



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSELI TEREZINHA KUHNEN

**OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ORGANIZAÇÃO
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS
(2000-2010)**

Florianópolis
2011

ROSELI TEREZINHA KUHNEN

**OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ORGANIZAÇÃO
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS
(2000-2010)**

Dissertação submetida ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em cumprimento a requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia

Florianópolis
2011

**Catalogado na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina**

K960 Kuhnem, Roseli Terezinha

Osfundamentos psicológicos da educação infantil e da educação especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000-2010) [dissertação] / Roseli Terezinha Kuhnem; orientadora, Rosalba Maria Cardoso Garcia. – Florianópolis, SC, 2011.

226 p.: tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial- Florianópolis (SC). 4. Educação infantil. 5. Educação e Estado - Florianópolis (SC). 6. Escolas públicas – Organização e administração. 7. Crianças deficientes. I. Garcia, Rosalba Maria Cardoso. II. Universidade Federal de Santa Catarina.

Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE FLORIANÓPOLIS (2000-2010)”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/11/2011

Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Márcia Regina Goulart Silva Stemmer (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Sílvia Ferreira Meletti (UEL/PR-Examinadora)

Dra. Maria Helena Michels (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Eneida Oto Shiroma (CED/UFSC-Suplente)

Prof.ª Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC
Portaria nº 988/GR/2010

ROSELI TEREZINHA KUHNEN

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2011

Dedico este trabalho às minhas filhas **Gabriela e Carolina**, que foram as minhas companheiras sempre presentes nessa caminhada. Todos os dias ao meu lado torcendo, vibrando pelos meus sucessos e me confortando nos momentos difíceis, com as palavras certas na hora certa. E, sobretudo, por me motivarem na luta por um mundo melhor e me fazer crer que uma nova sociedade ainda é possível!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Osni Matias Kuhnen (in memorian) e Nilta Helena Kuhnen. Em especial a minha mãe, que ficou viúva muito jovem, criou sozinha os seus sete filhos e por muitas vezes abdicou de sua vida em nosso favor. Principalmente por ser professora, ensinou-me desde a mais tenra infância o gosto pelos livros.

Agradeço em especial a minha orientadora Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia, por quem tenho respeito e admiração, pela sua presença constante nessa caminhada. Ela me guiou nesse caminho fascinante da pesquisa acadêmica, com muita disponibilidade, paciência, generosidade e rigor técnico e científico.

Aos professores do Mestrado, com quem aprendi o rigor da pesquisa científica numa relação permeada pelo respeito, generosidade e competência teórica: Profa. Olinda Evangelista, Profa. Eneida Oto Shiroma, Profa. Maria Helena Michels, Profa. Patrícia Laura Torriglia, Profa. Rosalba Maria Cardoso Garcia e Profa. Roselane Fátima Campos.

Às professoras integrantes da banca:

Maria Helena Michels, por todas as valiosas colaborações durante todo o período de construção deste trabalho, sem as quais esta pesquisa não seria possível;

Márcia Regina Goulart da Silva Stemmer, minha colega de trabalho no NDI, que prontamente aceitou participar da banca e cujas contribuições criteriosas na área de Educação Infantil foram fundamentais — sem elas este trabalho não seria o mesmo;

Silvia Márcia Ferreira Meletti, por ter aceitado participar da banca e pela atenção dispensada a este estudo.

Ao NDI, em especial a todas as direções e coordenações, que nesses últimos 20 anos me apoiaram e possibilitaram minha atuação nas áreas de Educação Infantil e de Educação Especial e que, portanto, deram contribuição relevante a esta pesquisa.

A todos os colegas de trabalho, amigos do NDI, que muito me ajudaram nesta empreitada e a todos que vibraram e torceram por mais esta conquista em minha vida.

Às queridas colegas da linha EEPP: Márcia, Silvia, Simone, Mari Celma, Geovani e Grazi com as quais compartilhei momentos ricos em aprendizagem, risos e festas.

Ao grupo de estudos GEPETO, pelas qualificadas discussões que proporcionaram o avanço no processo de constituição desta pesquisa.

Ao grupo de estudos GEEP, pela minha acolhida no grupo e pelas inúmeras discussões e aprofundamento teórico em relação às políticas para a Educação Especial.

À UFSC e ao PPGE por me proporcionarem uma educação pública e de qualidade.

A tarefa civilizatória não pode ser outra que a busca de um real universalismo para que a escola possa ser o espaço sonhado pelos lutadores da Comuna de Paris (1871): a escola unitária, que conjuga ciência, arte, tecnologia, cultura e forte base histórico-social.

Leher (2009)

RESUMO

Neste trabalho apresentamos os resultados de pesquisa cuja temática é a política educacional, com um recorte na interseção entre as áreas de Educação Infantil (EI) e Educação Especial (EE). A pesquisa foi desenvolvida com dois eixos centrais: 1) as formas organizativas da Educação Infantil para atender os sujeitos da Educação Especial e 2) os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na organização da rede municipal de ensino de Florianópolis (RMF). O recorte temporal do estudo consiste no período 2000-2010. Para tanto, utilizamos como procedimento de pesquisa a análise da documentação representativa das Políticas de EI e de EE no âmbito da RMF. O primeiro eixo permitiu verificar que a organização do trabalho com sujeitos da EE na EI segue os moldes da educação básica e apresenta consonância com as políticas do MEC para as duas áreas: a indicação de diretrizes para uma pedagogia centrada na criança e um olhar acolhedor de diversidades e recursos de acessibilidade. A especificidade da faixa etária em termos de desenvolvimento e aprendizagem e a articulação dos dois campos em um projeto educacional comum não foram contempladas como elementos importantes na organização do atendimento. A centralidade do processo está no professor do atendimento educacional especializado (AEE) e individualmente na criança com deficiência. O diagnóstico clínico dá o fundamento, o subsídio para o professor do AEE e para as atividades específicas com as crianças/sujeitos da EE. O segundo eixo norteou análises que permitem discutir que as diretrizes pedagógicas nos dois campos estudados defendem uma proposta de educação voltada para uma formação moral ancorada em valores humanos, enfatizam a mudança de mentalidade e não definem como eixo do processo educativo o acesso ao conhecimento. Sustentam-se numa pedagogia centrada na criança com ou sem deficiência. Percebemos nas duas diretrizes a ausência de uma teoria da psicologia para fundamentar os processos de ensino/aprendizagem e personalidade. Porém, identificamos nos fundamentos teóricos de tais diretrizes elementos que indicam que a proposta de trabalho da RMF com os sujeitos/crianças está alicerçada em uma psicologia de base inatista que nutre um determinismo do psiquismo humano e social, pois pressupõe uma essência humana a priori. O conceito de diferença é tratado como sinônimo de desigualdade e como similar à deficiência. As deficiências são compreendidas numa dicotomia iguais (normais) *versus* diferentes (anormais). Tal

racionalidade leva à estigmatização das crianças com deficiência, sustentada num saber médico-psiquiátrico e, portanto, numa psicopatologização dos problemas sociais e educacionais. Uma psicologia que não se explicita, mas que transparece nas entrelinhas dos discursos oficiais e traz subjacente o objetivo ideológico de manter a hegemonia burguesa no campo educacional, que é conivente com os propósitos de mascarar a possibilidade do saber sistematizado para todos na sociedade capitalista, de obscurecer o fato de que o sujeito é sujeito de seu processo histórico e que colabora com o processo de alienação humana desde a mais tenra idade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Educação Infantil; Políticas educacionais; Redes municipais; Crianças com deficiência.

ABSTRACT

In this work we present the results of a research that has the education policy as its main theme, with a cutout in the intersection between Early Childhood Education (ECE) and Special Education (SE). The research was developed in two main points: 1) the organizational forms of Child Education in order to consider the subjects of Special Education and 2) the psychological basis of Child Education and Special Education in the organization of Florianópolis Municipal Schools (FMS). The time frame of the study is from the year 2000 to 2010. In order to achieve that, we used as research methodology the analysis of the representative documentation of the Policies of ECE and SE in FMS sphere. The first main point allowed us to verify that the organization of the work performed with subjects of the SE on ECE has the same pattern as the basic education and it is in agreement with MEC policies for both areas: the indication of guidelines for a pedagogy focused in the child and a welcoming perspective towards diversity and accessibility resources. The age specificity regarding development and learning and the correlation of both fields in a common educational project were not considered as important elements in the counseling organization. The center of the process is the teacher of the specialized educational counseling (SEC) and, individually, the handicapped child. The clinical diagnosis provides the foundation for the teacher of SEC and to the specific activities for the children/subjects of SE. The second main point directed analysis that allowed us to argue that the pedagogical guidelines in both studied fields stand for an educational proposal directed towards a moral education that is based in human values. The emphasis is in the change of mindset and they do not define the accessibility to knowledge as the main point of the educational process. They are based in a pedagogy that is centered in the child with or without disability. We could notice, in both guidelines the absence of a psychological theory in order to base the processes of teaching/learning and personality. However, we identified in the theoretical foundation of such guidelines elements that point out that the work proposal of FMS with the children/subjects is based in a psychology of innatist base that nourishes the determinism of the human and social psychism, because it assumes a human essence. The concept of difference is treated as synonymous of inequality and as similar to disability. The disabilities are comprehended in a dichotomy equal (normal) *versus* different (abnormal). This rationality leads to the stigmatization of disabled

children, supported by a medical-psychiatric knowledge and, hence, in a psycho-pathologization of the educational and social problems. A psychology that is not explicit, but that is implied in the official speeches, that brings out the underlying ideological aim of maintaining the capitalist hegemony in the educational field, which is conniving with the intention of hiding the possibility of the systematized knowledge for all in the capitalist society, of shadowing the fact that the subject is the subject of their own historical processes and that collaborates to the process of human alienation from the earlier age.

Keywords: Inclusive education; Special Education; Early Childhood Education; Educational policies; Municipal schools; Disabled children

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** - Relação do número de criança e profissionais por grupo na RMF.....58
- Quadro 2** - Espaços, materiais e serviços ofertados pela EE na RMF, relação do número de criança e profissionais por grupo na RMF76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese do atendimento da Educação Infantil na RFM.....57

Tabela 2 – Sujeitos da Educação Especial atendidos nos polos das salas multimeios da RMF83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ACIC – Associação Catarinense de Integração do Cego
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APPs – Associação de Pais e Professores
CADA – Coordenadoria de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem
CAP – Centro de Apoio Pedagógico para as Pessoas com Deficiência Visual
CEB – Câmara de Educação Básica
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DEPE – Divisão de Educação Pré-Escolar
DEI – Divisão de Educação Infantil
DPEI – Departamento de Políticas de Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
EE – Educação Especial
GT – Grupo de Trabalho
IATEL – Instituto de Audição e Terapia da Linguagem
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NEI – Núcleo de Educação Infantil
PEAD – Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática
PPP – Projeto Político Pedagógico
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RMF – Rede Municipal de Florianópolis
SC – Santa Catarina
SME – Secretaria Municipal de Educação
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
SciELO – Scientific Electronic Library Online – Biblioteca Científica Eletrônica em Linha
SEESP – Secretaria de Educação Especial – MEC

SM – Sala Multimeios
UE – Unidade Educativa
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 OBJETIVOS	25
1.2 JUSTIFICATIVA	26
1.3 CORPUS DOCUMENTAL	28
1.4 METODOLOGIA	29
1.5 AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1990	35
1.6 BALANÇO DE PRODUÇÃO SOBRE O TEMA	44
1.6.1 Pesquisa realizada no portal da CAPES	45
1.6.2 Pesquisa realizada na base SciELO	47
1.6.3 Pesquisa realizada nos registros de reuniões anuais da ANPED	48
1.6.4 Pesquisa realizada nos anais do Seminário de Pesquisa em Educação Especial	50
1.6.5 Pesquisa realizada nos anais da ANPED–Sul (2006, 2008 e 2010)	53
1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	54
2 AS FORMAS ORGANIZATIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ATENDER OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	55
2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	56
2.2 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS PARA O TRABALHO COM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
2.2.1 A Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis	66
2.2.2 A Educação Especial nos PPPs da Rede Municipal de Florianópolis	70
2.2.3 Espaços, materiais e serviços	74
2.2.3.1 Os polos das salas multimeios.....	77
2.2.3.2 Os profissionais da Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis	87
2.2.4 O planejamento das atividades para os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil	95
2.2.5 As orientações e formações para os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil	96

2.2.6 Distribuição da responsabilidade pela educação dos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil..... 99

3 ELEMENTOS PARA COMPREENDER OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.....	103
3.1 PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: CONCEPÇÃO DE SUJEITO E CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	103
3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA RMF: CONCEPÇÃO DE SUJEITO E DE APRENDIZAGEM..	130
3.3 CARACTERÍSTICAS COMUNS DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CAMPO DA PSICOLOGIA COMO ELEMENTOS ORGANIZADORES DA RMF	168
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES	207
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	207
APÊNDICE B – Tabela de teses e dissertações encontradas por descritores no portal da CAPES.....	208
APÊNDICE C – Tabela de artigos encontrados por descritores na base SciELO.....	209
APÊNDICE D – Tabela de artigos encontrados por descritores nos anais da ANPED	210
APÊNDICE E - Tabela de artigos encontrados por descritores no Seminário de Pesquisa em Educação Especial.....	211
APÊNDICE F - Tabela de artigos encontrados por descritores nos anais da ANPED-Sul.....	212
APÊNDICE G – Quadro dos projetos político-pedagógicos das unidades	213
ANEXOS.....	219
ANEXO A – Organograma da Secretaria Municipal de Florianópolis	219
ANEXO B – Quadro de salas de recursos multifuncionais do MEC..	220
ANEXO C – Formulário de registro de informações do aluno.....	222
ANEXO D – Termo para contratação de auxiliar de ensino de Educação Especial	226

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa cuja temática é a política educacional, com um recorte na interseção entre as áreas de Educação Infantil (EI) e Educação Especial (EE)¹. A pesquisa foi desenvolvida com dois eixos centrais: 1) as formas organizativas da Educação Infantil para atender os sujeitos da Educação Especial e 2) os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF). O recorte temporal do estudo consiste no período 2000-2010.

Propomos estudar as formas organizativas do trabalho pedagógico, aqui definidas como sínteses concretas dos processos de gestão, do financiamento, da organização do currículo, das efetivas condições de trabalho e das possibilidades das relações pedagógicas no contexto escolar (GARCIA, 2006).

Para tanto, desenvolvemos análise documental, por meio da qual buscamos os significados dos discursos políticos e as concepções que os sustentam. Procuramos articular as duas áreas, Educação Infantil e Educação Especial, pois encontramos, no balanço de produção realizado, poucos trabalhos relativos à análise de políticas educacionais que as articulassem.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é apreender as formas organizativas da Educação Infantil (EI) para atender os sujeitos da Educação Especial² (EE) na Rede Municipal de Florianópolis (RMF).

Ressaltamos que a pesquisa tem como objetivos específicos:

¹ Para destacar as duas áreas focadas neste estudo, escreveremos Educação Especial e Educação Infantil com as letras iniciais em maiúsculo, respeitando a forma de escrita dos autores nas citações diretas.

² Utilizaremos o termo sujeito da Educação Especial para designar o público-alvo da Educação Especial, conforme está definido nos documentos da Política Nacional, Resolução nº 4/2009, no Art. 4º: “Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE [atendimento educacional especializado]: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009d, p. 1).

analisar a proposta de atendimento aos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis; perceber as orientações/formações relacionadas ao atendimento educacional de tais sujeitos e que são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para as unidades de Educação Infantil; compreender quais são e como estão articuladas as ações e estratégias das gerências envolvidas com o trabalho voltado aos sujeitos da Educação Especial; verificar, na política municipal, a apreensão da política nacional mediante a análise dos princípios norteadores anunciados; identificar elementos que possibilitem compreender os fundamentos teóricos, principalmente os psicológicos, que norteiam as diretrizes curriculares para os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil numa perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Florianópolis.

1.2 JUSTIFICATIVA

O interesse pelo tema dos processos de escolarização dos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil foi despertado em meados da década de 1990, quando assumimos, junto à Coordenação Pedagógica do Núcleo de Desenvolvimento Infantil³ da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a coordenação do processo de “inclusão das crianças com deficiências” no referido núcleo.

Como psicóloga, temos refletido acerca de questões relativas ao processo educacional dos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil, dentre as quais destacamos a importância atribuída pelos profissionais ao diagnóstico e ao prognóstico relacionados aos quadros de deficiências na definição de um plano de trabalho a ser desenvolvido pela escola regular com os sujeitos da Educação Especial. Ao longo da nossa trajetória profissional foi possível observar que determinadas características, como idade, gênero, etnia, classe social, religião, não são consideradas com a mesma ênfase dada ao diagnóstico clínico — elemento justificador dos possíveis problemas de aprendizagem ou de comportamentos “indesejáveis” ao processo educacional.

No planejamento dos processos de escolarização dos sujeitos da Educação Especial percebemos subjacente uma concepção que contrapõe o normal ao deficiente (anormal) e na qual não há espaços para determinações históricas, políticas, socioeconômicas e culturais,

³ O Núcleo de Desenvolvimento Infantil é uma unidade vinculada ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que tem como finalidades o ensino (atendimento direto às crianças entre três meses e seis anos), a pesquisa e a extensão.

tampouco se consideram as condições objetivas de vida desses sujeitos. Uma noção que se fecha em um raciocínio circular ou “tautológico”, segundo o qual “para ter saúde é preciso ter conhecimento e para aprender é preciso ser sadio e seu reverso, a causa da doença é a ignorância e a causa de não aprender é a doença” (MOYSÉS, 2009, p. 2). Trata-se, portanto, de uma visão organicista de deficiência.

O retorno das concepções organicistas também conta com diagnósticos neurológicos e, portanto, com a possibilidade de medicalização das crianças e adolescentes que recebem tais diagnósticos. Portanto, ter dificuldade de leitura e de escrita não mais questiona a escola, o método, as condições de aprendizagem e de escolarização. Mas sim, **busca na criança, em áreas de seu cérebro**, em seu comportamento manifesto as causas das dificuldades de leitura, escrita, cálculo e acompanhamento dos conteúdos escolares (SOUZA, 2008, p. 10, grifos nossos).

Uma concepção de deficiência sustentada na lógica organicista, tal como aponta Souza (2008), além de conformar as subjetividades daqueles por ela incorporados, traz consequências para a construção das subjetividades dos sujeitos da EE, que vão se constituindo como sujeitos incapazes.

A condição de psicóloga nos favoreceu o desenvolvimento de uma preocupação em entender qual a contribuição da psicologia no processo de constituição das crianças/sujeitos da EE. Consideramos o psiquismo como elemento constitutivo do processo de escolarização e entendemos que ele é resultante de um conjunto de circunstâncias que envolvem todo um contexto sócio-histórico, porém,

ao elegê-lo como aspecto central de sua análise, o psicólogo ou qualquer outro profissional incorrerá no erro de desprezar inúmeras outras situações que, segundo várias pesquisas na área educacional apresentam, são constitutivas de ações realizadas pelas crianças e de reações a determinados contextos extremamente hostis. E mais do que isso, explicitará o fato de que o profissional desconhece o que se passa na escola, não tendo dimensão de que o fracasso ou **o sucesso no processo de aprendizagem escolar é muito menos**

determinado por questões individuais do que por mecanismos institucionais e políticos (SOUZA, 2008, p. 6, grifos nossos).

Pensar a escola e os processos de escolarização a partir dos anos 1990 significa pensar as reformas educacionais, frutos das políticas públicas estatais no campo da educação escolar. Entender as políticas educacionais é “compreender como os educadores, alunos e gestores vivenciam a sua implantação e participam de sua concepção” (SOUZA, 2008, p. 6).

Julgamos necessário estudar os processos de escolarização dos sujeitos da EE na EI tendo como premissa que todo processo educacional tem que ser compreendido nas suas determinações históricas, uma vez que sem isso se perde o sujeito singular e a realidade na qual ele está inserido.

Para entendermos as determinações históricas do contexto da Educação Especial e da Educação Infantil é necessário levar em conta que as reformas da educação no Brasil não estão isoladas das reformas sociais em curso, mas inseridas no conjunto das reformas políticas e econômicas. É nessa perspectiva que devemos analisar os desdobramentos para a escolarização dos sujeitos concretos — no caso deste trabalho, os processos educacionais formais dos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil.

Nosso questionamento neste estudo é: Como estão configurados, na rede municipal de ensino de Florianópolis, os desdobramentos das políticas educacionais vigentes no que se refere ao atendimento educacional dos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil?

1.3 CORPUS DOCUMENTAL

Para cumprir os objetivos da pesquisa, realizamos análise da documentação referente às políticas de Educação Infantil e de Educação Especial vigentes, no âmbito da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

Para analisar a Educação Infantil no município de Florianópolis, elegemos os documentos que entendemos serem os principais em termos de regulamentação e orientação da Educação Infantil na RMF:

1. Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil/2010, documento que estabelece as diretrizes para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento da Educação Infantil da Rede Municipal de

Florianópolis.

2. Resolução CME n. 1/2009, do Conselho Municipal de Educação, que fixa as normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis.
3. Portaria n. 07/2009, que regulamenta a organização e o funcionamento das unidades educativas do ensino fundamental e da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Com referência à Educação Especial do município, elegemos os documentos vigentes que normatizam e definem um modelo de Educação Especial na RMF, que são os seguintes:

1. Portaria n. 033/2003, da Secretaria Municipal de Educação, que cria e normatiza o Serviço de Atendimento Educacional Especializado no Município de Florianópolis.
2. Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática (MACHADO, 2004)⁴, documento que contém princípios e diretrizes para uma educação inclusiva e está fundamentado na Educação Especial na perspectiva inclusiva.
3. Documento Orientador da Educação Especial na RMF/2010, que contém os serviços oferecidos para os sujeitos da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino.
4. Projeto Político Pedagógico (PPP), referente ao ano de 2010, de algumas unidades de Educação Infantil (núcleos de Educação Infantil e creches) escolhidas aleatoriamente. A amostra dos PPPs é composta de 28 documentos, relativos a 15 creches e 13 núcleos de Educação Infantil (NEIs), que correspondem a 35,90% do total de unidades de EI. A documentação foi obtida com a Diretoria de Educação Infantil do Município.⁵

1.4 METODOLOGIA

Com objetivo de analisar as formas organizativas da Educação Infantil para atender os sujeitos da Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis, buscamos examinar a proposta de atendimento da referida rede de ensino, bem como conhecer alguns

⁴ Nas citações deste programa, utilizaremos como referência a sua autora, Machado (2004), mas salientamos que as ideias nele contidas serão associadas diretamente ao documento oficial da RMF. Rosângela Machado era coordenadora de Educação Especial da rede municipal de ensino de Florianópolis em 2004.

⁵ Não tivemos acesso a todos os PPPs, apenas àqueles de posse da Diretoria de Educação Infantil até o dia 15 de abril de 2010.

elementos que permitam compreender os fundamentos psicológicos que subjazem à proposta de trabalho da RMF com os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil.

Para tanto, realizamos análise da documentação representativa das políticas de Educação Infantil e de Educação Especial no âmbito da RMF. A documentação referente às políticas nacionais de Educação Especial e de Educação Infantil também foi alvo de análise como corpus complementar.

A apreciação dos projetos político-pedagógicos teve por objetivo a apreensão dos princípios norteadores e das bases metodológicas e filosóficas das políticas de Educação Especial para a Educação Infantil no município de Florianópolis. Tal análise possibilitou também verificar em que medida os PPPs dos núcleos de Educação Infantil se apropriam das políticas nacionais de Educação Especial do Ministério de Educação (MEC), se e como incorporam as políticas do MEC, como se apropriam dos pressupostos e das bases teórico-metodológicas.

Cabe ressaltar que o procedimento de exposição dos PPPs levou em conta a preocupação com o sigilo das fontes e, por isso, eles foram numerados aleatoriamente (Creches de 01 a 15 e NEIs de 01 a 13).

A escolha dos PPPs como material empírico se deu por entendermos que são documentos cuja finalidade é estabelecer, em linhas gerais, os fundamentos teóricos, os objetivos e os encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças menores de seis anos⁶ do ensino regular. Portanto, tais documentos devem contemplar também o atendimento aos sujeitos da Educação Especial.

Os PPPs foram considerados como documentos principais na nossa pesquisa por representarem uma estratégia de aproximação ao trabalho desenvolvido nas unidades e para perceber como a Educação Especial é neles abordada. Contudo, cumpre registrar que a análise

⁶ Utilizaremos “crianças menores de seis anos” para nos referirmos à faixa etária da Educação Infantil, com exceção quando fizermos citação de documentos que definam a faixa etária de forma diferenciada. Com relação aos documentos normativos, o artigo constitucional n° 208, inciso IV do texto original promulgado em 05 de outubro de 1988, ressalta: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: – atendimento em creche e pré-escola às crianças de **zero a seis anos de idade**” (BRASIL, 1988, grifos nossos). A emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, dá uma nova redação a esse artigo: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças **até 5 (cinco) anos de idade**” (BRASIL, 2006a, grifos nossos). Essa modificação se deu em função da Lei n° 11.274/2006 (BRASIL, 2006b), que regulamenta o ensino fundamental de nove anos, alterando a faixa etária da Educação Infantil.

desses projetos levou em conta que a elaboração de documentos dessa natureza nas redes de ensino é permeada por conflitos, quer pela condição de obrigatoriedade imposta às unidades, quer pelas condições político-organizativas de sua produção.

Para realizar as análises da política, tendo por bases os conceitos, os conteúdos e os discursos que estão presentes nos documentos, utilizamos os subsídios teórico-metodológicos apresentados pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) da UFSC (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). As autoras, fazendo acompanhamento sistemático das publicações nacionais e internacionais sobre políticas educacionais nos últimos quinze anos, constataram que ocorreu uma transformação no discurso utilizado nesses documentos no início dos anos 1990, predominando os argumentos em prol da

qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia; ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de **justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança** (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 428, grifos nossos).

O vocabulário para a mudança indica na direção do que Jameson (1997) denominou “hegemonia discursiva”, que é a tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429), as menções de trechos de documentos e de relatórios nacionais e internacionais presentes entre os pesquisadores brasileiros não são mera transposição ou negligência, mas acompanham “o movimento das reformas nos países como Estados Unidos e Inglaterra, que são citados como modelo de reforma educacional exitosa pelos organismos internacionais”. Essa vulgarização do “vocabulário da reforma” é uma estratégia de legitimação para colonizar o discurso e o pensamento educacional. Por isso, essa linguagem tem que ser compreendida de forma apropriada, sendo necessário relacionar linguagem e política, que se constituem mutuamente.

Assim, para entendermos os processos de reformas educacionais e “intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a **esta reforma**

se articulam com interesses, valores, perspectiva de sujeitos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430, grifos nossos).

Nas políticas de Educação Especial também se verificou uma mudança no discurso utilizado nos documentos. Garcia (2004), fundamentando-se em análises desenvolvidas sobre documentos publicados por agências multilaterais acerca das políticas sociais e educacionais que envolvem a bandeira da inclusão, identificou os seguintes matizes nos discursos políticos sobre inclusão: 1) **Matiz gerencial**, identificado a partir dos discursos que defendem mudanças no âmbito da administração pública, com ênfase em “redes”, coalizões, parcerias, com a ampliação da participação social do setor privado na execução de “serviços” públicos em diferentes áreas, sendo que tais proposições estão vinculadas a uma reforma do modelo de Estado; 2) **Matiz humanitário**, que envolve o conceito de inclusão em “novas” estratégias de gestão, conjugando justiça social, coesão, solidariedade e pertencimento; 3) **Matiz pedagógico**, relacionado ao pressuposto de que a sociedade está passando por mudanças complexas e por isso é necessário promover aprendizagens adequadas a esses “novos” tempos, sendo que a “tônica está colocada nas pedagogias ativas, no ensino colaborativo, na resolução de problemas e na flexibilização curricular [...] não se trata de aprender mais, mas de **‘aprender a aprender constantemente’**” (GARCIA, 2004, p. 146, grifos nossos).

Na documentação representativa da política de Educação Especial em âmbito nacional, a afirmativa amplamente anunciada é aquela que considera a perspectiva inclusiva como um novo paradigma educacional, no qual se constata a presença do matiz humanitário:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. **A educação inclusiva constitui um paradigma educacional** fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 5, grifos nossos).

A difusão do “novo paradigma” presente nos documentos em

âmbito mundial tem repercussão nos materiais que são produzidos pelos órgãos responsáveis pela modalidade Educação Especial em redes estaduais e municipais em todo o Brasil. No caso da Educação Especial, o que é anunciado como “novo” paradigma é a “perspectiva inclusiva” como solução dos problemas de inclusão/exclusão social. Nesse discurso, a escola é apontada como solução para todos os problemas, inclusive sendo a ela atribuída a função de superação da lógica da exclusão.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do **papel da escola na superação da lógica da exclusão** (BRASIL, 2008a, p. 5, grifos nossos).

Na análise dos processos educacionais, tomando como referência as políticas municipais, levamos em conta que as redes de ensino vêm sofrendo, nos últimos anos, reformas educacionais, principalmente com a municipalização do ensino, que incumbe a esfera municipal da responsabilidade pela oferta da Educação Infantil, cuja organização no sistema de ensino deverá acontecer em regime de colaboração com a União e com os estados. Efeitos dessas reformas educacionais também podem ser percebidos em relação às políticas relacionadas à Educação Especial.

Ao analisarmos os documentos, consideramos que as proposições políticas não são apreendidas passivamente pelas redes de ensino e seus professores, mas ocorre através de um processo de contestação em que os sujeitos envolvidos realizam as suas apropriações, conforme as compreensões sobre o que deve ser por eles realizado. É, portanto, resultado de disputas e consensos de ideias travadas por diferentes forças sociais, num processo histórico de lutas de classes (OZGA, 2000).

Realizamos também entrevistas com as gestoras das áreas de Educação Infantil e Educação Especial na RMF, com o objetivo de compor uma síntese da proposta de atendimento aos sujeitos da EE na EI. Foram sistematizados depoimentos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com a gerente de Educação Inclusiva e a gerente de Articulação Pedagógica da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria

de Educação do Município de Florianópolis⁷.

As entrevistas foram conduzidas a partir dos seguintes eixos: a distribuição de responsabilidades pela Educação Infantil dos sujeitos da Educação Especial na rede e nas unidades; as orientações/formações que chegam até as unidades de Educação Infantil; como estão equipadas com espaços e materiais as unidades de Educação Infantil para atender os sujeitos da Educação Especial; como são planejadas as atividades voltadas aos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil; quais os profissionais que atuam diretamente com os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil (ver Apêndice A: Roteiro das entrevistas).

Para efetuar a análise fizemos a gravação e transcrição das entrevistas e sistematizamos as ideias principais contidas nos depoimentos das gerentes, articulando e comparando os depoimentos das duas entrevistadas. Entendemos que essas entrevistas apresentam uma síntese da organização da Educação Infantil para o trabalho com os sujeitos da Educação Especial. Os depoimentos das gerentes, uma vez registrados, constituem um documento da política municipal, a partir do qual produzimos uma síntese da proposta em vigor da RMF para a EI e a EE no município. Nesse caso, os depoimentos podem ser considerados como um discurso de como deve ser, para as gerentes, as formas organizativas na EI para os sujeitos da EE.

Ao confrontarmos os documentos, seguimos a perspectiva de intertextualidade de Fairclough (2001, p. 134), considerando que “todos os enunciados são povoados e, na verdade, constituídos por pedaços de enunciados de outros, mais ou menos explícitos ou completos”. A relação entre intertextualidade e hegemonia é importante, como assinala Fairclough, pois o conceito de intertextualidade “aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135).

A análise do discurso que nos propomos a desenvolver pressupõe que examinemos as questões de forma e de significados, observando também o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura. Dessa forma, procuramos, ao fazer a análise de todos os documentos, entender quais são os elementos de intertextualidade, de continuidades e de discontinuidades e qual a hegemonia discursiva neles presente.

Também fizemos um balanço da produção de conhecimento

⁷ A gerência foi assim denominada em 2009. Gerente de articulação pedagógica e gerente de educação inclusiva são denominações da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Florianópolis.

acerca da temática da pesquisa, ou seja, do que já foi produzido sobre a educação dos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil. Mapeamos a produção nas seguintes fontes da produção científica brasileira: 1) Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 2) Portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), especialmente os periódicos Educação e Sociedade, Caderno do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Cadernos de Pesquisa, Revista São Paulo em Perspectiva, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Educação Especial; 3) Portal da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), especialmente os anais das reuniões anuais nos últimos cinco anos; 4) Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-Sul) — anais, em CD-ROM, nos anos de 2006, 2008 e 2010; 5) Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (anais em CD-ROM das edições de 2006, 2007, 2008 e 2009) e uma edição em livro de coletânea de artigos (2005). Dentre os trabalhos encontrados, selecionamos os relacionados à temática desta pesquisa e os que contribuíram para o aprofundamento deste estudo. O balanço é apresentado no item 1.6 desta dissertação.

1.5 AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1990

Tomaremos aqui como referência a organização da educação brasileira, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que define a Educação Infantil como dever do Estado e direito da criança, e da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, vinculando-a ao sistema municipal de ensino, prevendo a oferta de atendimento gratuito em creches e pré-escolas.⁸

Todavia, a aprovação da LDBEN (BRASIL, 1996) não incorporou as lutas e bandeiras dos movimentos sociais consolidadas nos anos 1980, que reivindicavam mudanças no sistema educacional, tais como: melhoria na qualidade da educação, valorização e qualificação dos profissionais da educação, democratização da gestão, verbas públicas para as escolas públicas e escolaridade obrigatória dos

⁸ A LDBEN denomina creche o atendimento a crianças entre zero e três anos e pré-escola, a crianças entre quatro e seis anos.

zero aos 17 anos. Algumas dessas bandeiras, porém, foram incorporadas com alteração de seus sentidos e conteúdos originais.

O projeto da LDBEN, aprovado em 1996, não correspondeu às aspirações alimentadas em quase duas décadas pelos educadores. Segundo Saviani (2001, p. 226), “é uma lei com a qual a educação poderá ficar aquém, além ou igual à situação atual”, ou seja, “da forma como foi aprovada, não impede e nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 51).

À época, no plano acadêmico, a literatura internacional retomava os aspectos da teoria do capital humano, afirmando a tese de ser a educação um dos princípios determinantes da competitividade entre os países e que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional para os trabalhadores. Disseminou-se a ideia de que para sobreviver à concorrência de mercado era necessário dominar os “códigos da modernidade”; com isso, “atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

Segundo Moraes (2007), a competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência,

a educação foi eleita estratégia para fazer face às vertiginosas mudanças. A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornaram-se obsoletas. Foi preciso, então, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagens, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, bastam as “competências”, no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o do saber tácito, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro do mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão (MORAES, 2007, p. 3, grifos da autora).

Para adequar o projeto de educação ao modelo econômico, alguns eventos patrocinados por organismos multilaterais foram realizados, sendo um deles a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem (Tailândia) em 1990. As bases lançadas nessa conferência levaram o Brasil a direcionar e assumir o projeto educacional prescrito por organismos multilaterais, inspirando a aprovação no Brasil, em 1993, do Plano Decenal de Educação para Todos. Com esse plano o Brasil acenava para os organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Saviani (2007) acentua que, em termos econômicos e políticos, generalizou-se o uso do termo neoliberalismo, a partir do Consenso de Washington (1989), de onde resultou um conjunto de recomendações de reformas sugeridas por vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam em diversos institutos de economia. Tais indicações refletiram nas reformas políticas em âmbito mundial. Esse novo pensamento hegemônico convergia para um denominador comum: “o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos” (FIORI, 1998, apud SAVIANI, 2007, p. 426).

Na América Latina, as mudanças na lógica do sistema educacional, a partir da década de 1980, segundo Krawczyk (2002), constituem elemento importante das transformações que vêm ocorrendo no cenário da economia, das instituições sociais, culturais e políticas. A descentralização da educação, apresentada pelos discursos oficiais, tem como objetivo a coesão ao conjunto das políticas educacionais e se pauta no argumento da necessidade de

realizar uma mudança sistêmica — isto é, que afete ao conjunto das políticas educacionais —, possibilitando que as necessidades, potencialidades e solidariedade dos diferentes atores confluam na melhoria da qualidade de ensino, promove-se um conjunto de mudanças estruturais no âmbito educacional [...] (KRAWCZYK, 2002, p. 59).

O modelo de organização de gestão⁹ que se instaurou no Brasil

⁹ Segundo Krawczyk (2002, p. 62), “na nova engenharia de gestão educacional proposta coexistem espaços de decisão e ações descentralizados e privatizados, junto com espaços altamente centralizados e intervencionistas. Isto é, mantém-se o Estado no lugar de promotor dos câmbios educacionais, mas como único ou principal responsável pelo fornecimento de condições adequadas de ensino e/ou planejamento centralizado, pela institucionalização no governo federal de novos mecanismos de avaliação e controle.”

pela reforma educacional, a partir da década de 1990, propõe um Estado avaliador no lugar de um Estado social, sendo que a relação entre centralização e descentralização na gestão educacional é que faz parecer a reforma liberadora e autoritária ao mesmo tempo. Desse modo, a reforma educacional vem “instaurando um novo modelo de organização e gestão da educação pública, tanto do sistema quanto de suas instituições que, sob o **fetiche da modernidade e da democratização**, vivifica os fundamentos neoliberais que estão experimentando nossas sociedades” (KRAWCZYK, 2002, p. 62, grifos nossos).

A autora salienta que esse modelo está definido pela descentralização em três dimensões que se complementam e que geram uma nova lógica de governabilidade da educação pública do país: “1- Descentralização entre os diferentes órgãos de governo – municipalização; 2) Descentralização para a escola – autonomia escolar; Descentralização para o mercado – responsabilidade social” (KRAWCZYK, 2002, p. 63).

Segundo Costa (2006), a agenda neoliberal passou a dominar os discursos das reformas no Brasil no final da década de 1980, com a proposta de redução da atuação do Estado como a única alternativa para a modernização do país¹⁰. As ideias do neoliberalismo ganharam força, sendo caracterizadas por traduzirem a arquitetura de

um movimento político e ideológico que busca criar legitimidade e manter os avanços da globalização econômica, justificando a **desigualdade social a partir da idéia de diferenças naturais**. O Estado está no centro da disputa neoliberal, pois como movimento político-ideológico visa essencialmente usar o poder político para dar liberdade de ação para o grande capital (COSTA, 2006, p. 77, grifos nossos).

A autora afirma que, para os neoliberais, o Estado não deve ser indistintamente fraco, mas “deve ser fraco na esfera da regulação econômica, da tributação sobre o capital e na promoção de benefícios e direitos sociais. O **Estado neoliberal deve fortalecer-se para defender o livre mercado e favorecer a acumulação capitalista**” (COSTA,

¹⁰ Embora se evidencie, “nesse processo neoliberal de redução do Estado, uma diferença na agenda proposta para os Estados periféricos e para os países em desenvolvimento”, há em comum uma dinâmica de concentração e centralização política que acompanha a centralização econômica (COSTA, 2006, p. 78).

2006, p. 78, grifos nossos).

Podemos compreender, a partir da contribuição desses autores, que o Estado não é um árbitro neutro entre as diferentes classes sociais na sociedade capitalista, mas está no centro da disputa neoliberal em defesa do grande capital; portanto, cria mecanismos capazes de manter as condições gerais da ordem social, uma vez que “ao atuar na regulação dos processos de produção, o Estado realiza uma ação que interfere nos interesses do capital e do trabalho” (COSTA, 2006, p. 55).

Sua ação se situa na correlação de forças sociais: deve, por um lado, assegurar a garantia da propriedade privada e a acumulação de capital, e, por outro, garantir o clima social necessário a esta acumulação, possibilitando a gestão da força de trabalho para que ela se reproduza nas melhores condições para o capital (ZUCK, 2011, p. 4).

Se o Estado neoliberal estava no centro da disputa, o clima cultural próprio dessa época passou a ser identificado como “pós-moderno”, segundo Saviani (2007), desde a publicação do livro de Lyotard, “A condição pós-moderna”, em 1979. Coincide com esse momento a revolução da informática.

Se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. Isso significa que antes de produzir objetos se produzem símbolos; ou seja, em lugar de experimentar, como fazia a modernidade, para ver como a natureza se comporta a fim de sujeitá-la ao desenvolvimento do homem, a pós-modernidade simula em modelos, por meio de computadores, a imagem dos objetos que pretende produzir. Em lugar de metanarrativas entram em cena os jogos de linguagem (SAVIANI, 2007, p. 424-425).

Por sua vez, as políticas educacionais expressam as contradições ao longo da história da sociedade, definem e redefinem o seu perfil, adaptando-se aos interesses de formação técnica, de comportamentos,

aptidões adequadas aos interesses de manutenção da sociedade capitalista.

Não por mera casualidade. Ao longo da história a educação redefine seu perfil produtor/inovador da sociedade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhe são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

É nesse contexto que, de acordo com Saviani (2007), configura-se uma “verdadeira pedagogia da exclusão”. Pedagogia que tem como objetivo preparar os indivíduos para, “mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá **ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição**” (SAVIANI, 2007, p. 429, grifos nossos). Dessa forma, o que a pedagogia da exclusão ensina ao aluno é que se deve a ele próprio a responsabilidade por seus sucessos e fracassos e suas limitações incontornáveis.

Saviani (2007) analisa que a ordem econômica dessa década assenta-se na exclusão, preliminarmente porque na ordem econômica não há lugar para todos e, num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque,

incorporando crescentemente a automação no processo produtivo, a ordem econômica atual dispensa, também de forma crescente, mão-de-obra. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, incrementando o lucro, a extração da mais valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores (SAVIANI, 2007, p. 428-429).

Desse modo, enfatiza Saviani (2007), consoma-se no terreno educativo a inclusão excludente. O sistema escolar inclui estudantes em diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos

pelo mercado. Isso melhora as estatísticas educacionais com a ampliação do atendimento. Para atender as metas quantitativas, as políticas educacionais lançam mão de mecanismos tais como: ensino em ciclos, progressão continuada, classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um tempo maior de anos na escola, sem o correspondente de uma aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídos no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade.

Não há, segundo Saviani (2007, p. 426), um núcleo definidor das ideias pedagógicas hegemônicas na década de 1990; “por isso, sua referência se encontra fora delas, mais precisamente nos movimentos que a precederam. Daí que sua denominação tenda a se fazer lançando mão das categorias precedentes às quais se antepõem prefixos do tipo ‘pós’ ou ‘neo’”.

Ao longo da década de 1990, as políticas educacionais ganharam “novos contornos”, ainda que em uma tonalidade aparentemente crítica, e incorporaram “paulatinamente o léxico social-liberal, e isso significa dizer que o **par inclusão/exclusão** contribuiu para a redefinição da problemática educacional, extirpando destas a consideração das conseqüências do capitalismo dependente para a educação” (LEHER, 2009, p. 240, grifos nossos).

O uso do par exclusão e inclusão está redefinindo a problemática da educação das classes populares no capitalismo dependente e foram “difundidas num contexto de apagamento e relexicalização das palavras-chaves da história das lutas sociais, como capitalismo, classe, contradição, expropriação e exploração, acumulação, entre outras” (LEHER, 2009, p. 240).

Além disso, nos anos 1990, segundo Leher (2009), foi sendo consolidada a proposição de que todos os problemas educacionais são decorrentes de gestão pedagógica e da falta de focalização adequada, sendo que “os segmentos que estão fora da escola e os repetentes renitentes foram, então, identificados como o público-alvo de políticas focais, conceituados pelo discurso progressista como **excluídos** que devem ser **incluídos** na escola e porque não dizer na sociedade” (LEHER, 2009, p. 226, grifos do autor).

Para resolver tais problemas foi defendida a focalização como a forma de gestão da verba pública mais eficiente, porque

atinge diretamente os “pobres”, os “negros” e os moradores dos territórios de maior “exclusão

social” e, entre estes, os mais vulneráveis, com renda inferior ao nível de pobreza. Ocultando os problemas da condição de vida materiais da classe-que-vive-do-próprio-trabalho e é explorada, a educação dessas crianças e jovens passou a ser concebida como algo que pode ser resolvido por meio do alívio à pobreza (na forma de magérrimas bolsas) e de melhor ação pedagógica (gestão pedagógica por resultado) (LEHER, 2009, p. 226-227, grifos do autor).

As políticas de focalização e de inclusão vêm exigindo, crescentemente, políticas ainda mais focalizadas, “objetivando o atendimento de meninas, negros, menores infratores e combinações específicas entre esses atributos, conformando toda sorte de subgrupos” (LEHER, 2009, p. 227). As propostas de ação são, na sua maioria, locais, pontuais e modestas.

Leher (2009) chama a atenção para a ausência de problematização sobre o padrão de acumulação ou sobre as formas de organização da produção e da exploração do trabalho nessas formulações. As macropolíticas do Estado e o significado do abandono das perspectivas universalistas não são questionados.

Manter essa ótica ajuda a assegurar que as teorias de exclusão sociais e políticas não recorram às teorias deficitárias **focalizadas na patologia de indivíduos ou de grupos de indivíduos**. Entretanto, quando examinamos a forma como esse conceito é operacionalizado nos anos 1990, é possível constatar como o capital social é salientado e direcionado para o indivíduo, ainda que considerando a família (LEHER, 2009, p. 233, grifos nossos).

Mas como pensar inclusão e exclusão como duas categorias antípodas? Incluir e excluir quem? Como o capitalismo mercantilizou todas as formas de trabalho e seus produtos, “seria impróprio falar de inclusão social, posto que nenhum trabalhador está fora da esfera do mercado. Em termos históricos, o que aconteceu foi uma inclusão forçada do trabalhador por meio da expropriação” (LEHER, 2009, p. 230).

Todos os elementos considerados nesse item das reformas na

educação no Brasil alcançam, entre outros elementos, a esfera da gestão, do financiamento, do currículo e de sua fundamentação teórica nos documentos das políticas de Educação Especial que, como parte da educação básica brasileira, também vem sendo alvo do conjunto de transformações sofridas no contexto das reformas.

Em âmbito internacional, nos últimos 20 anos, as políticas para a Educação Especial passaram a ser norteadas pelo conceito de inclusão em substituição à integração. O conceito de inclusão nos documentos aparece acompanhado de uma aura de inovação, ou um novo paradigma, porém,

embora suas raízes pareçam estar em uma matriz de pensamento que explica de maneira mecânica as relações sociais, e de ter sido originado numa compreensão que privilegia a manutenção da organização social vigente, atualmente vem sendo usado como algo que pode superar a ordem social estabelecida. Em outros termos, é apresentado como **solução para a exclusão social** (GARCIA, 2004, p. 35, grifos nossos).

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008a, p. 5) se define numa perspectiva de educação inclusiva como um novo paradigma educacional fundamentado “na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança na idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e “realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 16).

Em todas as modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado (AEE) constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, podendo ser desenvolvido na própria escola ou em centros especializados que realizem esses serviços, públicos ou privados.

Para as crianças menores de seis anos, a referida política orienta que a inclusão escolar tem início na Educação Infantil, sendo que, do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado “se

expressa por meio de serviço de intervenção precoce que objetiva otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008a, p. 16).

Todavia, o MEC transfere para os municípios a responsabilidade de gerenciar a Educação Especial na perspectiva inclusiva, orientando os sistemas de ensino a organizar uma proposta pedagógica para as necessidades especiais dos alunos e entendendo a Educação Especial como transversal aos níveis de ensino. Propõe ainda prestar apoio técnico e financeiro para a viabilização da oferta de AEE aos sujeitos da EE matriculados nos sistemas públicos de ensino, através das salas de recursos multifuncionais, por meio do Decreto Presidencial nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b).

A EE na perspectiva da educação inclusiva passa a integrar a proposta da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008a).

Observa-se, contudo, que a ênfase nas salas de recursos pode significar uma política focalizada no atendimento educacional especializado e na deficiência, sem levar em conta o conjunto dos processos de escolarização dos sujeitos da EE.

Com base nas reflexões iniciais aqui apresentadas, propomos algumas questões: Quais os desdobramentos para os processos de escolarização das crianças/sujeitos da EE na EI a partir das políticas em vigor? Sobre quais fundamentos estão sustentadas as formas organizativas da Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis para atender os sujeitos da Educação Especial? Qual a ideologia e a racionalidade que dão sustentação para a Educação Especial na perspectiva inclusiva?

1.6 BALANÇO DE PRODUÇÃO SOBRE O TEMA

O balanço aqui apresentado é um levantamento de estudos já produzidos sobre a educação dos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil. Mapeamos, em fontes da produção científica brasileira, trabalhos relacionados à temática desta pesquisa ou que possam contribuir para o seu aprofundamento.

Procuramos observar o movimento por meio do qual a temática foi se constituindo, as contradições que a envolvem, as polêmicas, os consensos, as categorias mais presentes, as perspectivas de análise. Vale destacar, como limitação deste trabalho, o fato de se tratar de um

balanço sistematizado a partir da análise de resumos que nem sempre expressam o real conteúdo do texto completo.

Do ponto de vista metodológico, a primeira etapa do trabalho consistiu na escolha das palavras-chave que utilizaríamos para filtrar as produções, bem como das fontes de pesquisa. Optamos por delimitar o levantamento em periódicos e bases de dados digitais. A partir dessa preliminar, elegemos as fontes e a pesquisa então se concentrou nestas:

- No banco de teses e dissertações da CAPES, os níveis selecionados na busca foram mestrado e doutorado. Não houve recorte temporal predeterminado, mas o requisito era o de que os estudos tivessem como tema de investigação a Educação Especial, a Educação Infantil e políticas educacionais de inclusão e que o tema Educação Infantil constasse no cruzamento dos campos.
- Portal SciELO, especialmente nos periódicos Educação e Sociedade, Caderno CEDES, Cadernos de Pesquisa, Revista São Paulo em Perspectiva, Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Educação Especial.
- Portal da ANPED, especialmente nos anais das reuniões anuais nos últimos cinco anos; nos Grupos de Trabalho: Estado e Política Educacional (GT05); Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07); Currículo (GT12) e Educação Especial (GT15).
- ANPED-Sul: anais, em CD-ROM, de 2006, 2008 e 2010.
- Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, nos anais de quatro edições em CD-ROM (2006, 2007, 2008 e 2009) e de uma edição em livro de coletânea de artigos (2005).

O segundo esforço de refinamento da pesquisa se concentrou na leitura dos resumos levantados — exaustiva, mas evidentemente indispensável. Esse momento possibilitou que classificássemos e selecionássemos, pela pertinência e proximidade ao tema da dissertação, aqueles trabalhos que efetivamente se constituiriam em objeto de análise. Na seleção deixamos de fora os textos repetidos nos descritores. Os documentos foram classificados pelos seus respectivos portais. Realizamos a análise dessas produções conforme relato a seguir.

1.6.1 Pesquisa realizada no portal da CAPES

Na pesquisa no portal da CAPES encontramos 572 trabalhos, utilizando os seguintes descritores: Educação Infantil/inclusão, Inclusão educacional/redes municipais, Educação inclusiva/Educação Infantil. Após a leitura dos títulos e/ou resumos, selecionamos sete relacionados ao tema da nossa pesquisa, ou seja, aqueles que se referiam à EE e à EI

(ver Apêndice B: Tabela de teses e dissertações encontradas por descritores no portal da CAPES).

Desses sete, três abordaram as políticas de Educação Especial para a Educação Infantil: Azevedo (2006) enfatizou inclusão de alunos de escolas especiais nos Centros de Educação Infantil de Maringá (PR). Seu estudo teve como objetivo examinar as políticas de inclusão do município em relação às crianças menores de seis anos nessas unidades de ensino.

Tenor (2008) investigou como a política de educação inclusiva e o seu processo de implementação junto ao aluno com deficiência auditiva têm sido percebidos e colocados em prática por professores da Educação Infantil e do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Botucatu.

O texto de Machado (2009), “Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez (6)”, discutiu o Programa Educar na Diversidade, problematizando os discursos da formação docente nas e das políticas de diversidade e seus efeitos na constituição e governamento dos professores de surdos. Para tanto, utilizou-se de um conjunto de ferramentas de análise extraídas do campo dos estudos foucaultianos em educação, principalmente aquelas que estão próximas das pesquisas de tendência pós-estruturalista, bem como algumas contribuições do pensamento de Zigmunt Bauman.

O que podemos perceber desses trabalhos é que os autores se referiram às legislações com o objetivo de justificar o direito à cidadania dos sujeitos da EE. Focaram nas dimensões das deficiências, em estudos de casos e em como a política de educação inclusiva e o seu processo de implementação junto ao aluno com deficiência têm sido percebidos e colocados em prática por professores. No entanto, nenhum deles fez a análise das relações entre políticas e práticas escolares.

Os outros quatro trabalhos analisaram: 1) a prática pedagógica da professora especialista de apoio do ensino especial em sua atuação como professora de sala de recursos multifuncionais em uma instituição de Educação Infantil pública situada na cidade de Brasília (GUILARDI SILVA, 2008); 2) o lugar ocupado pelos pedagogos na EE na rede de Vitória (ES) e como esses profissionais atuam no trabalho por itinerância nas escolas da rede, na equipe do Setor de Educação Especial, e como atuam em uma escola de Educação Infantil (SIAN, 2009); 3) as condições dos sujeitos da EE que estão inseridos em ambientes normais no ensino regular podem progredir em termos de socialização e aprendizagem, em contato com crianças consideradas normais (HIGA, 2005); 4) o processo de subjetivação das

crianças/sujeitos da Educação Especial de um Centro de Educação Infantil do município da Serra-ES (SILVA, 2009).

1.6.2 Pesquisa realizada na base SciELO

A pesquisa realizada na base SciELO possibilitou que encontrássemos seis artigos, sendo que um texto se repetiu nos descritores utilizados (ver Apêndice C: Tabela de artigos encontrados por descritores na base SciELO). Os artigos foram publicados na sua maioria na Revista Brasileira de Educação Especial em 2007, 2009 e 2010.

Dall'acqua (2007) focou sua análise na atuação de professoras do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na Educação Infantil. A autora teve como objetivo investigar aspectos relativos às necessidades de duas professoras, participantes de um programa de formação voltado para o acompanhamento de alunos com baixa visão. A conclusão da pesquisa foi que o desenvolvimento das funções visuais constitui valioso referencial teórico. A pesquisadora destacou o fato de essa categoria de profissional estar regularmente na escola, conversar com as professoras, discutir como proceder, avaliar retroativamente os exercícios e ajudar a planejar estratégias — ações apontadas por ela como as principais vantagens de atuar de forma colaborativa.

O estudo de Melo e Ferreira (2009) buscou identificar como as crianças com deficiências físicas são cuidadas no contexto da Educação Infantil e qual a importância do profissional de saúde, segundo a visão dos professores. A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil pública do município de Natal-RN. Os autores concluíram que há necessidade de se incluir, na formação de pedagogos, conteúdos específicos que possibilitem aos professores saber lidar com as particularidades que envolvem o cuidar da criança com deficiência física, particularmente daquelas que apresentam sequelas neurológicas, considerando aspectos relacionados ao manuseio, transferências, auxílio para locomoção e posicionamento corporal.

Vitta (2010) propôs verificar as concepções de profissionais atuantes em berçários sobre a inserção dos bebês de zero a 18 meses, com necessidades especiais, na rotina de atividades desenvolvidas em creches. A pesquisa foi realizada com sete berçaristas da Secretaria Municipal de Educação de Bauru-SP. Os dados foram organizados segundo categorias analíticas, levando em conta os conceitos relativos ao processo de inclusão, os benefícios para a criança e as diferenças

entre as crianças nessa faixa etária. Os resultados mostraram que a inclusão de crianças com necessidades especiais era vista com reservas. Os profissionais explicitaram ideias preconcebidas sobre a deficiência, demonstrando falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e os fatores envolvidos nesse processo. Foi também destacado o fato de os profissionais vincularem suas atividades às experiências pessoais.

O texto de Anhao, Pfeifer e Santos (2010) abordou a questão da socialização dos sujeitos da EE na EI, crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico. Os autores analisaram a interação social de crianças na rede regular de Educação Infantil, na faixa etária de três a seis anos, em um município do estado de São Paulo. A análise foi realizada por meio das categorias que envolvem o processo de interação social em ambiente escolar. Os autores concluíram que, nos comportamentos observados e de acordo com a faixa etária estudada, o grupo de crianças com síndrome de Down abordado não apresentou características de interação social muito diferentes daquelas verificadas nas crianças com desenvolvimento típico.

A pesquisa de Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010) analisou os indicadores de envolvimento no trabalho com as crianças e aqueles que determinam a construção de um ambiente inclusivo em uma escola municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo. A pesquisa foi realizada por meio de observações de estágios de Educação Infantil e do levantamento da documentação pedagógica. As autoras apontaram contradições importantes, que se expressam como desigualdades no tratamento junto às crianças, e observaram que a concepção de inclusão se restringia ao atendimento de crianças deficientes, enquanto as necessidades das demais crianças e dos profissionais que trabalham na escola eram muitas vezes desconsideradas.

Nos textos que selecionamos na base SciELO, apesar de se referirem à Educação Especial e à Educação Infantil, não percebemos o entrelaçamento das duas áreas. Eles apresentaram abordagem focalizada nas discussões da deficiência, na socialização e relacionamento com seus pares ou nos profissionais que atuam com as crianças.

1.6.3 Pesquisa realizada nos registros de reuniões anuais da ANPED

O mapeamento foi realizado a partir da 28ª Reunião Anual, em 2005, e se estendeu até a 32ª Reunião, em 2009, totalizando cinco edições do evento. A pesquisa de refinamento dos resumos possibilitou que classificássemos e selecionássemos textos pela pertinência e proximidade ao tema da dissertação, a partir dos descritores Educação

Infantil/inclusão e inclusão educacional/redes municipais. Do total de 16 trabalhos encontrados, foram selecionados sete que abordaram a EE e a EI (ver Apêndice D: Tabela de artigos encontrados por descritores nos anais da ANPED).

Embora tendo realizado a pesquisa também nos Grupos de Trabalho Estado e Política Educacional (GT05); Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07) e Currículo (GT12), só encontramos textos relacionados ao nosso tema de pesquisa no Grupo de Educação Especial (GT15) — total de 16 trabalhos, sendo que 12 deles trataram da questão da inclusão educacional e as redes municipais; apenas três abordaram a Educação Infantil e estes, selecionamos para análise.

Dos 12 trabalhos encontrados com os descritores inclusão educacional/redes municipais, apenas quatro abordaram a EI. O texto de Mendes (2006) discutiu a possibilidade da inclusão em creches, focalizando, em um estudo de caso, o subsistema das creches de um município que desde 1999 tentava implementar uma política de inclusão. A pesquisa apontou que era possível e viável começar pelas creches; todavia, fazia-se necessário proporcionar os meios adequados para que isso ocorresse da melhor forma possível.

Bruno (2007) fez uma análise sobre as crianças de três a seis anos, com baixa visão e deficiência múltipla, que frequentavam a escola regular e a instituição Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, em São Paulo. A pesquisa teve como objetivo adequar e adaptar instrumentos para estudar as funções visuais e suas inter-relações com o processo de desenvolvimento e aprendizagem e elaborar instrumentos de avaliação pedagógica para detectar as necessidades educacionais especiais.

Camargo, Freitas e Monteiro (2007) realizaram estudo de caso com crianças que tinham hipótese diagnóstica de deficiência mental e frequentavam uma escola de Educação Infantil, tendo como objetivo relacionar o discurso de um professor de escola regular sobre o processo de inclusão de uma criança/sujeito da EE e os indícios dos processos constitutivos da subjetividade. As autoras apontaram para a urgência na mudança da concepção do professor sobre desenvolvimento e aprendizagem pautada na visão das possibilidades, criando-se condições concretas de compensação que propiciem a interação e a formação individual.

O único trabalho que se propôs a analisar a gestão dos serviços em salas regulares focou a pesquisa no atendimento à criança surda em duas escolas de Educação Infantil e ensino fundamental (LACERDA; LODI, 2007). Os resultados da pesquisa indicaram que o programa de

atendimento ao aluno surdo era insuficiente para que ele se tornasse bilíngue, em função das condições objetivas desse atendimento: os intérpretes de Libras e os educadores surdos não figuravam como cargo público; ocorria alta rotatividade de professores e funcionários, dificultando a aprendizagem de Libras; faltava aprofundamento dos conhecimentos sobre surdez e implicações para ação pedagógica; as mudanças da gestão municipal provocaram a descontinuidade do apoio ao programa.

Em nenhum dos quatro trabalhos que abordaram a Educação Especial e a Educação Infantil percebemos a articulação das duas áreas com as formas organizativas do trabalho pedagógico para os sujeitos da EE na EI. Eles focaram a deficiência, a adaptação de instrumentos, os discursos sobre o processo de inclusão e a figura do professor, porém não relacionaram a especificidade das crianças que são sujeitos da EE com as condições objetivas dos contextos em que elas estão inseridas.

1.6.4 Pesquisa realizada nos anais do Seminário de Pesquisa em Educação Especial

Nos anais do Seminário de Pesquisa em Educação Especial encontramos 22 trabalhos utilizando os descritores: Educação Infantil/inclusão e inclusão educacional/redes municipais, porém, apenas 15 textos abordaram a EI e a EE (ver Apêndice E: Tabela de artigos encontrados por descritores no Seminário de Pesquisa em Educação Especial), que analisaremos a seguir.

O texto de Oliveira e Santos (2008) apresentou um estudo realizado nas secretarias municipais do Pará, com o objetivo de analisar como estão implantando a política de educação inclusiva em dois municípios desse estado, apontando as formas de atendimento e a formação de professores. As autoras verificaram que na Educação Infantil nenhuma meta específica para atendimento dos sujeitos da Educação Especial foi elaborada nesses municípios. O que aconteceu foi que a Educação Infantil foi secundarizada, sendo prevista a implantação a partir do ensino fundamental. Outro aspecto relevante é que o processo de organização e implantação das políticas de Educação Especial nesses municípios foi desenvolvido com base em documentos internacionais e nacionais que definem a política de EE como inclusiva, apresentando uma base teórica sobre essa perspectiva. Também se observou que as determinações do processo de inclusão estavam centradas nas secretarias, tendo como base os aportes legais, com pouca participação da comunidade escolar.

Três dos trabalhos tematizaram os processos de escolarização de crianças que apresentam diagnósticos de deficiência intelectual (GONÇALVES, 2007; ANTUNES, 2008; RAYMUNDO, 2009). Focalizaram suas pesquisas em aspectos como critérios utilizados pelos professores para promoção dos alunos com esse diagnóstico, os discursos e as intervenções dos profissionais justificadas especificamente em função da presença de tais alunos e nos processos de aprendizagem dessas crianças a partir da práxis pedagógica do professor em sala de aula. Porém, nenhum desses trabalhos relacionou as políticas de Educação Especial e de Educação Infantil.

Os outros três textos encontrados discutiram o processo de inclusão em torno da criança com deficiência através do movimento de representações dos profissionais sobre os alunos com deficiências, com o objetivo de investigar o processo de constituição de alunos/sujeitos da EE na EI que estavam iniciando seus processos de escolarização (GOMIDE, 2009); a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito da EE na EI e de sua contribuição para a construção de práticas pedagógicas voltadas à inclusão (OLIVEIRA, 2006); o trabalho do pedagogo na Educação Infantil que busca refletir sobre sua atuação junto às professoras de turmas de crianças com idade de cinco e seis anos, onde se encontram matriculadas crianças/sujeitos da EE (SOUZA, 2007).

Encontramos dois textos de Victor. Um deles apresentou algumas concepções acerca da deficiência, a partir dos estudos sobre a defectologia em Vigotski (VICTOR, 2007). O outro analisou alguns estudos produzidos em diferentes contextos da escola de Educação Infantil, visando investigar a inclusão das crianças/sujeitos da EE. A autora realizou essa análise a partir de dois trabalhos que foram encomendados a pesquisadores do Grupo de Trabalho em Educação Especial em 2003 e 2004, para a 26ª e a 27ª Reunião Nacional dos Pesquisadores em Educação (VICTOR, 2008).

Sobre a inclusão de bebês em creches, encontramos o trabalho de Drago (2009), que apresentou uma pesquisa que estava sendo desenvolvida em dois espaços de Educação Infantil que possuíam turmas de crianças de zero a três anos de idade, pertencentes ao sistema municipal de ensino de Vitória. Esse estudo teve como objetivo principal entender como se dava a inclusão do bebê na Educação Infantil a partir das relações estabelecidas entre adulto-criança e criança-criança. Drago discutiu ainda as concepções de criança, infância e inclusão presentes na fala dos responsáveis pela educação do bebê; as relações interpessoais que perpassam o cotidiano educacional do bebê com

deficiência em seu processo de humanização; as ações inclusivas para essa faixa etária e esse nível educacional em dois centros de Educação Infantil de Vitória que comungavam do mesmo projeto inclusivista e das mesmas políticas públicas.

Silva (2008) apresentou, em seu artigo, resultados de sua pesquisa realizada com quatro crianças com necessidades educacionais do Centro de Educação Infantil do Município da Serra, localizado na Grande Vitória/ES, tendo em vista o interesse em investigar o processo de formação da subjetividade em alunos que estavam iniciando seus processos de escolarização. A autora buscou problematizar duas questões básicas: a mediação que vinha ocorrendo na escola e sua relação com a constituição da subjetividade de alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa se propôs a um trabalho de natureza qualitativa em uma abordagem de pesquisa-ação colaborativa.

Encontramos três trabalhos que abordaram a questão da formação da subjetividade dos sujeitos da EE na EI.

O texto de Lauro (2006) expôs uma leitura da diversidade em uma instituição de Educação Infantil. O autor apresentou um olhar, ou uma interpretação que ele fez a respeito do “outro” e a possibilidade de “ser diferente”. Tal análise foi realizada a partir de um discurso em que a diversidade humana toma “grande relevância enquanto paradigma que pressupõe o reconhecimento do outro, entendendo-se aqui a aceitação do outro não como tolerância que nos remete à idéia de somente ‘suportar’ as diferenças, mas como respeito ao *outro*” (BOAVENTURA SANTOS apud LAURO, 2006, p. 1-2, grifo do autor).

O artigo de Freitas (2008) se constituiu num ensaio inicial em que o alvo da pesquisa era a busca de um entendimento sobre “os corpos que não param” e os efeitos que eles causam no ambiente escolar. O autor apresentou recorte de uma cena vivenciada em uma escola infantil de Porto Alegre e, como elementos de análise, os conceitos de normal, a partir do desdobramento que se efetiva da ideia de normalização, tendo como suporte teórico uma filiação às reflexões de Foucault, Canguilhem e Bateson.

Sá (2009) teve como objetivo conhecer os processos educacionais que permeiam a Educação Infantil em relação aos movimentos instituintes/instituídos como inclusivos que ali se forjam. Como referencial teórico-epistemológico, fundamentou-se nas contribuições dos estudos foucaultianos, psicanalíticos. A autora assinalou que a psicanálise poderá auxiliar a educação no sentido de pensar os processos pedagógicos de forma a possibilitar para essas crianças, para além de uma metodologia de ensino hegemonicamente generalizada, a abertura

ao inesperado, pela via da proposição de formas de ensino criativas e/ou alternativas que ofereçam condições reais para que tais crianças estruturam a sua psique humana e, conseqüentemente, sua inserção social.

Por último, o trabalho de Lopez (2009) discutiu as políticas de educação inclusiva no Brasil para a Educação Infantil nos anos 2000. O processo de investigação constituiu-se de análise documental e revisão bibliográfica, com o objetivo de compreender a arquitetura das políticas de educação inclusiva para a Educação Infantil, bem como analisar o processo de inclusão/exclusão de crianças com deficiência na EI nas políticas de educação inclusiva no Brasil.

1.6.5 Pesquisa realizada nos anais da ANPED–Sul (2006, 2008 e 2010)

Para a seleção dos trabalhos apresentados nos encontros de pesquisa em educação da ANPED–Sul utilizamos os descritores: inclusão educacional/redes municipais e Educação Infantil/inclusão nos eixos temáticos de Educação Especial e educação e infância. Organizamos quadros dos trabalhos selecionados conforme os descritores e encontramos nove trabalhos no total, selecionando dois que abordaram a EE e a EI (ver Apêndice F: Tabela de artigos encontrados por descritores nos anais da ANPED–Sul).

O trabalho de Cordeiro et al. (2008) explorou o papel da linguagem oral como fator de inclusão/exclusão de crianças na Educação Infantil. A pesquisa de Benincasa (2010) se concentrou numa análise dos serviços de apoio especializados oferecidos para a EI na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS), nos serviços de psicopedagogia inicial e de educação precoce. Como resultados, a autora destacou a aproximação entre as áreas da Educação Infantil e da Educação Especial na construção das propostas pedagógicas, a presença de uma variedade de modos de compreensão e de movimentos escolares e a singularidade do atendimento educacional no contexto brasileiro.

Como conclusão de nosso balanço de produção na área, verificamos que foram poucos os trabalhos que efetivamente fizeram a interseção da EI e da EE: Oliveira e Santos (2008); Lopez (2009); Drago (2009). A maioria dos textos que têm como objeto as crianças menores de seis anos focou a pesquisa nas deficiências e não nas formas organizativas do trabalho pedagógico para os sujeitos da EE na EI, o que torna nosso tema de pesquisa relevante e necessário, pois nossa investigação procura preencher uma lacuna desse campo de conhecimento.

1.7 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro apresentamos os objetivos gerais e específicos da pesquisa, a justificativa de pesquisarmos esse tema, o corpus documental de nossa análise, a metodologia da pesquisa, uma análise inicial das reformas na educação brasileira na década de 1990 e uma breve contextualização das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva para as crianças menores de seis anos, além do balanço de produção sobre a área.

No segundo capítulo analisamos as formas organizativas do trabalho pedagógico na Educação Infantil para atender os sujeitos da Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis. Apresentamos a organização e a estrutura da Educação Infantil na RMF para o atendimento dos sujeitos da EE na EI. Analisamos também a organização da EE na RMF para atender as crianças menores de seis anos.

No terceiro capítulo enfatizamos os elementos para compreender os fundamentos psicológicos do atendimento educacional dos sujeitos da EE na EI na RMF, abordando a Pedagogia da Infância e a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na RMF.

2 AS FORMAS ORGANIZATIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ATENDER OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Neste capítulo apresentaremos as formas organizativas do trabalho pedagógico na Educação Infantil para atender os sujeitos da Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis. Partimos da premissa segundo a qual as formas organizativas

são compreendidas [...] como sínteses concretas dos processos de gestão, financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno, dos processos avaliativos, entre outros elementos fundamentais que dão contornos para a escola. Por outro lado, tais condições compreendem também as concepções que amparam as práticas pedagógicas (GARCIA, 2006, p. 2).

Para apreendermos as formas organizativas, desenvolvemos análise documental, por meio da qual buscamos compreender os significados dos discursos políticos e as concepções que os sustentam. Procuramos realizar, no plano da reflexão, um esforço de articulação das duas áreas, Educação Infantil e Educação Especial, as quais consideramos ter um funcionamento paralelo em termos de políticas e de propostas pedagógicas.

Retomamos aqui os objetivos específicos da pesquisa: analisar a proposta de atendimento aos sujeitos da EE na EI na RMF; perceber as orientações/formações relacionadas ao atendimento educacional de tais sujeitos e que são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para as unidades de Educação Infantil; compreender quais são e como estão articuladas as ações e estratégias das gerências envolvidas com o trabalho voltado aos sujeitos da Educação Especial; verificar, na política municipal, a apreensão da política nacional mediante a análise dos princípios norteadores anunciados; identificar elementos que possibilitem compreender os fundamentos teóricos, principalmente os psicológicos, que norteiam as diretrizes curriculares para os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil numa perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Florianópolis.

Para cumprirmos tais objetivos, trabalhamos com análise de documentos normativos da Rede Municipal de Florianópolis que fazem referência à modalidade e aos sujeitos da Educação Especial. Realizamos também análise dos depoimentos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com as responsáveis pelas duas áreas, a Educação Infantil e a Educação Especial, na referida rede. A análise das entrevistas tomou como referência as noções de prática discursiva e intertextualidade, tal como propostas por Fairclough (2001). Os depoimentos obtidos foram considerados como um discurso político que revela como devem ser, para as gerentes entrevistadas, as formas organizativas na EI para os sujeitos da EE. Tais depoimentos, uma vez registrados, constituíram um documento que pode ser considerado expressão da política municipal, a partir do qual produzimos uma síntese da proposta para a EI e para a EE em vigor na RMF, a ser apresentada a seguir.

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

A Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis é gerenciada pela Diretoria de Educação Infantil e tem subordinada a ela duas gerências: de Atividades Complementares e de Articulação Pedagógica.

São atribuições da Diretoria: estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a Educação Infantil no que se refere à organização e à gestão do sistema educacional; ampliar progressivamente o número de vagas ofertadas; planejar, articular, acompanhar e avaliar a formação das profissionais; autorizar o funcionamento e o credenciamento das creches e pré-escolas públicas e privadas; gerenciar os convênios com as instituições de Educação Infantil privadas sem fins econômicos (FLORIANÓPOLIS, 2011).

A Rede Municipal de Florianópolis iniciou o atendimento de crianças menores de seis anos em 1976 com a criação do Programa de Educação Pré-Escolar pelo Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social. Em 1985 foi criada a Secretaria Municipal de Educação (SME), desmembrada da Secretaria de Saúde e Assistência Social, cujo organograma continha a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE). Posteriormente foi denominada Divisão de Educação Infantil e atualmente é designada como Diretoria de Educação Infantil (DEI) (FLORIANÓPOLIS, 2010c). No Anexo A apresentamos o organograma da RMF.

No que se refere à Educação Infantil, a RMF compõe-se atualmente de 107 unidades, sendo 48 creches e 23 núcleos de Educação Infantil (NEIs) independentes e 07 núcleos de Educação Infantil vinculados às unidades educativas do ensino fundamental, atendendo a um total de 10.551 crianças. Além das unidades diretamente vinculadas, a SME mantém convênios com 20 instituições de caráter comunitário e/ou filantrópico que atendem 2.140 crianças. A Secretaria Municipal de Educação contrata professores, repassa recursos para alimentação escolar e oferece formação em serviço para as instituições conveniadas.¹¹

O atendimento da Educação Infantil representa 38% do total de atendimentos na rede municipal, o ensino fundamental 59% e a educação de jovens e adultos 3%, totalizando 27.677 alunos matriculados em 2010¹², como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Síntese do atendimento da Educação Infantil na RFM

Nível de Ensino	Total de unidades	Total de alunos	Total de turmas
Creches	48	6.236	318
NEIs	23	4.019	212
NEIs vinculados ¹³	07	296	15
Conveniados	20	2.140	-
Total	98	12.691	545

Fonte: Elaborada com dados da Secretaria Municipal de Educação, da Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando e da Gerência de Informações Educacionais, agosto de 2010.

A relação de crianças e de adultos por turma é organizada conforme a Resolução CME n. 01/2009, que fixa as normas para a Educação Infantil no município de Florianópolis e no seu Art. 8 dispõe sobre o número de crianças e profissionais, conforme apresentado no Quadro 1¹⁴.

¹¹ Dados obtidos na Gerência de Informações Educacionais da SME em agosto de 2010.

¹² Dados obtidos na Gerência de Informações Educacionais da SME em agosto de 2010.

¹³ O termo NEI vinculado se refere à sala ou turma instalada nas dependências de uma unidade de ensino fundamental, gerenciada apenas por um diretor.

¹⁴ Nos dados apresentados na Tabela 1, as médias de alunos por turma são maiores que as prescritas nos documentos normativos da RMF.

Quadro 1 - Relação do número de criança e profissionais por grupo na RMF

Faixa etária	N. de crianças	Professor	Auxiliar de sala
0 a 2 anos	até 15	1(um)	1(um)
	até 08	1(um)	
de 2 a 3 anos	de 09 a 15	1(um)	1(um)
	até 10	1(um)	
de 3 a 4 anos	de 11 a 20	1(um)	1(um)
de 4 a 6 anos	até 15	1(um)	
	de 16 a 25	1(um)	1(um)

Fonte: Conselho Municipal de Educação, 2010.

Em âmbito nacional não encontramos documento que normatize a relação adulto/criança na Educação Infantil¹⁵, porém, os Parâmetros Básicos de Qualidade para a Educação Infantil/2006 contêm indicações a esse respeito:

No que diz respeito às características dos centros de educação pré-escolar investigados, o estudo encontrou evidências adicionais de que a qualidade pode ser encontrada em todos os tipos de pré-escola, entretanto as de melhor qualidade são aquelas mais formais, que contam com pessoal qualificado e currículo mais sistematizado, combinando educação e cuidado, **com um máximo de 13 crianças por adulto e geralmente duas professoras por classe** (BRASIL, 2006b, p. 28, grifos nossos).

Já o texto do Parecer CNE/CEB n. 20/2009, que solicita a revisão das diretrizes curriculares para a Educação Infantil, contém a seguinte recomendação:

O número de criança por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e

¹⁵ Está em tramitação no Senado o projeto de lei 597/2007, que prevê o estabelecimento de um número máximo de alunos por professor nos diferentes segmentos. No caso da Educação Infantil, a relação proposta é a seguinte: cinco crianças por adulto para crianças de até um ano; oito crianças por adulto no caso das crianças de um a dois anos, 13 crianças por adulto para crianças entre dois e três anos; 15 crianças por adulto para crianças entre três e quatro anos e 20 crianças por adulto no caso de crianças entre quatro e cinco anos.

das crianças, no caso do agrupamento com crianças da mesma faixa etária e idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 por professor (no caso de criança de zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro a cinco anos) (BRASIL, 2009a, p. 13).

Sendo assim, pode-se afirmar que a relação adultos/crianças na Educação Infantil na RMF é inferior ao proposto em nível nacional.

No que se refere ao processo de formação, a Rede Municipal de Florianópolis dispõe da Gerência de Formação Permanente, que oferece cursos, oficinas, seminários para toda a RMF. As vagas são distribuídas por meio de seleção, de acordo com os temas propostos¹⁶. Considerando a insuficiência da formação oportunizada por essa gerência, as unidades educativas (UE) também promovem reuniões de estudos e cursos.

Nos PPPs analisados verificamos que o processo de formação permanente nas UEs é organizado e realizado da seguinte forma:

- **Nas reuniões pedagógicas:** nos dias em que as crianças não têm atividades nas UE, com carga horária de oito horas mensais e realizadas com frequência de até seis reuniões pedagógicas distribuídas ao longo do ano, conforme portaria específica emitida pela SME (Portaria n. 7/2009). Nessas reuniões são desenvolvidas avaliação e organização do planejamento dos projetos coletivos e de sala, espaço de discussões e decisões coletivas.
- **Em grupo de estudos:** os grupos são organizados para estudos em horário normal de trabalho. Os encontros são semanais ou quinzenais e, no horário em que o profissional estiver participando do grupo de estudo, os outros profissionais da unidade estarão em atividades com as crianças. A participação é voluntária, porém, “as funcionárias que não participam dos grupos de estudos e das reuniões pedagógicas devem acatar as decisões discutidas e aprovadas pelos presentes nos encontros” (FLORIANÓPOLIS, PPP do NEI 3, 2010g, p. 26).
- **Nos encontros com as famílias:** são realizadas reuniões administrativas, assembleias gerais, reuniões específicas de cada grupo, socialização de vivências das crianças, festas coletivas, apresentação do projeto pedagógico de sala.

¹⁶ Quando se trata de tema de interesse geral é realizado sorteio das vagas nas unidades.

A SME conta com uma Diretoria de Infraestrutura, que tem como responsabilidades a manutenção e expansão da estrutura física das unidades educativas da rede, o planejamento e o acompanhamento das obras de construção, ampliação e reforma dos prédios escolares, a manutenção predial das unidades. Além disso, orienta e acompanha o programa de descentralização financeira realizado pelas unidades por meio das associações de pais e professores (APPs).

Com relação ao espaço físico interno e externo e às salas, mobiliários e equipamentos, os documentos das unidades contêm uma descrição quantitativa, sem especificar seus aspectos qualitativos e sem considerar se estão adequados para a quantidade e a qualidade necessárias para o atendimento de crianças na Educação Infantil. Poucos documentos contêm um alerta sobre a necessidade de melhora nas condições de infraestrutura. Apenas um documento de unidade de Educação Infantil (PPP da Creche 12) faz menção às limitações de infraestrutura, recursos financeiros, espaços adequados para funcionamento, materiais específicos para garantir o atendimento das crianças da Educação Especial.

Quanto aos processos avaliativos, a maioria dos PPPs analisados menciona que a avaliação das crianças se faz mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento delas sem o objetivo de promoção, seleção, classificação. Alguns documentos citam o que prescreve a LDB/96 no seu artigo 31: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 29).

Algumas unidades optaram pela forma de relatório, do grupo e da criança, que se configura como documento de sistematização de objetivos trabalhados e da experiência vivida pelas crianças, retratando os avanços no seu desenvolvimento, bem como os fatos do cotidiano que são registrados. Outras unidades deixam a forma de sistematizar a avaliação a critério do profissional; são mencionadas elaboração de portfólio e produção de DVD. O resultado da avaliação deve ser socializado semestralmente com as famílias das crianças.

Os aspectos avaliados são: período de adaptação, história coletivamente vivida no grupo, inserção das crianças nos projetos de trabalhos, mudanças e transformações nas competências das crianças.

A maioria dos PPPs examinados contém, no corpo do documento ou como anexo, um plano de gestão no qual são estabelecidas as metas para o ano e as ações a serem realizadas e um cronograma. Entretanto, não foram encontradas informações acerca dos processos de decisão

dessas metas e das estratégias para alcançá-las.

Sobre o financiamento, as unidades educativas são vinculadas à Prefeitura de Florianópolis e à Secretaria de Educação, portanto, a manutenção do funcionamento é de responsabilidade da Prefeitura. Todavia, as APPs são referidas na maioria dos documentos com a função de angariar recursos para a manutenção e compra de materiais e equipamentos. Quatro dos 28 documentos analisados contêm a proposição de contribuição espontânea por parte dos pais como forma de “garantir a qualidade e o bom desempenho do nosso trabalho” (FLORIANÓPOLIS, PPP do NEI 1, 2010g) ou mencionam que “essa contribuição é um acordo entre a instituição e as famílias, que tem por objetivo cobrir as despesas extras (festas, materiais especiais, projetos, etc.), pelos quais a prefeitura não se responsabiliza” (FLORIANÓPOLIS, PPP do NEI 1, 2010g).

Na análise dos PPPs percebemos que o funcionamento e a organização do atendimento às crianças menores de seis anos no município de Florianópolis se pautam em prescrições, orientações e normatizações de documentos em âmbito municipal e nacional.

Em relação aos sujeitos da Educação Especial, a Resolução do CME n. 1/2009 fixa as normas para a EI no âmbito do sistema municipal de ensino. No Art. 4º, parágrafo único, faz referência à criança com deficiência: “A criança com deficiência será atendida nas Instituições de Educação Infantil, **respeitando as Diretrizes nacionais para a Educação Especial**” (FLORIANÓPOLIS, 2009c, p. 2, grifos nossos).

Com referência à proposta pedagógica, a Resolução destaca, no seu Artigo 5º: “Compete às Instituições de Educação Infantil, respeitada a legislação vigente, elaborar e executar a sua proposta pedagógica” (FLORIANÓPOLIS, 2009c, p. 2).

Outro documento que regulamenta o funcionamento das unidades educativas é a Portaria n. 07/2009 (PMF/SME), que dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas do ensino fundamental e da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Além dos documentos em âmbito local, a RMF se pauta também em documentos de âmbito nacional. Na análise dos documentos das unidades (PPPs) percebemos uma consonância da política municipal com as proposições do governo federal para a área. Os 28 PPPs analisados referem documentos legais, sendo que os cinco mais citados são: 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, citada em 15 documentos; 2) Constituição da República Federativa do

Brasil de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8069/91), citadas em 12 documentos; 3) Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (BRASIL, 1995) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB n.1/1999), citados em seis documentos.

É interessante analisar o motivo pelo qual tais documentos são referendados. A Constituição Federal de 1988, a LDB e o ECA são citados principalmente para mencionar o direito da criança à Educação Infantil. Os documentos das unidades referem que a Constituição de 1988 definiu como direito das crianças menores de seis anos e como dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas. Com relação à LDB, é destacado o fato de estabelecer o caráter educativo ao atendimento para as crianças menores de seis anos. Outro aspecto da LDB é a Educação Infantil ser considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29).

Os critérios para um atendimento em creches, que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995), citados diretamente em seis PPPs, fundamentam os objetivos do trabalho com as crianças como “sujeito de direitos”, os quais devem ser considerados no cotidiano da Educação Infantil. Cabe ressaltar que mesmo os PPPs que não mencionam expressamente esse documento trazem no seu texto o conteúdo nele presente a respeito dos direitos da criança.

O que podemos perceber por meio das análises dos PPPs é que os princípios gerais norteadores dos trabalhos, que são apontados pelos documentos em âmbito nacional para as crianças menores de seis anos, estão fundamentados nos direitos da criança, principalmente o que é afirmado no documento relativo ao atendimento em creches (BRASIL, 1995). Tais princípios são traduzidos em práticas pedagógicas que envolvem o cuidar e o educar, oportunizados mediante vivências e processos de socialização.

O referido documento, reeditado em 2009 com o título “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2009f), descreve critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches e dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças. Apresenta também critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. Sobre os sujeitos da Educação Especial na EI, o documento contém indicações sobre o modelo de atendimento especializado voltado para as crianças menores de seis anos:

Crianças com dificuldades especiais **recebem apoio** para participar das atividades e brincar com os colegas [...] Procuramos **orientação especializada** para o caso de crianças com dificuldades físicas, psico-afetivas ou problemas de desenvolvimento (BRASIL, 2009f, p. 16 e 19, grifos nossos).

Outro documento citado pelos PPPs analisados é o das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tanto a edição de 1999 como a de 2009, mencionadas para explicitar que o trabalho com as crianças tem como princípios norteadores o conteúdo de tal documento e referendando os estudos desenvolvidos acerca da infância.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (Resolução CNE n. 5, de 17 de dezembro de 2009¹⁷), Art. 4º, as propostas pedagógicas da EI deverão considerar que

a **criança, como centro do planejamento curricular**, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, **constrói sua identidade pessoal** e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e **constrói sentidos** sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, grifos nossos).

Nesse trecho percebe-se o indicativo de uma proposta pedagógica na qual a criança é o centro do trabalho, tal como proposto pelas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010b), cujos princípios norteadores pedagógicos estão pautados na Pedagogia da Infância, que serão analisados no capítulo três.

Também é importante destacar, do texto das diretrizes nacionais para a EI e que teve relevância nos textos dos PPPs, a função sociopolítica da EI com o objetivo de construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade, como pode ser verificado no Art. 7º:

Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil

¹⁷ A Resolução n. 5/2009 revoga a Resolução CNE/n.1/99: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

deve garantir que elas cumpram plenamente sua **função sociopolítica e pedagógica**: I - oferecendo condições e recursos para que as crianças **usufruam seus direitos civis, humanos e sociais**; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - **construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa** (BRASIL, 2009a, grifos nossos).

Para os sujeitos da Educação Especial, a proposição contida nas Diretrizes de 2009 é de um atendimento marcado pela questão da acessibilidade, espaços e recursos, como orienta o Art. 9º: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como **eixos norteadores as interações e as brincadeiras** [...]” (BRASIL, 2009a, grifos nossos), também para as crianças com deficiências, privilegiando os espaços de socialização e vivências.

são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas **possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças**, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas. Isso inclui garantir no cotidiano da instituição **a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos**, procedimentos e das formas de comunicação e orientação vividas às

especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009a, p. 11, grifos nossos).

Outra referência aos sujeitos da EE foi observada no texto do Parecer CNE/CEB 20/2009, que apresenta as diretrizes e no qual a especificidade da EE está contida no item que retrata a questão da diversidade e das questões etnicorraciais:

O olhar acolhedor de diversidades também se refere às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também o direito dessas crianças à liberdade e à participação, tal como para as demais crianças, deve ser acolhido no planejamento das situações de vivência e aprendizagem na Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 11, grifos nossos).

O olhar acolhedor de diversidades não seria uma proposta sustentada na “focalização das diferenças” como resolução de todos os problemas da escola? Tal diretriz será discutida no capítulo três.

O documento intitulado Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) já reúne orientações sobre a questão da acessibilidade. Ele é dirigido às equipes de educadores e às comunidades atendidas pelas instituições de Educação Infantil, como um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho, com o objetivo de traduzir e detalhar os parâmetros e os indicadores nacionais de qualidade. Sobre a participação de pessoas com deficiência, o documento reúne indicações de recursos de acessibilidade, tanto para as crianças como para os profissionais que trabalham na instituição, e aponta também para os serviços de atendimento especializado realizados nas salas de recursos multifuncionais ou nos centros especializados:

É preciso verificar se na instituição de educação infantil há pessoas que necessitam de **recursos de acessibilidade**, tais como: o texto em formato digital, em Braille ou em caracteres ampliados, entre outros. No caso de pessoas com baixa visão, que têm dificuldades de identificar as cores, uma solução é substituir essas cores por três diferentes formas: quadrado, triângulo e círculo, ampliados.

A instituição de educação infantil deve procurar os **serviços de educação especial, que realizam o atendimento educacional especializado**, para solicitar as adequações necessárias. As salas de recursos multifuncionais ou os centros especializados são os lugares apropriados para esse fim (BRASIL, 2006a, p. 26, grifos nossos).

Nesta seção procuramos apresentar a estrutura e a organização da Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis: sua estrutura organizacional, síntese do atendimento da EI, documentos normativos e orientadores da EI, processo de formação nas unidades e outros elementos que estão presentes na organização da EI. Ressaltamos, em relação aos documentos orientadores, a indicação de diretrizes para a uma pedagogia centrada na criança e para os sujeitos da EE, com um olhar acolhedor de diversidades e recursos de acessibilidade.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS PARA O TRABALHO COM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis é coordenada pela Gerência de Educação Inclusiva, subordinada à Gerência de Educação Continuada, conforme pode ser visto no organograma da RMF (Anexo A). Nosso objetivo neste item é apresentar a organização da EE para o atendimento das crianças menores de seis anos que são sujeitos da EI, relacionando essas duas áreas que se encontram em setores distintos e que não apresentam elementos de articulação visíveis.

2.2.1 A Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis

De acordo com o Plano Municipal de Educação de 2009, a Educação Especial na RMF é uma modalidade de ensino que “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; realiza o atendimento educacional especializado; disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (FLORIANÓPOLIS, 2009d, p. 91)¹⁸.

¹⁸ Essa definição é a mesma contida no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a).

O referido plano fundamenta o atendimento educacional especializado a partir dos seguintes documentos legais vigentes: Constituição Federal, LDBEN n. 9394/96, Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956/2001, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em janeiro de 2008 (FLORIANÓPOLIS, 2009d, p. 91).

A Educação Especial no município de Florianópolis está subordinada à Diretoria de Educação Continuada e é coordenada pela Gerência de Educação Inclusiva. A coordenação abrange todos os níveis e etapas de ensino, inclusive a Educação Infantil. Cumpre esclarecer que a Educação Infantil na RMF está subordinada à Diretoria de Educação Infantil.

Ao analisar a estrutura formal da Rede Municipal de Florianópolis, percebe-se que Educação Especial e Educação Infantil estão em setores diferentes e sem elementos de imbricação evidentes. Para investigarmos uma possível interseção entre as duas áreas, analisamos os documentos que regulamentam e orientam os dois campos na RMF, fazendo articulações com os documentos de âmbito nacional.

No âmbito municipal, a Educação Especial é regida pelos seguintes documentos orientadores e normativos vigentes: 1) Portaria n. 033/2003, que cria e normatiza o serviço de atendimento educacional especializado em Florianópolis; 2) Documento Orientador da Educação Especial da RMF/2010; 3) Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática, publicado em 2004.

A Portaria n. 07/2009, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas do ensino fundamental e da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, no Art. 15, define como público-alvo da Educação Especial as “crianças e adolescentes com deficiência ou altas habilidades, oferecendo serviços e recursos que garantam ao educando o **acesso ao conhecimento escolar**” (FLORIANÓPOLIS, 2009b, p. 4, grifos nossos). Nesse documento há uma diferença em relação à política nacional, pois não estão contemplados os alunos com transtornos globais de desenvolvimento. Outro aspecto relevante é que há uma incoerência com as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (ROCHA, 2010), pois tal documento orienta a prática pedagógica pautada nas ações das crianças e não no acesso ao conhecimento escolar (analisaremos essas diretrizes no capítulo três).

A Resolução do CME n. 1/2009, que fixa as normas para a

Educação Infantil no âmbito do sistema municipal de ensino de Florianópolis, no seu Art. 4, parágrafo único, estabelece que “a criança com deficiência será atendida nas Instituições de Educação Infantil, **respeitando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial**” (FLORIANÓPOLIS, 2009c, p. 2, grifos nossos).

O documento relativo às diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil não se refere à Educação Especial e aos sujeitos da EE. A ausência da Educação Especial é um fato que chama a atenção, pois é um documento que foi publicado em 2010 e que tem como objetivo “estabelecer diretrizes para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2010h, p. 9). A única citação que aparece é uma referência aos parâmetros de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b): “reconhecer a inclusão como direito das crianças com necessidades educativas especiais” (WIGGERS, 2010, p. 23)¹⁹, e uma foto com a legenda “inclusão de crianças com deficiência visual - 29/04” (na página 142), na parte referente ao relato de experiências de uma creche da RMF.

Qual seria a razão dessa ausência? Seria porque a EE está sendo proposta como um sistema paralelo? A própria gerente de articulação pedagógica, em seu depoimento, aponta a inclusão dos sujeitos da EE nas Diretrizes:

[...] hoje nós estamos trabalhando as Diretrizes da Educação Infantil. Nas diretrizes elas têm que estar incluídas, as crianças da educação especial, as crianças especiais, as crianças com deficiências, que é como a gente chama hoje as crianças com NE. As diretrizes têm que ser pensadas também nas crianças com deficiências (Entrevista gerente de articulação pedagógica, 2010a).

O atendimento às crianças na faixa etária de zero aos três anos está previsto no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que apresenta a proposta de serviço de intervenção precoce para as crianças/sujeitos da EE:

¹⁹ WIGGERS, Verena. Estratégias pertinentes à ação pedagógica. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Florianópolis, 2010b. p. 22-30.

O acesso à educação **tem início na educação infantil**, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e o 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 intervenção precoce** que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008a, p. 16, grifos nossos).

Com relação aos documentos municipais, não localizamos alusão alguma aos serviços de intervenção precoce a serem desenvolvidos com as crianças de zero a três anos. Encontramos uma referência ao atendimento específico da creche para os sujeitos da EE na Educação Infantil no depoimento da gerente de educação inclusiva:

[...] o professor do AEE se responsabiliza por perceber a situação dessa criança nesse contexto e aí proporcionar, ou AEE para essa criança, quando ela precisar: no caso de ensino de libras; do ensino do braile; ou no caso da EI já não entra com o braile, mas com o pré-braile; com toda aquela questão de estimulação tátil; no caso de uma criança com deficiência física, a estimulação para a comunicação alternativa quando necessário; ela entra com o processo do cego com o ensino da pré-bengala, orientação e mobilidade, técnicas de proteção do cego quando vai fazer; no caso de uma criança com deficiência intelectual, toda a estimulação, principalmente no caso de síndrome de Down, que tem hipotonia, **vai trabalhar todo esse contexto da estimulação** [...] (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b, grifos nossos).

Nos documentos mencionados, analisamos o que está proposto em termos de políticas para a organização da Educação Infantil para o

trabalho com os sujeitos da EE na RMF. Até aqui parece que a proposta de atendimento para a EI dos sujeitos da EE na RMF está pautada nas políticas nacionais, tanto a da Educação Especial como a da Educação Infantil, sendo ele realizado fundamentalmente nas salas multimeios — como são denominadas nessa rede, ou salas multifuncionais, como denomina o MEC — e tendo como princípio “transformar seu sistema educacional em um sistema educacional inclusivo” (MACHADO, 2004, p. 13). A organização da EE para as crianças da EI na RMF, qual seja, o atendimento educacional especializado na sala multimeios, segue os mesmos moldes do ensino fundamental — não foram encontrados elementos específicos relacionados à Educação Infantil — e não leva em conta a especificidade da faixa etária em termos de desenvolvimento e aprendizagem no que se refere à lógica do atendimento.

2.2.2 A Educação Especial nos PPPs da Rede Municipal de Florianópolis

Nos 28 PPPs dos núcleos de Educação Infantil e das creches da Rede Municipal de Florianópolis analisados, 10 citam a EE, utilizando diversas expressões: educação inclusiva, princípio da inclusão, direito à diversidade e inclusão, trabalhando com inclusão, busca pela educação inclusiva, integrar/incluir, garantir igualdade de oportunidades.

Para denominar os sujeitos da EE encontramos as seguintes denominações: crianças da Educação Especial, educando portador de necessidades especiais, crianças com necessidades especiais, meninos e meninas portadoras de necessidades especiais, portador de deficiência, crianças portadoras de alguma síndrome ou debilitadas fisicamente.

Apresentaremos em seguida uma síntese de como a Educação Especial é abordada nos PPPs das UEs. Cabe lembrar que, como procedimento de exposição acerca do conteúdo dos documentos, levou-se em conta a preocupação com a não identificação das unidades educativas e, por isso, eles foram numerados de forma aleatória.²⁰

1º) NEI 01: A EE é citada dentro do tópico da organização pedagógica, com um item específico denominado “Educação inclusiva”. Contudo, a ênfase é dada ao processo de formação, argumentando-se

²⁰ As análises foram desenvolvidas a partir de consulta às seguintes fontes: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico* [PPP NEI 1 a NEI 13]. Florianópolis, 2010g; FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico* [PPP Creche 1 a Creche15]. Florianópolis, 2010h.

que essa temática exige uma organização de estudos e reflexões para possibilitar maior compreensão sobre a inclusão de crianças na unidade educativa e que para isso buscaram materiais e recursos para subsidiar esse processo no decorrer de 2009.

2º) NEI 06: A EE aparece numa citação no item “A formação do profissional”, no final do parágrafo que versa sobre o currículo da formação inicial do profissional de Educação Infantil que deve, entre outros aspectos, “incluir conteúdos e práticas que o habilitem a cumprir o princípio da inclusão do educando portador de necessidades especiais na rede regular de ensino” (FLORIANÓPOLIS, PPP NEI 6, 2010g).

3º) NEI 09: A EE é citada no item “Direito à diversidade”, junto com as relações etnicorraciais, e é denominada educação inclusiva. No documento, a educação é tratada como um direito de todos e o respeito às diferenças é afirmado como garantia estabelecida pela Constituição Federal de 1988, mas a garantia desse direito é difícil, “uma vez que a formação oferecida focaliza apenas os profissionais que atuam diretamente com as crianças que possuem algum tipo de necessidade educativa especial” (FLORIANÓPOLIS, PPP NEI 9, 2010g). A alternativa encontrada pelos profissionais que atuam na unidade educativa foi se tornarem

membros de uma equipe que conjuga conhecimentos e habilidades para encontrar experiências educacionais mais apropriadas para as crianças portadoras de deficiências. Juntamos toda a equipe da Unidade Educativa composta pela Diretora da Unidade, Auxiliar de Ensino de Educação Especial, Professor de Educação Física, Profissionais da Sala de Multimeios e vamos conhecer os potenciais e os problemas de cada criança (FLORIANÓPOLIS, PPP NEI 9, 2010g).

4º) NEI 12: A EE constitui a organização pedagógica, na listagem das atividades do cotidiano da unidade, com a seguinte redação: “Nossa instituição atende crianças com necessidade especial trabalhando com a inclusão, estamos proporcionando a interação das crianças com o grupo, seu acesso à construção do conhecimento, sempre respeitando suas potencialidades e seus limites” (FLORIANÓPOLIS, PPP NEI 12, 2010g).

5º) Creche 02: A EE é citada em dois momentos no texto. Em primeiro lugar ela é mencionada nos fins e objetivos da proposta pedagógica, em um parágrafo em que são referidos os direitos das

crianças tal como é proposto no documento nacional que dispõe sobre os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995). No texto do PPP dessa unidade é ressaltado o esforço dos educadores em lutar para que as crianças sejam cidadãos de direitos e garantir educação e cuidado especial com as crianças com necessidades especiais. Num segundo momento a Educação Especial é citada com relação ao “papel dos auxiliares de ensino de educação especial”, onde esses profissionais são referidos como primordiais e indispensáveis e tendo a função de “garantir que as necessidades de educação e cuidado da criança sejam contempladas, possibilitando um olhar mais atento às especificidades de cada uma” (FLORIANÓPOLIS, PPP CRECHE 02, 2010h).

6º) Creche 07: O PPP contém um item sobre “Inclusão: a busca pela educação inclusiva”. O texto aborda aspectos da educação, o respeito à diversidade e a inclusão na educação — especificamente neste ponto enfatiza a diferença entre integrar e incluir. Outro aspecto que verificamos nesse texto é quanto ao caráter prescritivo ao profissional, que “deve considerar a existência de uma dinâmica que emerge dos caminhos de uma pedagogia inclusiva na creche”, que vai ser construída “no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante. Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer” (GROSSI apud FLORIANÓPOLIS, 2010h).

7º) Creche 10: A EE é citada no item “Interação entre as diferentes idades e a brincadeira” e em um parágrafo se afirma que

as interações de diferentes crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais são fatores de desenvolvimento e aprendizagem e as características de cada criança devem ser levadas em conta quando se organizam situações de trabalho, ou em momentos de brincadeira, cabendo ao professor promover estas atividades individuais ou em grupos, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças (FLORIANÓPOLIS, PPP CRECHE 10, 2010h).

8º) Creche 11: Nesse PPP a Educação Especial é aludida no item sobre a observação e registro em uma citação de Abramowicz e Wajskop, em que as autoras definem alguns critérios de qualidade para orientar o trabalho educacional pedagógico, como “garantir igualdade de oportunidade, sem discriminação sexual, racial ou em relação aos

portadores de deficiências” (FLORIANÓPOLIS, PPP CRECHE 11, 2010h).

9º) Creche 12: A Educação Especial é referida no item “Projetos coletivos”, no qual são apresentados os vários momentos de integração entre os grupos de crianças. No final desse item aparece a seguinte citação: “Para 2010, estes temas podem permanecer ou serem modificados”. Há indícios da inclusão de estudos sobre a temática das “necessidades especiais”, pois no texto se declara que, “além do pólo de sala de multimeio vir a ser a nossa unidade, temos no momento 6 crianças que precisam de ‘atenção e cuidados especiais” (FLORIANÓPOLIS, PPP CRECHE 12, 2010h).

10º) Creche 14: No PPP desta unidade a Educação Especial está citada no item “Indicadores educacionais”, quando são mencionados dois documentos, o do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e o dos Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995). No último parágrafo desse item aparece uma citação de Faria (1999) que indica a defesa de “uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadores de necessidades especiais, etc)” (FLORIANÓPOLIS, PPP CRECHE 14, 2010h).

O intuito de, no âmbito desta pesquisa, analisar os PPPs das UEs da EI tinha como objetivo inicial a apreensão dos princípios norteadores e as bases metodológicas e filosóficas da EE para a EI na RMF. Contudo, após uma leitura criteriosa dos 10 PPPs (num universo de 28 PPPs analisados) das unidades educativas que fazem referência à Educação Especial, constatamos que os fundamentos teórico-metodológicos e legais que dão sustentação ao projeto pedagógico e às formas organizativas do trabalho com os sujeitos da EE não estão tratados com clareza em tais documentos. A análise oportunizou refletir sobre as características de documentos dessa natureza e pensar que não são fontes adequadas para os propósitos que perseguimos. Entretanto, notamos que os PPPs tratam dos alunos e da modalidade Educação Especial, referindo-se a estes de formas variadas em relação à formação docente, à organização da unidade educativa, aos recursos necessários aos processos da Educação Infantil. Não foram encontradas referências a documentos locais e/ou nacionais sobre as políticas de Educação Especial e a autores da Educação Especial.

Interessante observar que nos documentos municipais relativos à regulamentação da EI, os sujeitos da EE estão contemplados. O que isso

pode significar? Verificamos que a RMF começou a implantar as salas de recursos em 1988 e as salas multimeios em 2003. A rede também é polo de formação de educadores gestores e as unidades de EI já são contempladas com os serviços de AEE. Os PPPs analisados fazem referência aos serviços ofertados e aos sujeitos da EE na EI.

Ao que tudo indica, na RMF o discurso sobre a Educação Especial na Educação Infantil já atingiu o âmbito das UEs que lidam de alguma forma com a temática e com os sujeitos, sejam as crianças ou os profissionais, ainda que muitos PPPs não tratem do assunto. Pudemos analisar que a forma de incorporação do discurso é variada, com cada unidade organizando-a a partir de seus crivos e modos de compreensão, e constatar que há pouca reflexão teórica a respeito, ainda firmando-se em chavões e frases que vão sendo repetidas — prática discursiva que pode ser compreendida a partir do conceito de intertextualidade de Fairclough (2001).

Procuramos identificar elementos de proposições de planejamentos e atividades para os sujeitos da Educação Especial nos documentos das unidades e verificamos que quatro dos 10 que mencionam a EE apresentam esses indicativos: NEI 12, Creche 07, Creche 10 e Creche 14.

O NEI 12 afirma que estão proporcionando, para as crianças/sujeitos da Educação Especial, interação com as outras crianças e acesso à construção do conhecimento. A Creche 07 propõe a construção de uma pedagogia inclusiva, no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante. A Creche 10 apresenta como proposta a organização de situações de trabalho ou brincadeiras, organizadas individualmente ou em grupos, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças. E por último, o documento da Creche 14 manifesta que uma pedagogia da Educação Infantil pode garantir o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças e inclusive aos sujeitos da Educação Especial.

Outro aspecto que destacamos na nossa análise é a ênfase no processo de formação. Quatro UEs indicaram a necessidade de estudos na temática sobre Educação Especial para possibilitar maior compreensão sobre a inclusão de crianças na UE (NEI 01, NEI 06, Creche 12). Já o NEI 09 aponta que a formação focalizada sobre essa temática é oferecida apenas aos profissionais que atuam diretamente com os sujeitos da EE.

2.2.3 Espaços, materiais e serviços

Na Rede Municipal de Florianópolis, o atendimento aos sujeitos

da Educação Especial é realizado nas unidades educacionais polos, organizados na forma de atendimento educacional especializado, oferecido com apoio de salas de recursos multifuncionais, denominadas, nessa rede, salas multimeios.

De acordo com a Portaria n. 07/2009, Art. 15, a Educação Especial é composta pelos seguintes serviços que são oferecidos pela RMF aos sujeitos da EE:

Parágrafo Único. A Educação Especial é composta pelas Salas Multimeios, pelo Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual – CAP, pelos convênios que a Secretaria Municipal de Educação mantém com as escolas especiais e instituições especializadas, pelos serviços de intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, instrutores de LIBRAS e pelos Auxiliares de Ensino que acompanham crianças e adolescentes com deficiência (FLORIANÓPOLIS, 2009b, p. 4).

Esses serviços estão especificados também no Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2010a)²¹, no qual as salas multimeios são caracterizadas como

espaços localizados em 19 UEs da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis com o objetivo de oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação desta rede. Este serviço constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino, com participação facultada ao aluno e/ou seus pais e/ou responsáveis no AEE (FLORIANÓPOLIS, 2010c, p. 2).

Os referidos serviços são disponibilizados também às crianças menores de seis anos e que são sujeitos da EE matriculados na RMF.

O Documento Orientador da Educação Especial da RMF contém

²¹ Nesse documento estão contidas citações referentes às fontes: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Histórico da educação infantil e atendimento. In: FLORIANÓPOLIS. *Educação Infantil: histórico*. Florianópolis, 2010c.

as especificações dos serviços oferecidos para a Educação Especial da Rede. Menciona as funções dos profissionais e os serviços de parcerias e convênios em todos os níveis de ensino. Esse documento indica que a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino “visa garantir as condições de o aluno, com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, frequentar a escola comum com a qualidade e as condições de **acesso ao conhecimento formal**” (FLORIANÓPOLIS, 2010c, p. 1, grifos nossos)²².

No Quadro 2 apresentamos uma síntese dos espaços, materiais e serviços ofertados aos sujeitos da Educação Especial da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na RMF, que serão analisados em seguida. Os dados nele contidos foram organizados tendo como parâmetro o Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e informações obtidas por meio de entrevista com a Gerência de Educação Inclusiva.

Quadro 2 - Espaços, materiais e serviços ofertados pela EE na RMF, relação do número de criança e profissionais por grupo na RMF

(continua)

Serviços profissionais	Quantidade	Especificidade
1.Salas multimeios	19	Organizadas em unidades-polo e ofertando AEE de acordo com cada deficiência, no contraturno.
2. Professor do AEE	38	Dois por polo, com 40 horas
3. Auxiliar de ensino de Libras ²³	15	20 horas
4. Professor de Libras	13	Um por polo onde tem alunos com surdez
5. Auxiliar de ensino de EE	EF: 80 / EI: 38 (26 em creches e 12 em NEIs)	Contrato para atuar nas turmas que têm alunos com deficiência
6. Assessor da EE	02	Supervisiona os profissionais vinculados à educação inclusiva

²² O conceito de deficiência que consta nesse documento, na nota de rodapé n. 1, é o seguinte: “Por deficiência compreende-se: deficiência mental, surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira e deficiência múltipla.” (FLORIANÓPOLIS, 2010c, p. 1).

²³ Esse profissional não atua na Educação Infantil.

(conclusão)

Serviços profissionais	Quantidade	Especificidade
7. Gerente de educação inclusiva	01	Responsável pela gerência de todos os serviços e os profissionais da EE
8. Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para pessoas com deficiência visual	01	Produção de material didático para o ensino regular, para os deficientes visuais
9. Serviços em parceria		APAE (podendo funcionar como AEE), ACIC, IATEL, Associação de Surdos

* APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais; ACIC – Associação Catarinense de Integração do Cego; IATEL- Instituto de Audição e Terapia da Linguagem

Fonte: Elaborado com dados da Gerência de Educação Inclusiva da SME, do Documento Orientador da EE na RM de Ensino de Florianópolis e das entrevistas realizadas com as gerências, agosto de 2010.

2.2.3.1 Os polos das salas multimeios

As salas de recursos multifuncionais foram disponibilizadas pelo Ministério da Educação a partir de 2005 e em 2007 o MEC lançou o programa de implantação dessas salas por meio de edital, apoiando

os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007, p. 1).

Mas em 1988 a RMF já havia implantado as salas de recursos nas escolas básicas para atendimento no contraturno de alunos do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem e deficiência mental leve. Essa implantação, segundo informações obtidas junto à Gerência de Educação Inclusiva, foi justificada em função das deliberações de matrícula compulsória prevista pela Constituição Federal de 1988 e pela

Lei n. 7.853/1989²⁴.

Em 2003 a Secretaria Municipal de Educação criou e normatizou, através da Portaria n. 033/2003, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado no município de Florianópolis (BOCK; RIOS, 2010) com as salas multimeios, declarando o objetivo de “promover instrumentos de acessibilidade à aprendizagem dos surdos, cegos, baixa visão, surdos cegos e com dificuldades motoras” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 70). Segundo Bock (2008, p. 1), “este foi o momento da regulamentação de um serviço que vinha se configurando nesta rede de ensino e continua avançando no decorrer dos anos”.

Cinco anos depois, em 2008, o MEC propôs prestar apoio técnico e financeiro para a viabilização da oferta de AEE aos sistemas públicos de ensino com a finalidade de ampliar a oferta de atendimento educacional especializado aos sujeitos da EE, matriculados na rede pública de ensino regular, definindo como estrutura as salas de recursos multifuncionais. Prescreveu várias ações voltadas para a oferta do AEE: formação de professores, de gestores, e um conjunto de recursos de acessibilidade, conforme o Artigo 3º do Decreto Presidencial n. 6.571/2008:

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta de atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos desse Decreto:

I – Implantação de salas de recursos multifuncionais; II – formação continuada para

²⁴ Lei 7.853 da Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Art. 2, parágrafo único: “I - na área da educação: a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989).

professores para o atendimento educacional especializado; III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV- adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V- estruturação, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VI- estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b, p. 1).

As salas disponibilizadas pelo MEC por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais estão definidas no Decreto Presidencial n. 6.571/2008 como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b, p. 2) e são classificadas em dois modelos: tipo I e tipo II. As do tipo I são salas equipadas com computador, televisão, aparelho de DVD e de som, jogos educativos comercializados e, principalmente, jogos educativos montados com sucata. Nas do tipo II, além dos equipamentos presentes na sala tipo I, encontram-se recursos destinados especificamente aos alunos com deficiência visual, como lupas eletrônicas, impressora Braille e reglete de mesa (CARNEIRO et al., 2011) (ver Anexo B).

Na RMF esses ambientes são denominados salas multimeios e estão organizados por regiões da cidade, totalizando 19 em funcionamento, distribuídos da seguinte forma: 15 em escolas básicas, duas em creches, um polo em NEI, um polo em escola desdobrada²⁵. As SM funcionam como polo de atendimento, recebendo também alunos de outras unidades, localizadas na “área de abrangência” desses polos, e tem como objetivo ofertar atendimento educacional especializado.

Os serviços das SM constituem oferta obrigatória dos sistemas de ensino da RMF, com participação facultada ao aluno, pais e responsáveis no AEE. A matrícula no AEE está vinculada à frequência no ensino regular para as crianças em idade escolar obrigatória: “É vedada a matrícula de alunos no AEE, que se encontram em idade escolar obrigatória e não frequentam o ensino regular” (FLORIANÓPOLIS, 2010b, p. 2). Além disso, a matrícula e a

²⁵ Escola desdobrada (E.D.), conforme a terminologia empregada no sistema de ensino em foco, refere-se àquela em que há atendimento apenas a estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Escola básica (E.B.), por sua vez, é aquela que atende a todos os anos do ensino fundamental.

freqüência no ensino regular nas unidades de Educação Infantil são regulamentadas por documentos específicos da área.²⁶

Não existe resolução no município de Florianópolis que priorize a matrícula de uma criança com deficiência. A unidade educativa, na maioria das vezes, fica sabendo por ocasião da matrícula, a partir de informação dos pais, da existência da criança que faz parte do público-alvo da Educação Especial. A partir dessa informação, a própria unidade faz contatos com a SM mais próxima para o acompanhamento do aluno.

No documento da Política Nacional de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) o atendimento educacional especializado tem como função a complementaridade ao ensino regular, perdendo assim a função de apoio e de substituição que estava prevista na Resolução n. 2/2001:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza **recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos**, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento **complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela** (BRASIL, 2008a, p. 16, grifos nossos).

Com a redefinição das suas funções para complementar e suplementar a educação regular, perdendo a função de substituição, a Educação Especial não pode estar somente nas escolas especiais. A oferta de serviços educacionais especializados (AEE) pode ser realizada na rede pública ou em instituições confessionais ou filantrópicas²⁷, a

²⁶ Portaria n. 079/2009 – documento que dispõe sobre a matrícula das crianças da Educação Infantil para o ano letivo de 2010 na rede municipal de ensino e regulamenta o processo de seleção quando a demanda superar a oferta de vagas. Art. 7º: “No ano letivo de 2010, a criança que não comparecer à Unidade de Educação Infantil, sem justificativa dos pais ou responsáveis, por 5 (cinco) dias consecutivos ou 10 (dez) dias alternados durante o mês, perderá o direito à vaga, após tentativa de contato da Direção com a família” (FLORIANÓPOLIS, 2009e).

²⁷ A RMF realiza convênios com as seguintes instituições especializadas para promover o AEE: Instituto da Audição Terapia e Linguagem, Associação Catarinense para a Integração do

partir da aprovação da Resolução n. 4/2009, que no seu Art. 5º estabelece:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, **não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias**, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009d, p. 2, grifos nossos).

A Educação Especial na RMF se define também numa perspectiva de educação inclusiva, no mesmo modelo da Política Nacional de EE na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a), sendo que o AEE tem a função de complementar e suplementar a formação do aluno, não sendo substitutivo às classes comuns. O AEE é oferecido nas salas multimeios e tem por objetivos:

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. [...] O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (FLORIANÓPOLIS, 2010d, p. 1).

O AEE para os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil é realizado no contraturno para as crianças que frequentam meio período e na própria unidade para as crianças de período integral.

O sistema de registro de cada aluno deve ser feito mediante preenchimento de um formulário (Anexo C) com dados de identificação e informações sobre a história do aluno/diagnóstico, características do aluno (desenvolvimento psicomotor, linguagem, desenvolvimento cognitivo/aprendizagem, sociabilidade, afetividade, meios sociais/família, saúde,

acessibilidade), plano do AEE (organização do atendimento, necessidade do aluno, objetivos, propostas/ações, recursos/adequações, avaliação).

Além das SM, a RMF mantém o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) para as pessoas com deficiência visual, que foi implantado em 2003 e é uma unidade de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática do sistema de ensino que tem por objetivo “produzir, para os alunos cegos e os de baixa visão, o material didático utilizado nas escolas regulares, da educação infantil e do ensino médio, prioritariamente das redes públicas de ensino do município de Florianópolis” (FLORIANÓPOLIS, 2010c, p. 1). Tem como função também articular, em parceria com a Gerência de Educação Inclusiva, a capacitação dos profissionais das redes regulares e dos professores do AEE quanto ao uso e manuseio de materiais específicos²⁸.

A RMF ainda conta com serviços de parceria e convênios que são realizados com instituições especiais — como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC), o Instituto de Audição Terapia da Língua (IATEL) e a Associação dos Surdos — que “têm por função o atendimento educacional especializado [...] são de caráter complementar e não são substitutivos da escolarização” (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 70). De acordo com a gerente de educação inclusiva, a RMF mantém

convênios com diversas instituições. Então por exemplo, a APAE de Florianópolis, é conveniada da prefeitura, onde nós cedemos recursos para contratação de 17 professores de EE; a associação de cegos, também recebe um convênio da prefeitura por contrato de seis profissionais; a associação de surdos também tem um convênio para a contratação de professores de Libras; o IATEL. [...] Então, **a gente tem uma rede de apoiadores**, a APAE faz também a avaliação no caso da deficiência intelectual para a nossa rede. [...] A nossa APAE trabalha com as crianças em idade escolar, com atendimento especializado de contraturno também (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b, grifos nossos).

Em 2010 estavam matriculadas 125 crianças com deficiências e

²⁸ Sistema Braille, dos sistemas dosvox, jaws, Livro Digital acessível no sistema mec Daisy, Braille Fácil, grafia e simbologia Braille, Sorobã, Adaptação Tátil, Musicografia Braille.

transtornos do espectro autista nas unidades de EI da RMF, sendo 64 na pré-escola e 61 nas creches. Apenas 24 delas foram atendidas nos polos das salas multimeios. Outras crianças foram atendidas no ensino fundamental (EF), como pode ser verificado na Tabela 2.

Tabela 2 – Sujeitos da Educação Especial atendidos nos polos das salas multimeios da RMF

Polos de salas multimeios	Alunos EI	Alunos EF	Total
E.B Acácio Garibaldi São Thiago (Barra da Lagoa)	0	04	04
E.B. Almirante Carvalhal (Coqueiros)	0	10	10
E.B. Anísio Teixeira (Costeira do Pirajubaé)	01	06	07
E.B. Antônio P. Apóstolo (Rio Vermelho)	01	11	12
E.B. Batista Pereira (Ribeirão da Ilha)	0	06	06
E.B. Brigadeiro Eduardo Gomes (Campeche)	0	06	06
NEI Barreira do Janga (Saco Grande)	01	05	06
Creche Almirante Lucas Boiteux (Centro)	06	02	08
Creche Celso Pamplona (Jardim Atlântico)	06	03	09
E.B. Dilma Lúcia dos Santos (Armação)	01	06	07
E.B. Donícia Maria da Costa (Saco Grande)	01	13	14
E.B. Gentil Mathias da Silva (Ingleses)	02	05	07
E.B. Int. Aricomedes da Silva (Cachoeira Bom Jesus)	0	12	12
E.B. João Alfredo Rohr (Córrego Grande)	0	07	07
E.B. João Gonçalves Pinheiro (Rio Tavares)	0	05	05
E.D. José Jacinto Cardoso (Serrinha)	01	07	08
E.B. Luiz Cândido da Luz (Vargem do Bom Jesus)	0	07	07
E.B. Osmar Cunha (Canasvieiras)	02	03	05
E.B. Vitor Miguel de Souza (Itacorubi)	02	02	04
Total	24	120	144

Fonte: Elaborada com dados da Secretaria Municipal de Educação, da Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando e da Gerência de Informações Educacionais, agosto de 2010.

As deficiências apresentadas pelas 125 crianças que estão matriculadas nas UEs de EI são muito variadas, sendo em ordem decrescente de incidência: deficiência física (33), deficiência mental (32), autismo clássico (16), baixa visão (14), deficiência múltipla (11), deficiência auditiva (10), cegueira (04), surdez (04) e síndrome de Asperger (01).

Importante lembrar que no município não há resolução que priorize a matrícula das crianças sujeitos da EE; o que existe é um critério de renda e de vulnerabilidade para todas as crianças²⁹. Por outro lado, para as crianças serem atendidas nas salas multimeios, elas têm que estar regularmente matriculadas na rede regular de ensino. Considerando que nem todas as crianças que necessitam participam do AEE na SM, há um processo de seleção das crianças/sujeitos da EE e, de acordo com a gerente de educação inclusiva, isso ocorre da seguinte forma: primeiro a UE faz contato com a SM mais próxima da unidade e o professor do AEE avalia a necessidade de atendimento, normalmente tendo como base o diagnóstico da criança, conforme explicitado neste recorte da entrevista:

Então, ela chegou na escola, ela conseguiu a vaga, no momento que fez a matrícula e sabe-se que a **criança tem deficiência**, porque a família já informou, a própria unidade já faz contatos com a sala de multimeios, mais próxima da unidade, que acompanha. O professor do AEE vai para a unidade conhecer essa criança. Então, o professor do AEE acompanha essa criança e o professor de sala de aula regular percebendo essa criança: quais são as habilidades dessa criança? Que dificuldades dessa criança naquele contexto? Então, o **professor do AEE se responsabiliza por perceber a situação dessa criança nesse contexto e aí proporcionar, ou AEE para essa criança, quando ela precisar [...]** Normalmente, nós temos o diagnóstico clínico que dá o fundamento, o subsídio para o professor do AEE

²⁹ A Portaria da SME n. 117/2010, que dispõe sobre a matrícula das crianças para a Educação Infantil para o ano letivo de 2011 na Rede Municipal de Ensino, determina, em seu Art.5: “Fica estabelecido, para a matrícula de novas crianças cujos pais e responsáveis residam ou trabalhem em Florianópolis o critério de menor renda *per capita*. Para cálculo de renda *per capita* serão consideradas a renda bruta dos pais e/ou responsáveis, dividida pelo número de pessoas da família que dependam dessa renda, e as situações de vulnerabilidades [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2010f).

[...] (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b, grifos nossos).

Pesquisa realizada por Carneiro et al. (2011)³⁰ verificou que há encaminhamentos específicos em cada SM investigada para seleção dos alunos, porém,

a maneira mais recorrente de selecionar aqueles que receberão atendimento especializado é a solicitação dos professores aliada ao diagnóstico dos alunos. A seleção, neste caso, leva em conta, além da solicitação dos professores e do diagnóstico do aluno, o fato dele receber ou não atendimento em outro local. Quando o aluno já frequenta outro atendimento, considera-se como não elegível para o AEE na sala multimeios (CARNEIRO et al., 2011, p. 9).

O AEE apresenta uma diversificação nas características das atividades, na frequência e forma de atendimento. Com relação à frequência, pode ser realizado uma, duas ou até três vezes por semana ou quinzenalmente (CARNEIRO et al., 2011). O atendimento pode ser oferecido nas SM no contraturno ou nas unidades educativas, envolvendo processo de orientação, observação e acompanhamento do sujeito da EE.

Porque, em cada sala são dois profissionais, então, enquanto um profissional está em atendimento com um aluno no contraturno ali, o outro profissional pode estar dentro das unidades, fazendo esse processo **de itinerância, orientação, ou de observação, acompanhamento ao aluno** (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b, grifos nossos).

Os atendimentos realizados na própria UE ocorrem principalmente na Educação Infantil com as crianças que estão matriculadas em período integral.

³⁰ Trabalho publicado no VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, realizado em 2011, Nova Almeida/ES, como resultado de pesquisa desenvolvida por meio de observações do AEE nas salas multimeios, entrevista com os profissionais responsáveis por tais atendimentos e com a coordenação pedagógica ou direção de escola/creche onde estão instaladas as referidas salas na rede municipal de ensino de Florianópolis.

No caso da EI que a gente tem crianças de período integral o professor do AEE vai para o contexto de sala de aula, junto com o professor de sala de aula regular, ele traça um planejamento e faz atividade com toda a turma. Com brincadeiras, fazendo a estimulação daquela criança com deficiência no contexto com o grupo (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b).

O AEE nas SM é, de maneira preponderante, um atendimento individualizado. Carneiro et al. (2011, p. 12) obtiveram, “dos professores do AEE, relatos de tentativas de composição de grupos de trabalho que não se concretizaram em virtude de incompatibilidades de horários, faixa etária, diagnósticos, entre outros elementos”. As autoras também confirmaram que, frequentemente, os professores do AEE realizam intervenções com os alunos, observações, orientações aos professores e familiares nas unidades de ensino de Educação Infantil.

De acordo com o depoimento da gerente de educação inclusiva, esse momento individualizado é necessário porque,

em determinadas situações, por exemplo, quando eu estou produzindo um cartão de comunicação alternativa com uma criança, eu preciso saber qual é o tamanho de cartão que ela consegue reconhecer. Eu preciso saber se é com cor, se é preto e branco. Eu preciso saber se ela está me sinalizando que é aquele cartão, com o piscar do olho ou com a mão, se é com o pé que ela está indicando. Como é que ela está indicando? Então, essa relação, às vezes é preciso um espaço mais tranquilo, para que essa criança não perca o foco de atenção dela, e ali com o professor do AEE (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b).

Na pesquisa de Carneiro et al. (2011) os professores mencionaram encaminhamentos distintos em relação à elaboração de materiais específicos utilizados nas SMs:

Em alguns casos os professores [do AEE] não elaboram materiais, utilizam os recursos existentes na sala multimeios para desenvolver as atividades. Em outras, as profissionais produzem materiais solicitados pelos professores da classe

comum para serem utilizados em sala de aula regular. Há também a elaboração de materiais pelos profissionais do AEE quando esses identificam a necessidade tanto para utilização nos atendimentos na sala multimeios como para uso dos professores da classe comum (CARNEIRO et al., p. 13, 2011).

A análise dos dados permite considerar que os polos das salas de multimeios na RMF não conseguem atender a demanda de crianças/sujeitos da EE, pois das 125 crianças matriculadas nas UEs da RMF, apenas 24 recebem o AEE nas referidas salas. As SM estão estruturadas em dois tipos, sendo que o trabalho é organizado da mesma forma, independente da faixa etária e da criança. O AEE, tendo como fundamento o diagnóstico e sendo voltado principalmente para recursos de acessibilidade e/ou estimulação precoce no caso das crianças de zero a três anos, não propicia um efetivo processo de escolarização dos sujeitos da Educação Especial, de forma a romper com o modelo tradicional de EE.

Além disso, como constatado por Carneiro et al. (2011), a diversificação das atividades de AEE parece ser um indicativo de um ecletismo teórico metodológico presente na EE e na EI.

Do ponto de vista da dinâmica interna do trabalho desenvolvido nas salas multimeios, cabe ressaltar que a diversificação das características das atividades (espontaneísmo, comportamentalismo, abordagem histórico-cultural) tem implicações sobre as concepções de Educação Especial presentes na proposta da RMF. Depreende-se que a convivência de perspectivas distintas na política **em foco indica um ecletismo teórico-metodológico**, o qual reforça uma noção de conservação das influências tradicionais da Educação Especial (CARNEIRO et al., 2011, p. 17, grifos nossos).

2.2.3.2 Os profissionais da Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis

O atendimento educacional especializado na RMF é orientado pela Gerência de Educação Inclusiva, que conta com três assessores —

um deles responde também pela gerência do setor —, responsáveis por supervisionar os profissionais vinculados à Gerência de Educação Inclusiva, que são: professor do AEE, auxiliares de ensino de Educação Especial, professores de Libras e auxiliar de ensino de Libras.

A gerência é responsável por fazer as avaliações dos sujeitos da Educação Especial, junto com as professoras das salas de multimeios. Quando necessário, elabora parecer para justificar a contratação do auxiliar de Educação Especial para acompanhar o trabalho na classe comum do aluno com deficiência. Além disso, é de responsabilidade da Gerência de Educação Inclusiva a implementação das ações para as SM, a compra de materiais e equipamentos e o assessoramento do professor do AEE.

Quanto ao professor do AEE, segundo o Documento Orientador da Educação Especial na RMF, ele tem as seguintes funções:

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminar as barreiras impostas pela deficiência; II) Reconhecer as habilidades dos alunos; III) Identificar as necessidades do contexto escolar e dos alunos; IV) Produzir materiais e indicar a aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliários, recursos ópticos e não ópticos, dicionários e outros materiais que considerar necessário para o desempenho da habilidade do aluno; V) Elaborar e executar o Plano do AEE, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade; VI) Organizar o tipo e número de atendimento educacional para os alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação; VII) Acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula do ensino regular, bem como a outros ambientes da escola; VIII) Orientar os demais professores, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos disponíveis; IX) Ensinar e usar os recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias de informação (TIC), a comunicação alternativa, informática

acessível, o sorobã, os recursos ópticos e não ópticos, os software específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade, dentre outros; X) Promover atividades e espaços de participação da família e da interface com os serviços de saúde, assistência social e outros; XI) Participar dos Conselhos de Classes/Séries/Anos, reuniões de professores, reuniões de pais da escola e outras atividades pedagógicas da UE, sempre que se fizer necessário; XII) Encaminhar os alunos com deficiência, TEA e Altas habilidades/superdotação para realização de avaliações clínicas ou com equipes multidisciplinares, quando necessário; XIII) Encaminhar a solicitação do Auxiliar de Ensino de Educação Especial para a Gerência de Educação Inclusiva, após avaliação do contexto escolar e das necessidades dos alunos; XIV) Acompanhar e orientar, pedagogicamente, o trabalho dos auxiliares de Educação Especial, Auxiliar de LIBRAS e professores de LIBRAS; XV) Participação das discussões educativo-pedagógicas propostas pela Unidade Educativa; XVI) Elaborar relatório anual das atividades realizadas no AEE e no Pólo, com critérios definidos pela Gerência de Educação Inclusiva (FLORIANÓPOLIS, 2010c, p. 2 e 3).

O que se pode perceber nessa listagem de funções é que o professor de AEE concentra uma gama de atividades que vão desde o planejamento, a execução e avaliação do plano de atuação do AEE até orientações aos demais profissionais que atuam com o sujeito da EE, bem como aos seus familiares, quanto ao uso de recursos e tecnologias de informação e comunicação. Enfim, esse profissional abarca todo o trabalho do AEE, dentro e fora das SM, e ainda participa das demais atividades das UEs, tais como reuniões pedagógicas.

Para executar essas funções, a RMF conta com 38 professores do AEE, sendo dois por polo, com carga horária de 20 e 40 horas. Com relação ao professor do AEE, a pesquisa de Carneiro et al. (2011) verificou o seguinte:

Nas seis salas que constituem o campo empírico da pesquisa estão alocados 12 professores. Na

maioria dos casos os professores atuam em duplas e sua carga horária é de 40 horas semanais. Porém, em uma das salas há apenas um profissional designado para o atendimento; em outra, uma das professoras encontrava-se licenciada e em uma terceira atuam três professoras (sendo uma com 40 horas e duas com 20 horas semanais). Dos 12 profissionais mencionados, 11 são mulheres. Em relação ao regime de contrato de trabalho, 10 são efetivos e dois são admitidos em caráter temporário (substitutos). Apenas duas das profissionais dedicam 20 horas semanais a esta atividade, os demais são contratados por 40 horas. No que concerne à formação inicial, 5 são graduadas em Educação Especial e sete em Pedagogia com habilitação em educação especial (CARNEIRO et al., 2011, p. 11).

O professor do AEE, além de atuar nas SM, pode ir também para o contexto de sala de aula realizar atividades com a criança ou com todo o grupo, como revela o depoimento da gerente de educação inclusiva:

Ele pode ir para o contexto de sala de aula dessa criança e trabalhar com o grupo ali, então, fazer uma contação de história, por exemplo, faz uma contação de história para todo o grupo. E aí, no momento que for trabalhar a relação do cartão de comunicação, o professor pode estar interagindo com todas as crianças para fazer a recontação dessa história. Então pega os cartões de comunicação, a criança com deficiência, ela pode estar recontando como as outras, também usando os mesmos recursos desse aluno (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b).

O planejamento do AEE é elaborado com a supervisão bimestral das assessoras da Educação Especial:

Os nossos assessores da educação especial, bimestralmente, avaliam o planejamento do professor do AEE. Sentam, veem o planejamento, se aquele planejamento é condizente com a necessidade daquele aluno, por vezes a gente tem

que dizer “olha essas tuas intervenções ainda são poucas, você precisa fazer mais intervenção naquele contexto”, ou dizer “olha, nesse momento você introduz um outro recurso para esse aluno” (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b).

Sobre a articulação do trabalho realizado nas SM com o desenvolvido na sala de aula do ensino regular, verificamos, na análise da entrevista com a gerente de educação inclusiva, que ela pode ocorrer a partir do tema ou do projeto que está sendo trabalhado no grupo em conversas realizadas durante os horários em que a turma está na educação física:

Então, digamos lá, determinada escola está trabalhando o projeto fundo do mar, numa unidade. E eu tenho um aluno surdo, o professor do AEE recebe esse projeto. Ele vai partir o ensino de Libras daonde? Vai trabalhar as frutas? Não, ele vai trabalhar o contexto do fundo do mar! Então ele faz essa relação com o planejamento e com o projeto de trabalho do professor da sala de aula. [...] Todas as unidades de EI tem educação física com o professor da educação física. Então, neste momento este professor de sala de aula pode sentar com o professor do AEE e discutir o seu planejamento, e aí ver com o professor do AEE, que intervenções ele vai fazer com todo grupo, com base nesse planejamento do professor do ensino regular (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b).

Outra forma de articulação é quando o professor do AEE vai para a unidade, para o espaço da sala de aula, e faz atividades com todas as crianças do grupo. Nesse momento o professor de sala de aula aprende com

o professor do AEE que vai para aquele espaço. Que é o espaço de trabalhar a estimulação com todas as crianças. E aí, nesse contexto do professor do AEE fazer a estimulação lá na sala de aula, o professor do ensino regular aprende algumas questões que ele pode, no dia a dia, estar trabalhando (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b).

O que podemos perceber é que a articulação entre o AEE e a classe comum ocorre de maneira assistemática, sem uma objetivação clara. A sensibilização dos demais profissionais da escola em relação à inclusão é utilizada por muitos profissionais do AEE como estratégia de articulação.

Em termos da articulação entre AEE e classe comum, a análise possibilitou perceber a ausência de estratégias sistemáticas, abrindo caminho para ações no campo do improvisado e da informalidade. Neste caso, toma relevância a estratégia da sensibilização dos professores das classes comuns para a “causa” da inclusão (CARNEIRO et al., 2011, p. 17).

Outro profissional da EE é o auxiliar de ensino de Educação Especial, disponibilizado nas turmas frequentadas por crianças que apresentem dependência para locomoção, na realização de sua higiene pessoal, na alimentação e na realização de atividades pedagógicas motoras ou situação de risco de vida e autismo (FLORIANÓPOLIS, 2010c). Martins (2011, p. 2) aponta que esse profissional atua

no município com esta nomenclatura desde 2006, já que anteriormente [...] era contratado como auxiliar de ensino. Embora a nomenclatura tenha sido modificada não houve alteração na formação exigida, haja vista que dados obtidos pelo último edital (FLORIANÓPOLIS. Edital nº 008/2010) para concurso público informam que a escolaridade exigida é “Diploma ou certificado de conclusão do curso de Licenciatura Plena na área da Educação”, o que demonstra a não exigência de formação específica para atuar no cargo.

Caso ele seja contratado no regime de admissão em caráter temporário (ACT) a exigência é ter concluído o ensino médio.

São ao todo 118 profissionais, 26 em creches, 12 em NEIs e 80 no ensino fundamental³¹. Para a contratação do profissional, a UE faz uma solicitação para o professor do AEE, que avalia essa necessidade, utilizando um formulário específico com dados sobre a identificação dos

³¹ Conforme informações fornecidas pela gerente de educação inclusiva em 15 de outubro de 2010.

alunos e as dependências por eles apresentadas: motora, para locomoção, para realização de sua higiene, na alimentação, na realização de atividades, além da situação de risco de vida e autismo (ver Anexo D: Termo para contratação de auxiliar de ensino de Educação Especial).

Martins (2011) realizou pesquisa com auxiliares de Educação Especial na RMF e verificou que no município de Florianópolis eles estão distribuídos em duas categorias, volantes e fixos. Os auxiliares volantes são aqueles que atendem até três crianças em turmas diferentes no mesmo período e na mesma instituição; já os fixos atuam somente em uma turma. “Dos 22 auxiliares entrevistados 17 são fixos e cinco são volantes. Dos cinco auxiliares volantes três atuam com duas turmas, um com três turmas e um auxiliar com quatro turmas” (MARTINS, 2011, p. 4).

Informação importante revelada por essa pesquisa diz respeito às atividades realizadas por esses profissionais. Martins (2011) observou que as funções menos desempenhadas por eles são aquelas voltadas aos aspectos pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem. Tanto os que atuam na Educação Infantil como os do ensino fundamental se referem ao acompanhamento dos alunos em atividades específicas fora da sala de aula e apresentam baixo índice de respostas que indiquem o desenvolvimento de um planejamento junto com o professor regente da turma.

[Entre] as funções apontadas como menos desempenhadas pelos auxiliares de ensino da Educação Especial atuantes na Educação **Infantil encontram-se aquelas voltadas aos aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem**, especificamente sobre o desenvolvimento do planejamento das atividades para os sujeitos da Educação Especial. Os auxiliares de ensino de Educação Especial entrevistados que atuam no Ensino Fundamental apontam como as atribuições menos desempenhadas por eles, além das voltadas ao planejamento, também aquelas referentes à elaboração de avaliações (MARTINS, 2011, p. 5).

Salientamos que a pesquisa de Martins confirma o que é divulgado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008): que o papel do auxiliar de ensino de Educação Especial na RMF é predominantemente voltado à monitoria e ao cuidado do sujeito da EE. Isso acaba acarretando, na prática efetiva, uma espécie de multifuncionalidade nas atribuições do profissional de

apoio³². Tal fato demonstra a consonância com o documento da Política Nacional de EE (BRASIL, 2008a), que atribui a esse profissional as funções de monitor ou cuidador.

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 **monitor ou cuidador** aos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008a, p. 17, grifos nossos).

O que foi possível verificar no âmbito desta pesquisa, em termos de acesso aos espaços, materiais e serviços, é que a RMF disponibiliza os espaços e materiais específicos para os sujeitos da EE na EI — basicamente as salas multimeios —, realiza atendimento educacional especializado em seu sistema de ensino ou por meio de convênios com instituições especializadas. Os atendimentos podem ocorrer no contraturno no caso das crianças que frequentam período parcial ou, no caso das crianças que frequentam o período integral, o professor do AEE faz o atendimento coletivamente no grupo, na própria unidade e trabalha com o sujeito da EE no contexto de sala. Além disso, a gerente de articulação pedagógica destaca as ações gerais de acessibilidade e a necessidade de todos os projetos arquitetônicos dos prédios serem adaptados para o acesso aos sujeitos da EE. Todavia, será que o acesso ao AEE é suficiente para a democratização do conhecimento? O modelo de AEE disponibilizado pela RMF viabiliza um efetivo processo de educação formal dos sujeitos da EE na EI?

O que notamos nesse modelo de atendimento é que a centralidade do processo está no professor do AEE e na criança considerada individualmente e na sua deficiência. “A responsabilidade de toda a relação direta com o aluno com deficiência é do professor do AEE, que apresenta um plano, uma agenda de trabalho à gerência de EE, que supervisiona esse profissional” (Entrevista gerente de educação

³² Para mais esclarecimentos sobre as funções e as condições de trabalho desse profissional, ver MARTINS, Sílvia Maria. Profissional de apoio e os alunos da Educação Especial: a precarização/desqualificação do trabalho docente como estratégia de inclusão. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. *Anais eletrônicos...*, 2011. 01 CD-ROM.

inclusiva, 2010b). O diagnóstico clínico é o elemento principal que fundamenta o trabalho e subsidia o professor do AEE nas atividades específicas para os sujeitos da EE.

2.2.4 O planejamento das atividades para os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil

Conforme apresentado na seção anterior, o planejamento das atividades específicas voltadas para os sujeitos da EE na EI é de responsabilidade do professor de AEE. Isso pode ser verificado nas suas funções, que estão especificadas no Documento Orientador da Educação Especial na RMF, e no modelo de AEE que centraliza o processo no professor do AEE e na criança com deficiência.

A gerente de educação inclusiva, em seu depoimento, também menciona que é atribuída ao professor do AEE a tarefa de planejar o atendimento individual com os sujeitos da EE, sob orientação da gerência:

[...] o planejamento do AEE, que é aquela relação que o professor do AEE vai ter individualmente, com aquela criança. E aí é professor do AEE, às vezes com orientação da gerência que vai discutir, que é, por exemplo, o professor do ensino regular não sabe em que momento vai introduzir a pré-bengala. Ele não sabe em que momento vai introduzir o ensino de Libras (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b).

Além da responsabilidade pelo planejamento do atendimento individual do AEE, o professor do AEE deve fazer a articulação com o professor da sala de aula para discutir o planejamento de sala de aula e orientar as intervenções que este pode fazer com todo o grupo.

A gerente de articulação pedagógica afirma que as unidades

têm que ter no seu PPP, pensado ações para as crianças com NE [...] têm que ter já atividades organizadas e quem são responsáveis por isso nas unidades são os supervisores das unidades. Que pensam o planejamento de uma forma em geral, independente, para todas as crianças e para todos os professores e quando a unidade tem essa necessidade, articula isso junto com a gerência de

EE [...] (Entrevista gerente de articulação pedagógica, 2010a).

Todavia, a responsabilidade pelo planejamento voltado às crianças da EE acaba recaindo também sobre o professor da sala de multimeios, porque

quem faz tudo isso na verdade são os professores das salas de multimeios, eles sentam com os professores, com o supervisor e dão os indicativos [...] Então, o professor da sala de multimeios é que faz esse acompanhamento com o supervisor e com os professores, porque essa pessoa está diretamente ligada à unidade. Ela que passa essas orientações, ela que faz esse acompanhamento (Entrevista gerente de articulação pedagógica, 2010a).

2.2.5 As orientações e formações para os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil

As orientações e formações que chegam às UEs para a organização do trabalho pedagógico para os sujeitos da EE na EI na RMF são de responsabilidade de três gerências ou setores: Gerência de Formação Permanente, vinculada à Diretoria de Administração Escolar; Diretoria de Educação Infantil e Gerência de Educação Inclusiva, esta vinculada à Diretoria de Educação Continuada, como se verifica no organograma da RMF (Anexo A).

O processo de formação é organizado pela Gerência de Formação Permanente³³, que é responsável pela formação para toda a rede de ensino. No depoimento das duas gerentes entrevistadas foi observada menção a esse setor, que “deve buscar o eixo norteador da Secretaria de Educação. Porque essa gerência veio com o intuito de trazer um eixo norteador para a Secretaria Municipal de Educação. Para que a gente discuta a formação da educação de zero a 17 anos” (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b). Há também uma formação organizada pela Gerência de Educação Inclusiva e outra, pela Diretoria de Educação

³³ A Gerência de Formação Permanente, em funcionamento desde 2009, está vinculada à Diretoria de Administração Escolar da SME e tem como missão “promover a valorização e (re)orientação da ação educativa, articulando cursos, estágios, pesquisa e extensão para formação permanente dos profissionais da Rede Municipal de Ensino” (FLORIANÓPOLIS, 2011).

Infantil, sendo cada uma responsável pelos profissionais que estão vinculados às suas gerências. Além disso, as unidades realizam formações nas suas reuniões pedagógicas.

Nós temos outros casos de unidades que organizaram nas suas reuniões pedagógicas uma formação específica sobre educação especial. E aí vem para nós esse projeto e nós encaminhamos para a Gerência de Educação Inclusiva. Porque daí ela que vai definir quais são as pessoas que ela vai encaminhar para essa formação, que são as formações que são feitas nas reuniões pedagógicas. Porque as unidades já têm uma autonomia muito grande já e direta com a Gerência de Educação Inclusiva (Entrevista gerente de articulação pedagógica, 2010a).

A Gerência de Articulação Pedagógica, com relação às orientações e formações que chegam às UEs, tem as seguintes funções: 1) assessorar o desenvolvimento dos PPPs, do planejamento estratégico e situacional e dos projetos de gestão e regimento interno das UEs; 2) assessorar o desenvolvimento das reuniões pedagógicas das UEs; 3) incentivar a organização e subsidiar os grupos de estudos das UEs; 4) analisar e emitir parecer sobre projetos de pesquisa, estágio e formação realizados nas UEs; 5) planejar, assessorar e avaliar a formação continuada dos profissionais da RME Infantil.³⁴ Portanto, essa gerência é responsável pelas diretrizes da formação dos profissionais da Educação Infantil, que estão fundamentadas no texto das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010b).

A nossa formação é pensada como um todo: as diretrizes. Então, hoje nós estamos trabalhando as **Diretrizes da Educação Infantil**. Nas diretrizes elas têm que estar incluídas, as crianças da educação especial, as crianças especiais, as crianças com deficiências, que é como a gente chama hoje (Entrevista gerente de articulação pedagógica, 2010a, grifos nossos).

³⁴ Dados divulgados pela Secretaria de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2011).

A Gerência de Educação Inclusiva é responsável pela formação dos profissionais que estão vinculados ao seu setor, que são os professores do AEE, os auxiliares dos alunos com deficiência, os intérpretes de Libras e os professores de Libras. Esse setor indica conteúdos da EE que considera apropriados para os profissionais da EE e para outros profissionais da rede e encaminha as propostas para a Gerência de Formação Permanente.

Para esses que estão vinculados à minha gerência eu monto um plano de formação [indicando] alguns eixos que eu entendo como necessários perpassar por toda a rede. Como por exemplo, a gente indicou neste ano que toda a rede deveria estudar cognição, processos de aprendizagem (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b).

Essas formações são ministradas por profissionais da rede ou consultores. Todas, de alguma forma, estão atreladas à Gerência de Formação Permanente, que é a responsável pela validação e certificação:

[...] a Gerência de Formação Permanente monta um plano de formação. Porque são eles que certificam, são eles que validam, é a Gerência de Formação Permanente. E aí eles nos solicitam, e a gente vai para dentro da unidade e dá a formação, ou busca um consultor de fora [...] (Entrevista gerente de Educação Inclusiva, 2010b).

Considerando que as formações que chegam às unidades são oriundas de três gerências, julgamos importante entender quais os pressupostos teórico-metodológicos que as fundamentam. O que podemos perceber, pelas respostas das gerentes, é que esses referenciais não são articulados entre as duas áreas, pois na EI a formação é pautada nas Diretrizes da Educação Infantil e a formação da EE é pensada na perspectiva das áreas de deficiência. Embora essa necessidade de articulação tenha sido apontada pela gerente de articulação pedagógica ao afirmar que “as diretrizes têm que ser pensadas também para as ‘crianças com deficiências’”, não percebemos conexão em termos de diretrizes pedagógicas entre as duas áreas. Isso pode ser observado tanto no depoimento da gerente de educação inclusiva, que não fez menção às Diretrizes para a EI, bem como no próprio texto das Diretrizes da

Educação Infantil, onde a EE não é mencionada.

As orientações em termos do trabalho a ser realizado com as crianças chegam por meio de dois setores nas UEs. A Diretoria de EI tem os assessores pedagógicos que são responsáveis por orientar o trabalho com as “crianças sem deficiência” e os assessores vinculados à Gerência de Educação Inclusiva orientam o professor do AEE que trabalha com os sujeitos da EE.

2.2.6 Distribuição da responsabilidade pela educação dos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil

Com relação à distribuição de responsabilidades foi possível verificar que há diferença na noção de articulação expressa pelas duas gestoras. Para a gerente de educação inclusiva, “as responsabilidades são compartilhadas [...] nós da gerência entendemos, é que cada uma das diretorias tem a responsabilidade pelo seu público, por todas as suas crianças.” Já a gerente de articulação pedagógica afirma que “os encaminhamentos partem em conjunto articulados com a Gerência de Educação Especial”. As duas afirmam ter responsabilidades, mas cada uma pelo seu público. Apesar de as crianças/sujeitos da EE frequentarem a EI, configuram-se como público da Gerência de Educação Inclusiva, o que é um indício de que as responsabilidades não são de fato compartilhadas.

Contudo, no que se refere à gestão, encontramos registros que permitem afirmar que há um compartilhamento entre as gerências, o que não acontece em relação aos encaminhamentos pedagógicos. As responsabilidades compartilhadas são de ordem burocrática. Não percebemos um projeto educacional comum que leve em conta a especificidade da EI e da EE, fazendo a interseção entre os dois campos. Sobre esse aspecto, entendemos que não há um trabalho dicotomizado, mas um trabalho sem uma articulação efetiva em termos de projeto pedagógico e, além disso, em termos de diretrizes das duas áreas, um ecletismo teórico.

Não foi observada uma organização sistemática da articulação do trabalho entre as duas gerências:

Não tem uma organização sistemática, mas temos um contato direto, tanto das assessoras com a EE ou minha e da Diretoria de EI junto com a Diretoria de Educação Inclusiva. Tem uma ligação muito próxima, de diálogo, mas não tem

uma sistemática de sentar toda semana porque elas têm lá a autonomia do trabalho delas e nós do nosso, mas existe uma articulação com a Educação Infantil (Entrevista gerente de articulação pedagógica, 2010a).

São de competência da Gerência de Educação Infantil os aspectos relativos à matrícula, à formação dos seus professores e à aquisição de recursos para uso em sala de aula. Já as responsabilidades da Gerência de Educação Inclusiva são assim descritas:

Contribuir com a diretoria de EI, sempre que houver uma criança com deficiência, a gente senta, conversa e discute e traça alguns melhores caminhos. A criança, quando ela está vinculada à creche ou ao NEI, ela recebe toda a orientação, todo o trabalho das salas de multimeios. O professor do AEE acompanha a vida escolar dessa criança, desde o momento que ela chega na unidade (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b).

Pela análise dos depoimentos obtidos por meio das entrevistas, a responsabilidade pela educação dos sujeitos da Educação Especial na EI recai principalmente na Gerência de Educação Inclusiva e na figura do professor do AEE:

O professor do AEE faz a observação e em algumas situações encaminha para avaliação e sempre fazendo contraponto com o professor de sala de aula. Quando uma criança com deficiência na EI tem alguma deficiência que cause algum impedimento da participação dela ali naquele contexto por autonomia, de dificuldade de autonomia, de independência, nós contratamos, a Gerência de Educação Inclusiva, faz um parecer sobre o auxiliar. Mas é o professor do AEE, que vai lá e conversa com a escola, avalia o espaço, avalia o ambiente, avalia o contexto, avalia a criança e faz a solicitação para a Gerência de Educação Inclusiva (Entrevista gerente de educação inclusiva, 2010b).

A gerente de articulação pedagógica também confirma a

responsabilidade da Gerência de Educação Inclusiva pelas crianças/sujeitos da EE, pois é esta que faz

as avaliações das crianças, com as professoras das salas de multimeios; se a criança de fato precisa de um outro atendimento, de um outro adulto; quais são as orientações que são dadas em casos específicos é com as professoras das salas multimeios, são dadas orientações para os professores que trabalham diretamente com as crianças (Entrevista gerente de articulação pedagógica, 2010a).

Em síntese, a organização da RMF para atender os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil é coordenada por duas gerências: a de Educação Infantil e a de Educação Inclusiva. A articulação dos profissionais que estão vinculados a essas duas gerências ocorre de forma não sistemática e de acordo com a necessidade, para resolver problemas focais. A focalização, como vimos na introdução deste trabalho, foi defendida nos anos 1990 como forma de gestão de verba pública mais eficiente (LEHER, 2009).

A organização do trabalho com sujeitos da EE na EI na RMF segue os moldes da educação básica e está em consonância com as políticas do MEC para a área. Em termos de acesso aos espaços e serviços ofertados aos sujeitos da EE na EI, pudemos verificar: o espaço comum ofertado às crianças que têm acesso ao ensino regular na RMF, nas unidades educativas, com a estrutura de acordo com as legislações para o funcionamento de uma instituição de Educação Infantil³⁵; os espaços, materiais e serviços disponibilizados pelas SM nos mesmos moldes do ensino fundamental, onde o eixo do trabalho com os sujeitos da EE é o AAE e a centralidade do processo está no professor do AEE e na criança considerada individualmente com sua deficiência. Podemos então considerar que é o diagnóstico clínico que dá o fundamento, o

³⁵ A partir de 2008, com a aprovação do Decreto Presidencial 6.571 (BRASIL, 2008b), a Educação Especial não pode mais substituir o ensino regular e, portanto, todas as crianças devem ser matriculadas no ensino regular, com a oferta do AEE no contraturno, embora a LDBEN 9.394/96 não tenha sido alterada em relação à noção segundo a qual as crianças com necessidades especiais devem receber atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Outro aspecto importante é que, com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foi aprovada a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil aos 4 anos: Art. 5º, parágrafo 2: “É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completem 4 ou 5 anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (BRASIL, 2009b).

subsídio para o professor do AEE e para as atividades específicas para as crianças/sujeitos da EE na EI.

A análise empreendida permitiu compreender os princípios presentes nos documentos investigados no que diz respeito às políticas de EI para os sujeitos da EE, quais sejam: aqueles que sustentam a chamada “escola inclusiva”, capaz de educar a todas as crianças sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às características e necessidades de cada aluno sem modificar as condições objetivas dos processos e condições de escolarização.

Outro aspecto importante a ser ressaltado se refere ao compartilhamento de responsabilidades pelas gerências das áreas de EI e EE. Nossa pesquisa verificou que tais responsabilidades não são efetivamente compartilhadas, pois não percebemos um projeto educacional em comum que leve em conta a especificidade da EI e da EE, fazendo a interseção entre os dois campos. As responsabilidades compartilhadas são de caráter burocrático.

No próximo capítulo analisaremos elementos que ajudam a compreender os fundamentos psicológicos que subjazem à proposta de trabalho da RMF com os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil.

3 ELEMENTOS PARA COMPREENDER OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

Neste capítulo pretendemos discutir alguns elementos que contribuem para a compreensão dos fundamentos psicológicos que subjazem à proposta de trabalho da RMF com os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil. Para isso, analisaremos documentação eleita como representativa deste trabalho: 1) Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, documento que define os princípios pedagógicos para a Educação Infantil na RMF e que se fundamenta na Pedagogia da Infância; 2) Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática, documento que contém princípios e diretrizes de uma educação inclusiva e está fundamentado na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Ressaltamos a dificuldade de análise dos fundamentos teóricos presentes em textos organizados a partir de um conjunto de proposições em uma arquitetura fragmentada. Na tentativa de dirimi-la, o caminho metodológico adotado foi o de analisar os elementos dos textos que alicerçam essas proposições, com o entendimento de que existe, no conjunto de tais propostas, um núcleo de fundamentação teórica que lhes dá sustentação. Elegemos como parâmetros para este estudo as concepções de sujeito e de aprendizagem encontradas nos documentos.

A exposição da análise será feita inicialmente em separado, examinando e discutindo cada um dos documentos e em seguida articulando características comuns aos fundamentos presentes nos textos.

3.1 PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: CONCEPÇÃO DE SUJEITO E CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

A Educação Infantil no município de Florianópolis tem seus pressupostos teórico-metodológicos pautados no documento Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010b), que tem caráter orientador, contém 205 páginas e cujo objetivo é estabelecer diretrizes para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Esse documento está organizado da seguinte forma: 1) um texto

de apresentação assinado pelo secretário municipal de Educação, Rodolfo Pinto da Luz; 2) um texto introdutório sem indicação de autoria; 3) um capítulo inicial intitulado Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, de autoria de Eloísa Acires Candal Rocha³⁶; 4) Parte I – Conferências: seis textos de professores conferencistas³⁷; 5) Parte II - Relatos de experiências: 10 relatos de experiências organizados pelas professoras da Rede Municipal de Educação Infantil³⁸.

Do conjunto de textos constituintes do documento, examinaremos um deles, aquele que tem destaque na publicação, assumindo caráter orientador do documento, “Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil” (ROCHA, 2010). A justificativa para tal escolha apoia-se no fato de o referido documento ter sido apresentado aos professores conferencistas como um texto de referência para a elaboração de suas conferências. Analisaremos mais detalhadamente esse texto, uma vez que nele foram estabelecidas as diretrizes para as instituições de Educação Infantil na RMF ao retomar as bases teóricas já definidas em 2000, no documento orientador da RMF.

Por ter o documento em análise uma autoria declarada, utilizaremos Rocha (2010) como referência, mas ressaltamos que o

³⁶ Professora da Universidade Federal de Santa Catarina e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância.

³⁷ As conferências são as seguintes: 1ª) Estratégias pertinentes à ação pedagógica (Verena Wiggers – UFSC); 2ª) Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética (Daniela Guimarães – PUC Rio); 3ª) Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos (Suely Amaral Mello – UNESP, Marília, SP); 4ª) Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo (Luciana Esmeralda Ostetto – UFSC); 5ª) Sobre o corpo em movimento na educação infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens (Maurício Roberto da Silva – UFSC); 6ª) Supervisão na educação infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico (Ana Regina Ferreira de Barcelos - Coordenadora do Grupo de formação da supervisão na Educação Infantil da RM de Educação de Florianópolis).

³⁸ Os relatos de experiências são os seguintes: 1º) Contares, rimas e cantares: relato de professores da Escola Desdobrada e NEI Costa da Lagoa; 2º) Nosso mundo, nossa casa: relato de professoras da Creche Doralice Teodoro Bastos; 3º) Avaliando o cotidiano através da imaginação: relato de professores da Creche Irmão Celso; 4º) Interação: uma proposta de trabalho pedagógico... onde tudo pode acontecer...: projeto coletivo da Creche Idalina Ochôa; 5º) Uma viagem, muitas histórias: relato de professores do Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11; 6º) Os desafios de uma proposta: trabalhando com grupos de crianças de diferentes idades, de Márcia Maria Borges Wageck, supervisora escolar do Núcleo de Educação Infantil Orisvaldina Silva; 7º) Turma do peixe: nadando à procura do conhecimento!: relato de professoras do NEI Canto da Lagoa; 8º) Boi-de-mamão: uma brincadeira de faz de conta: relato de professoras da Creche Jardim Atlântico; 9º) Um projeto de cultura e arte na creche, algumas possibilidades..., de Adriana de Souza Broering, supervisora escolar da Creche Nossa Senhora Aparecida; 10º) O mundo encantado do circo travessura: relato de professoras da Creche Irmão Celso.

tratamento analítico dedicado ao texto o considera como documento oficial da RMF; portanto, as ideias expressadas pela autora são consideradas como aquelas assumidas oficialmente pela rede de ensino.

O objetivo do documento está assim definido:

[...] ampliar e esclarecer aspectos centrais das orientações apresentadas em documentos anteriores. Referiremo-nos especialmente à **função da educação infantil**, aos **núcleos da ação pedagógica** e às implicações desses aspectos para uma definição do **caráter da docência**, ou seja, do papel das professoras e professores (ROCHA, 2010 p. 12, grifos nossos).

Sobre a função da Educação Infantil, a autora toma como referência as deliberações das Diretrizes para a Educação Infantil Nacional (BRASIL, 2009b):

I – As propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2009b, apud ROCHA, 2010, p. 12).

Rocha reafirma o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e cuja função se sustenta no

respeito aos direitos fundamentais da criança e na garantia de uma formação integral orientada para as **diferentes dimensões humanas** (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação pedagógica intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (ROCHA, 2010, p. 12, grifos nossos).

Percebe-se que o trabalho na EI está demarcado por uma especificidade e sua função sustentada nos direitos da criança, sendo orientado para as diferentes dimensões humanas. Esse é um aspecto relevante, pois entendemos que essa definição não é suficiente para explicitar a função da Educação Infantil e nem definir o tipo de instituição de EI.

Quando Rocha aborda a questão metodológica ou a dinâmica da organização pedagógica, tal como referido no texto, defende que as experiências educativas se pautem na intensificação das ações das crianças.

O desenvolvimento das experiências educativas, com as bases aqui expostas, depende de uma **organização pedagógica** cuja dinâmica, ou se preferirem, **metodologia**, se pautem na intensificação das **ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais**, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos (ROCHA, 2010, p. 13, grifos nossos).

A autora assinala que o desenvolvimento das experiências educativas deve acontecer por meio da apropriação dos sistemas simbólicos de referência e que isso exige “considerar a criança como ponto de partida”.

A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o **desenvolvimento e a aprendizagem** das crianças a partir da ampliação das **experiências próximas e cotidianas** em direção à apropriação do conhecimento no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem a finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade de conceitos (ROCHA, 2010, p. 13, grifos nossos).

A concepção de aprendizagem subjacente a essa perspectiva teórica está definida em termos de “desenvolvimento da ação educativa” imbricado à ampliação das experiências do dia a dia como caminho para apropriação do conhecimento, sem ter como objetivo o ato de ensinar,

ou seja, o objeto da Pedagogia da Educação Infantil é a preocupação com a própria criança.

A partir dessa compreensão, o conhecimento e a aprendizagem devem assumir na EI uma relação que está vinculada aos processos gerais da constituição da criança, considerando as diferentes dimensões humanas “envolvidas na construção do conhecimento e dos sujeitos históricos ‘objetos’ da intervenção educativa” (ROCHA, 2010, p. 19). Trata-se de uma pedagogia que, no âmbito de sua ação, é

diferente do conteúdo curricular da escola tradicional, por **não constituir-se nesta etapa educativa**, por um programa disciplinar, com fins de estabelecer um padrão de terminalidade e conclusão de apropriação conceitual. Visa aqui estabelecer e dar visibilidade para os diferentes âmbitos pedagógicos que **orientam a ação docente na direção da atividade infantil** (ROCHA, 2010, p. 19, grifos nossos).

Nesse sentido, os núcleos da ação pedagógica que orientam os objetivos gerais para a prática docente correspondem aos seguintes eixos: 1) linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; 2) relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais; 3) natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais.

Em termos de eixo da ação pedagógica para a Pedagogia da Infância, não está posto o acesso ao conhecimento sistematizado; a educação de crianças menores de seis anos não tem como objetivo o ato de ensinar, mas o de desenvolver experiências educativas com as crianças. Há, portanto, um conteúdo que é negado para a criança, sendo até considerado indesejável e prejudicial a ela.

Embora haja divergências no interior desse campo teórico [Pedagogia da Infância], é possível afirmar em linhas gerais que para essa vertente: a) a creche e pré-escola não devem ser consideradas, tratadas e organizadas como escolas; b) o ensino é considerado indesejável ou mesmo prejudicial à criança menor de seis anos; c) a criança menor de seis anos não deve ser considerada ou tratada como aluno, pois isso representaria um desrespeito a sua infância (PASQUALINI, 2006, p. 49).

Para a referida proposta é essencial considerar as crianças — ou, como acentua Rocha (2010), “a auscultação das crianças”— como ponto de partida, o que implica desdobramentos na prática pedagógica e, portanto, dimensionamento das orientações e decisões dos professores acerca dos núcleos a serem privilegiados nas práticas pedagógicas, uma vez que os adultos compartilham suas experiências com as crianças.

A auscultação das crianças coloca-se como primordial para esta reorientação. Implica em desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos permite um permanente dimensionamento das orientações e tomadas de decisão dos professores sobre os núcleos a serem privilegiados a cada momento e as práticas pedagógicas correspondentes. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a **constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos** de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados (ROCHA, 2010, p. 13, grifos nossos).

Verifica-se que no texto das Diretrizes a centralidade do processo pedagógico está na criança. O mesmo pode ser percebido na maioria dos PPPs das unidades de Educação Infantil da RMF analisados neste trabalho, a exemplo do elaborado pelo NEI 06, que afirma esperar que “os professores atuem na direção de educar as crianças com respeito aos seus direitos, de quem **observa as atividades infantis aprendendo com as crianças**, quem são e como elas são. Que aprenda a escutar o que as crianças têm a dizer e a fazer. Seja um orientador” (FLORIANÓPOLIS, PPP do NEI 6, 2010g, grifos nossos).

As bases da psicologia histórico-cultural são retomadas por Rocha (2010, p. 17), no item sobre a função educativa da Educação Infantil, com objetivo de explicitar uma posição de “afirmação da especificidade/particularidade da educação infantil”, sem associá-las a uma psicologia para fundamentar a prática pedagógica em termos de relação ensino/aprendizagem e desenvolvimento da personalidade. E

para acentuar a questão da especificidade da Educação Infantil, a autora cita Vigotski:

L.S. Vigotski foi o primeiro a colocar a questão referente ao caráter programático do ensino pré-escolar, e fundamentou o princípio da **sistematização do conhecimento para os pré-escolares**, refletidos no programa de ensino pré-escolar em relação ao escolar. Ele analisou o papel do ensino no desenvolvimento da criança pré-escolar e a preparação do mesmo para o ensino na escola, e conclamou a não copiar os conteúdos e métodos da escola (SAMORUKOVA; LOGUINOVA apud ROCHA, 2010, p. 17, grifos nossos).

Em seguida, Rocha apresenta a posição de Hurtado para recolocar a importância de priorizar o desenvolvimento em detrimento do conhecimento: “Como se pode ver, se trata de trabalhar aspectos do desenvolvimento e da formação da criança, mais que do que deter-se aos conhecimentos” (HURTADO, 2001, apud ROCHA, 2010, p. 17).

A maioria dos documentos das unidades de Educação Infantil da RMF propõe que a finalidade da Educação Infantil seja o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade, cumprindo duas funções indissociáveis que são educar e cuidar. Os eixos norteadores do trabalho com as crianças são a linguagem, a brincadeira, as interações e a organização do espaço e do tempo.

Com relação aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, os documentos das UEs, na sua maioria, mencionam criança para designar a clientela atendida pela Educação Infantil e educador(a), professor(a) e docente para designar o profissional da EI. As palavras ensino e aprendizagem praticamente não são citadas nos documentos, assim como os termos escola e sala de aula, demarcando uma especificidade da Educação Infantil que se contrapõe à função da escola de ensino fundamental, como se observa no PPP do NEI 6:

A educação infantil não é tempo de sistematizar conhecimento, (sistematização de acordo com o modelo escolar); mas sim, de vivenciá-los através de propostas significativas e prazerosas das

relações estabelecidas com os companheiros, provocando-lhes as competências, a criatividade, a fantasia, as relações de trocas, conflitos e acordos entre as crianças (FLORIANÓPOLIS, PPP do NEI 6, 2010g).

A respeito dos objetivos da Educação Infantil, os documentos das unidades fazem citações como: contribuir para a transformação das relações sociais através de vivências de princípios de resgate da dignidade do ser humano, através da tolerância, solidariedade, respeito à diversidade (cultural, racial, econômica, de gênero); atendimento às necessidades básicas; acesso ao conhecimento sistematizado, à construção de uma cultura de paz e justiça social para a construção de um mundo justo, equânime e feliz.

Percebemos aqui elementos para uma definição de sujeito, ou seja, para a constituição de um sujeito tolerante, solidário, que respeite as diferenças e que seja capaz de se mover dentro de uma cultura de paz na construção de um mundo feliz e justo, sem contradições de classes e sem injustiças sociais.

O texto de Rocha (2010) estabelece as diretrizes para o sistema educacional e, portanto, para as instituições de Educação Infantil, apresentando a Pedagogia da Infância como fundamento de suas propostas pedagógicas. Entretanto, tais diretrizes não foram apropriadas pelas unidades em sua totalidade, tendo em vista que apenas 42,86% dos PPPs analisados adotam os pressupostos dessa pedagogia.

O processo de apropriação das proposições políticas por parte dos sujeitos envolvidos ocorre da forma observada por Ozga (2000), ou seja, não há assimilação passiva e absoluta dessas propostas.

Os sujeitos envolvidos não as tomam como algo pronto e acabado. Tais proposições são interpretadas em diferentes instâncias e parcialmente apropriadas pelas unidades educativas num terreno de conflitos e contestação. Verificamos a existência de diferentes formas de interpretação das diretrizes pedagógicas para a EI nos PPPs das UEs analisados.

Ao refletir acerca das concepções de sujeito e de aprendizagem presentes na proposta municipal, um aspecto importante a ser analisado é a ausência de uma teoria psicológica para fundamentar os processos de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento da personalidade, tanto nos documentos das UEs como no documento das Diretrizes. Qual seria o motivo dessa ausência? Como se justifica a ausência de uma teoria de personalidade numa proposta pedagógica para as crianças menores de seis anos?

A ausência de uma psicologia para fundamentar os processos de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento da personalidade, em nossa análise, tem relação com a apropriação da teoria de Vigostki sem a sua base marxista, tal como foi amplamente estudada por Duarte (1993, 2000a, 2004). Analisaremos mais adiante esses aspectos com o objetivo de entender quais os desdobramentos dessa proposta para o processo de formação humana, ou seja, em qual concepção de sujeito tal proposta pedagógica se sustenta.

Dos 28 documentos analisados, oito não se referem expressamente às concepções que embasam seu trabalho, mas mencionam autores e suas teorias.³⁹ Doze deles citam a Pedagogia da Infância, Pedagogia da Educação Infantil ou sociointeracionista, colocando-as muitas vezes como similares. Podemos verificar um ecletismo ao ancorar as suas posições em diferentes autores que são contraditórios em termos de pontos de vista teóricos (ver Apêndice G: Quadro dos projetos político-pedagógicos das unidades).

No texto das Diretrizes a fundamentação teórica apresenta-se alicerçada na proposta da Pedagogia da Infância⁴⁰ ou Pedagogia da Educação Infantil. Os argumentos de Rocha (2010) se fundamentam em autores como Manuel Sarmento e Manuel Pinto, Alison James, Chris Jenkes, Alan Prout, Anna Bondioli e Suzanna Mantovani. Os primeiros cinco autores são representantes do aporte teórico da sociologia da infância.

A sociologia da infância⁴¹ passa a se inscrever como um campo de interlocução particularmente profícuo para a Educação Infantil no

³⁹ Estamos nos referindo aqui aos autores citados no corpo do texto e não aos que aparecem nas referências, pois a maioria dos textos não apresentava referências bibliográficas ou, quando apresentavam, muitas vezes não correspondiam às fontes mencionadas no corpo do texto.

⁴⁰ A autora defende a consolidação de uma Pedagogia da Infância, diferenciando-a da Pedagogia da Criança que, segundo ela, está inserida nas pedagogias liberais.

⁴¹ Stemmer sugere que o pós-modernismo encontra-se bastante presente no campo da sociologia da infância e cita Prout: “Surge em 1990, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social que veio problematizar e desestabilizar quaisquer conceitos sobre a infância tidos como garantidos e sujeitá-los a um olhar relativista. Este insistia na especificidade histórica e temporal das infâncias e centrava-se na sua construção através do discurso. Este trabalho teve lugar num cenário de intensas mudanças sociais. O contexto incluía uma complexidade de fenómenos resumidos pela actual teoria sociológica através de designações pós-fordismo, modernidade tardia, sociedade em rede da pós-modernidade e sociedade de risco. [...], estas designações referem-se a fenómenos tais como flexibilização da produção, deslocalização e declínio das instituições, fragmentação das fontes de identidade, enfraquecimento do Estado-Nação [...] desilusão relativamente ao conhecimento racional e especializado [...] padrão de consumo diversificado e mudanças da participação no mercado de trabalho, na actividade produtiva e numa economia global” (PROUT, 2004, apud STEMMER, 2006, p. 56).

Brasil desde a publicação dos artigos de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon (publicados no Brasil em 2001). Essas autoras fazem um balanço da sociologia de língua francesa e inglesa, respectivamente, e mostram a “emergência de uma sociologia da infância”, tendo importante repercussão no campo da pedagogia (STEMMER, 2006, p. 55).

Na década de 1990, na caracterização da Educação Infantil, houve uma ênfase na indissociabilidade entre educar e cuidar, inspirada na expressão inglesa *educare* (em inglês *education* e *care*). Foi nesse contexto também que começou a se solidificar uma crítica à excessiva influência da psicologia no campo da educação.

A crítica é feita ao que se chama de psicologização da educação e, embora se reconheça a importância da psicologia, apela-se à contribuição de outras áreas para subsidiar a educação infantil. Entre essas áreas estão a antropologia e a sociologia, campos que vêm obtendo destaque na produção do conhecimento sobre a educação infantil (STEMMER 2006, p. 55, grifos nossos).

Foi nessa década que se anunciou a necessidade de construção de uma pedagogia para a Educação Infantil, segundo Stemmer (2006), considerando que os estudos precursores dessa tendência foram as teses de Ana Lúcia Goulart Faria (1999) e de Eloísa A. Candal Rocha (1999).

Para Faria (1999), a experiência do Parque Infantil Mário de Andrade é válida e atual e poderia contribuir com elementos e categorias fundamentais para o conhecimento da criança brasileira e para a construção de uma pedagogia da educação infantil. O objetivo de Rocha (1999) foi o de investigar as pesquisas que tratam da educação infantil, traçando sua trajetória recente e mapeando perspectivas para consolidação de um campo particular na área da educação, o qual foi inicialmente chamado pela autora de Pedagogia da Educação Infantil (STEMMER, 2006, p. 56 e 57).

Para Rocha (1999), a Pedagogia da Infância ou da Educação

Infantil⁴² precisa ser pensada em outros níveis de abordagem de seu objeto, ou seja, considerar a criança a partir de outros referenciais:

A definição destes contornos, em termos de projetos educativos, deverá levar em conta não só as especificidades da origem de cada instituição, mas sobretudo as **referências discursivas que apresentam a infância** sobre ângulos antes desprezados **tanto na pedagogia como na psicologia** (ROCHA, 1999, p. 50, grifos nossos).

A autora defende funções diferenciadas para as instituições de Educação Infantil e para as escolas — estas têm como função o domínio dos conhecimentos, enquanto aquelas têm como finalidade a complementaridade à educação familiar.

Para isto, faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a **escola** se coloca como espaço privilegiado para o **domínio dos conhecimentos básicos**, as instituições de **educação infantil** se põem sobretudo com fins de **complementaridade à educação da família** (ROCHA, 1999, p. 61, grifos nossos).

A proposta da Pedagogia da Infância está fundamentada nos direitos da criança e orientada para as diferentes dimensões humanas. Tem como eixo da organização pedagógica as experiências educativas ou as ações das crianças relativas a contextos sociais e naturais, não colocando como objetivo para o trabalho pedagógico a função de ensinar, mas sim o de estabelecer relações educativas.

Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o **aluno**, e como objeto fundamental o **ensino** nas

⁴² Importante observar que nesse momento a autora não fazia distinção entre Pedagogia da Infância e Pedagogia da Educação Infantil.

diferentes áreas, através da **aula**, a creche e a pré-escola têm como objetivo as **relações educativas** travadas num espaço de **convívio coletivo** que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1999, p. 62, grifos da autora).

Rocha (1999) define Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da Infância como um conjunto de relações que

poderia ser identificado como objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil; é que, num âmbito mais geral, estou preferindo Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma **Pedagogia da Infância, que terá pois como objeto de preocupação a própria criança**: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais (ROCHA, 1999, p. 62, grifos nossos).

Também na defesa de uma Pedagogia da Educação Infantil, Faria (1999) afirma que a experiência dos parques infantis de Mário de Andrade⁴³ pode trazer inúmeras contribuições para pensar a organização das instituições de EI nos dias hoje, por se tratar de instituições de caráter não escolar.

A autora argumenta que os espaços físicos das instituições de Educação Infantil devem ser organizados levando em consideração “todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo” (FARIA, 1999, p. 74). Acrescenta que essas dimensões estão contempladas nos “Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 1995), que contêm as bases para uma Pedagogia da Educação Infantil que garanta:

a) o direito à infância sem antecipar a escolaridade

⁴³ Os parques infantis foram criados por Mário de Andrade em 1935, ocasião em que ele assumiu o recém-criado Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo. Os projetos dos parques infantis integravam um conjunto de programas dirigido ao operariado, sendo destinados para crianças de três a 12 anos. As crianças em idade escolar frequentavam essas instituições em horário oposto ao da escola. O parque infantil, na década de 1940, expandiu-se para outras localidades do país, como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais e Recife e Rio Grande do Sul (KUHLMANN JR., 2000).

do ensino fundamental (no entanto, sem esquecer da necessidade de levar em conta a continuidade destes segmentos de educação das crianças, principalmente daquelas de 0 a 10 anos); b) um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do *cuidado/educação* das crianças pequenas; c) o respeito aos direitos fundamentais das crianças; d) otimização das condições e dos recursos materiais e humanos para que se possam implantar no país redes de qualidade com todos os aspectos que o referido documento propõe. Garante-se assim, por sua vez, que as instituições de educação infantil possam verdadeiramente oportunizar (como dizem os italianos) *ambientes de vida em contexto educativo*, onde as crianças pequenas possam expressar nas mais diferentes intensidades suas *cem linguagens*, conviver com todas as diferenças (de gênero, de idade, de classe, de religiões, de etnias e culturas etc.), combatendo as desigualdades, exercitando a tolerância (e não o conformismo), a solidariedade, a cooperação e todos os comportamentos e valores de caráter coletivo [...] possibilitando que sejam construídas todas as dimensões humanas (a lúdica, a artística, a fantasia e a imaginação etc) (FARIA, 1999, p. 75, grifos da autora).

Todavia, o que queremos analisar é como essas relações se estabelecem. Qual é a psicologia que fundamenta os pressupostos da Pedagogia da Infância? Qual é a concepção de sujeito/criança e de aprendizagem que está subjacente a essa proposta?

Para aprofundar a reflexão, vamos explicitar que tal pensamento não é consensual no campo da Educação Infantil. Arce (2004) define a Pedagogia da Infância como uma pedagogia antiescolar, pois seu discurso seria uma tentativa de desvincular totalmente a Educação Infantil da educação escolar. Segundo a autora, há um movimento pela constituição de uma nova pedagogia, que cortaria definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimentos às crianças.

Mas é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdo por parte das crianças, o que caracteriza a

especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage? Uma pedagogia da infância que tenha **como objeto de preocupação a própria criança** não seria a própria negação do princípio educativo básico que é a humanização da criança, fazendo com que ela cresça e se transforme em um ser humano adulto? Não haveria aí uma inversão, isto é, passa-se a considerar que a criança é quem humaniza o adulto em vez de este humanizar aquela? (ARCE, 2004, p. 156, grifos da autora).

Outra crítica apresentada por Arce recai sobre a função da brincadeira na Pedagogia da Infância, o lúdico como sinônimo de prazer:

A brincadeira passa a ser o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto ao assassinato da espontaneidade também causado por esta. Evita-se assim a monotonia do exagero de atividades acadêmicas estéreis de criatividade e de liberdade. Lúdico passa a figurar como sinônimo de prazer. Os programas de educação infantil devem sempre respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades para que possam realizar um amplo atendimento às necessidades de ações espontâneas das crianças (ARCE, 2004, p. 159).

Assim, a brincadeira passa a figurar como eixo da prática pedagógica na Educação Infantil como objetivo em si mesmo e não como meio ou uma atividade para o processo de humanização da criança. Ela tem uma função importante no processo de aprendizagem das crianças; entretanto, torná-la sinônimo de prazer constitui reducionismo, alerta Arce. Dessa forma, secundariza-se o significado social e histórico da brincadeira, tornando “desnecessário explicar de forma científica em que consiste, qual sua especificidade como atividade humana e por que ela é necessária para o desenvolvimento infantil” (ARCE, 2004, p. 159).

Arce (2004) afirma que a Pedagogia da Infância parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão do conhecimento são prejudiciais ao desenvolvimento da criança. O lema “aprender a aprender” passa a ser central, pois a criança deve construir

seus próprios significados relativos ao mundo que a cerca. Opera-se, assim,

uma naturalização das concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um **oásis** para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista no qual estamos inseridos. Mas como isso ocorre? Por meio da difusão de uma concepção abstrata de ser humano que não tem como princípio a historicidade deste, que não reconhece o processo histórico pelo qual o gênero humano transforma-se como resultado de sua própria atividade, cujo elemento motriz é a dialética entre os processos de objetivação e apropriação (ARCE, 2004, p. 162, grifo da autora).

Concordamos com a crítica que Arce faz à Pedagogia da Infância no que se refere à concepção de sujeito ou de criança naturalizada ou considerada de forma abstrata, sem o reconhecimento do processo histórico que a humaniza.

Parece que os educadores estão fetichizando⁴⁴ a infância como natural e espontaneamente **detentora de sabedoria e dos germes da bondade, sinceridade e solidariedade humana.** [...] Mas a infância é histórica, ou seja, ela é resultado das atividades da criança num determinado contexto sociocultural e se nossa sociedade mostra-se altamente alienante e desumanizante, como poderia a infância ser fonte daquilo que não lhe é oferecido pela sociedade? Como pode ser alimentada a crença justamente por aqueles que trabalham com a educação das crianças? (ARCE, 2004, p. 161, grifos nossos).

A Pedagogia da Infância assume um caráter subjetivista, já que concebe as relações do indivíduo e a realidade externa como um processo de atribuição e compartilhamento de significados. Esse tipo de

⁴⁴ O fetichismo na educação e na constituição do sujeito é abordado nas próximas páginas deste capítulo a partir das formulações de Duarte (2004).

discurso pedagógico é uma manifestação do caráter alienante da sociedade capitalista contemporânea, que torna a

inserção da criança na vida social um processo natural, universal e imutável, **não deixando aparecer seu caráter histórico**, não transparecendo que este fato é uma construção social fruto do próprio homem e do modo de produção que rege a sociedade. O que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e da **alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade** (ARCE, 2004, p. 164, grifos nossos).

A autora faz a defesa do ensino desde a Educação Infantil como um direito da infância. Considera que a educação de crianças menores de seis anos deve ocorrer em uma escola constituída por um saber metódico e sistematizado. Segundo Saviani (1991, p. 18-19), a escola é um ambiente institucional que socializa esse saber e, portanto, está associada ao “conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” É pelo processo de apropriação desse saber sistematizado que a criança se torna humana, constitui-se como ser social e, assim, torna-se sujeito no sentido de sujeito histórico. Tais argumentos remetem à ideia de que educar é muito mais do que estabelecer relações educativas,

é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 17).

Vista como lócus privilegiado do saber sistematizado, a escola passa, no entendimento de Arce (2007),

a ser um momento de suspensão da vida cotidiana, para isso, artificializa-se, apresenta-se como um ambiente criado, planejado pelos adultos que intencionalmente educam as crianças em seu interior. O principal direito a ser respeitado nessa instituição é o direito ao conhecimento. Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil (ARCE, 2007, p. 31).

A interação entre criança-criança tem sua importância nesse horizonte teórico, mas a relação com os adultos que trabalham com a criança ganha outra dimensão: são eles os responsáveis por produzir na criança a humanidade. “O professor retoma seu status daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos” (ARCE, 2007, p. 32). A autora ressalta que a relação de cuidar significa, além de alimentar e limpar, “produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se” (ARCE, 2007, p. 32). Desse modo se tem o resgate do professor como um intelectual com saberes teóricos e práticos sólidos.

Nessa perspectiva teórica o conhecimento não é apenas resultado das resignificações, construções infantis, mas é algo selecionado e trazido pelo professor com a finalidade de transmissão.

A escola deve realizar o que não está posto no ponto de partida, ou seja, o acesso à cultura erudita, o clássico. O ponto de partida é a cultura popular que já se encontra no cotidiano dos alunos; o que ocorrerá muitas vezes é que os alunos tenham que ser despertados para ela. [...] Assim, **o ponto de chegada, aquele que possibilitará a igualdade real, é a cultura erudita**, ou seja, aquilo que de melhor a humanidade produziu no campo das ciências, das artes e da filosofia (ARCE, 2007, p. 33, grifos nossos).

O fato de ter o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na Educação Infantil, de propor a transmissão do saber erudito para as crianças menores de seis anos, não é algo perverso, muito pelo contrário: o ato de ensinar, de transmitir conhecimentos sistematizados é “gerador do desenvolvimento psíquico do homem: a

educação e o ensino (apropriação) são as formas universais de desenvolvimento psíquico humano” (DAVIDOV, 1988, apud ARCE, 2007, p. 35).

Por que negar o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade se ele é gerador do desenvolvimento psíquico do homem?

Segundo Duarte, as correntes pós-modernas⁴⁵ descartam a teoria, a objetividade, a verdade e a racionalidade, dão suporte e legitimam uma concepção negativa do ato de ensinar (DUARTE, 1993, 1996, 2000a, 2000b e 2004). O autor, que analisou as implicações do pós-moderno no campo da educação, assinala que o discurso de negar a própria possibilidade de conhecermos cientificamente a realidade social e natural e fazer a crítica da forma burguesa de conhecimento escolar ataca a própria ideia de sujeito racional, que é capaz de conhecer e dominar a realidade. Ele acentua que a crítica pós-moderna ao sujeito da modernidade é a total rendição à individualidade alienada.

Tal concepção não reconhece o processo histórico pelo qual o gênero humano transforma-se como resultado de sua própria atividade, em que a dialética é o motor do processo de objetivação e apropriação (DUARTE, 2004). Analisado sobre esse prisma, o fato de negar o acesso ao conhecimento acumulado para os sujeitos tem um objetivo ideológico de manter a hegemonia burguesa no campo educacional.

O pensamento pós-moderno⁴⁶ se infiltrou no campo da pesquisa educacional no Brasil no início da década de 1990, recuperando alguns aspectos da conjuntura brasileira entre 1974 e 1985, no período chamado de “abertura e transição democrática”, com o intuito de compreender os motivos desse fenômeno. A entrada desse discurso na “pesquisa educacional brasileira se voltou não só contra o tecnicismo tecnológico e as teorias educacionais críticas, mas também contra as próprias teorias críticas da educação” (STEMMER, 2006, p. 12).

A Educação Infantil não ficou imune a esse discurso, como

⁴⁵ Usaremos o termo “pós-modernismo” no sentido dado por Newton Duarte: “uma gama heterogênea e ampla de correntes de pensamentos que possuem em comum a atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior. Incluo como subdivisões dentro do pós-modernismo o pós-estruturalismo, o neopragmatismo, o multiculturalismo, o pós-colonialismo e outras teorias similares” (DUARTE, 2004, p. 219).

⁴⁶ “Eagleton (1998) distingue pós-modernidade como um período histórico específico do capitalismo e pós-modernismo como uma forma da cultura contemporânea. No entanto, apesar de fazer esta distinção entre pós-modernismo e pós-modernidade, adota o termo pós-modernismo para abranger os dois. Wood (1999), Moraes (2001), Della Fonte (2003), referem-se a uma ‘agenda pós-moderna’ que englobaria diferentes e distintas tendências como o multiculturalismo, o neopragmatismo, o pós-estruturalismo, o pós-marxismo, entre outras” (STEMMER, 2006, p. 11).

analisou Stemmer (2006), que se propôs a compreender o pensamento pós-moderno, “examinando se e como suas concepções se fazem presentes na educação infantil, notadamente na ‘abordagem *Reggio Emilia*’, com o intuito de identificar suas prováveis conseqüências para a compreensão da criança, da infância e da educação” (STEMMER, 2006, p. 14, grifos da autora).

No contexto dos debates acerca do pós-modernismo e de vertentes filosóficas que têm ocupado os pesquisadores desde as últimas décadas do século passado, Duarte (2000a) analisa as tendências que vêm se tornando dominantes entre os educadores que buscam, “no terreno da psicologia, fundamentação em Vigotski: a tendência em interpretar as idéias desse psicólogo numa ótica que as aproxima de ideários pedagógicos centrados no lema ‘aprender a aprender’” (DUARTE, 2000a, p. 1). Interpreta-se a teoria de Vigotski a partir de um relativismo culturalista, descaracterizando as bases da psicologia marxista desse autor.

A essência do lema “aprender a aprender”, segundo Duarte (2000a, p. 9), é “exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformado num processo sem conteúdo”. O núcleo definidor desse lema, na avaliação do autor, “reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (DUARTE, 2000a, p. 8).

Esse lema significa, para a maioria dos intelectuais da educação na atualidade, uma posição pedagógica inovadora. Contudo, ao utilizá-lo com o propósito ideológico de apropriação das ideias de Vigotski e com o objetivo de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, realiza-se uma incorporação da teoria desse psicólogo ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

A aproximação entre as idéias vigotskianas e as idéias neoliberais e pós-modernas não pode ser efetuada sem um grande esforço por descaracterizar a psicologia desse autor soviético, **desvinculando-a do universo filosófico marxista e do universo político socialista**. E esse esforço é realizado de diferentes maneiras, das quais podemos destacar duas que, embora distintas, não são necessariamente excludentes: 1) aproximação entre a teoria vigotskiana e a concepção psicológica e epistemológica interacionista e

construtivista de Piaget; 2) interpretação da teoria vigotskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações lingüísticas intersubjetivas bastante ao gosto do niilismo pós-moderno (DUARTE, 2000a, p. 02, grifos nossos).

Outro aspecto que Duarte (2004) analisa é o fetichismo da individualidade⁴⁷ contido no discurso pós-moderno. Uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade que é social. Entre os muitos fetichismos produzidos na sociedade capitalista encontra-se o da individualidade.

[...] é próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submeta ao domínio de algo a que ele atribui poderes. No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de **individualidade** ser considerada fruto de um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional, ela é considerada **algo que comanda a vida das pessoas** e, em consequência, comanda a relação entre as pessoas e a sociedade (DUARTE, 2004, p. 11, grifos nossos).

Isso significa que o indivíduo vai se constituir na sua relação com a realidade objetiva na qual está inserido sem consciência do processo. E mesmo que esse fetichismo surja em nome da liberdade, como ocorre nas ideologias liberais, o resultado é a negação da própria liberdade.

Um exemplo bastante claro disso é o das correntes

⁴⁷ Sobre fetichismo da individualidade, “Marx nos diz que, na sociedade capitalista, os objetos materiais possuem certas características que lhes são conferidas pelas relações sociais dominantes, mas que aparecem como se lhes pertencessem naturalmente. Essa síndrome, que impregna a produção capitalista, é por ele denominada fetichismo, e sua forma elementar é o fetichismo da MERCADORIA enquanto repositório ou portador de VALOR. A analogia é como a religião, na qual as pessoas conferem a alguma entidade um poder imaginário. Mas a analogia é inexata, pois, como Marx sustenta, as propriedades conferidas a objetos materiais na economia capitalista são reais e não produtos da imaginação. Só que não são propriedades naturais. São sociais. Constituem forças reais, não controladas pelos seres humanos e que, na verdade, exercem controle sobre eles; são as ‘formas de aparência’ objetivas das relações econômicas que definem o capitalismo. Se essas formas são tomadas como naturais, isto se deve a que seu conteúdo ou essência social não é visível imediatamente e só pode ser revelado pela análise teórica” (BOTTOMORE, 2001, p. 149, grifos do autor).

pedagógicas que advogam que a **educação deva submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa**, desde a educação infantil até o ensino universitário. Essas pedagogias, todas apoiadas na ideologia liberal, mesmo quando disso não tenham consciência, aparentam ser promotoras da liberdade mas, na verdade, escravizam a pessoa à espontaneidade dos processos naturais (DUARTE, 2004, p. 12, grifos nossos).

Outra forma de fetichismo da individualidade, bastante popular segundo Duarte (2004), é aquela na qual se pensa que as pessoas já nascem com suas características básicas definidas, ou por herança genética ou por vontade divina, ou seja, há um apriorismo ou determinismo do sujeito e, portanto, das formas de relação com a realidade.

Outra não muito diferente é aquela na qual as características básicas da individualidade de uma pessoa são definidas nos primeiros anos de infância, digamos, por exemplo, nos primeiros seis anos de vida. No resto da vida de uma pessoa o que ela poderá fazer é não mais que conhecer e “aprender a lidar” com essa individualidade (DUARTE, 2004, p. 12, grifos do autor).

Ao refletir sobre o processo histórico de constituição da individualidade, o autor afirma que os autores pós-modernos anunciaram a morte do sujeito, ao menos do considerado “sujeito da modernidade” ou “sujeito moderno”.

Esse sujeito seria o indivíduo com uma personalidade estruturada a partir de um centro, um núcleo, uma essência racional, definidora da identidade pessoal. Segundo os pós-modernos, o indivíduo típico da modernidade seria ativo, empreendedor, um explorador tentando submeter seu domínio racional às forças da natureza, incluídas aquelas que a espécie humana carrega em si mesma (DUARTE, 2004, p. 220).

Duarte acentua que para o pós-modernismo

não existe esse indivíduo com um **núcleo essencial de identidade**, pois todas as pessoas são fragmentadas e aquilo que nos habituamos a chamar de individualidade estaria em constante processo de dissolução. [...] todo indivíduo se divide em papéis múltiplos e efêmeros, em máscaras descartáveis, estando a personalidade em contínua dissolução no fluxo caótico de uma realidade sócio-cultural, também ela sem centro, sem unidade, sem racionalidade (SIM, 1998, apud DUARTE, 2004, p. 220, grifos nossos).

Essa concepção de indivíduo em seus múltiplos e efêmeros papéis ou máscaras descartáveis em constante movimento, que aqui significa fluxo caótico, é a expressão mais radical desse fetichismo, é a total rendição à individualidade alienada, segundo Duarte.

Não haveria um modelo de personalidade para esse **sujeito pós-moderno**. Ele não seria aquela pessoa proposta pela modernidade com propósitos determinados, racional e consciente. Não teria por modelo os grandes feitos dos **grandes homens da história**, preferindo a vida cotidiana anônima dos marginalizados (DUARTE, 2004, p. 229-230, grifos do autor).

Para Duarte (2004), existiriam ao menos três importantes precursores que decretaram a morte do sujeito pelo pensamento pós-moderno.

Um deles seria a filosofia de Friedrich Nietzsche (1844-1900), a qual é referência para boa parte dos autores pós-modernos, entre eles Foucault e Derrida. Outro precursor do discurso pós-moderno sobre a morte do sujeito seria, segundo Rosenau (1992, p. 44-45), Sigmund Freud, em consequência da importância por ele atribuída ao inconsciente como determinante das atitudes dos sujeitos, o que colocaria em xeque o **ser humano movido pela razão**. Outro precursor da morte do sujeito decretada pelo pós-modernismo seria, segundo a autora canadense, o estruturalismo [...] o estruturalismo teria dado substancial contribuição para a morte do sujeito ao substituí-

lo pela ação das estruturas. Tanto estruturalistas como pós-estruturalistas tendem a **secundarizar ou até mesmo eliminar o papel das ações intencionais na configuração da sociedade e da cultura** (DUARTE, 2004, p. 223-224, grifos nossos).

Mas quais seriam as razões do ataque dos pós-modernos ao sujeito? Segundo Rosenau (apud DUARTE, 2004, p. 225), são três os motivos: “o fato de ele ser representante da modernidade; o fato de ele ser representante do humanismo e o fato de ele implicar a existência do objeto, isto é, do mundo objetivo para além do mundo subjetivo”. Com relação ao primeiro motivo, a ligação entre o sujeito e a modernidade, os pós-modernos afirmam que “a própria idéia de sujeito é filha direta do Iluminismo e do racionalismo, e da mesma forma que o Iluminismo substituiu a religião pela ciência, também substituiu Deus pelo sujeito” (ROSENEAU apud DUARTE, 2004, p. 225). Do ponto de vista político,

os pós-modernos visam, ao atacarem o conceito de sujeito, a “matar dois coelhos com a mesma cajadada”: a democracia representativa liberal e o socialismo. Sem o conceito de sujeito, perderiam seu significado outros conceitos que estariam na base do liberalismo e/ou marxismo, tais como “representação democrática”, “libertação”, “emancipação”, “classe” etc. O poder não mais estaria nas mãos de sujeitos em determinados postos do Estado, mas sim disperso na intertextualidade (ROSENEAU apud DUARTE, 2004, p. 226).

Percebe-se um ataque aos conceitos de sujeito e de objetividade, compreendidos nas suas bases sócio-históricas, e a mistificação das condições objetivas de realização do processo de humanização do sujeito. Tais argumentos desconsideram ou minimizam o fato de que esse processo é viabilizado pelas condições objetivas e materiais em que o sujeito está situado nessa sociedade. Desvia-se dessa objetividade para a intertextualidade, ou seja, o discurso prevalece sobre os fatos.

Ao fazer essa crítica ao sujeito, os autores pós-modernos censuram a ideia de um desenvolvimento universal da humanidade, pois, segundo eles, tal ideia seria a responsável pela destruição de outras culturas, pelo desequilíbrio ecológico e pelo racismo. Sobre o aspecto

das ligações entre sujeito e humanismo, os pós-modernos criticam o humanismo por colocar o “sujeito racional numa posição hierarquicamente superior aos demais seres vivos” (DUARTE, 2004, p. 226), a partir da visão segundo a qual o ser humano estaria no topo da evolução das espécies.

Para Duarte (2004), essa crítica à noção de um desenvolvimento universal da humanidade tem uma grande repercussão no campo educacional, onde a ideia de educação se opõe ao princípio de que existem conhecimentos universais a serem transmitidos pela escola.

Nessa perspectiva, o conhecimento é apenas e tão somente aquilo que é **tido como verdadeiro** num específico contexto cultural. A escola seria então nada mais do que um espaço, entre muitos outros, de troca e de compartilhamento de crenças culturalmente estabelecidas (DUARTE, 2004, p. 227, grifos do autor).

O terceiro motivo pelo qual os pós-modernos criticam a concepção de sujeito é que “a existência do sujeito pressupõe a existência do objeto” (DUARTE, 2004, p. 227). Os pós-modernos poderiam aceitar a ideia de subjetividade se isso não implicasse a existência daquilo que não é subjetividade, ou seja, o mundo objetivo para além do sujeito.

A distinção entre realidade objetiva e a representação subjetiva é inaceitável para o pós-modernismo. Atacar a ideia de um sujeito racional, capaz de conhecer e dominar a realidade significa para o pós-modernismo atacar a ciência moderna e a epistemologia que fundamenta tal ciência (DUARTE, 2004, p. 227).

Os autores pós-modernos investem contra a ideia de um sujeito que se faz racional na sua relação com a objetividade. Por isso, rejeitam a possibilidade do conhecimento científico e, portanto, de uma epistemologia que escora tal compreensão de mundo sustentada na realidade objetividade e não no domínio das ideias. Contudo, descartam o sujeito sem descartar a perspectiva individualista, distinguindo sujeito e indivíduo (DUARTE, 2004).

Morreu o sujeito da modernidade e em seu lugar

foi colocado o indivíduo pós-moderno, [...] o indivíduo pós-moderno não pode de forma alguma ser visto como uma pessoa nos moldes do sujeito da modernidade, isto é, o indivíduo pós-moderno *não é pessoa consciente, livre e autônoma*. Sua existência é anônima. Trata-se de uma pessoa descontraída, flexível, que ouve seus sentimentos e emoções e procura aceitar a si mesma tal como ela é. Tem seu próprio estilo de vida mas não procura ser exemplo para ninguém, pois não pretende possuir nenhuma verdade. Cultiva o senso de humor, a fantasia, a cultura do desejo e a gratificação imediata. Vive o presente e prefere aquilo que é passageiro, momentâneo, tendo horror ao que é estável, permanente. Valoriza a espontaneidade e vê com maus olhos a disciplina e o planejamento. Gosta do que é diferente, exótico, místico, proveniente das tradições do passado e daquilo que é local, singular e não do que é comum, generalizado, universal. Preocupa-se com a própria vida pessoal e suas necessidades pessoais e não está interessada em laços com instituições tradicionais como família, Igreja, partido, nação (DUARTE, 2004, p. 227-228, grifos do autor).

Qual é a concepção de sujeito ou de indivíduo que podemos extrair das reflexões aqui apresentadas? Em primeiro lugar destacamos o fato de ser um indivíduo que vive na completa espontaneidade, movido pelo irracional, voltado para si mesmo e para a satisfação de suas paixões ou necessidades pessoais imediatas. Em segundo lugar enfatizamos a noção de um indivíduo que não tem implicado o seu ser com os outros e com um projeto de sociedade, descolado da objetividade, na completa inconsequência com o seu ser e o dos outros. Um indivíduo sem envolvimento com o seu ser e com a humanidade, como vai conseguir ser solidário e compreensível com as diferenças e deficiências?

A partir dessa concepção de sujeito voltado sobre si mesmo, importa questionar: qual a psicologia que a sustenta? Facci (2004, p. 104) afirma:

O individualismo na pedagogia foi intensificado pelo desenvolvimento **da psicologia humanista**

(existencial), que divulgou a educação como processo de adequação pessoal ante as influências ambientais, e pela divulgação da **psicanálise**, a qual explica as relações entre o ser humano e a cultura como sendo determinadas pelo inconsciente (grifos nossos).

Ao que tudo indica, não podemos identificar uma única teoria psicológica que estaria embasando a proposta pedagógica da Pedagogia da Infância, pois, como assinala Duarte (2004), o movimento construtivista, embora tendo como matriz a epistemologia genética de Jean Piaget, acabou compartilhando ideias com outras correntes educacionais. Cesar Coll, construtivista espanhol que prestou assessoria ao MEC no final dos anos 1990 para elaborar os PCNs, acentua que

seria conveniente reservar o termo construtivismo para um determinado enfoque ou paradigma explicativo do **psiquismo humano compartilhado por diferentes teorias psicológicas**, entre as quais naturalmente se encontram algumas das atuais teorias mais aceitas sobre desenvolvimento e aprendizagem (COLL apud FACCI, 2004, p. 112, grifos nossos).

Em nossa análise, constatamos que a base da psicologia que dá suporte para as Diretrizes Pedagógicas na RMF é eclética, ou seja, abarca diferentes teorias psicológicas. Entretanto, há no documento analisado da RMF uma indicação intencional da Psicologia Histórico-cultural, inclusive citando Vigotski. Todavia, a utilização da teoria desse autor se deu a partir de uma apropriação neoliberal e pós-moderna e que tem, portanto, subjacente, uma concepção de sujeito ou de subjetividade humana tal como analisada por Duarte (1993, 2000a, 2004), na direção de um sujeito voltado sobre si mesmo, ou de um indivíduo pós-moderno. A apropriação neoliberal e pós-moderna da teoria de Vigotski é pautada na ideia de educação como “negociação de significados” em um processo

interativo onde os agentes envolvidos iriam construindo seus significados pessoais por meio da interação com os significados construídos por outros agentes sociais. Assim, o caráter social do conhecimento, presente na teoria vigotskiana, é

transformado por esses intérpretes em **um relativismo epistemológico**, em que **tudo é reduzido a uma interação semiótica**. Nessa perspectiva, a tarefa principal da escola deixa de ser transmitir um saber objetivo sobre a realidade natural e social, para ser a tarefa de propiciar condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e construção de significados que, em última instância, são pessoais, sendo considerados também sociais e culturais porque fazem parte de um mesmo contexto interativo (DUARTE, 2000a, p. 87, grifos nossos).

Segundo Frigotto (2000), as concepções do ecletismo ou pluralismo teórico representam apenas uma variação ou expressão da perspectiva metafísica. O autor considera que

a idéia central do pluralismo é de que o complexo social ora se estrutura tendo como determinação básica o fator econômico, ora os fatores políticos, culturais, religiosos, psicossociais. Historicamente haveria uma alternância de “fatores”. [...] A postura do ecletismo metodológico que Lefebvre denomina de “sopa metodológica”, historicamente representa uma aparente concessão do “mito positivista” de uma ciência social neutra e parcial em face do avanço do pensamento marxista. [...] A concepção do “pluralismo formal” e do ecletismo consubstanciada no senso comum, na crença de que a verdade resulta de um mosaico montado pela junção das diferentes posturas, ideologias, perspectivas metodológicas tem sido, historicamente, no Brasil, uma idéia das elites dominantes no campo político, cultural, e se manifesta fortemente nos centros de pesquisas e universidades (FRIGOTTO, 2000, p. 85, grifos do autor).

Trata-se, portanto, de abandonar qualquer perspectiva de totalidade, pois esse ecletismo se sustenta em uma epistemologia relativista, onde não há possibilidade do conhecimento científico a respeito da realidade social e do sujeito. É, portanto, a legitimação da impossibilidade de um projeto social e político que aponte para a superação da sociedade capitalista.

No campo da educação repercute uma concepção de sujeito que remete para reflexões acerca de uma noção de aprendizagem na qual se percebe a presença de um determinismo do psiquismo humano que insinua a mínima interferência possível nos processos da relação da criança com a realidade objetiva, pois parte-se do pressuposto que existe uma essência a priori e que, portanto, a relação pedagógica deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças.

O fato de o eixo da ação pedagógica estar nas ações da criança e na construção de uma “nova subjetividade”, a nosso ver, tem algumas implicações: 1) é uma simplificação do processo de ensino-aprendizagem ao não considerar que qualquer ação faz parte do processo de aprendizagem; mas não se resume a isso, pois qualquer prática educativa escolar tem subentendida uma teoria da aprendizagem e uma teoria da personalidade, uma didática para alcançar essa aprendizagem, ou seja, um método de ensino; 2) como toda relação pedagógica, vai ser orientada para determinada concepção de sujeito ou de criança e, por consequência, para determinado tipo de relação entre o sujeito e a objetividade; nesse caso parece ficar claro que é uma relação de sujeição do sujeito com o social, pois, para a perspectiva analisada, não existe contradição e, não existindo contradição, não se considera como possibilidade um sujeito no sentido de sujeito da história; 3) ao não focar o eixo do trabalho na aquisição do conhecimento pela criança, não possibilita que ela se aproprie dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, portanto, novamente nega ao sujeito a condição de sujeito da história ao não colocar a criança em relação à objetividade em um processo dialético no qual ela não constrói o conhecimento, mas se apropria dele e o utiliza como ferramenta técnica e política.

No próximo item abordaremos os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

3.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA RMF: CONCEPÇÃO DE SUJEITO E DE APRENDIZAGEM

As diretrizes para a Educação Especial na RMF estão contidas no documento Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento da reorientação didática (PEAD)⁴⁸. O documento, publicado

⁴⁸ Por se tratar de um documento com indicação de autoria, utilizaremos Machado (2004) como referência, exceto ao citarmos trechos da apresentação ou do prefácio do documento, quando utilizaremos Florianópolis (2010). Ressaltamos que os argumentos apresentados pela autora serão tratados como discurso oficial da RMF.

em 2004 pela Secretaria de Educação do Município e organizado por Rosângela Machado⁴⁹, tem prefácio escrito por Maria Tereza Eglér Mantoan⁵⁰.

Na apresentação do documento, afirma-se que o seu objetivo coletivo principal é

discutir e propor alternativas para a **consolidação de uma escola inclusiva**. Uma escola que supere os preconceitos e discriminação em relação às pessoas com deficiência, à orientação sexual, à raça, à religião, ao gênero e outras situações, bem como, **sistematizar novas maneiras de planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem**, assim como, de estabelecer uma rede de serviços especializados e de apoio ao trabalho pedagógico envolvendo professores, orientadores educacionais, supervisores escolares, administradores escolares, professores das salas multimeios, diretores, auxiliares de ensino, dentre outros (FLORIANÓPOLIS, 2004, p. 7-8, grifos nossos).

O PEAD tem como proposta transformar o sistema educacional em inclusivo, mediante um plano de ações para que “a rede possa ter condições de se reestruturar e atender a todos os educandos sem discriminação e excludências, **tornando-se, verdadeiramente, um**

⁴⁹ Rosângela Machado possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (1990) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2006). Atualmente é doutoranda em Educação pela UNICAMP. Foi coordenadora de Educação Especial da rede municipal de ensino de Florianópolis (2001 a 2008); coordenadora-geral da política de Educação Especial da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2008-2009). Orientanda no mestrado e doutorado de Maria Teresa Eglér Mantoan (PLATAFORMA LATTES, 2011).

⁵⁰ Maria Teresa Eglér Mantoan é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, professora assistente da UNICAMP. Cargos e funções que ocupa no MEC: consultora da Secretaria de Educação Especial, sendo membro do Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial; membro de Grupo de Trabalho da Comissão Especial para realização de análise e fornecimento de subsídios e indicativos para garantir o acesso de pessoas com deficiência aos cursos superiores e a permanência delas nas instituições de ensino superior; membro do Comitê Consultivo para análise e seleção dos artigos a serem publicados no livro Experiências educacionais inclusivas II; membro do Conselho Consultivo para seleção dos artigos a serem publicados no livro Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – experiências educacionais. Participa de atividades em projetos de pesquisa na Secretaria de Educação Especial: Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (PLATAFORMA LATTES, 2011).

sistema justo e democrático” (MACHADO, 2004, p. 13, grifos nossos).

Na perspectiva apresentada no documento, uma escola inclusiva **“pressupõe uma nova organização** que considera a **necessidade de todos os educandos**, não se restringindo apenas à inclusão de crianças com deficiências nas salas de aula comuns” (MACHADO, 2004, p. 13, grifos nossos). Assim, o conceito de escola inclusiva

é muito mais amplo do que apenas inserção do educando com deficiência no ensino regular, pois implica em dar à escola uma **outra organização**, isto é, todo um **redimensionamento escolar**. Uma escola inclusiva, sem dúvida, seria aquela que abre suas portas para todos, sem exceções, discriminação e preconceitos (MACHADO, 2004, p. 30, grifos nossos).

No intuito de compreender as proposições dessa “nova” organização para a Educação Especial na RMF, formulamos algumas perguntas para nortear nossa análise: Que modelo de escola inclusiva a RMF propõe? Qual concepção de ensino-aprendizagem está subjacente à proposta de escola inclusiva? Qual a concepção de aluno ou de sujeito? O que é Educação Especial na perspectiva inclusiva para as crianças menores de seis anos?

O objetivo de uma proposta de educação inclusiva, segundo o PEAD, é buscar elementos que conduzam a uma nova organização da escola, e por isso a abordagem de inclusão tem como finalidade construir uma escola que seja aberta a “todos os seres humanos”, incondicionalmente. E para isso, é necessário pôr fim

às exclusões de quaisquer ordens, tendo clareza de que a **valorização da diferença é o reconhecimento de nossa própria condição humana**. Eis um caminho que pode abrir espaço para uma concepção mais ampla de inclusão. Uma escola assim concebida não viverá sob uma lógica **excludente**, tendo a padronização e a classificação dos educandos como referências (MACHADO, 2004, p. 15, grifos nossos).

Percebe-se que, no documento em análise, a definição de escola inclusiva busca afirmá-la como um princípio ou uma meta a ser

alcançada. Com relação à consolidação de uma escola inclusiva, Bueno (2008) defende que a bandeira da educação inclusiva parece repor, sobre outras bases, os mesmos ideais progressistas de educadores como Anísio Teixeira e Paulo Freire, que apontavam, desde os anos 1950 e 1960, a necessidade de construir uma educação verdadeiramente democrática. O autor contesta a perspectiva disseminada de que a educação inclusiva é uma meta a ser alcançada na construção de uma sociedade inclusiva.

A bandeira da *educação inclusiva* parece, em princípio, repor, sobre outras bases, esses mesmos ideais, mas isto é somente aparência, pois se o norte é a *educação inclusiva* como meta a ser alcançada, isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuarão a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. Isto é, a meu juízo, esta nova bandeira vira de cabeça para baixo aquilo que era uma proposição política efetivamente democrática (mesmo com perspectivas políticas diferentes), na medida em que o que deveria se constituir na política de fato – a incorporação de todos pela escola, para se construir uma escola de qualidade para todos – se transmuta num horizonte, sempre móvel, porque nunca alcançado (BUENO, 2008, p. 56, grifos do autor).

Esse mesmo processo de inversão, segundo o autor, ocorre em relação às perspectivas políticas para a construção da sociedade no que se refere ao conceito de inclusão social. Com o fim das chamadas utopias socialistas, “deixou de existir um contraponto, correto ou não, em relação à perspectiva que advoga o mercado como regulador básico, que passou a ser o único caminho para a construção da **sociedade do futuro**” (BUENO, 2008, p. 56 e 57, grifos do autor). É nesse contexto que

surge o conceito de **sociedade inclusiva, em substituição ao de sociedade democrática** e que opera a mesma inversão [...] em relação à educação. Isto é, se o norte, o futuro, o porvir, é a sociedade inclusiva, está por trás a **perspectiva de que a sociedade jamais incorporará a todos, pois que terá que ser permanentemente**

inclusiva. Esta diferença não é apenas semântica, mas política, e aponta em uma direção diametralmente oposta àquela defendida pela grande maioria dos analistas políticos progressistas do passado, qual seja, a de uma sociedade crescentemente democrática, que gradativamente fosse incorporando a massa de deserdados produzidos por políticas injustas e de privilegiamento das elites sociais (BUENO, 2008, p. 57, grifos nossos).

Pina (2009) analisa algumas teses a respeito do paradigma da inclusão que contribuem para um aprofundamento das reflexões que queremos aqui desenvolver acerca da concepção de sujeito e de aprendizagem que constituem a Educação Especial na perspectiva inclusiva na RMF. A primeira delas é a de que a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, mais justa, mais humana, frequentemente denominada “sociedade inclusiva” ou “sociedade para todos”. Sobre essa tese, o autor considera:

A inclusão apenas aciona a “sociedade” para que ocorram modificações superficiais que visem a “inclusão dos excluídos”. Vale salientar que essa modificação da “sociedade” não consiste, portanto, em uma transformação radical, mas em alterações superficiais que mantêm em funcionamento o modo capitalista de produzir a existência (PINA, 2009, p. 76, grifos do autor).

Pina (2009) conclui que o processo de inclusão social não contribui para a construção de um novo tipo de sociedade radicalmente diferente do que estamos vivendo hoje.

Ao contrário do que supõe o ideário da inclusão, “a sociedade inclusiva” não consiste em um novo tipo de sociedade, visto que a efetivação do processo de inclusão nos diferentes setores sociais não altera as relações capitalistas. Dito de outra forma, a inclusão social não visa construir uma sociedade totalmente nova, que possa ser chamada de “sociedade inclusiva”. Trata-se apenas de uma nova face dada à velha ordem social capitalista, qual seja, a de um capitalismo menos selvagem,

isto é, humanizado (PINA, 2009, p. 79, grifos do autor).

Outra tese analisada por Pina (2009) sobre o paradigma da inclusão é a de que a escola inclusiva, além de se pautar no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, é capaz de promover uma educação de qualidade para todos. Apoiado em Saviani, Pina conclui que a difusão dessa ideia tem como propósito mascarar a impossibilidade de socialização do saber sistematizado para todos na sociedade capitalista e também o entendimento de que a luta pela escola pública de qualidade para todos coincide com a superação do capitalismo.

Essa contradição da escola pública na sociedade capitalista evidencia dois aspectos relacionados às teses da inclusão em destaque. Um deles se refere ao fato de que, sob o ponto de vista da classe dominante, as escolas não podem ser organizadas de modo a possibilitar o acesso de todos à educação de qualidade, pois isso viabilizaria a socialização do saber. O segundo aspecto, diretamente relacionado ao anterior, diz respeito ao fato de que, sob a ótica da classe dominante, **os indivíduos pertencentes às diferentes classes sociais devem ter acesso à educação em escolas organizadas com padrões de qualidade distintos, de modo a garantir a apropriação privada do saber.** Partindo da compreensão desses aspectos, buscou-se evidenciar que a escola inclusiva não é capaz de oferecer uma educação de qualidade para todos os indivíduos, tampouco significa a concretização de uma escola para todas as pessoas (PINA, 2009, p. 102, grifos nossos).

Consideramos que é nesse horizonte apontado por Pina e Bueno de sociedade inclusiva e de escola inclusiva que se fundamenta a proposição da política de educação inclusiva na RMF, que “seria aquela que abre suas portas para todos, sem exceções, discriminações, preconceitos, exclusões de quaisquer ordens” — como destacado por Machado (2004) nas páginas 15 e 30 do PEAD — e também que critica a referência de padronização e a classificação dos educandos.

Retomamos aqui os argumentos de Bueno (2008) para acentuar que esse discurso parece repor, sobre outras bases, os mesmos ideais da

construção de uma escola verdadeiramente democrática que pressupõe a inserção de todos para construir uma escola de qualidade para todos. Em que medida a EE na perspectiva inclusiva constitui outra organização da escola e da sociedade para ser aquela que abre suas portas para todos, sem exceções, discriminações, preconceitos, exclusões de qualquer ordem, a fim de promover uma educação de qualidade para todos?

Um dos princípios para promover essa escola inclusiva se sustenta em uma concepção mais ampla de inclusão, sustentada na valorização da diferença como reconhecimento de nossa própria condição humana. Pensa-se uma escola que valoriza e se pauta no “reconhecimento ao direito à diferença na igualdade de direitos” (MACHADO, 2004, p. 24) e não no acesso ao conhecimento sistematizado.

A proposta de educação inclusiva em foco enfatiza o argumento de que “mais do que nunca é necessária uma **educação voltada para os valores humanos**, que permitam a transformação da sociedade. E, falar de **valores humanos significa falar de solidariedade, de ajuda mútua, de respeito, de ética, de co-participação, de humanidade**” (MACHADO, 2004, p. 15, grifos nossos).

Dessa forma, a escola inclusiva apoiada no princípio de que todas as crianças devem aprender juntas e sustentada na valorização da diferença como reconhecimento de nossa própria condição humana tem como proposição uma formação moral humanizadora, com objetivo de tornar os indivíduos e a sociedade mais solidários, colaborativos e coparticipativos.

Duarte (2000b) analisa que a educação tem sido apontada na retórica das classes dominantes como a grande responsável pela superação da chamada crise de valores pela qual estaria passando a sociedade capitalista. De acordo com o autor, a mudança de mentalidade abarca todos os sujeitos e tem propósitos ideológicos bem claros, com base nos quais os intelectuais da classe dominante têm defendido uma educação voltada para qualificar as pessoas para o mercado de trabalho, de forma a promover um desenvolvimento harmonioso e produzir um desenvolvimento humano que respeite a natureza, a diversidade e a cultura. Assim, não se trata de uma educação de qualidade para todos, pois no modo de produção capitalista os indivíduos pertencentes às classes diferentes têm acessos a padrões diferenciados de educação.

O PEAD orienta um modelo de escola e de educação sustentado em uma mudança de mentalidade. Isso fica perceptível à medida que o essencial, ou o eixo da EE na perspectiva inclusiva, é realmente a mudança de mentalidade, ou seja, mudanças de relações dentro da

escola, que envolvem modificações dos sentimentos e valores morais pelo sujeito da Educação Especial, incluindo sentimentos de ajuda mútua, solidariedade e coparticipação. Tal concepção tem como princípio que basta educar sentimentos e valores e defender a tolerância e aceitação das diferenças individuais como forma de construir uma sociedade e uma escola inclusivas e que isso é suficiente para resolver os conflitos decorrentes de uma sociedade de classes antagônicas.

As práticas escolares para os sujeitos da EE na EI não podem ser estruturadas partindo da premissa segundo a qual “é preciso estabelecer uma nova relação entre igualdade e diferença” (MACHADO, 2004, p. 24). No documento do PEAD encontramos a seguinte declaração sobre igualdade: “certamente, não é uma igualdade no sentido de que todos sejam iguais, mas uma igualdade em direitos e deveres, **inclusive o direito da diferença**” (MACHADO, 2004, p. 23, grifos nossos). Partindo desse pressuposto, há uma proposição de que se busquem condições para que “‘todos aprendam’ e se valorize cada pessoa como única, sendo essa a base que vai promover a educação para todos” (MACHADO, 2004, p. 24, grifos nossos). No âmbito das ideias presentes no documento, mais que a igualdade, são as diferenças que fazem com que sejamos únicos — esta é a marca da singularidade humana.

Ninguém tem que ser o outro. A singularidade humana é estabelecida pelo que se é e pelo que se pode vir a ser. Não é desejável, portanto, perseguir uma igualdade que faz com que o **educando perca sua especificidade** e mesmo a sua criatividade. A **diferença faz com que sejamos únicos**, ao mesmo tempo em que as semelhanças nos dão o sentimento de pertencermos a um grupo social (MACHADO, 2004, p. 25, grifos nossos).

Percebe-se que a valorização das diferenças é o eixo da Educação Especial na perspectiva inclusiva:

A garantia do direito à diferença deve ser o fundamento do projeto político-pedagógico de cada escola, responsável por elaborar as ações que visem a **consolidar esse valor de escola inclusiva**. Com certeza, embora tenham um fim comum, as ações serão diferenciadas em cada

escola, pois cada uma é única, devendo se conectar com a sua realidade, promovendo meios que atendam as suas necessidades e desejos e ancoradas em suas possibilidades de atendimento (MACHADO, 2004, p. 19, grifos nossos).

Em nossa análise, a questão da igualdade está colocada em oposição à diferença. O documento examinado contém afirmativa segundo a qual a escola atual apresenta a igualdade como referência almejada e por isso tende a buscar o igual e o homogêneo. Em função disso, as práticas de avaliação de aprendizagem dessas escolas são excludentes porque apenas classificam os alunos e excluem aqueles que não seguem esse padrão.

Ao abordar a questão das diferenças no contexto da democracia de massas, Santos (1995), citado por Machado (2004), enfatiza que

destruíram-se muitas diferenças que nós hoje consideramos preciosas e importantes. [...] há cada vez mais um desejo de raízes, de diferenças. Se se contesta hoje a modernidade nessa aversão à diferença, é precisamente porque nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente (SANTOS, 1995, apud MACHADO, 2004, p. 23).

A valorização e o reconhecimento das diferenças estão presentes também na EE na perspectiva inclusiva como eixo do processo de formação da comunidade escolar, como forma de revisão das práticas escolares excludentes.

O primeiro eixo que estamos desenvolvendo refere-se à **formação da comunidade escolar**, no que diz respeito à **revisão de práticas pedagógicas excludentes**, ao **reconhecimento e à valorização da diferença** e ao **conhecimento de instrumentos** de acessibilidade que removem as barreiras de aprendizagem (MACHADO, 2004, p. 45, grifos nossos).

Podemos considerar então que a EE na perspectiva inclusiva é uma proposta assentada na “focalização das diferenças” como resolução de todos os problemas da escola, que é a responsável por elaborar as

ações para consolidar os princípios de uma escola verdadeiramente inclusiva, como solução para os problemas sociais e educacionais.

Em relação ao discurso da focalização das diferenças, Pierucci (1990) enfatiza que não somos iguais e, portanto, não podemos ser tratados como iguais, e que essa bandeira das diferenças é, desde a sua origem, signo da direita para justificar as desigualdades sociais de fato e reclamar as desigualdades de direito.

[...] a certeza de que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e portanto não podem ser tratados como iguais, quem primeiro a professou e apregou nos tempos modernos foi a direita. [...] a bandeira da defesa das diferenças, hoje empunhada à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos “novos” movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, o movimento indigenista etc.), foi na origem — e permanece fundamentalmente — o grande signo das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito (PIERUCCI, 1990, p. 3, grifo do autor).

Em relação à celebração das diferenças, o autor analisa, entre outras questões, o racismo, que é interpretado apenas como recusa, incapacidade ou impossibilidade de aceitar o outro, o diferente, o não-semelhante, o não-idêntico. E isso nos impede, segundo ele,

de ver os racismos e chauvinismos de todos os tipos e graus como celebração da *certeza das diferenças* e, daí sim, como prescrição da urgência de sublinhar as diferenças para manter as distâncias [...] O racista vê o mundo dos humanos sob a ótica privilegiada da diferença, melhor dizendo, pondo em foco a diferença. A *démarche* racista começa por aí, pela focalização da diferença (PIERUCCI, 1990, p. 3, grifos do autor).

Pierucci (1990) destaca que

os mecanismos que se seguem à [...] “constatação

do bom senso” acerca do “fato concreto” das diferenças (focalizar, sublinhar, fixar, absolutizar, naturalizar, biologizar, perenizar..) é que vão transformá-la numa tomada de posição racista propriamente dita, excludente e destrutiva da(s) diferença(s) selecionada(s) como alvo, numa convicção de segundo grau legitimadora de práticas de violência no mínimo verbal (PIERUCCI, 1990, p. 4, grifos do autor).

Concordamos com Pierucci de que as diferenças são vividas concretamente pelo sujeito. O sujeito da Educação Especial na EI, nosso objeto de estudo, experimenta concretamente a sua deficiência no seu cotidiano, na rua, na escola, em casa frente aos outros sujeitos. Mas importa considerar que

nem todas as diferenças são hierarquizantes, mas a maioria sim, são, sobretudo quando se trata de diferenças definidoras de coletividades, de categorias sociais, de grupos de *appartenance* vivendo em relações de força. A diversidade é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida quotidiana: na imediatez do dado sensível ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinacões. A tal ponto, que querer defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo tarefa difícilíssima em termos práticos, ainda que menos difícil em termos teóricos (PIERUCCI, 1990, p. 4, grifos do autor).

A focalização da diferença, adverte Pierucci (1990, p. 9), “acaba roubando perigosamente a cena da igualdade, posta sempre já como antítese daquela no senso comum conservador”. A celebração das diferenças é uma reapropriação pós-moderna das bandeiras dos movimentos sociais em luta por seus diretos. Ela cria uma mística segundo a qual o sujeito, com ou sem deficiência, numa sociedade de classes, tem um valor social e econômico relativo à sua capacidade de produzir riquezas. A classificação da deficiência, por exemplo, na própria utilização dos testes de Coeficiente de Inteligência (QI) para a seleção de deficientes mentais, embora em patamares diferentes em

1970 e nos anos 1990, continua traduzindo

os limites definidores do aluno esperado nas escolas numa sociedade nos moldes de organização que tem a produção e a competição como parâmetros, na qual tais características são consideradas como limiar facilitador de aquisição de habilidades propostas pela escola, um dos organismos mediadores da vida em sociedade, refletidos, até certo ponto, nos argumentos em defesa de sua educação (JANNUZZI, 1997, p. 191).

Considerando que a EE na perspectiva inclusiva tem como eixo a focalização das diferenças e uma educação voltada para os valores humanos, com o objetivo de tornar os sujeitos e a sociedade mais solidários, colaborativos e participativos, pode-se considerar que ocorre uma secundarização do processo de apropriação do conhecimento? Quais as concepções de sujeito e de aprendizagem estão subjacentes na fundamentação do PEAD?

Para termos mais elementos para compreender os fundamentos que embasam essas concepções, analisaremos em que bases teóricas está sustentada a EE na perspectiva inclusiva.

No documento do PEAD, a fundamentação teórica está baseada em autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Boa Ventura de Souza Santos, Tomaz Tadeu da Silva, Jorge Larrosa, Sílvia Duschatzky e Carlos Skliar. No capítulo “Fundamentos Teóricos” são apresentados alguns conceitos básicos, apoiados nos autores citados e que são fundamentais para a nossa análise do que seja “uma escola na perspectiva inclusiva” e para o entendimento de concepção de sujeito e de aprendizagem da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os conceitos são diversidade, alteridade e identidade. O primeiro termo é associado no PEAD

ao conjunto de diferenças. É a possibilidade de discutir e compreender toda sorte de diferenças. Não se pode considerar que o único conjunto de diferenças que compõe a diversidade é constituído por aquelas diferenças discriminadas pela sociedade (negros, índios, brancos, mulheres, deficientes, idosos). Incluem-se também aqui a dos negros, dos brancos, mulheres, homens, homossexuais, heterossexuais, crianças, jovens,

diferentes nacionalidades, profissões, modos diferentes de pensar diferente. O que existe é a valorização de certas diferenças em detrimento de outras. **Não há seres humanos superiores e inferiores. O que há é um mundo diverso e em constante diversificação** (MACHADO, 2004, p. 28, grifos nossos).

Em nossa análise, o conceito de diversidade, nesse excerto, está mistificado e misturado aos conceitos de universalidade, particularidade e singularidade de Marx. Não é o diverso que faz um sujeito diferente do outro, mas são as relações entre o singular e o universal que “a lógica da particularidade permite explicar em toda a sua amplitude, na medida em que é a expressão lógica das categorias de mediação entre um pólo e outro” (MORAES, 2000, p. 29). A definição de diversidade como o diverso em constante diversificação abstrai que a “concretude e a universalidade são postas pelo movimento do real e não pelo pensamento” (MORAES, 2000, p. 31).

O conceito de alteridade está fundamentado em Duschatzky e Skliar:

A Modernidade, porém, segundo Duschatzky e Skliar (2001:121), constitui várias estratégias de regulação e de controle da alteridade que, só em princípio, podem parecer sutis variações dentro de uma mesma narrativa. **Há um discurso que define quem são os outros e como são os outros.** Nesse discurso, o outro é definido para que nos representemos, ou seja, necessitamos do outro para que o nosso eu se sobreponha. **Criamos um conceito do outro,** na tentativa de nos sobrepor a ele, por meio de nossa identidade. **Criamos a identidade anormal para dizer que somos normais.** O outro no geral é considerado negativo, mal e perverso. Não se trata disso, no entanto. O outro apenas diz respeito a uma das diferenças e formas de manifestação humana (MACHADO, 2004, p. 29, grifos nossos).

Os conceitos de diversidade e de alteridade, nesses excertos, estão colocados em termos de relação com o outro, com base em um reducionismo da realidade objetiva em puro subjetivismo. O que define o outro e a realidade objetiva é o que eu penso ou digo. A relação do

indivíduo com o outro se define em termos de discurso. Em tal concepção, o discurso define “quem são os outros e como são os outros”. É possível perceber a perspectiva subjetivista nos trechos a seguir: “nesse discurso, o outro é definido para que nos representemos”; “[no discurso] criamos um conceito do outro”. O sujeito e a realidade objetiva são tomados como criados a partir da subjetividade.

O conceito de identidade⁵¹ está definido em termos de “representa aquilo que se é”. Porém, aquilo que se é, de acordo com o documento em análise, vai se formando em confronto com o outro e esse confronto surge, principalmente, pelo fato de as pessoas pertencerem a culturas étnicas, religiosas, raciais específicas; são essas características que localizam e determinam o que o indivíduo é.

A identidade de cada pessoa vai se formando no confronto com o outro e surge principalmente, pelo fato de essa pessoa pertencer a culturas étnicas, religiosas, nacionais, raciais específicas. Todas as características localizam o indivíduo no tempo e no espaço, ou seja, determinam o que cada sujeito é, partindo de seu grupo social ou de suas características individuais. O que o **mundo externo diz de mim e do grupo social ao qual pertencço** (religioso, nacional, ético) **pode fixar, estabilizar e construir nossa identidade**. Logo, a identidade não é naturalizada, é construída social e culturalmente e depende das relações de poder a que está sujeita. A identidade não é simplesmente definida, ela é imposta pelas relações de poder (MACHADO, 2004, p. 26, grifos nossos).

Podemos extrair três aspectos dessas três definições: 1) a identidade do indivíduo, ou a sua personalidade, é determinada pelo que o mundo externo diz sobre ele; portanto, não existe uma relação de contradição entre subjetividade (sujeito) e objetividade (realidade objetiva); 2) o entendimento de “mundo externo” ou de “social” como aquilo que é construído social e culturalmente pelas relações de poder; percebe-se uma concepção de social naturalizado, recortado em culturas locais e na diversidade desses grupos; 3) uma dicotomia entre

⁵¹ Não propomos discutir neste texto a diferença entre os termos identidade e personalidade, pois exigiria um aprofundamento que não é possível nos limites deste trabalho. Porém, consideramos uma análise importante a ser realizada, pois evidencia uma discussão de base antropológica e ontológica.

subjetividade e objetividade.

Tais compreensões nos parecem ser derivadas do ideário pós-moderno, isto é, provêm de uma perspectiva na qual não existem as ideias de saber universal, de superioridade da razão científica, mas sim a negação de que haja uma esfera da objetividade.

Com relação à individualidade humana, Duarte (1993, p. 150) analisou-a e enfatizou que ela implica, “ao mesmo tempo, na singularidade irrepitível de cada ser humano e na intrínseca socialidade dessa singularidade”. No nosso entendimento, é somente concebendo o sujeito dessa forma que escapamos dos dualismos mente x corpo, biológico x social.

Sobre a primeira afirmativa, de que todo ser humano é um ser “único, irrepitível, singular”, Duarte (1993, p. 150) esclarece que isso ocorre “mesmo nas relações de máxima alienação, quando o ser humano parece se anular totalmente nos estereótipos fetichizados, padronizando segundo critérios de normalidade ditadas pelas relações alienadas, ainda assim cada ser humano continua a ser um indivíduo”. O autor enfatiza que a afirmativa de que cada ser humano é único não encontra muita resistência, porém, o mesmo não ocorre quando se tenta explicar em que consiste e como se constitui essa singularidade em cada ser humano. Ele destaca que as explicações a respeito de como se forma a individualidade, a concepção de ser humano (gênero e espécie), a concepção de história, a concepção da relação entre indivíduo e a história, em geral são realizadas por

justaposições incoerentes de elementos de concepções filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas não apenas distintas como também profundamente conflitantes entre si. Sem a explicação do fundamento da concepção que se tenha de individualidade, o próprio diálogo entre posições diferentes fica bastante prejudicado, pois gera-se uma tendência a se pensar que todos estão utilizando os conceitos e com o mesmo significado quando, na verdade, cada um aborda com um significado distinto, posto que construído sobre distintos pressupostos (DUARTE, 1993, p. 151).

Em nossa análise, essas justaposições têm o objetivo ideológico de ocultar a constituição do sujeito considerado nas suas bases históricas, ou seja, um sujeito que não é determinado nem pelo social

nem pelo biológico. O sujeito possui uma existência objetiva, isto é, externa ao indivíduo, porém, essa afirmação

deve ser entendida em sentido relativo. Ela significa que, em primeiro lugar, os indivíduos não contêm em si mesmos as características do gênero humano apenas pelo fato de pertencerem à espécie humana. Em segundo lugar, aquela afirmação significa que nenhum indivíduo pode se identificar totalmente com o gênero humano, isto é, nenhum indivíduo pode conter em si mesmo o gênero humano como um todo. O fato do gênero humano possuir uma existência exterior aos indivíduos não significa, porém, que ele exista independente da ação dos homens concretos. **Se o gênero humano possui objetividade é porque ele resulta do processo de objetivação da atividade dos seres humanos ao longo da história** (DUARTE, 1993, p. 153, grifos nossos).

Portanto, na EE na perspectiva inclusiva está subjacente uma concepção de individualidade humana descaracterizada de suas bases históricas e explicada como determinada pelos grupos sociais nos quais o sujeito está inserido e submetido por relações de poder. Nesse caso, o poder estaria circunscrito a determinados grupos locais, culturais; desconsidera-se que os sujeitos estão submetidos a relações de contradição de classe e que é mediante essa determinação maior que os grupos locais constituem suas organizações políticas e sociais. A nosso ver, a identidade não é “construída, fixada e estabilizada” exclusivamente por essas relações culturais locais. Concordamos com Duarte (1993) quando ele afirma que o gênero humano nada mais é do que o resultado da atividade de todas as gerações de seres humanos e que o indivíduo, inserindo-se no curso da história, é que constitui a sua individualidade.

A concepção de essência do homem como sendo o trabalho na sua forma capitalista, ainda que constitua expressão de consciência de uma classe, possui um núcleo genérico universal que ultrapassa essa consciência: **é a atividade do homem que constrói uma realidade tanto objetiva quanto subjetivamente**. Isso é válido tanto para o desenvolvimento histórico do gênero

humano, quanto para a vida do indivíduo. Assim como o gênero humano nada mais é do que o resultado da atividade (no amplo sentido do termo) de todas as gerações de seres humanos, o indivíduo, inserindo-se nesse curso da história, forma a sua individualidade através de sua atividade no interior de determinadas relações sociais (DUARTE, 1993, p. 162, grifos nossos).

É o processo histórico de constituição e desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo, como resultado da atividade de todas as gerações de seres humanos, que está ausente no documento do PEAD. Recorta-se o indivíduo e o social em esferas “microssociais”. Dito de outra forma, há a compreensão de que o “poder e a opressão estão pulverizados em todo lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência que possibilite o enfrentamento da realidade objetiva” (MORAES, 2007, p. 4).

Em nossa análise, no PEAD a identidade é concebida como determinada, imposta pelo social, com a ressalva de que a concepção de social é naturalizada. Porém, ela não é só determinada por esse social, porque também depende de suas características individuais (ou inatas). Há aqui um indicativo de uma dicotomia entre sujeito e realidade objetiva.

A realidade objetiva é entendida, nessa perspectiva, como criada a todo momento a partir de cada indivíduo, ou seja, cada um tem “seu mundo” que, ao fim das contas, é um mundo subjetivo que cada indivíduo tem dentro de si. Mas a apropriação da natureza pelo homem não se realiza de forma arbitrária:

O homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto enquanto um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social (DUARTE, 1993, p. 34).

O documento do PEAD está ancorado na concepção de conhecimento circunstancial, individual e não passível de ser integrado a

uma visão totalizadora da realidade objetiva, numa visão que fragmenta o conhecimento e o sujeito desse processo, dicotomiza o sujeito e o mundo, ou a realidade objetiva, como se fossem duas “entidades” que pudessem ser concebidas separadamente, ao naturalizar o social. Ao fim das contas é uma visão de adaptação do sujeito ao meio social.

O texto de base da proposta de educação inclusiva da RMF contém uma concepção subjetivista, espontaneísta e naturalizante de homem. A identidade é considerada como determinada, imposta pelo social; portanto, a identidade do deficiente vai ser determinada pelo modo como ele é considerado, como normal ou como anormal. Mas quem determina o que é normal e anormal? É uma relação unilateral, na qual o indivíduo tem que se sujeitar ao que é determinado?

Não somos nós individualmente ou mesmo coletivamente — considerando aqui os coletivos particularizados, como uma comunidade escolar, por exemplo — que definimos o que é normal ou anormal. Seja no domínio do empírico ou do científico, a racionalidade é produzida coletivamente num movimento dialético entre o sujeito singular-universal e a realidade objetiva. O homem é um ser que se faz racional na sua relação com a objetividade e de acordo com o modo de produção da vida material ao longo de um processo histórico.

O homem se faz racional, ou toma consciência da realidade objetiva, e nesse processo se essencializa como um sujeito singular/universal, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção, no nosso caso, uma sociedade capitalista. À medida que o sujeito se organiza material e sociologicamente para realizar suas finalidades de ser, ao se fazer mediar pelas coisas e pelos outros em direção a um projeto de ser, de um futuro objetivado para ele, produz a racionalidade.

Isto porque o sujeito, para se reconhecer como tal, tem de se apropriar das ocorrências naturais ou sociais que o cercam e essa apropriação é mediada por um conjunto de conhecimentos, valores, juízos morais, saberes e práticas que, misturados no processo cultural, **formam a racionalidade específica de um dado momento histórico.** Desta forma, o horizonte de racionalidade é desdobramento do processo sócio-histórico. Esse movimento dialético, ocorrências materiais ou sociais - apropriação racional - ação humana - novas ocorrências, vai gerar a racionalidade de uma dada época, de uma dada civilização

(SCHNEIDER, 2010, s/p, grifos nossos).

Então, não podemos concordar como uma noção segundo a qual uma identidade social do sujeito com ou sem deficiência seja constituída num processo onde se elege arbitrariamente uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas como normal e anormal, como está referido no PEAD. Sem levar em conta que existem sujeitos que possuem deficiências concretas e que essas acarretam “dificuldades a esses indivíduos, independentes das formas pelas quais o meio social em que vivem se organiza” (BUENO, 1997, p. 159).

Outro aspecto relevante é que, no PEAD, o conceito de identidade é comparado com o conceito de diagnóstico e normalidade, desconsiderando a existência efetiva de deficiências. Entretanto, entendemos que as deficiências concretas dos sujeitos não podem definir a personalidade deles e, por conseguinte, não deveriam definir o foco do trabalho com os sujeitos da EE. Todavia, tais deficiências precisam ser identificadas a partir de uma perspectiva sócio-histórica, bem como é necessário um planejamento das diferentes necessidades de adaptações das práticas escolares para os sujeitos da EE.

A identidade social dos “anormais”, como analisa Bueno (1997, p. 159), é uma construção histórica e, portanto, mantém alguma continuidade ao longo da história. E em todas as épocas o meio social identificou certas características que esses sujeitos possuíam e os efeitos delas sobre as possibilidades de participação na sociedade.

Se a identidade social do anormal, como uma construção histórica, **mantém alguma continuidade no transcurso da civilização**, é a de que, em todas as épocas, o meio social **identificou, por algum critério**, indivíduos que possuíam alguma(s) característica(s) que não fazia(m) parte daquelas que se encontram entre a maior parte dos membros desse mesmo meio – não pela simples presença da diferença, mas pelas conseqüências que tais diferenças acarretavam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos (BUENO, 1997, p. 159, grifos nossos).

O fato de a identidade do sujeito da EE ser social não significa

que em cada momento histórico tenha seu critério próprio de identificação, sem levar em conta certas características e necessidades dos alunos com deficiência e que implicam necessidade real e objetiva no que se refere às estratégias de ensino e de metodologias específicas, como materiais, recursos e intervenções pedagógicas diferenciadas. Cabe ressaltar que,

dentro do universo dos alunos deficientes, há uma grande diversidade de características pessoais causadas pelas limitações próprias a cada um dos tipos de deficiência (mental, física, auditiva ou visual) e que, sem dúvida, acarretam diferentes necessidades de adaptações das práticas escolares a essas características (BUENO, 2006, p. 114-115).

Todavia, percebe-se que, na EE na perspectiva inclusiva, a concepção de diferença ou deficiência está sustentada em termos de “negociação de significados”, entendida como um processo interativo no qual os sujeitos envolvidos constroem seus significados pessoais por meio da interação com os significados construídos por outros (DUARTE, 2000a, p. 87). Tal acepção pode ser compreendida como um relativismo epistemológico em que tudo é reduzido a uma interação semiótica, como podemos verificar neste excerto do documento em análise:

A diferença nos enriquece porque cada ser humano é singular e está em constante transformação, portanto não é fixa e definida, embora nossa prática seja naturalizar as diferenças. **Essas são construídas por meio de relações e de poder.** Também não podemos fazer das diferenças motivos de preconceito e discriminação. A tolerância às diferenças, no entanto, porque denota sentimento de superioridade, não é o nosso objetivo, uma vez que não advogamos aceitar as diferenças, como se fossem prontas e acabadas. A diferença não pode estar somente no outro, como se o outro possuísse algo de exótico, curioso e desconhecido. **A diferença é nossa marca humana** (MACHADO, 2004, p. 24, grifos nossos).

Ancorando-se na concepção de deficiência como similar à diferença, o texto do PEAD expressa também que tal aspecto faz parte da nossa constituição humana. Consideramos tratar-se de uma forma de ocultar o que é deficiência e o que é diferença, sem discutir efetivamente as bases sócio-históricas de dois conceitos tão complexos. Além disso, o documento não explicita que existem deficiências efetivas e reais que requerem uma organização pedagógica, materiais, recursos, acessibilidade e formação específicos. Essa noção de deficiência a priori, como marca humana, reflete na organização da EE na RMF, cujo foco é o AEE, orientado pelo diagnóstico de deficiência. Além disso, tal compreensão corrobora o entendimento de que questões sociais e humanas são tratadas sob orientação de um determinismo biológico ou social.

A principal diferença que se coloca numa sociedade capitalista é fruto dos antagonismos gerados pela exploração do trabalho.

Nessa perspectiva, muitas vezes, o atual discurso do direito à diversidade, discurso da inclusão do diferente, nega essa raiz e naturaliza a exclusão social. Fala-se então de uma escola abstrata, a-histórica. Discute-se como incluir na escola aqueles que vivem socialmente excluídos, como se a escola fosse uma instituição que funcionasse independente das relações sociais (CAIADO et al., 2011, p. 5).

A EE na perspectiva inclusiva, a nosso ver, alimenta-se do discurso da celebração das diferenças, ancorando-se na perspectiva de aprendizagem de base inatista, na qual as barreiras ou as dificuldades de aprendizagem são focadas no aluno com ou sem deficiência. Tal apreciação se confirma à medida que, no documento do PEAD, a diferença aparece como sinônimo de desigualdade e também como similar à deficiência. O que visualizamos é uma proposta de EE sustentada em termos de “uma nova relação” entre igualdade e diferença, sem mudar as estruturas excludentes do modo de produção da vida na sociedade capitalista. Além disso, as diferenças físicas, de gênero, étnicas, de condição social, são tratadas como fazendo parte do mesmo grupo de conceitos, indistintamente. Com base nessa compreensão de diferença é que Machado (2004) defende uma aprendizagem individualizada, onde cada um traça o seu caminho e onde existem várias formas de chegar ao conhecimento.

Há princípios da escola inclusiva que

fundamentam os processos de transformação escolar. O **reconhecimento e a valorização da diferença são princípios da escola inclusiva**, que **rompe com a idéia de padronização e classificação** e abre seus espaços para todos. Essa escola acredita nas possibilidades e nos **diferentes caminhos que cada um traça para a sua aprendizagem** e cabe ao educador disponibilizar e mediar as **diferentes e variadas formas de se chegar ao conhecimento** (MACHADO, 2004, p. 19, grifos nossos).

Para proporcionar uma aprendizagem individualizada, considerando que ensinar não é transmitir conhecimento, “é preciso que pensemos que o ensino deverá ser diferente para dar conta das diferenças, pois segundo Freire (apud MACHADO, 2004, p. 34), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou para sua construção”. Sendo assim, aprender significa “errar, ter dúvidas, expressar, dos mais variados modos de que sabemos; significa **representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos**” (MANTOAN apud MACHADO, 2004, p. 35, grifos nossos).

A premissa em tela condiz com uma pedagogia centrada na criança, cujas bases teóricas têm origem na Escola Nova⁵². A centralização do ensino no sujeito e o respeito à sua individualidade e liberdade são os princípios antropológicos dessa escola que pressupõem

que cada **indivíduo é único**, sendo que a sua essência, mutável, é determinada pela sua existência e experiência. É o meio que corrompe o homem, bom por natureza. A partir dessa concepção, o **fundamental passa a ser a atividade, a experiência** da criança. [...] As

⁵² “A escola nova surge, definitivamente, como uma escola pedagógica, logo após a primeira guerra mundial, porém esses fundamentos reportam-se à época da Revolução Francesa, tendo em Rousseau um de seus principais modelos. Sua formulação pretendia, enquanto modelo teórico, opor-se ao ensino clássico, centrado no professor, da pedagogia tradicional. A escola nova surge como redentora do sistema escolar burguês, sustentando-se no discurso da democracia que indicava a ampliação das oportunidades educacionais e um redimensionamento dos métodos educacionais. A escola nova incorpora novos conhecimentos, na medida em que precisa fundamentar a sua retomada da ‘abordagem antropológica da educação’, proposta por Rousseau. O momento histórico em que se produzem essas adições é aquele em que está em voga o desenvolvimento das pesquisas nas áreas da Psiquiatria, Psicologia e Psicanálise” (SCHNEIDER, 1993, p. 124).

principais características da Escola Nova são: pedocentrismo, ou seja, a criança, isto é, o **educando passa a ocupar o papel central** no processo de aprendizagem; o professor deixa de ter lugar de destaque pela sua autoridade de saber, sendo-lhe atribuído o papel de orientador das descobertas individuais de cada aluno, de estimulador do aprendizado; caem as relações autoritárias entre professor e aluno, que agora devem se sustentar na liberdade e espontaneidade; a aprendizagem torna-se uma decorrência natural de um ambiente estimulador [...] (SCHNEIDER, 1993, p. 125, grifos nossos).

Segundo Schneider (1993), o filósofo, psicólogo e educador americano, de orientação pragmatista, John Dewey (1859-1952) apresenta nas suas concepções teóricas um dos principais eixos norteadores do escolanovismo. Esse teórico acentua as relações entre vida social e vida escolar e mantém “o que Manacorda chama de ‘ilusão pedagógica’, ou seja, o credo de que, através da educação é que se constituirá uma sociedade equilibrada e justa (SCHNEIDER, 1993, p. 126).

Percebe-se então que, em termos de concepção de aprendizagem, os princípios que regem a EE na perspectiva inclusiva estão embasados na Escola Nova, ou seja: a criança ou o educando é o centro do processo pedagógico; o professor não tem a função de ensinar, mas apenas a de orientar e estimular as descobertas individuais de cada aluno; as relações entre professor e aluno estão sustentadas na liberdade e espontaneidade. Assim, a aprendizagem é decorrência natural de um ambiente estimulador. Tais princípios estão presentes nas pedagogias do “aprender a aprender”.

Dessa forma, a EE na perspectiva inclusiva enfatiza o universo de aprendizagens na capacidade de ser diferente, de modo que

a democratização do acesso, permanência e prosseguimento dos estudos nas etapas do nível básico do ensino significam superar as experiências de evasão e repetência, **estimulando um ambiente de aprendizagem** que considere as **diversas manifestações humanas** e que acredite que **cada ser humano é único** e que sua capacidade de ser diferente é que dá vida ao universo de experiências e aprendizagens (MACHADO, 2004, p. 20, grifos nossos).

A democratização do acesso e da permanência do sujeito da EE na escola nos parece estar sendo traduzida em termos de estimulação de um ambiente de aprendizagem no qual sejam consideradas as diversas manifestações humanas. Não é necessário, então, discutir o conjunto de elementos que compõem as formas organizativas do trabalho pedagógico e que envolvem os processos de gestão, financiamento, organização curricular, condições de trabalho docente, possibilidades da relação pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno, processos avaliativos, entre outros elementos que dão contornos para a escola (GARCIA, 2006).

Para a escola, a proposta é de democratização da gestão escolar, vista como diretriz que desenvolve esforços para “descentralização do processo de formação continuada dos profissionais da educação, onde a escola definitivamente passa a ter a autoridade e responsabilidade em identificar suas necessidades teórico-práticas, tendo como referência o seu Projeto Político Pedagógico” (MACHADO, 2004, p. 20). Então, para a escola é lançada a responsabilidade ou autonomia de, por meio de seu PPP, contemplar “os desejos da comunidade escolar e de todos os que a compõem, realizando primeiramente um **profundo estudo para conhecer os seus educandos** e demais envolvidos no processo educativo comum” (MACHADO, 2004, p. 32, grifos nossos). O PPP ainda deve orientar todo trabalho realizado pela escola e possuir um referencial teórico, porém, não pode ficar só nisso; a escola tem que “envolver a prática, realizando ações que se materializem e consolidem [...] e exigirá uma **mudança de mentalidade de todos os envolvidos na vida cotidiana**” (MACHADO, 2004, p. 32, grifos nossos).

Podemos considerar então que, segundo o documento em análise, o que possibilita a democratização do acesso, da permanência e do prosseguimento dos estudos do sujeito da Educação Especial na escola regular, superando as experiências de evasão e repetência, é um modelo de escola inclusiva que proporciona experiências e aprendizagens, através de um ambiente de aprendizagens baseadas nas “múltiplas dimensões humanas”.

A concepção de aprendizagem que está subjacente à EE na perspectiva inclusiva é aquela que considera as diversas manifestações humanas e que acredita que cada ser humano é único e que sua capacidade de ser diferente é que dá vida ao universo de sua aprendizagem. Uma concepção segundo a qual ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua construção, e aprender significa representar o mundo a partir de nossas origens, valores, sentimentos. Uma compreensão de aprendizagem que, ao

mesmo tempo em que propõe romper com a ideia de padronização e classificação, indica o atendimento educacional especializado, “que tem por finalidade oferecer instrumentos de acessibilidade ao ensino para os educandos com deficiência e a **todos aqueles** que necessitam de mais mediações para **remover as barreiras** de aprendizagem” (MACHADO, 2004, p. 31, grifos nossos).

Assim como a capacidade de aprendizagem está em cada indivíduo, as barreiras à aprendizagem também. As questões relacionadas aos processos de escolarização são compreendidas no âmbito de uma perspectiva reducionista e mecanicista de causa e efeito, onde basta um elemento para compreender ou justificar um fenômeno. Essa perspectiva linear acaba “julgando” ou “culpabilizando” os sujeitos, sendo seus comportamentos ou suas dificuldades, por exemplo, compreendidos a partir de uma concepção determinista, pois são avaliadas e justificadas em função da deficiência do educando e não dos processos de escolarização como um todo.

Concebendo a deficiência como “fato natural”, algo que a própria história da EE foi construindo ao longo desses anos, tal como analisa Bueno (1997, p. 169),

a institucionalização da educação especial foi produzindo **uma concepção de deficiência como consequência de suas ações**, a qual se incorporou, como se fosse natural, aos seus agentes internos (profissionais e alunos), bem como ao restante da população, e que não pode ser explicada a não ser na perspectiva de sua construção histórica (grifos nossos).

Uma compreensão individualizante, dicotomizada e naturalizante do social, compreendendo as dificuldades de aprendizagens ou deficiências numa dicotomia iguais (normais) *versus* diferentes (anormais), acaba estigmatizando e segregando as crianças com deficiência. Ao não se considerar que existem problemas reais no ambiente escolar — como uma criança com deficiência visual, por exemplo —, transforma-se a deficiência num relativismo cultural, porém, ela é real, concreta e limita a participação do sujeito da EE no cotidiano escolar.

Muitos autores têm estudado a questão do foco da dificuldade estar no “aluno-problema”. Dentre eles, Patto (1984), que assinala que o fato de as dificuldades estarem focadas somente no aluno oculta os

elementos que constituem a totalidade, muitas vezes mascarando a discriminação ou servindo como justificativa para as falhas da escola.

No âmbito escolar, por exemplo, a prática tão frequente de introduzir técnicas de psicomotricidade como instrumento auxiliar na recuperação dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, tem como consequência confirmar a versão oficial de que as **dificuldades encontram-se somente no aluno** e foram geradas por condições familiares pregressas, ou a versão duvidosa dos testes de que as crianças são portadoras de distúrbios psicomotores; desta forma, ocultam o papel simultaneamente discriminatório e justificador da escola, do ensino e dos próprios testes psicológicos, sob uma aparente neutralidade científica (PATTO, 1984, p. 203, grifos nossos).

Segundo Moysés (2009, p. 3, grifos da autora), “aplicam-se à vida as concepções que embasam o determinismo biológico, tudo sendo reduzido ao **mundo da natureza**”. Desse modo, “a normatização da vida tem por corolário a transformação dos *problemas da vida* em doença, em *distúrbios*. [...] Tudo é transformado em doença, em problema biológico e individual” (MOYSÉS, 2009, p. 3, grifos da autora). Nessa perspectiva, a aprendizagem, assim como a inteligência, o comportamento e a deficiência, é apreendida

como **objeto inato, abstrato**. Abstraído e independente do próprio sujeito, que passa a ser, apenas, elemento de perturbação. Entidades abstratas, a que se tem acesso direto, pela identidade absoluta, sem excessos e sem ruídos, entre significante e significado. [...] também a aprendizagem e, principalmente, a não aprendizagem – será tomada, em processo de abstração, por objeto biológico a ser silenciado, para que o olhar clínico possa se efetivar em toda a sua racionalidade e objetividade (MOYSÉS; COLARES apud MOYSÉS, 2009, p. 4, grifos nossos).

Atribuir os problemas de aprendizagem aos alunos, seja por

função de sua deficiência ou por dificuldades de aprendizagem, é repercussão de um saber médico-psiquiátrico no campo da educação. Segundo Schneider (1993, p. 171), no início do século XX a “educação começa a sofrer fortes influências da psicologia e da psiquiatria, que são as ciências que são responsáveis pelo aspecto antropológico da realidade”.

Entretanto, a psiquiatria “adota o modelo psicológico e o abarca, sendo que a Psicologia⁵³ acaba por estruturar a lógica psiquiátrica” (SCHNEIDER, 1993, p. 172). Esse saber médico-psiquiátrico remete a uma compreensão individualizante, biologizante dos problemas sociais, na qual a criança passa a ser vista a partir de um enquadramento, ou diagnóstico, e muitas vezes acaba por se tornar deficiente ou limitada por ser portadora da rotulação que lhe foi imposta.

É pela lógica médico-psiquiátrica⁵⁴ que a proposta da Educação Especial na perspectiva inclusiva que analisamos define o deficiente e a deficiência. Embora haja um questionamento da deficiência (usada como sinônimo de diferença) como algo que nos enriquece, como algo em constante transformação, como sendo construída na relação de poder, devendo ser a diferença, ao fim das contas, uma marca humana, como já analisamos anteriormente, está presente aqui uma visão inatista de deficiência, de deficiente. Quando se diz que a diferença é marca humana e que, por isso, o processo de aprendizagem deve respeitar a singularidade de ser diferente/deficiente, e que, portanto, cada um tem que traçar o seu caminho para aprender, depreende-se que a singularidade humana abordada por Machado (2004) é a singularidade do sujeito da Educação Especial.

Embora pudéssemos abstrair esses elementos do discurso sobre a concepção de sujeito na EE na perspectiva inclusiva, percebemos a ausência de definição de uma psicologia para sustentar uma concepção de sujeito, de deficiência e de aprendizagem. Estamos fazendo um

⁵³ Não nos propomos a discutir neste texto os vários sistemas de Psicologia e a influência deles no ambiente escolar e no processo de “psicologização do ensino”, pois exigiria um aprofundamento que não é possível nos limites deste trabalho. Sugerimos a leitura de Schneider (1993).

⁵⁴ A relação psicologia-pedagogia se inscreve no horizonte médico-psiquiátrico desde início do século XX, com a criação dos serviços de saúde escolar por parte da medicina e de higiene mental por parte da psiquiatria. Não é o nosso objetivo aqui aprofundar essa questão, porém, o que nos interessa é deixar claro que por trás da EE na perspectiva inclusiva existe uma concepção de deficiência ou de normalização, segundo a qual ocorre o fenômeno da “psiquiatrização do social” (SCHNEIDER, 1993) ou da “medicalização da sociedade” (MOYSÉS, 2009), que é o fenômeno de transformação de questões sociais, humanas, em biológicas.

esforço no sentido de buscar elementos que nos possibilitem fazer tais análises, pois entendemos que, embora não assumida expressamente, está subjacente a essa proposta uma compreensão de sujeito, de aprendizagem e de conhecimento, portanto, uma psicologia.

A concepção de sujeito e de deficiência na EE na perspectiva inclusiva vai se distanciando de um sujeito histórico e se aproximando de um sujeito abstrato, ou com uma essência humana a priori, como podemos ler na citação em que Machado (2004) afirma que o que se deseja em relação ao educando é que

se sinta bem ao aprender no seu tempo, **descobrir suas habilidades**; Que viva num ambiente de cooperação, diálogo, solidariedade, imaginação, descoberta, criatividade; Que aprenda a conviver com as diferenças; Que seja considerado em todos os aspectos da formação humana: cognitivo, afetivo, social, político; Que não seja mero receptor do conhecimento acumulado pela sociedade, mas sujeito ativo do conhecimento; Que seja **protagonista de sua aprendizagem**, tornando-se, conseqüentemente, sujeito de seu processo histórico (MACHADO, 2004, p. 34, grifos nossos).

Percebe-se nessa assertiva uma concepção de homem ou de criança inatista. Quando se diz que o aluno vai descobrir suas habilidades é porque parte-se do princípio que as habilidades são anteriores ao processo educacional e, portanto, cabe à escola dar espaço para a criança descobri-las. Outro aspecto é que, como a centralização do ensino está na criança, temos que respeitar a sua liberdade e individualidade. Considerando que a natureza do ser humano é pura, ensinado bons hábitos e valores evitaremos o caminho da marginalização, ou da exclusão social. Tal concepção está coerente com a Pedagogia Nova e as pedagogias do “aprender a aprender”.

É, portanto, uma epistemologia que transforma em objeto biológico, ou inato, ou abstrato, algo que é social e historicamente construído, reduzindo a própria essência da história do objeto. Em nossa análise, isso tem subjacente um motivo ideológico, ao conceber o sujeito, a deficiência e o processo de ensino e aprendizagem numa visão não totalizadora do real.

Duarte (2000a) analisou as implicações, no pensamento pedagógico, da epistemologia implícita ao ideário neoliberal e quais

seriam as suas principais características. Para isso, recorreu à teoria do conhecimento de Frederick Hayek⁵⁵. Nessa análise, ele destaca que na obra de Hayek existe uma íntima relação entre a sua concepção de sociedade e a sua concepção de conhecimento. Para Hayek, “o conhecimento é entendido como exclusivamente individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. Para esse autor, o conhecimento da realidade é sempre parcial e particular” (DUARTE, 2000a, p. 72). Hayek reduzia o conhecimento científico a uma classificação dos fatos ou dados perceptíveis. Todavia, a ação econômica dos indivíduos não se fundamenta na visão dessa ciência, e “sim em conhecimentos individuais e não generalizáveis, o conhecimento do tempo e das circunstâncias” (DUARTE, 2000a, p. 72). Hayek (apud DUARTE, 2000a, p. 72) afirma:

O que dirige a ação dos indivíduos é um **conhecimento tácito**, constituído por coisas que se sabe mas não se pode dizer, sendo um **conhecimento efêmero** e sempre passível de erro. Não há, portanto, como prever os resultados do conjunto das ações individuais, isto é, não há como prever os rumos da sociedade e não se deve interferir nas ações espontâneas dos indivíduos (grifos nossos).

Duarte (2000a) afirma que essa análise compreende o social como resultado de ações individuais e imprevisíveis e o conhecimento como um processo individual e reduzido à percepção imediata de saberes tácitos.

Trata-se nitidamente de **uma naturalização do social**, que é visto como resultante incontrolável das imprevisíveis ações individuais. O **conhecimento individual**, por sua vez, é reduzido à percepção imediata dos saberes tácitos. Estamos diante de uma teoria do conhecimento como fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica. É também uma **teoria da sociedade como um processo natural sobre o qual deve-se evitar ao máximo qualquer interferência**, pois esta

⁵⁵ O economista e filósofo austríaco Frederick Hayek, falecido em 1992, é considerado um dos mais importantes pensadores neoliberais (DUARTE, 2000a).

produz danos ao desenvolvimento natural e produz também injustiças por privilegiar alguns agentes sociais em detrimento de outros (DUARTE, 2000a, p. 73, grifos nossos).

Seguindo na análise feita por Duarte (2000a), ao mesmo tempo em que naturaliza a sociedade, Hayek limita o próprio conhecimento individual. “É dessa limitação do conhecimento humano (individualizado) que resulta a proposição da inviabilidade de uma direção intencional e racional do conjunto social” (DUARTE, 2000a, p. 73). Mas, afinal, qual é a concepção de homem ou de sujeito subjacente a tais teorias? Pode-se considerar que é uma concepção subjetivista e naturalizante de homem, que defende a adaptação do homem ao meio.

O desenvolvimento do homem, da sua vida, exige uma interação constante com o meio natural para produzir seus meios de vida. No entanto, essa interação não pode ser compreendida como adaptação ao meio e sim como um processo de apropriação ativa.

O homem encontra-se na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico, os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer seus *seus* meios, as *suas* aptidões, o *seu* saber-fazer, o homem deve entrar em relações com outros homens e com a realidade humana material. É no decurso do desenvolvimento destas relações que se realiza o processo da ontogênese humana (LEONTIEV, 1978, p. 173, grifos do autor).

Sendo assim, a educação tem uma função importante nesse processo. Duarte enfatiza que devemos lutar por uma educação que

transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal, e dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual se encontra atualmente o gênero humano (DUARTE, 2000a, p. 10).

Mas não parece ser essa a proposta da EE na perspectiva inclusiva, que secundariza o processo de transmissão e aquisição do conhecimento e tem subjacente uma concepção de deficiência e de dificuldades de aprendizagem de base inatista. Trata-se de uma concepção na qual o conhecimento que é valorizado é particularizado, subjetivo, parcial, sustentado no cotidiano imediato, e na qual a aprendizagem é individualizada. Machado (2004) enfatiza que, no processo de apreensão do conhecimento, devem-se respeitar

os ritmos de aprendizagens e vivências culturais [buscando] uma prática pedagógica que considere o conhecimento como produção social e que o saber tenha como **ponto de partida as vivências cotidianas dos sujeitos. O conhecimento se articula no processo ativo de interlocução entre educandos e educadores** (MACHADO, 2004, p. 20, grifos nossos).

A partir de tais indicações, as funções do educador em relação ao processo de aprendizagem são:

Disponibilizar e desafiar; Não regular a aprendizagem do educando, mas qualificar o ensino; Não categorizar os educandos; Entender as relações de poder imersas nas práticas pedagógicas; Ser pesquisador e problematizador do processo de conhecimento; Mostrar suas dificuldades, suas dúvidas, trabalhando coletivamente, não fazendo de suas dificuldades motivos para excluir o outro; Buscar voltar a sua formação continuada para a superação das dificuldades cotidianas; Ir ao encontro do colega para a troca de experiências; **Sair da posição de educador repassador de conhecimento para a posição de educador emancipador e produtor de conhecimento**; Não ser apenas um instrutor, mas um formador de gerações (MACHADO, 2004, p. 33, grifos nossos).

Nesses dois excertos se verifica a proposta de uma pedagogia sustentada numa proposta de um conhecimento particularizado, subjetivo, parcial e apoiado no cotidiano imediato dos alunos. Constatase também a desvalorização da transmissão do saber objetivo; a

descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, pois esse profissional é um educador que participa ativamente através da “interlocução” (entenda-se discurso) ativa entre educando e educadores para construir o conhecimento; e, por último, a própria negação do ato de ensinar, pois não cabe à escola a transmissão do conhecimento.

Fica conotada, na proposta de EE na perspectiva inclusiva aqui analisada, a defesa do “valor do reconhecimento do direito à diferença na igualdade dos direitos” (MACHADO, 2004, p. 24), assumida como princípio da escola inclusiva que se propõe a romper com a ideia de padronização e classificação dos alunos. Mas qual é o conceito de conhecimento que orienta essa concepção de aprendizagem? Machado (2004) busca subsídios teóricos em Mantoan para abordar essa questão:

A origem do conhecimento é, certamente, o desejo de estabelecer e de fortalecer vínculos que contextualizam, humanizam, criam laços entre o objeto e o sujeito do conhecimento. Assim, a idéia de que o conhecimento não está pronto e acabado exige uma reestruturação dos conteúdos e da dinâmica dos currículos escolares. O processo de conhecimento é um processo de criação e todo conhecimento é provisório e de todos, devendo, portanto, ser compartilhado, sendo preciso que um novo conhecimento seja acrescido a partir de conhecimentos já adquiridos anteriormente. O conhecimento deve estar em constante sintonia com a vida (MANTOAN apud MACHADO, 2004, p. 35).

Subentende-se uma concepção dicotomizada de sujeito e de conhecimento, ou seja, as relações entre o sujeito e o seu processo de apropriação e de objetivação “estão contidas numa abordagem tanto do desenvolvimento do gênero humano quanto do indivíduo que evidencia a esterilidade das dicotomias entre fatores internos e externos, entre biológico e social, entre o desenvolvimento da individualidade e o processo de socialização” (DUARTE, 1993, p. 50).

A aprendizagem, assim, é compreendida como um processo individualizado em que cada um traça o seu caminho para aprender e no qual a função do educador é de não regular a aprendizagem, mas ser aquele que disponibiliza e desafia, aquele que sai da posição de ensinar e vai para a posição de quem produz conhecimento. O conhecimento

aqui não é entendido como algo que deva ser ensinado ao aluno que aprende, mas é algo que se articula na interlocução entre educando e educadores, algo que deve ser compartilhado, algo que deve estar em constante sintonia com a vida cotidiana.

Tais concepções estão subjacentes ao núcleo definidor do lema “pedagogia do aprender” e podem ser percebidas também quando Machado (2004) afirma que o mais importante não é a apropriação dos conhecimentos prontos, produzidos historicamente pela humanidade, mas sim a construção ativa deles.

Julgamos que mais importante do que **assimilar conceitos prontos é participar ativamente de sua construção**, por isso lançamos o desafio da discussão sobre **igualdade, diferença, alteridade, diversidade e identidade** no próprio ambiente escolar em que **tais conceitos deverão ser vivenciados** (MACHADO, 2004, p. 22, grifos nossos).

A construção ativa do processo do conhecimento tem sua sustentação na dicotomia igualdade *versus* diferença, mas a igualdade

não pode ser a referência escolar. Pois daí surgem as práticas que inferiorizam, as diferenças indesejáveis, criando as conhecidas classes de “alunos com necessidades especiais”. A diferença deve ser a referência para que possamos **dar espaço à singularidade humana** e aos diversos caminhos que cada um traça e, em determinados casos, precisa traçar para aprender (MACHADO, 2004, p. 24, grifos nossos).

Quando Machado, nessa citação, afirma que “temos que dar espaço para a singularidade humana”, deixa transparecer uma visão de sujeito ou de singularidade humana com uma essência a priori, que tem que ser respeitada e para qual tem que se dar espaço sem interferir no processo, ou, se houver interferência, tem-se que respeitá-la, ou seja, partir dela.

Em outro trecho, a autora faz menção a essa essência a priori: “um verdadeiro educador procura dar condições para que todos possam **manifestar e desenvolver suas potencialidades**” (MACHADO, 2004, p. 35, grifos nossos). Os termos “manifestar” e “potencialidade”

indicam um apriorismo, ou seja, uma compreensão de sujeito a partir de uma natureza humana dada a priori: o indivíduo já possuiria uma essência anterior ao processo educacional, partindo daí a ideia de que “educar é oportunizar o aparecimento das potencialidades”. Em síntese, educar seria o mesmo que dar espaço para a espontaneidade, fazer brotar, manifestar o que tem dentro da criança.

Dito de outra forma, na concepção que percebemos orientando o PEAD, as pessoas já nascem com qualidades, características de inteligência ou comportamento, aptidões, expressão máxima de um determinismo genético “das condições de vida e do acesso a bens materiais e não materiais produzidos pela sociedade” (MOYSÉS, 2009, p. 4). Segundo Moysés, a crítica que Bisseret faz aos pressupostos ideológicos dos significados históricos das aptidões é extensível às demais categorias de objetos considerados inatos e abstratos (aprendizagem, inteligência, comportamento).

Após a Revolução Francesa [...] a noção de aptidão serve progressivamente de suporte para justificar a manutenção das desigualdades sociais e das desigualdades escolares que as traduzem e perpetuam. Como a nova sociedade e as instituições escolares são colocadas como igualitárias, a causa das desigualdades só pode ser atribuída a um dado “natural”. [...] A história da palavra “aptidão”, sua apropriação por um ramo da psicologia e a freqüência crescente de sua utilização nos projetos de reforma de ensino e na linguagem corrente permitirão apreender como essa palavra se tornou suporte e o veículo de uma ideologia nascida no século XIX e ainda agora eficiente (BISSERET, 1979, apud MOYSÉS, 2009, p. 5, grifos da autora).

Na análise do documento Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática (MACHADO, 2004), notamos que existe uma proposição de organização de escola afirmada como nova, assim como a maneira de planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Não percebemos nada de novo nessa “nova maneira” apresentada no documento, pois essa organização da escola está apoiada na valorização das diferenças como reconhecimento da nossa própria condição humana.

A grande mudança está no nível do discurso que opera alterações

sobre a concepção de sujeito, de conhecimento e de deficiência. Não percebemos indicações de mudança estrutural no chão da escola, mas no nível de sentimentos e de atitudes, colocados de forma abstrata e dicotomizada. Em uma escola assim concebida, na perspectiva inclusiva, não haverá exclusão, bastando para isso haver solidariedade, ajuda mútua, respeito, coparticipação, humanidade.

Transformar a escola, nessa perspectiva, é valorizar as diferenças. A própria concepção de aprendizagem é fundamentada em termos de respeito às diferenças e, por sermos diferentes é que cada um pode traçar o seu próprio caminho para aprender. Para isso, basta que os educadores organizem um ambiente de aprendizagem, considerem as diversas manifestações humanas e acreditem que cada ser humano é único por sua capacidade de ser diferente e responsável pelo seu processo de aprendizagem, pelos seus sucessos e fracassos.

Tal proposta se fundamenta no ideário pós-moderno, sustentada no discurso e na pura subjetividade. Para os autores que subsidiam teoricamente a EE na perspectiva inclusiva, a relação do indivíduo com a realidade objetiva e, nesta, a relação com o outro, encontram suporte no subjetivismo, ou no compartilhamento de significados. Percebemos indicativos do discurso pós-moderno que, segundo Duarte, é marcado pelo “solipsismo, irracionalismo e fragmentação do conhecimento” (DUARTE, 2000a, p. 78).

Essas proposições não têm sustentação ontológica objetiva. Duarte (2000a) afirma que é difícil definir o que seja o pensamento pós-moderno, assim como é difícil delimitar de forma precisa o campo teórico abarcado por esse termo. Por isso mesmo, um ponto recorrente no pensamento pós-moderno é o “anúncio da existência de uma crise da ciência, crise dos paradigmas e crise da razão” (DUARTE, 2000a, p. 76).

Marilena Chauí (1993) sintetiza essa anunciada crise pós-moderna:

- negação de que haja uma **esfera da objetividade**. Esta é considerada um mito da razão. Em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejante;
- negação de que a razão possa propor uma **continuidade temporal** e captar o sentido imanente da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência;

- negação de que a razão não possa **captar núcleos de universalidade no real**. A realidade é constituída por diferentes alteridades, e a universalidade é um mito totalitário da razão;
- negação de que o poder se realiza à distância do social, através de instituições que lhes são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social.
- Categorias gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, ideologia, verdade, são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, coloca-se o espaço e o tempo fragmentado, reunificados tecnicamente pelas telecomunicações e informações; a diferença, a alteridade, os micropoderes disciplinadores, a subjetividade narcísica, a contingência, o acaso, a descontinuidade e o privilégio do universo privado e íntimo sobre o universo público; o mercado da moda, do efêmero e do descartável. Não por acaso, na cultura, o romance é substituído pelo conto, o livro pelo *paper*, e o filme pelo vídeo-clip. O espaço é a sucessão de imagens fragmentadas; e o tempo pura velocidade dispersa (CHAUÍ, 1993, p. 22-23, grifos nossos).

É no horizonte epistemológico do pensamento pós-moderno, sustentado num solipsismo, num irracionalismo e na fragmentação do conhecimento, que domina o cenário da maioria das perspectivas antropológicas da modernidade que, em nossa análise, está na base da Educação Especial na perspectiva inclusiva, definindo uma concepção de sujeito ou de aluno, uma concepção de aprendizagem e de conhecimento e uma concepção de deficiência. Além disso, uma concepção das diferenças como parte da condição humana, definida em termos de desenvolvimento de “sentimentos humanos” de solidariedade, de justiça, de ajuda mútua, de respeito.

A formação do ser humano é sempre um processo histórico. Depende das condições materiais objetivas de cada ser sujeito singular. Duarte (1993) analisa o processo de humanização, apresentando fundamentos para uma concepção histórico-social da individualidade

que defende que

o ser humano começou a diferenciar-se do restante dos animais à medida que, através de sua atividade vital, passou a produzir os meios de sua existência, passou, portanto, a apropriar-se da natureza, objetivando-se nos produtos de sua atividade transformadora [...] isso não pode ser visto apenas como o ato do nascimento do ser humano, mas como ato de nascimento que se supera, isto é, como história, como processo. É **ao longo da história que o homem vai se auto-criando, se humanizando, construindo as características que o definem como humano.** Ao longo da história o homem vai se constituindo enquanto gênero, enquanto ser genérico (DUARTE, 1993, p. 64, grifos nossos).

O processo de singularização de cada indivíduo, ou a “apropriação subjetiva da essência humana objetivada” (DUARTE, 1993, p. 115) não se realiza a não ser pela mediação das relações sociais concretas e a natureza exterior aos homens é indispensável à sua objetivação. Portanto, concordamos com Duarte e não compartilhamos a ideia de uma essência humana a priori. Entendemos que nascemos diferentes, pois nascemos em condições sociais e fisiológicas diferenciadas.

Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. Humanizar-se pressupõe um processo de construção e autoconstrução em relação às condições exteriores de existência e por isso a racionalidade na qual estamos inseridos não pode ser pensada como alheia aos homens, alienando-os. Por isso, a ação educativa é uma mediação importante para o processo de constituição do sujeito. A educação é uma das condições pelas quais desenvolvemos nossas capacidades ontológicas essenciais. A função básica do processo educativo é a humanização. Isso é mais decisivo na educação dos sujeitos da EE na EI, por se tratar de crianças em fase inicial de constituição de seu processo de humanização, e, tendo alguma deficiência, esse aspecto tem que ser levado em consideração na organização dos processos de ensino e aprendizagem. Todavia, a escola não pode ser concebida como redentora de todos os problemas — como fica conotado na EE na perspectiva inclusiva —, pois uma ação educativa não tem uma existência independente da história social.

Toda ação educativa implica uma visão de mundo que é mediada por uma concepção pedagógica e esta subentende determinada noção de sujeito, que corresponde ao entendimento da nossa condição como seres humanos em determinado contexto histórico no qual se realiza a prática pedagógica e no qual o indivíduo se torna sujeito singular e universal. A singularidade de toda ação educativa é sempre histórica e social.

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não materiais) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem uma existência independente da história social. **A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana** (DUARTE, 1993, p. 13, grifos nossos).

Isso justificaria uma concepção de aprendizagem fundamentada em termos de mudança de mentalidade, ou seja, um apelo à formação moral para fortalecer as atitudes de aceitação das diferenças individuais; uma mudança de mentalidade pela adoção da diversidade como valor ético e moral para a vida na sociedade, para ocultar a contradição de classes. E também uma pedagogia escorada no lema “aprender a aprender”, segundo a qual não caberia à escola a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas de preparar os indivíduos para “aprenderem aquilo que foi exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2000a, p. 9).

Segundo Duarte (2000a), esse lema está sustentado nos seguintes aspectos: desvalorização da transmissão do saber objetivo, diluição do papel da escola em transmitir esse saber, descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos e a própria negação do ato de ensinar.

Uma proposta que nega aos alunos das escolas públicas, com ou sem deficiência, o domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas, mantendo “uma educação centrada na cultura presente, no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas” (DUARTE, 2000a, p. 10), é geradora daquilo que LEHER (2009, p. 223, grifos do autor) nomeou de “genocídio intelectual” das crianças e jovens das classes populares”.

Nesse sentido, a Educação Especial na perspectiva inclusiva se funda em uma concepção metafísica, abstrata e subjetivista de ser humano à medida que não reconhece o processo histórico pelo qual o gênero humano é sujeito de sua história em condições materiais objetivas.

Passamos agora à análise dos elementos em comum da Pedagogia da Infância e da Educação Especial na perspectiva inclusiva no campo da psicologia.

3.3 CARACTERÍSTICAS COMUNS DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CAMPO DA PSICOLOGIA COMO ELEMENTOS ORGANIZADORES DA RMF

Nos dois itens anteriores deste capítulo analisamos os fundamentos psicológicos embutidos na proposta de trabalho da RMF com os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil, a partir do exame de dois documentos que servem como diretrizes do trabalho pedagógico para as crianças menores de seis anos. Tivemos como eixo da análise as concepções de sujeito e de aprendizagem subjacentes às bases teóricas adotadas em sua elaboração.

O corpo teórico de uma diretriz educacional orienta sobre o que fazer com os sujeitos concretos do processo — os alunos e, no caso em estudo, os sujeitos da EE na EI. A teoria tem uma função de mediação entre o educador e o educando e, como afirma Duarte (1993), é necessário ultrapassar a noção inicial de que há uma dicotomia entre teoria proclamada e a prática realizada, “indo até as raízes do problema que estão na vinculação da prática a uma determinada **concepção de mundo**, mediada por uma **concepção pedagógica**, que é, de fato, essa teoria que guia a prática” (DUARTE, 1993, p. 11, grifos nossos).

Por isso, o nosso esforço nesse item é o de verificar as características comuns a essas duas bases teóricas, a da Pedagogia da Infância e a da Educação Especial na perspectiva inclusiva, analisando as noções de sujeito e de aprendizagem. Entendemos que existe uma relação intrínseca entre educação e sociedade e que o processo educacional deve ser considerado também no seu caráter político. Temos como objetivo verificar para que tipo de homem e de sociedade essas propostas estão voltadas.

O texto das diretrizes pedagógicas para a Educação Infantil da RMF está assentado na Pedagogia da Infância, segundo a qual a Educação Infantil se sustenta no respeito aos direitos fundamentais da

criança e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas. A EE na perspectiva inclusiva defende uma proposta de educação voltada para uma formação moral ancorada nos valores humanos de solidariedade, ajuda mútua, respeito, coparticipação e na afirmativa de que a vivência desses valores vai permitir a transformação da sociedade.

Percebe-se que as duas diretrizes apontam como proposta uma educação direcionada para as diferentes dimensões humanas ou para os valores humanos, com objetivo de tornar os indivíduos e a sociedade mais solidários, colaborativos e coparticipativos.

Quais os desdobramentos, para a formação dos sujeitos, de uma proposta voltada para os valores humanos nos termos aqui apresentados? A partir da análise empreendida, podemos vislumbrar: 1) a secundarização do processo de apropriação do conhecimento; 2) uma concepção de homem alienado, voltado sobre si mesmo e adaptável às necessidades do capital; 3) uma psicologia de base inatista e determinista, pois sustenta uma concepção de ser humano como uma adaptação ao meio — determinado pelo biológico ou pelo social numa relação dicotomizada.

A Pedagogia da Infância não define o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico, pois a metodologia ou a dinâmica da organização pedagógica, como defende Rocha (2010), pauta-se nas ações e interações das crianças, com o objetivo de ampliação das experiências próximas e cotidianas. O objetivo do trabalho pedagógico não é o de ensinar, mas de estabelecer relações educativas. Dessa forma, o objeto da prática pedagógica, ou da ação docente, é a própria criança, seu processo de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas, emocionais.

Por sua vez, a concepção de aprendizagem da EE na perspectiva inclusiva também não define o conhecimento como eixo articulador do objetivo do trabalho com os sujeitos da EE. O eixo é “o direito à diferença na igualdade de direitos” (MACHADO, 2004, p. 24). Essa é a base da proposta, que vai focar o universo de aprendizagens na capacidade de ser diferente e enfatizar que é esta que dá vida ao universo de experiências e aprendizagens.

Tanto para uma como para outra diretriz, a aprendizagem é compreendida como um processo individualizado, no qual a prática pedagógica deve considerar como ponto de partida a vida cotidiana dos sujeitos ou das crianças. O conhecimento pode acontecer na relação entre educando e educadores. Porém, mais importante do que assimilar

conceitos prontos é participar ativamente de sua construção; os conceitos deverão ser vivenciados. Em nossa análise, tais concepções se aproximam das bases que sustentam as pedagogias do “aprender a aprender”, como analisado por Duarte e Arce nas seções anteriores, e que negam aos sujeitos, com ou sem deficiência, o domínio do saber nas suas formas mais desenvolvidas.

Para a EE na perspectiva inclusiva e para a Pedagogia da Infância, o conhecimento é considerado exclusivamente individual, efêmero, fragmentado e sempre passível de erro. Tal concepção tem um desdobramento em termos do conhecimento da realidade, que vai sempre ser parcial e particular, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. Sendo assim, não é possível prever os resultados do conjunto das ações individuais, isto é, não há como prever os rumos da sociedade e não se deve interferir nas ações espontâneas dos indivíduos. O sujeito fica entregue à própria sorte e aos seus esforços individuais e méritos próprios.

Esse modo de compreender o sujeito, a realidade objetiva e o processo educacional tem, portanto, implicações em um projeto societário e, nesse processo, democracia e escolhas sociais se tornam redundantes. Ao mesmo tempo em que se naturaliza a sociedade, limita-se o próprio conhecimento individual ou as condições de o sujeito fazer-se mediar pelo conhecimento científico. É dessa limitação do conhecimento humano, visto como individualizado, dicotomizado, fragmentado, que resulta a proposição de inviabilidade de uma “**direção intencional e racional do conjunto social**” (DUARTE, 2000a, p. 73, grifos nossos). Mistifica-se a condição de as pessoas fazerem-se mediar por um projeto coletivo de sociedade, pois se mistifica a relação do sujeito com a realidade objetiva, o processo em que ele se apropria dessa realidade e se apropria também da sua condição de sujeito singular e universal.

Verificamos a não explicitação de uma psicologia para fundamentar os processos de ensino e aprendizagem e de uma teoria da personalidade na Pedagogia da Infância e na EE na perspectiva inclusiva. Mas qual seria o motivo dessa lacuna?

Faremos a seguir uma síntese dos elementos que conseguimos capturar do referencial teórico e para onde eles apontam em termos de fundamentação da psicologia, bem como seus desdobramentos técnicos e políticos nas duas proposições.

O que conseguimos captar em termos de fundamentação de uma teoria psicológica subjacente à Pedagogia da Infância e da EE na perspectiva inclusiva são indícios de uma psicologia de base inatista

com uma visão determinista do psiquismo humano, pois se pressupõe uma essência humana a priori. A essa psicologia estaria imbricada uma pedagogia subjetivista, que preconiza o mínimo de interferência possível nos processos de relação do sujeito com a realidade objetiva, devendo a atividade pedagógica acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças.

Entendemos que a psicologia que alicerça a EE na perspectiva inclusiva e a Pedagogia da Infância têm os seguintes elementos subjacentes:

1) A concepção de sujeito e de deficiência a priori que dicotomiza o sujeito e o social, compreendendo as deficiências a partir da relação iguais (normais) *versus* diferentes (anormais), estigmatizando e segregando as crianças com deficiências; que sustenta que as dificuldades ou as barreiras de aprendizagem se encontram no aluno; que vê as aptidões como expressão máxima do determinismo genético, considerando que as características de inteligência ou comportamentos são inatos; que avalia os problemas dos processos de escolarização a partir de uma lógica médico-psiquiátrica, contribuindo para transformar questões sociais e humanas em biológicas — aspecto que coaduna com a organização da EE na RMF, cujo foco é o AEE, organizado a partir do diagnóstico de deficiência dos alunos.

2) A premissa de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou construção ativa; a aprendizagem está na capacidade de ser diferente e aprender significa representar o mundo a partir de nossas origens, valores e sentimentos. Propõe-se romper com a ideia de padronização, classificação dos alunos, mas sem dar condições de efetiva apropriação do conhecimento para isso.

3) Sustentação de uma epistemologia que não considera que a transmissão de conhecimentos sistematizados gera o desenvolvimento psíquico do homem e que a educação e o ensino (apropriação) são formas universais desse desenvolvimento; que nega ao professor o status de sujeito que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimentos; que se contrapõe à ideia de que as relações adulto-criança e criança-criança têm a função de produzir na criança a humanidade.

4) Mistificação das relações objetivas entre sujeito e materialidade e da constituição da individualidade, obscurecendo a articulação do sujeito com o seu processo histórico — características de uma psicologia que fundamenta uma “abordagem antropocêntrica” de educação, centralizando-a na criança compreendida de forma

naturalizada e individualizada; que considera individualidade como algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade; que promove um fetichismo da individualidade, em nome da liberdade, mas na realidade o resultado é a negação da própria liberdade, pois escraviza a pessoa à espontaneidade dos processos naturais.

Portanto, ao analisarmos a EE na perspectiva inclusiva e a Pedagogia da Infância percebemos subjacente uma concepção de indivíduo pós-moderno, um sujeito voltado para as suas próprias necessidades e desejos, destituído de uma personalidade estruturada a partir de uma essência racional constituída historicamente, mas ao mesmo tempo ativo, solidário, cooperativo, tolerante com as diferenças. O pós-modernismo desenhou a imagem do indivíduo empreendedor, determinado pelas forças biológicas ou naturais, que não tem implicado o seu ser com os outros e com um projeto de sociedade.

É essa a psicologia que não se explicita, mas que transparece nas entrelinhas dos discursos oficiais. Uma psicologia que colabora para o processo de alienação humana desde a mais tenra idade, que traz subjacente o objetivo ideológico de manter a hegemonia burguesa no campo educacional, que é conivente com os propósitos de mascarar a possibilidade de socialização do saber sistematizado para todos na sociedade capitalista, de obscurecer o fato de que o sujeito é sujeito do seu processo histórico e também de mascarar o entendimento de que a luta pela escola pública de qualidade para todos coincide com a superação do capitalismo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada abordou como tema central as formas organizativas da Educação Infantil para atender os sujeitos da Educação Especial e os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e da Educação Especial na organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF). Teve como objetivo apreender as sínteses concretas na proposta de atendimentos da referida rede a partir das orientações/formações relacionadas ao atendimento educacional de tais sujeitos que são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para as unidades de Educação Infantil.

Buscamos compreender quais são e como estão articuladas as ações e estratégias das gerências envolvidas com o trabalho voltado aos sujeitos da Educação Especial e identificar elementos para compreender os fundamentos teóricos, principalmente os psicológicos, que norteiam as diretrizes curriculares para os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil numa perspectiva inclusiva.

Desenvolvemos análise documental, realizando um esforço no sentido de articular as duas áreas, Educação Infantil e Educação Especial, tendo como base documentos oficiais do município de Florianópolis e do Brasil. Buscamos, neste estudo, captar e interpretar os significados dos discursos políticos e as concepções que os sustentam.

Para tanto, realizamos um mapeamento da produção acadêmica sobre a educação dos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil. Verificamos que são poucos os trabalhos que efetivamente fazem a interseção da EI com a EE. A maioria dos textos tem uma abordagem focalizada nas discussões da deficiência, na socialização e no relacionamento dos sujeitos com seus pares ou nos profissionais que atuam com as crianças. Não encontramos trabalho algum que analise as formas organizativas do trabalho pedagógico para os sujeitos da EE na EI, tomando como referência as políticas de EE em redes de ensino.

Os documentos analisados foram os seguintes: 1) Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil/2010, que estabelece as diretrizes para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis; 2) Resolução do CME n. 1/2009, que fixa as normas para a Educação Infantil no âmbito do sistema municipal de ensino de Florianópolis; 3) Portaria n. 07/2009, que regulamenta a organização e o funcionamento das unidades educativas do ensino fundamental e da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de

Florianópolis; 4) Portaria n. 033/2003, da Secretaria Municipal de Educação, que cria e normatiza o Serviço de Atendimento Educacional Especializado no Município de Florianópolis; 5) Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática (MACHADO, 2004) — documento que contém princípios e diretrizes de uma educação inclusiva e está fundamentado na Educação Especial na perspectiva inclusiva; 6) Documento Orientador da Educação Especial na RMF/2010, que contém os serviços oferecidos para os sujeitos da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino; 7) Projeto Político Pedagógico (PPP) de 28 unidades de Educação Infantil, uma amostragem correspondente a 35,90% dos PPPs de núcleos de Educação Infantil (NEI) e creches, elaborados para 2010.

Na análise dos documentos, consideramos a reforma do Estado na década de 1990 e os processos de escolarização dos sujeitos da EE na EI no contexto das reformas educacionais, como objeto das políticas públicas no campo da educação escolar. Entendemos que essas reformas alcançam a esfera da gestão, do financiamento, do currículo e seus fundamentos teóricos. Para compreender esses elementos de forma apropriada foi necessário dar atenção à linguagem, partindo da ideia de que “não há nada de novo em relacionar linguagem e política nem em sugerir que a relação entre elas não é só reflexão ou mistificação ideológica, mas de constituição mútua” (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 3).

Com as reformas educacionais da década de 1990, o Brasil direcionou e assumiu o projeto educacional prescrito por organismos multilaterais, cujas bases foram lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, Jontiem (Tailândia), que inspirou o Plano Decenal de Educação para Todos 1993/2003 (BRASIL, 1993). O mesmo aconteceu com a aprovação da LDBEN/96, quando o governo incorporou algumas bandeiras de luta dos movimentos sociais da década de 1980, porém, adulterando o sentido original de seu conteúdo.

O “neoliberalismo” passou a dominar os discursos das reformas no Brasil no final da década de 1980, com a proposta de reduzir a atuação do Estado na esfera da regulação econômica, da tributação sobre o capital e da promoção de benefícios e direitos sociais. Em termos econômicos e políticos, o Estado neoliberal devia se fortalecer para defender o livre mercado e favorecer a acumulação capitalista (COSTA, 2006).

As ideias do neoliberalismo ganharam força, caracterizadas por constituírem essencialmente um movimento político e ideológico que buscava criar legitimidade e manter os avanços da globalização

econômica, justificando a desigualdade social a partir das diferenças naturais. Portanto, o Estado não é um árbitro neutro entre as diferentes classes sociais na sociedade capitalista, mas está no centro da disputa neoliberal em defesa do grande capital.

Por sua vez, as políticas educacionais expressam essas contradições ao longo da história da sociedade, definindo e redefinindo o seu perfil para se adaptar aos interesses da sociedade capitalista. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que são necessários para a manutenção dessa sociedade.

A pedagogia subjacente a esse projeto de sociedade é a verdadeira pedagogia da exclusão, como analisa Saviani (2007). Pedagogia esta que tem como objetivo preparar os indivíduos para se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. Todavia, se isso não for possível, tal pedagogia ensina os indivíduos a se responsabilizar pelos seus fracassos.

Nesse contexto, não há um núcleo definidor das ideias pedagógicas hegemônicas na década de 1990 (SAVIANI, 2007), lançando-se mão das referências dos movimentos precedentes. Por isso, no discurso pedagógico dessa década se antepõem os prefixos do tipo “pós” ou “neo”, ocorrendo um apagamento e uma relexicalização das palavras-chaves da história das lutas sociais, como capitalismo, classe, contradição, expropriação e exploração, acumulação (LEHER, 2009).

Nos anos 1990 foi consolidada a proposição de que todos os problemas educacionais são decorrentes de gestão pedagógica e da falta de focalização adequada. A focalização como gestão de verba pública mais eficiente objetivava a conformação de toda sorte de subgrupos (LEHER, 2009, p. 227).

Nos documentos das políticas de Educação Especial, o “novo paradigma” amplamente difundido em âmbito mundial e nacional é a perspectiva inclusiva. Em nossa análise verificamos a repercussão do anúncio desse modelo nos materiais que foram produzidos pelos órgãos responsáveis pela modalidade Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis. A EE na “perspectiva inclusiva” passa a ser vista como solução dos problemas de inclusão/exclusão social. Assume-se a noção da escola como solução para todos os problemas, inclusive os relativos à superação da lógica da exclusão.

A Educação Especial proposta pelo MEC é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, desde a Educação Infantil até a educação superior. Em todas as modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado (AEE) constitui oferta obrigatória dos sistemas de ensino. O MEC transfere

para os municípios a responsabilidade da gestão desses serviços, propondo prestar apoio técnico e financeiro para a viabilização da oferta de AEE aos sujeitos da EE matriculados nos sistemas públicos de ensino, através das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2008b).

O Plano Municipal de Educação de Florianópolis de 2009 define a Educação Especial também como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (FLORIANÓPOLIS, 2009d).

Com relação à Educação Infantil, percebemos, por meio das análises dos PPPs, que os princípios gerais norteadores dos trabalhos nas UEs, na sua maioria, são os que estão apontados pelos documentos nacionais para as crianças menores de seis anos e se fundamentam nos direitos da criança, principalmente o que é afirmado no documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995). Esses princípios são traduzidos em práticas pedagógicas que envolvem o cuidar e o educar, oportunizados por meio de vivências e processos de socialização.

As diretrizes educacionais para a EI na RMF estão sustentadas no documento “Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil” (ROCHA, 2010), baseado na Pedagogia da Infância, segundo a qual a função da EI se apoia no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas. Em tal perspectiva, o eixo do processo pedagógico é a criança nas relações e nas interações, secundarizando-se o acesso ao conhecimento.

Indicativos desses princípios estão presentes no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orienta sobre a organização da proposta curricular e enfatiza que

é necessário pensar um currículo **sustentado nas relações, nas interações** e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção das narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2009b, p. 14, grifos nossos).

Sendo a criança centro do planejamento curricular, o texto das Diretrizes contém a proposta de constituição de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta. Percebemos também nos documentos da EI e da EE a indicação de diretrizes para a uma pedagogia centrada na criança e, para os sujeitos da EE, um olhar acolhedor de diversidades e orientação de recursos de acessibilidade. Uma proposta para os sujeitos da EE na EI de incluir, no cotidiano das instituições, a garantia de acessibilidade a espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades dessas crianças (BRASIL, 2009a).

Na Rede Municipal de Florianópolis o atendimento aos sujeitos da Educação Especial na EI está organizado em consonância com o modelo em âmbito nacional no que diz respeito às políticas de EI e de EE. Ele é realizado nas unidades educacionais polos e organizado na forma de atendimento educacional especializado (AEE), oferecido em salas de recursos multifuncionais, denominadas, na RMF, salas multimeios (SM). Para as crianças/sujeitos da EE na faixa etária até três anos, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) apresenta a proposta de serviço de intervenção precoce. Todavia, não verificamos essa proposta nos documentos da RMF, apenas um indicativo na entrevista com a gerente de educação inclusiva.

As salas multimeios estão organizadas por regiões da cidade, totalizando 19 em funcionamento até 2011, sendo duas em creches. As SM funcionam como polo de atendimento, recebendo também alunos de outras unidades, localizadas na “área de abrangência” desses polos, e têm como objetivo ofertar o atendimento educacional especializado.

Foi possível verificar que a organização da EE para as crianças da EI na RMF está estruturada, predominantemente, para o atendimento educacional especializado nas salas multimeios e segue os mesmos moldes do ensino fundamental. Há poucos elementos relacionados à Educação Infantil que considerem a especificidade da faixa etária em termos de desenvolvimento e aprendizagem no que se refere à lógica do atendimento.

Na análise dos PPPs das UEs da EI, o nosso objetivo inicial foi o de apreender os princípios norteadores, as bases metodológicas e filosóficas da EE para a EI na RMF. Verificamos que os fundamentos teórico-metodológicos e legais que dão sustentação ao projeto pedagógico e às formas organizativas do trabalho com os sujeitos da EE

não estão tratados com clareza em tais documentos. Refletimos também sobre as características de documentos dessa natureza e percebemos que não são fontes adequadas para os propósitos que perseguimos.

Nos documentos municipais referentes à regulamentação da EI já estão contemplados os serviços ofertados aos sujeitos da EE na EI, bem como as UEs já contam com os serviços de AEE.

Outro aspecto relevante é que o MEC propôs em 2008 prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a viabilização da oferta de AEE com a finalidade de ampliar a oferta de atendimento educacional especializado aos sujeitos da EE. Mas a RMF já vinha implantando, desde 1998, as salas de recursos multimeios nas escolas básicas para atendimento no contraturno de alunos do ensino fundamental. A rede também é polo de formação de educadores gestores e as unidades de EI já são contempladas com os serviços de AEE. Os PPPs analisados fazem referência aos serviços ofertados e aos sujeitos da EE na EI. Isso tudo indica que na RMF o discurso sobre a Educação Especial na Educação Infantil já atingiu o âmbito das UEs que lidam de alguma forma com a temática e com os sujeitos, sejam as crianças ou os profissionais.

No documento da Política Nacional de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o atendimento educacional especializado tem como função a complementaridade ao ensino regular, perdendo a função de substituição. Assim, a Educação Especial não pode estar somente nas escolas especiais; entra como oferta de serviços educacionais especializados que podem ser realizados na rede pública ou em instituições confessionais ou filantrópicas, a partir da aprovação da Resolução n. 4/2009. A RMF mantém convênios e parcerias com diversas instituições especiais que têm por função o AEE. Esses convênios envolvem recursos para contratação de profissionais de EE, sendo que a APAE faz também a avaliação no caso da deficiência intelectual para a rede e trabalha com as crianças em idade escolar, com atendimento especializado de contraturno.

No caso da EI, o atendimento educacional especializado pode ser realizado na própria UE com as crianças que estão matriculadas em período integral. O professor do AEE vai para o contexto de sala de aula e, junto com o professor de sala de aula regular, traça um planejamento e faz atividade com toda a turma.

Todavia, o AEE nas SM é, de maneira preponderante, um atendimento individualizado. Já a articulação entre o AEE e a classe comum ocorre de maneira assistemática.

O atendimento especializado tem como fundamento o diagnóstico

e está voltado, principalmente, para recursos de acessibilidade, não propiciando, assim, o efetivo processo de escolarização dos sujeitos da Educação Especial, de forma a romper com o modelo tradicional de EE.

Não encontramos elementos que permitam afirmar a existência de um novo paradigma e de uma nova concepção sobre a deficiência que repercutam em uma nova organização da escola. A essência do trabalho parece permanecer a mesma, sustentada e construída a partir dos pressupostos clínicos. Há que se considerar que a medicina se apropriou do objeto da aprendizagem, construiu artificialmente as doenças do “não-aprender-na-escola” e, por desdobramento, gerou uma demanda de atendimento de serviços de saúde especializados, porém, agora organizados dentro das redes regulares de ensino. Concordamos com Moysés, (2009, p. 21) quando ela afirma que

essa nova concepção sobre a criança é construída pelo mesmo olhar clínico que criou a *criança anormal*; aconteceu apenas um giro desse olhar, significativo sem dúvida, porém apenas um giro... Não se trata de uma nova forma de olhar a criança, que continua abstraída e silente, com individualidades em perturbações ou acidentes. A essência da doença continua centrada em uma abstração (grifos da autora).

Constata-se que o novo paradigma anunciado na EE na perspectiva inclusiva está alicerçado na concepção médico-pedagógica. As definições da área médica e de saúde são utilizadas para tratar da deficiência e, portanto, também as estratégias de intervenção. O diagnóstico no campo educacional, especificamente na EE, “se resume a três funções: determinar e justificar o serviço especial; classificar a criança; e oferecer subsídios necessários ao desenvolvimento do processo de aprendizagem” (CAMBAÚVA, 1988, p. 119).

Outro aspecto importante de nossa análise sobre as formas organizativas da EI na RMF para o atendimento dos sujeitos da EE diz respeito ao fato de a Educação Especial e a Educação Infantil estarem em setores diferentes e sem elementos de articulação visíveis. A EI está subordinada à Diretoria de Educação Infantil e a EE à Diretoria de Educação Continuada, sendo nomeada de Gerência de Educação Inclusiva. Além disso, tem a Gerência de Formação Permanente, que é responsável pelo processo de formação de todos os profissionais da rede. A noção de articulação expressada pelas duas gestoras

entrevistadas com relação à distribuição de responsabilidades foi diferenciada, indicando que as responsabilidades de fato compartilhadas são as relativas ao processo de gestão, o que inclui os serviços de organização do atendimento aos sujeitos da EE na EI.

Para exemplificar com uma situação concreta, vamos verificar o processo de formação dos profissionais da rede. Ele é organizado pela Gerência de Formação Permanente, também responsável pela validação e certificação. A Gerência de Educação Inclusiva faz propostas de formação com conteúdos da EE para os profissionais da EE e para outros profissionais da rede e encaminha para a Gerência de Formação Permanente. Portanto, existe a formação organizada pela Gerência de Educação Inclusiva e outra, pela Diretoria de Educação Infantil. Além disso, as unidades também planejam formações nas suas reuniões pedagógicas. Todavia, como unificar todas essas iniciativas de formação de modo a não se resumir em processo de gestão de serviços? Tínhamos como premissa que isso seria possível com a articulação em termos de um projeto educacional unificado por pressupostos teórico-metodológicos.

O que verificamos, pela análise das entrevistas com as duas gerentes, é que os pressupostos teóricos não são articulados entre as duas áreas. Na EI a formação é pensada pelas diretrizes da Educação Infantil, ao passo que, na EE, é organizada preponderantemente pelas áreas de deficiência e fundamentada no Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento da reorganização didática (MACHADO, 2004). Outro aspecto da falta de articulação das duas áreas é que, no texto das diretrizes para a EI, a EE não é mencionada.

Já as orientações em termos do trabalho a ser realizado com as crianças da EE na EI chegam por meio das duas gerências nas UEs. A Diretoria de EI dispõe de assessores pedagógicos responsáveis por orientar o trabalho com as “crianças sem deficiência” e os assessores vinculados à Gerência de Educação Inclusiva orientam o professor do AEE que trabalha com os sujeitos da EE.

Portanto, o que podemos perceber é que, na organização do atendimento aos sujeitos da EE na EI, não acontece uma articulação efetiva em termos de projeto pedagógico; ocorre mais em termos de gestão. As responsabilidades compartilhadas são de ordem burocrática. Não encontramos um projeto educacional em comum que leve em conta a especificidade da EI e da EE, fazendo a interseção entre os dois campos.

Observamos, na proposta da RMF, que não há uma mediação para que ocorra uma transformação efetiva no chão da escola, uma vez

que a base da proposta de atendimento aos sujeitos da EE na EI é o atendimento educacional especializado, demonstrando uma perspectiva fragmentada e uma desarticulação da EE com o ensino regular. Tais aspectos também foram comprovados por Borowsky (2010) ao analisar a proposta de formação do MEC⁵⁶:

Percebemos também que a base da educação inclusiva é o atendimento educacional especializado (AEE). Segundo os textos, uma escola inclusiva é aquela que fornece o AEE em uma sala separada da sala de aula e em horário diferenciado. Além disso, o responsável pelo AEE é o professor especializado que, portanto, responde pela inclusão. A educação inclusiva demonstra uma perspectiva fragmentada, na qual o AEE está desvinculado do ensino regular (chamado de ensino comum). Não há uma proposta de transformação da escola como um todo (BOROWSKY, 2010, p. 93).

Quando se refere a mudanças na escola, o discurso da EE na perspectiva inclusiva direciona-se para o atendimento da diversidade, acolhimento às diferenças e mudança de mentalidade.

Tais aspectos puderam ser verificados quando analisamos os elementos para compreender os fundamentos psicológicos que subjazem à proposta de trabalho da RMF com os sujeitos da EE na EI. Realizamos tal análise tomando como parâmetros a concepção de sujeito e de aprendizagem na Pedagogia da Infância e na Educação Especial na perspectiva inclusiva, trazendo a contribuição de nosso exame dos projetos político-pedagógicos das unidades educativas da rede municipal.

Nas Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil (ROCHA, 2010), fundamentadas na Pedagogia da Infância, o objeto da pedagogia é a preocupação com a própria criança. A concepção de aprendizagem subjacente está definida em termos de “desenvolvimento da ação educativa” e tem como meta a ampliação das experiências

⁵⁶ Essa pesquisa teve como objetivo analisar as correntes de pensamento pedagógico que dão sustentação para as propostas de formação continuada do MEC para professores da denominada educação inclusiva. Foram examinadas as publicações do Curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado, produzidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC e integrantes do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

próximas e cotidianas das crianças na direção de um conhecimento também ampliado e plural. Dessa forma, o conhecimento e a aprendizagem assumem na EI uma relação que está vinculada aos processos gerais da constituição da criança, considerada nas diferentes dimensões humanas.

Em termos de eixo da ação pedagógica, para a Pedagogia da Infância não está posto o acesso ao conhecimento sistematizado. Há um conteúdo que é negado para a criança, sendo até considerado indesejável e prejudicial. Em tal perspectiva, a educação de crianças menores de seis anos não tem como objetivo o ato de ensinar, mas o de desenvolver experiências educativas com as crianças. O conhecimento é construído a partir das interações que elas estabelecem com as outras crianças e com o meio.

Arce (2004) caracteriza a Pedagogia da Infância como antiescolar. Essa pedagogia faz parte de um movimento ou um discurso que tenta desvincular totalmente a Educação Infantil da educação escolar e que corta definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimentos às crianças. A Pedagogia da Infância parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão do conhecimento são prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Assim, o lema “aprender a aprender” passa a ser central, pois a criança deve construir seus próprios significados relativos ao mundo que a cerca.

A Pedagogia da Infância vê o sujeito/a criança de forma abstrata e naturalizada, ou seja, não reconhece o processo histórico pelo qual uma criança se humaniza. Assume um caráter subjetivista, pois concebe as relações do indivíduo com a realidade externa como um processo de atribuição e compartilhamento de significados. Esse tipo de discurso pedagógico é uma manifestação do caráter alienante da sociedade capitalista contemporânea.

Os estudos de Duarte (1993, 2000a, 2004) contribuíram sobremaneira para a análise dos discursos que se incluem no que o autor chama de pedagogias do “aprender a aprender” e que estão sustentadas no discurso pós-moderno — termo que ele utiliza para abarcar uma gama heterogênea e ampla de correntes de pensamentos que possuem em comum a atitude cética em relação à razão, à ciência, ao marxismo e à possibilidade de o capitalismo ser superado por uma sociedade que lhe seja superior. Para o autor, a crítica pós-moderna ao sujeito da modernidade é a total rendição à individualidade alienada, que não reconhece o processo histórico pelo qual o gênero humano se transforma como resultado de sua própria atividade, em que a dialética é o motor do

processo de objetivação e apropriação. Isso tem o objetivo ideológico de manter a hegemonia burguesa no campo educacional.

Outra questão que Duarte (2004) destaca, e que também tem o objetivo ideológico de secundarizar ou até mesmo eliminar o papel das ações intencionais dos sujeitos na configuração da sociedade e da cultura, é o fato de não haver um modelo de personalidade para o sujeito pós-moderno, ou uma pessoa com um núcleo de personalidade estruturado com propósitos determinados, racional e consciente. No seu lugar há a defesa da concepção de indivíduo em seus múltiplos e efêmeros papéis em constante movimento, que é a expressão mais radical desse fetichismo, ou total rendição à individualidade alienada. Sem o conceito de sujeito, perdem seu significado outros conceitos que estariam na base do liberalismo e/ou marxismo, como “representação democrática”, “libertação”, “emancipação”, “classe”. Dessa forma, o poder não mais estaria nas mãos de sujeitos em determinados postos do Estado, mas sim disperso na intertextualidade.

Ao criticar o sujeito, os pós-modernos criticam também a noção de um desenvolvimento universal da humanidade, o que tem uma grande repercussão no campo educacional, a partir de uma ideia de educação que se opõe ao princípio de que existem conhecimentos universais a serem transmitidos pela escola.

A existência do sujeito pressupõe a existência do objeto. Para os pós-modernos, essa assertiva tem que ser descartada, pois, ao atacarem a ideia de subjetividade implicada com uma objetividade, descartam a existência daquilo que não é subjetividade, ou seja, o mundo objetivo para além do sujeito. Portanto, ao se contrapor à ideia de um sujeito que se faz racional na sua relação com a objetividade e que é capaz de conhecer e dominar a realidade, os pós-modernos rejeitam a possibilidade do conhecimento e, portanto, de uma epistemologia que sustente tal compreensão de mundo, de realidade humana (antropologia), apoiada na objetividade e não no domínio das ideias.

Os pós-modernistas descartaram o sujeito sem descartar a perspectiva individualista. O indivíduo pós-moderno é uma pessoa descontraída, flexível, que ouve seus sentimentos e emoções e procura aceitar a si mesma tal como ela é; não é pessoa consciente, livre e autônoma; sua existência é anônima. Vive o presente e prefere aquilo que é passageiro, momentâneo, tendo horror ao que é estável e permanente (DUARTE, 2004), ou seja, o sujeito pós-moderno vive na completa espontaneidade, movido pelo irracional, voltado para si mesmo e para a satisfação de suas necessidades pessoais imediatas, sem implicação do seu ser com os outros e com um projeto de sociedade.

A partir dessas formulações, podemos considerar que as bases da psicologia que sustentam as diretrizes pedagógicas na RMF são ecléticas, compartilhadas por diferentes teorias psicológicas. Todavia, há uma indicação intencional da Psicologia Histórico-cultural, que foi apropriada a partir de uma concepção neoliberal e pós-moderna e que tem subjacente uma concepção de sujeito ou de subjetividade humana na direção de um sujeito voltado sobre si mesmo, ou de um indivíduo pós-moderno.

Podemos considerar ainda que o ecletismo ou pluralismo teórico representa apenas uma variação ou expressão da perspectiva metafísica, pois se trata de abandonar qualquer perspectiva de totalidade, escorando-se em uma epistemologia relativista, onde não há possibilidade do conhecimento científico a respeito da realidade social e do sujeito (FRIGOTTO, 2000).

Em nossa análise, as diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil estão amparadas numa compreensão naturalizada e subjetivista de criança, considerada de forma abstrata e não como um sujeito histórico.

Verificamos indicativos de uma psicologia inatista, ou seja, uma psicologia que concebe a relação do sujeito com a realidade externa como um processo de compartilhamento de significados, devendo a educação submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada criança. A ausência de uma psicologia para fundamentar uma teoria da personalidade na proposta pedagógica denota uma separação entre ensino e aprendizagem, apontando uma compreensão de desenvolvimento humano abstrata e subjetivista que não reconhece o processo histórico no qual o ser humano se transforma como resultado de sua própria atividade. E também uma noção de aprendizagem sustentada num compartilhamento de significados, onde o eixo do trabalho não está no processo de apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, o que contribui para o processo de alienação desde a mais tenra infância, não colocando o sujeito na sua condição de sujeito da história.

Analisamos o Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática (MACHADO, 2004) com o objetivo de discutir os elementos para compreender os fundamentos psicológicos subjacentes a essa proposta de trabalho da RMF com os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil. A proposição presente no documento é de uma nova organização da escola, uma nova maneira de sistematizar, de planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem para a consolidação de uma

escola inclusiva que supere todos os preconceitos e discriminação em relação às pessoas com deficiência, à orientação sexual, à raça, à religião, ao gênero e a outras situações.

Ao examinarmos mais detalhadamente o documento, percebemos que a consolidação de uma escola inclusiva está posta como uma meta a ser alcançada. Essa “nova organização da escola”, que poria fim “às exclusões de quaisquer ordens”, tem como princípio a “valorização da diferença e o reconhecimento de nossa própria condição humana”. Esse então é o caminho que pode abrir espaço para uma concepção mais ampla de inclusão. Uma escola assim concebida não viverá sob uma lógica excludente, afirma Machado (2004).

A seguir apresentamos uma síntese dos elementos das proposições que conseguimos capturar no documento Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática, em termos de concepção de sujeito, de deficiência e de aprendizagem:

- A consolidação de uma nova escola inclusiva, que seja capaz de transformar o sistema educacional em inclusivo, verdadeiramente justo e democrático, capaz de atender a todos os educandos sem discriminações e excludências.
- Uma nova forma de sistematizar, planejar, acompanhar e avaliar o processo ensino-aprendizagem (MACHADO, 2004, p. 7).
- Para pôr fim às exclusões de quaisquer ordens temos que ter clareza de que a valorização da diferença é o reconhecimento de nossa própria condição humana (MACHADO, 2004, p. 15).
- O direito à diferença na igualdade dos direitos é um valor extremamente importante e deve ser cultuado, pois a diferença é nossa marca humana e a capacidade de ser diferente é que dá vida ao universo de aprendizagens (MACHADO, 2004, p. 18, 20 e 24).
- A garantia do direito à diferença deve ser o fundamento do projeto político-pedagógico da escola.
- Crítica à homogeneização da escola, pois a exclusão na escola é função da busca da igualdade.
- A igualdade usada como oposição à diferença.
- A defesa de uma concepção de aprendizagem individualizada, sustentada nos diferentes caminhos que cada um traça para a sua aprendizagem e nas diferentes formas de se chegar ao conhecimento.
- Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. O ensino deve ser diferente para dar conta das diferenças (MACHADO, 2004, p. 34).

- Aprender significa representar o mundo a partir de nossas origens, valores e sentimentos (MANTOAN apud MACHADO, 2004, p. 34).
- Por tudo isso, a educação deve estar voltada para os valores humanos, que permitam a transformação da sociedade, pois isso exigirá uma mudança de mentalidade de todos os envolvidos na vida cotidiana da escola (MACHADO, 2004, p. 15 e 32).
- A proposta efetiva de mudança estrutural na escola é o atendimento educacional especializado (AEE), que tem por finalidade oferecer instrumentos de acessibilidade aos educandos com deficiência e a todos aqueles que necessitam de tais mediações para remover barreiras de aprendizagem (MACHADO, 2004, p. 31).

Estas são algumas considerações possíveis a partir dos elementos dos fundamentos destacados do documento, que é diretriz da EE na perspectiva inclusiva na RMF:

Há que se refletir sobre uma proposição sustentada na “celebração das diferenças” (PIERUCCI, 1990), na qual as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam e legitimam a desigualdade legítima de direito. As diferenças são sublinhadas para manter as distâncias e a focalização destas rouba a cena da igualdade. Todavia, numa sociedade de classes, os sujeitos têm um valor social e econômico relativo à sua capacidade de produzir riquezas. Por isso, analisa Pierucci (1990), nem todas as diferenças são hierarquizadas, mas a maioria sim. Dessa forma, esse discurso tem uma finalidade ideológica, sendo, de acordo com o autor, uma reapropriação pós-moderna das bandeiras dos movimentos sociais em luta por seus direitos.

Não se pode falar em propostas de inclusão social e escolar sem atentar para aquilo que provoca a exacerbação da exclusão. Também não se pode falar em superar os limites das diferenças sem entender que elas se realizam de tal ou qual forma em determinados contextos históricos e, portanto, em determinadas condições objetivas.

Embora se reconheça e se defenda a legitimidade do direito dos sujeitos da EE ao acesso a serviços da EE, é necessário discutir os fundamentos teóricos que os embasam e a qualidade desses.

Diante de tais proposições, qual é a contribuição da psicologia? Ela tem que fornecer teorias que auxiliem no entendimento de como o homem, com ou sem deficiência, desenvolve-se e qual é a participação da educação nesse processo. Há que se considerar que o ato de educar é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto

dos homens (SAVIANI, 1991). Todavia, o que conseguimos verificar na análise dessas proposições foram explicações inconsistentes a perpetuar ideias que naturalizam ou que tomam como biológico e individual tudo aquilo que é histórico e social.

Notamos que o essencial, ou o eixo da EE na perspectiva inclusiva, é a mudança de mentalidade, no sentido de transformar as relações dentro da escola, ou seja, mudanças de sentimentos e valores morais pelo sujeito da Educação Especial, como sentimentos de ajuda mútua, de solidariedade, de coparticipação, respeito às diferenças. Anuncia-se a garantia do direito à diferença, mas sem as mudanças estruturais necessárias para uma efetiva participação e apropriação do conhecimento escolar por parte dos sujeitos da EE. A EE na perspectiva inclusiva parte do pressuposto de que basta educar sentimentos e valores, em defesa da tolerância e da aceitação das diferenças individuais como forma de construir uma sociedade e uma escola inclusiva, e que isso é suficiente para resolver os conflitos decorrentes de uma sociedade de classes antagônicas. Tais diretrizes estão também defendendo uma educação voltada para qualificar as pessoas para o mercado de trabalho, de forma a promover um desenvolvimento harmonioso e produzir um desenvolvimento humano que respeite a natureza, a diversidade e a cultura.

Percebemos que as características comuns da Pedagogia da Infância e da Educação Especial na perspectiva inclusiva, no campo da psicologia, são aquelas relativas à concepção de sujeito, de aprendizagem e de sociedade. E que as duas diretrizes apresentam como propostas uma educação dirigida para uma formação moral e sustentada nas diferentes dimensões humanas ou para os valores humanos, com objetivo de tornar os indivíduos e a sociedade mais solidários, colaborativos e coparticipativos. Essa mudança de mentalidade envolve todos os sujeitos e tem propósitos ideológicos bem claros.

A partir da análise, vislumbramos alguns desdobramentos para a formação dos sujeitos em uma proposta direcionada aos valores humanos: a secundarização do processo de apropriação do conhecimento; uma concepção de homem alienado, voltado sobre si mesmo e adaptável às necessidades do capital; uma proposta que está fundamentada em uma psicologia de base inatista e determinista que sustenta uma concepção de ser humano como uma adaptação ao meio — determinado pelo biológico ou pelo social numa relação dicotomizada.

Com referência à concepção de aprendizagem, tanto a Pedagogia da Infância como a EE na perspectiva inclusiva não definem o conhecimento como eixo articulador do trabalho com os sujeitos da EE

na EI. Além disso, a aprendizagem é compreendida como um processo individualizado, no qual se deve considerar como ponto de partida a vida cotidiana das crianças, porque mais importante do que a apropriação do conhecimento é participar “ativamente” de sua construção. Essas noções encontram suporte nas pedagogias do “aprender a aprender”, propostas que negam para as crianças com ou sem deficiência o domínio do saber nas suas formas mais desenvolvidas.

O conhecimento, para as duas diretrizes, é concebido como exclusivamente individual, particular, e visto como efêmero, circunstancial, parcial e fragmentado, o que o torna não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. Dessa forma, não é possível conhecermos cientificamente a realidade objetiva.

Essa epistemologia que dá sustentação a essas duas diretrizes está ancorada no que Moraes (2007, 2009) denomina “agenda pós-moderna”. Embora esta autora não tenha analisado a Educação Especial, consideramos relevante a análise em que ela enfatiza que tais teorias, sustentadas nessa agenda, têm consequências negativas, pois acentuam “o ceticismo generalizado sobre o conhecimento, a verdade e a justiça, tornando-os sem sentido e, em decorrência, [trazem] uma boa dose de irracionalismo, cinismo e niilismo — como é o caso das várias correntes que compõem a agenda pós-moderna” (MORAES, 2007, p. 1).

Moraes (2009) enfatizava que, ainda que sob múltiplas roupagens, tais preceitos permanecem presentes nas pesquisas da área de educação nos dias de hoje e carregam seus três princípios básicos:

- 1) o princípio da naturalização do capital, que significa o entendimento de que as estruturas sociais existentes são efetivamente imutáveis; 2) o princípio do atomismo social, que caracteriza a sociedade como um objeto constituído por uma simples agregação de indivíduos, e 3) o princípio da afirmação abstrata de valores emancipatórios, que se refere à descrição dos valores como entidades absolutamente subjetivas, descoladas da práxis social (MORAES, 2009, p. 590).

Portanto, essa forma de compreender o sujeito, a realidade objetiva e o processo educacional tem implicações para um projeto de sociedade, pois, fragmentando o conhecimento e a realidade, inviabiliza-se a direção intencional e racional do conjunto da sociedade.

Os fundamentos teóricos que subjazem à proposta de trabalho da RMF com os sujeitos da EE na EI estão alicerçados em uma psicologia

de base inatista que nutre um determinismo do psiquismo humano, pois pressupõe uma essência humana a priori. Corresponde a essa psicologia uma pedagogia subjetivista, que deve interferir o mínimo possível nos processos da relação da criança com a realidade objetiva, pois tem que se respeitar a essência a priori e, então, a relação pedagógica deve acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças. Uma psicologia que, embora não explicitada, está presente nos discursos oficiais e contribui para o processo de alienação humana desde a mais tenra idade. Tal racionalidade traz subjacente o objetivo ideológico de manter a hegemonia burguesa no campo educacional. Oculta e mistifica a impossibilidade da socialização do conhecimento para todos na sociedade capitalista. Obscurece o fato de que o sujeito é sujeito de seu processo histórico e que, portanto, pode escolher lutar por outro tipo de organização de sociedade, ou seja, lutar pela superação do modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ANHAO, Patrícia Páfaró Gomes; PFEIFER, Luzia Iara; SANTOS, Jair Lício dos. Interação social de crianças com síndrome de Down na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v.16, n. 1, p. 31-46, abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382010000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 out. 2010.

ANPED -Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <www.anped.org.br>

ANTUNES, Renata Almeida. Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 4., 2008, Gramado, RS. *Anais eletrônicos...*, 2008. 01 CD-ROM.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: recolocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

AZEVEDO, Elis Milena Veiga Moreira de. *Políticas públicas de inclusão em centros de educação infantil: o caso do município de Maringá*. 2006. 115f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

BENINCASA, Melina Chassot. Educação especial e educação infantil: análise dos serviços de apoio especializados no município de Porto Alegre. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina. *Anais eletrônicos...* ANPED-Sul, 2010. 01 CD-ROM.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer. O atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Florianópolis. *Revista Aprendizagem*, Pinhais, PR: Editora Melo, v. 8, out. 2008.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer; RIOS, Grasiela Maria Silva. O atendimento educacional especializado para a deficiência física. *Inclusão: Revista Educação Especial*, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 26-31, jan./jul. 2010. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2011

BOROWSKY, Fabíola. *A formação continuada de professores no Brasil: análise do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado*. 2010. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. *Lei 7.853*, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, Subchefia para assuntos Jurídicos, 1989.

_____. *Lei n. 8.069*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. Ministério da Educação. SEESP. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Resolução n. 2*, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. Ministério da Educação. Coordenadoria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. Coordenadoria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, 2006a. 2 v. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. Coordenadoria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de qualidade para a educação infantil*. Brasília, 2006b. 2 v. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. SEESP. *Edital n.1*, de 26 de abril de 2007. Torna público e convoca as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal a apoiar os sistemas de ensino, a organização e oferta de atendimento educacional especializado. Brasília, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 25 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 6.571*, de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de setembro de 2008b. Seção 1, p. 26.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n. 20* de 11 de novembro de 2009. Do parecer tocante à Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, solicitando a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Relator: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 28 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 5* de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n. 13*, de 03 de junho 2009. Do parecer tocante às Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, solicitando a regulamentação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Brasília, 2009c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Projeto de Resolução 4*, de 03 de junho 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília, 2009e.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, 2009f.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 out. 2009.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1997.

_____. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: JESUS, Denise Meyrelles (org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In: BUENO, José Geraldo Silveira et al. (org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2008.

CAIADO, Kátia Regina Moreno et al. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 6., 2011, Nova Almeida. *Anais eletrônicos...*, 2011. 01 CD-ROM.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral; FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. O discurso do professor e os processos de constituição escolar de Maria. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. Caxambu: ANPED, 2007. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 out. 2009.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. 1988. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <www.capes.gov.br>

CARNEIRO, Maria S.; GARCIA, Rosalba; MICHELS, Maria H. Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na rede municipal de Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 6., 2011, Nova Almeida. *Anais eletrônicos...*, 2011. 01 CD-ROM.

CHAUÍ, Marilena. Vocação política e voca o científica da universidade. *Educa o Brasileira*, Brasília: MEC/CRUB, v. 15, n. 31, p. 11-26, 1993.

CORDEIRO, M. H. et al. Linguagem e inclusão. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCA O DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. *Anais eletrônicos...*, 2008. 01 CD-ROM.

COSTA, Lúcia Cortes. *Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil*. Ponta Grossa: UEPG; São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-80.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Atua o de professores do ensino itinerante face   inclusão de crianças com baixa visão na educa o infantil. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, v. 17, n. 36, p. 115-122, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 20 out. 2010.

DRAGO, Rogério. A inclusão do beb  com deficiência na educa o infantil: um estudo exploratório comparativo em dois centros de Educa o Infantil de Vitória. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCA O ESPECIAL 5., 2009, São Paulo.. *Anais eletrônicos...*, 2009. 01 CD-ROM.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Vygotsky e o aprender a aprender: críticas às apropriações neoliberais epós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. Educação moral na sociedade capitalista em crise. In: CANDAL, Vera Maria. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, Maria Gonçalves Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 99 -120.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UnB, 2001.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 66-90.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 033/2003*. Cria e normatiza o Serviço de Atendimento Educacional Especializado no município de Florianópolis. In: MACHADO, Rosângela. Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática. Florianópolis: Prelo, 2004.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 07 de 02 de fevereiro de 2009*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da Secretaria Municipal

de Educação de Florianópolis. Florianópolis, 2009b. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução do CME* n.1 de 29 de abril de 2009. Fixa as normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. In: FLORIANÓPOLIS. Educação Infantil, Legislação Infantil. Florianópolis, 2009c. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao+infantil&menu=10>>. Acesso em: 13 out. 2010.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2009*. In: FLORIANÓPOLIS. Informativo da Educação. Florianópolis, 2009d. Disponível em <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/?cms=informativo+da+educacao>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. *Portaria n. 079/2009*, de 24 de setembro de 2009. Dispõe sobre a matrícula das crianças da Educação Infantil, para o ano letivo de 2010, na Rede Municipal de Ensino, e regulamenta o processo de seleção quando a demanda superar a oferta de vagas. Florianópolis, 2009e.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Florianópolis*. In: FLORIANÓPOLIS. Educação Continuada, Gerência de Educação Inclusiva. Florianópolis, 2010a. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gerencia+de+educacao+inclusiva&menu=8>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010b. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao+infantil&menu=10>>. Acesso em: 07 out. 2010.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Histórico da educação infantil e atendimento*. In:

FLORIANÓPOLIS. Educação Infantil, Histórico. Florianópolis, 2010c. Disponível em <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=historico+da+educacao+infantil+e+atendimento&menu=10>> Acesso em: 25 out. 2010.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Banner da educação especial*. In: FLORIANÓPOLIS. Gerência de Educação Continuada, Gerência de Educação Inclusiva. Florianópolis, 2010d. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gerencia+d+educacao+inclusiva&menu=8>>. Acesso em: 07 out. 2010.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Termo para contratação de auxiliar de ensino de educação especial*. In: FLORIANÓPOLIS. Gerencia de Educação Continuada, Gerência de Educação Inclusiva. Florianópolis, 2010e. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gerencia+d+educacao+inclusiva&menu=8>>. Acesso em: 07 out. 2010.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria SME n. 117/2010*. Dispõe sobre a matrícula das crianças para a Educação Infantil para o ano letivo de 2011 na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2010f.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico [PPP NEI 1 a NEI 13]*. Florianópolis, 2010g.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico [PPP Creche 1 a Creche15]*. Florianópolis, 2010h.

_____. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. *Edital n. 008/2010*. Concurso público. Florianópolis, 2010i. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/governo/index.php?pagina=goveditais&pg=3>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

_____. Portal da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Corpos que não param: uma intervenção na escola infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 4., 2008, Gramado, RS. *Anais eletrônicos...*, 2008. 01 CD-ROM.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia de pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. 2004. 227f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-326, set./dez. 2006.

GERENTE de articulação pedagógica. *Depoimentos sobre a organização do trabalho pedagógico para os sujeitos da educação especial na educação infantil da rede municipal de Florianópolis*. [17 ago. 2010]. Entrevistadora: Roseli Terezinha Kuhnen, Florianópolis, 2010a. Gravador digital. Entrevista concedida para fins da pesquisa.

GERENTE de educação inclusiva. *Depoimentos sobre a organização do trabalho pedagógico para os sujeitos da educação especial na educação infantil da rede municipal de Florianópolis*. [13 ago. 2010]. Entrevistadora: Roseli Terezinha Kuhnen, Florianópolis, 2010b. Gravador digital. Entrevista concedida para fins da pesquisa.

GOMIDE, Marcela Gama da Silva. A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 5., 2009, São Paulo, SP. *Anais eletrônicos...*, 2009. 01 CD-ROM.

GONÇALVEZ, Roseli Kubo. Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ESPECIAL 3., 2007, São Paulo, SP. *Anais eletrônicos...*, 2007. 01 CD-ROM.

GUILARDI SILVA, Rosemary. *O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível*. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

HIGA, Celina Sidney da Silva Rocha. *A inclusão da criança especial na pré-escola regular: aspectos legais e educacionais*. 2005. 284p. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Semiótica, Tecnologia de Informações e Educação, Universidade Braz Cubas, Mogi das Cruzes, SP, 2005.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática: 1997

JANNUZZI, Gilberta. As políticas e o espaço para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). *História social da infância no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

KRAWCZYK, Nora R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.

KUHLMANN JR., Moysés. História da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 out. 2009.

LAURO, Bianca Recker. A diversidade na creche: pesquisando o cotidiano. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 2., 2006, Vitória, ES, *Anais eletrônicos...*, 2006. 01 CD-ROM.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandef Pinto da; MILLER, Stela (orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira & Marín, 2009.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOPEZ, Graziela Maria Beretta. As políticas de educação inclusiva no Brasil para a educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 5., 2009, São Paulo. *Anais eletrônicos...*, 2009. 01 CD-ROM.

MACHADO, Fernanda Camargo. *A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governmentamento dos professores surdos*. 2009. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MACHADO, Rosângela. *Programa escola aberta às diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática*. Florianópolis: Prelo, 2004.

MARTINS, Sílvia Maria. *Profissional de apoio e os alunos da educação especial: a precarização/desqualificação do trabalho docente como estratégia de inclusão*. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 6., 2011, Nova Almeida. *Anais eletrônicos...*, 2011. 01 CD-ROM.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. Disponível em:
<www.mec.gov.br>

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 15, n. 1, p. 121-140, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382010000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 out. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29. , 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 out. 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos, anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

_____. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Texto base para o mini-curso Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. GT 17, 30ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 7 a 11 de outubro de 2007. *Anais...*, Caxambu, 2007.

_____. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 set. 2010.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30. , 2009, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 out. 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Política de educação inclusiva em município do estado do Pará: atendimento e formação de professores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 4., 2008, Gramado, *Anais eletrônicos...*, 2008. 01 CD-ROM.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. O brincar, a educação infantil e a inclusão: uma análise das contribuições dos estudos da abordagem histórico-cultural. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 2., 2006, Vitória, ES, *Anais eletrônicos...*, 2006. 01 CD-ROM.

OZGA, Jenny. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto, 2000.

PASQUALINI, Juliana Campregher. *Contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 2006. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Araraquara, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. *Tempo Social*. USP, S. Paulo, v. 2 n. 2, p. 7-33, 1990.

PINA, Leonardo Docena. *As ilusões do paradigma da inclusão na produção teórica da educação física*. 2009. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

PLATAFORMA LATTES. Disponível em: <lattes.cnpq.br>

RAYMUNDO, Davidson Nunes. Índícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores de educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 5., 2009, São Paulo, SP *Anais eletrônicos...*, 2009. 01 CD-ROM.

ROCHA, Eloísa Acíres Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

ROCHA, Eloísa Acíres Candal. Diretrizes educacionais-pedagógicas para a educação infantil, v. 1, p. 12-20. In: FLORIANÓPOLIS. Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil: legislação infantil. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=legislacao+infantil&menu=10>>. Acesso em: 21 out. 2010.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva. O efeito fundador da palavra/linguagem na/para os processos de inclusão educacional de crianças autistas na educação infantil: o caso Mateus. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 5., 2009, São Paulo, SP. *Anais eletrônicos...*, 2009. 01 CD-ROM.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas. Autores Associados, 2001.

_____. Quarto período: as idéias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista. In: SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 347-440.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. *Implicações da ideologia médico-psiquiatra na educação*. 1993. 208p. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

_____. Horizonte de racionalidade acerca da dependência de drogas nos serviços de saúde: implicações para o tratamento. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, maio 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232010000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 ago. 2011.

SCIELO - Scientific Electronic Library Online. Disponível em: <www.scielo.br>

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em estudo*, Maringá, PR, v. 15, n. 1, p. 117-126, mar. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=1413-7372>. Acesso em: 20 out. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.perspetiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/11_artigo_eneida_roselane_rosalba.pdf>. Acesso em: 14 out. 2010.

SIAN, Zineia Tozi. *Os espaços/tempos dos pedagogos diante da inclusão escolar no município da Serra/ES*. 2009. 210p. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SILVA, Marcela Gama da. A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 4., 2008, Gramado, RS. *Anais eletrônicos...*, 2008. 01 CD-ROM.

_____. *A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil*. 2009. 189p. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SOUZA, Débora Almeida de. o trabalho do pedagogo e o processo de alfabetização na Educação Infantil: possibilitando a aprendizagem de alunos com deficiência na escola regular. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 3., 2007, São Paulo. SP., *Anais eletrônicos...*, 2007. 01 CD-ROM.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 out. 2008.

STEMMER, Márcia Regina Goulart da Silva. *Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*. 2006. 182p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TENOR, Ana Cláudia. *A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de Botucatu*. 2008. 117p. Dissertação (Mestrado)-Programa Pós-Graduação em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VICTOR, Sônia Lopes. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 3., 2007, São Paulo, SP. *Anais eletrônicos...*, 2007. 01 CD-ROM.

_____. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 4., 2008, Gramado, RS. *Anais eletrônicos...*, 2008. 01 CD-ROM.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 40, n. 139, p. 75-93, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&nrm=iso&rep=&lng=pt>. Acesso em: 20 ago. 2010.

WIGGERS, Verena. Estratégias pertinentes à ação pedagógica. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Florianópolis, 2010b. p. 22-30.

ZUCK, Débora Villetti. Estado, políticas sociais e educação: uma compreensão teórica e histórica na perspectiva do marxismo. In: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: marxismo, educação e emancipação humana, 11 a 14 de abril de 2011, UFSC, Florianópolis, p. 1-17. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02b_t008.pdf>. Acesso em: 14 set. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista com a gerente de educação inclusiva e a gerente de articulação pedagógica

Os cinco eixos:

1. Como está distribuída a responsabilidade pela Educação Infantil das crianças com necessidades especiais na rede e nas unidades?
2. Quais as orientações/formações que chegam até as unidades de Educação Infantil?
3. As unidades de Educação Infantil estão equipadas com espaços e/ou materiais específicos para as crianças com necessidades especiais?
4. Como são planejadas as atividades voltadas às crianças com necessidades especiais na Educação Infantil?
5. Quais os profissionais que atuam diretamente com as crianças com necessidades especiais da Educação Infantil?

APÊNDICE B – Tabela de teses e dissertações encontradas por descritores no portal da CAPES

Descritores	Quantidade	Selecionados
Educação Infantil/inclusão	187	05
Inclusão educacional/redes municipais	18	01
Educação inclusiva/Educação Infantil	69	01
Total	572	07

Fonte: Banco de Dados da CAPES

APÊNDICE C – Tabela de artigos encontrados por descritores na base SciELO

Descritores	Quantidade	Selecionados
Educação Infantil/inclusão	03	03
Inclusão educacional/redes municipais	0	0
Educação inclusiva/Educação Infantil	03	03
Total	06	06

Fonte: SciELO

APÊNDICE D – Tabela de artigos encontrados por descritores nos anais da ANPED

Descritores	GT 15	Trabalhos selecionados
Educação Infantil/inclusão	04	03
Inclusão educacional/redes municipais	12	04
Total	16	07

Fonte: Anais da ANPED

APÊNDICE E - Tabela de artigos encontrados por descritores no Seminário de Pesquisa em Educação Especial

Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Inclusão educacional/redes municipais	07	07
Educação Infantil e inclusão	15	08
Total	22	15

Fonte: CD-ROM do evento

APÊNDICE F - Tabela de artigos encontrados por descritores nos anais da ANPED-Sul

Descritores	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Inclusão educacional/redes municipais	07	00
Educação Infantil e inclusão	02	02
Total	09	02

Fonte: Anais da ANPED-Sul

APÊNDICE G – Quadro dos projetos político-pedagógicos das unidades

(continua)

Unidades	Faixa Etária (anos)	Abordagem Teórica	Educação Especial	Autores Citados	Documentos Citados
NEI 1	2 a 6	Perspectiva Histórico-cultural, Pedagogia da Infância	Sim	Vigotski, Paulo Freire, Sarmento Osteto, Stemmer Batista, Wiggers	Portaria Municipal 079/2009; Const. Fed. 1988; LDB/1996; ECA; COED/DCN/2004; Dir. Nacional EI
NEI 2	2 a 6	Pedagogia da Infância	Não	Vigotski, Rocha , Souza Lima, Antunes e Dutra, Agostinho	Const. Fed. 1988; ECA; LDB/1996; Subsídios para a reorganização didática;MEC/SEF/COEDI/ 1995; Ref. Curricular Nacional /1998
NEI 3	1 a 6	Sócio-histórica	Não	Pearce, Bove, Gandini e Edwards	Cadernos Pedagógicos de Didáticas/2002

(continuação)

Unidades	Faixa Etária (anos)	Abordagem Teórica	Educação Especial	Autores Citados	Documentos Citados
NEI 4	0 a 6	Sócia-histórica	Não	Rinaldi, Rosemberg e Campos, Reigota, Capra, Lygia Bajunfa, Agostinho, Madalena Freire, Vigotski Silva, Lucas, Fontana e Cruz, Wajskop, Amaral, Tyler, Scriven, Stuffebean, Perrissé	MEC/SEF/COEDI/1995; Convenção dos Direitos da Criança ONU – 1989
NEI 5	2 a 6	Não faz citação	Não	Albert Einstein, Sanches, Rossetti-Ferreira	LDB 1996; ECA; Resolução n.1 CNE/CEB//2010; Resolução n.03/2009 CME
NEI 6	2 a 6	Sociointeracionista	Sim	Vygotsky; Wallon,; Froebel; Bow; Kishimoto; Platão, Zacharias; Rocha; Wiggers; Maistro; Palhares e Martinez; Edwards, Gandini e Forman; Batista; Rinaldi; Ostetto	Const. Fed. 1988; ECA; LDB 1996 MEC/SEF/COEDI/1995
NEI 7	1 a 6	Concepção histórica	Não	Gagnebin, Kramer, Paulo Freire, Machado, Oliveira, Rossetti-Ferreira, Ostetto, Souto-Maior, Abramowicz e Wajskop, Ramos e Oliveira, Bondioli e Mantovani, Kunz, Wallon, Vygotsky, Bordene, Maistro, Coutinho, Agostinho, Goulart de Faria, Craidy e Kaerch,	Proposta Curricular de SC (1998)

(continuação)

Unidades	Faixa Etária (anos)	Abordagem Teórica	Educação Especial	Autores Citados	Documentos Citados
EI 8	2 a 5				
NEI 9	0 a 6	Sócia- histórica	Sim	Klein e Cavazotti, Vygotsky, Oliveira	Const. Fed. 1988
NEI 10	2 a 6	Não cita	Não	Ariès, Kramer, Moncorvo Filho, Oliveira, Fantin, Vygotsky, Calvino	Const. Fed. 1988; LDB/1996; ECA; RCNEI; Declaração Universal dos Direitos Da Criança 1959
NEI 11	2 a 6	Não cita	Não	Vygotsky, Wallon, Fantin, Santos, Campos	
NEI 12	2 a 5	Construtivista e sócio-histórica	Sim	Marx, Maistro, Del Priore	Portaria .79/2009 SME; Lei 9394/96; Const. Fed. 1988; LDB/1996; RCNEI
NEI 13		Pedagogia da Educação Infantil	Não	Rocha	Resolução n.003/2009 CME/SME; MEC/SEF/COEDI/1995
CRECHE 1	2 a 6	Não cita	Não	Não cita	Diretrizes para a Ed. Inf.
CRECHE 2	0 a 6	Princípios norteadores da Proposta Pedagógica da Rede Municipal	Sim	Veiga, Klein, Duarte, Saviani, Sarmento, Rocha, Fantin, Lima, Quinteiro, Carvalho, Kunz	Diretrizes Curriculares para Ed. Inf 1999; MEC/SEF/COEDI/1995

(continuação)

Unidades	Faixa Etária (anos)	Abordagem Teórica	Educação Especial	Autores Citados	Documentos Citados
CRECHE 3	0 a 6	Pedagogia da Infância	Não	Hoffman, Sayão, Fernandes	ECA; LDB/1996; Política Nacional de Ed. Ambiental (Lei 9795/1999); PCNs/1998
CRECHE 4	0 a 3	Socionteracionista	Não	Vigotski, Craidy, Arroyo, Kramer, Kishimoto, Gandini, Goldhaber, Cerisara, Tristão, Rocha, Wiggers, Carvalho e Rubiano, Weinstein, Ostetto, Cury	MEC/SEF/COEDI/1995; Const. Fed. 1988; ECA; LDB/1996; Resolução Municipal 003/98
CRECHE 5		Sócia-histórica	Não	Chico Buarque, Vigotski, Wallon, Piaget, Montessori, Elkonin, Leontiev, Usova	LDB/96 e ECA
CRECHE 6	0 a 6	Sócio-histórica	Não	Batista, Ostetto, Silva, Cerisara, Zagury, Camargo Ribeiro, Pantoni, Campos e Rosemberg, Friedmann	LDB/1996; Resolução n.2/2009; Const. Fed./1988; Proposta Curricular de SC/1998
CRECHE 7	1 a 6	Não cita	Sim	Barbosa, Althusser, Kramer, Maistro, Delors, Mittler, Sayao, Santarém, Wiggers, Batista, Vigostki, Piaget, Paulo Freire, Skinner, Ostetto, Weffort	Const. Fed. 1988; ECA; LDB 1996

(continuação)

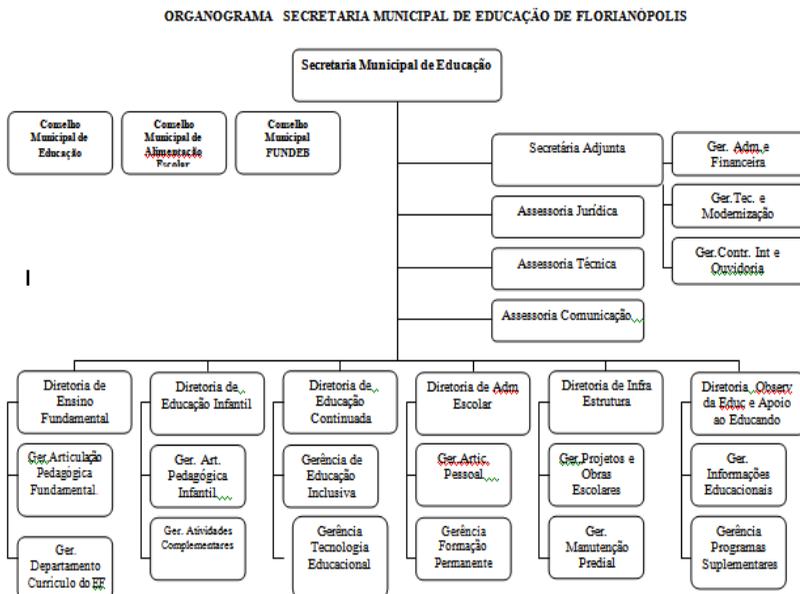
Unidades	Faixa Etária (anos)	Abordagem Teórica	Educação Especial	Autores Citados	Documentos Citados
CRECHE 8	0 a 6	Não cita	Não	Paulo Freire	Resolução Municipal n. 01/2002; LDB -1996
CRECHE 9				Rinaldi	
CRECHE 10	0 a 6			Crayde e Gladis, Zagury, kramer	RCNEI/1998; SME/DI – 1998
CRECHE 11	0 a 6	Pedagogia da Infância	Sim	Somerset, Arroyo, Mello, Malta , Pierce, Santaella, Vigotski, Dolzan, Fanny, Oliveira, Ostetto, Junqueira, Paulo Freire, Abramowicz, Wajskop, Gandini e Goldhaber, Felipe, Novoa, Kishimoto, Malaguzzi	Const. Fed. 1988; ECA 1990; LDB 1996; Res. Municipal 01 /03, Lei Fed. 11.114/2005;Diretrizes Curriculares Nacionais;MEC/SEF/COEDI 1996
E	0 a 6	Pedagogia da Infância	Sim	Anísio Teixeira	Resolução Municipal n.01/2002; Resolução Municipal 01/2009; Portaria Municipal 079/2009; Const. Fed. 1988; LDB/96; ECA
CRECHE 13	1 a 6	Pedagogia da Infância	Não	Eduardo Galeno , Vigotski, Medina, Vasconcellos, Pérez, Ostetto	Res. Mun. nº 1, de 17/06/2004

(conclusão)

Unidades	Faixa Etária (anos)	Abordagem Teórica	Educação Especial	Autores Citados	Documentos Citados
CRECHE 14	1 a 6	Pedagogia da Infância e Pedagogia da Educação Infantil	Sim	Fortuna, Didonet, Marx, Rocha, Faria, Braga, Batista, Goulart, Dolzan, Souzam, Madalena Freire, Galardini e Giovannini, Giacomo, Malagussi, Ostetto	Const. Fed. 1988; LDB/1996; MEC/SEF/COEDI/1995; Diretrizes Curriculares para a EI/2009
CRECHE 15	1 a 6	Sócio-histórica	Não	Aristeu, Garcia, Lea Tiriba, Paulo Freire, Rocha, Ostetto, Vigostski, Cunha, Perrenout, Hoffmann	ECA; LDB/1996

ANEXOS

ANEXO A – Organograma da Secretaria Municipal de Florianópolis



ANEXO B – Quadro de salas de recursos multifuncionais do MEC

Salas de recursos multifuncionais – Tipo I

Nº de Ordem	Especificação
01	Microcomputador com gravador de CD, leitor de DVD e terminal
02	Monitor de 32” LCD
03	Fones de ouvido e microfones
04	Scanner
05	Impressora laser
06	Teclado com colmeia
07	Mouse com entrada para acionador
08	Acionador de pressão
09	Bandinha rítmica
10	Dominó
11	Material dourado
12	Esquema corporal
13	Memória de numerais
14	Tapete quebra-cabeça
15	Software para comunicação alternativa
16	Sacolão criativo
17	Quebra-cabeças sobrepostos (sequencia lógica)
18	Dominó de animais em Língua de Sinais
19	Memória de antônimos em Língua de Sinais
20	Conjunto de lupas manuais (aumento 3x, 4x e 6x)
21	Dominó com textura
22	Plano Inclinado – Estante para Leitura
23	Mesa redonda
24	Cadeiras para computador
25	Cadeiras para mesa redonda
26	Armário de aço
27	Mesa para computador
28	Mesa para impressora
29	Quadro melanínico

As salas tipo II são acrescidas de outros materiais e recursos conforme o quadro abaixo:

Nº de Ordem	Especificação
01	Impressora Braille
02	Máquina Braille
03	Lupa eletrônica
04	Reglete de mesa
05	Punção
06	Soroban
07	Guia de assinatura
08	Globo terrestre adaptado
09	Kit de desenho geométrico adaptado
10	Calculadora sonora
11	Software para produção de desenhos gráficos e táteis

Fonte: Portal MEC, 2011

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14187%3Aprograma-de-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=826>. Acesso em: 26 jan. 2011

ANEXO C – Formulário de registro de informações do aluno



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SALA MULTIMEIOS

U.E. _____

Professores SM:
Professora de LIBRAS:

Logo
Escola

Ano: 2010

Dados de Identificação

Nome do aluno:
Data de nascimento:
Filiação:
Idade atual:
Endereço:
Telefone(s):
Ano escolar:
U.E.:
Professor (s):

Foto

História do aluno / Diagnóstico

Características do Aluno:**Desenvolvimento Psicomotor:****Linguagem:****Desenvolvimento Cognitivo/ Aprendizagem:****Escola / aprendizagem:****Sociabilidade / afetividade:****Meios sociais/ família:****Saúde:****Acessibilidade (comunicação, locomoção, etc):****Outros:**

Plano do AEE

1. Organização do Atendimento

Dias:	Período:
Horário:	
Composição: () Individual () Coletivo	Quantos: _____
Outros:	
Necessidades do aluno*	

(Acessibilidade, auxiliar, recursos, locomoção, etc)

1. Objetivos

2. Propostas/ Ações

3. Recursos/Adequações**4. Avaliação**

Data: ___/___/___.

Assinatura dos Professores do AEE

ANEXO D – Termo para contratação de auxiliar de ensino de Educação Especial



PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
E.B.M. _____

SALA MULTIMEIOS

TERMO PARA CONTRATAÇÃO DE
AUXILIAR DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Solicitamos a contratação de um auxiliar de ensino volante para acompanhar o(s) seguinte(s) aluno(s):

1. _____
2. _____
3. _____

Matriculado(s) na(s) _____ série(s), turno _____, na U.E.

O(s) aluno(s) apresenta(m):

- Aluno 1 () Aluno 2 () Aluno 3 () – Dependência motora.
 Aluno 1 () Aluno 2 () Aluno 3 () – Dependência para locomoção.
 Aluno 1 () Aluno 2 () Aluno 3 () – Dependência na realização de sua higiene pessoal.
 Aluno 1 () Aluno 2 () Aluno 3 () – Dependência na alimentação.
 Aluno 1 () Aluno 2 () Aluno 3 () – Dependência na realização de atividades pedagógicas motoras.
 Aluno 1 () Aluno 2 () Aluno 3 () – Situação de risco de vida.
 Aluno 1 () Aluno 2 () Aluno 3 () – Autismo.

Observações: _____

Florianópolis, ____ de _____ de _____.

 Professor(a) Sala Multimeios

 Chefia Imediata