

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA LUCIANE BORGES

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Lages

2022

ANDRÉIA LUCIANE BORGES

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Lages

2022

Ficha Catalográfica

B732i Borges, Andréia Luciane.
 Inclusão na educação infantil: um estudo de caso /Andréia
 Luciane Borges – Lages, SC, 2022.
 91 p.

 Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.
 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do
 Planalto Catarinense.
 Orientador: Jaime Farias Dresch

 1. Inclusão escolar. 2. Educação infantil. 3.
 Deficiência. I. Dresch, Jaime Farias. II. Título.

CDD 371.9

ANDRÉIA LUCIANE BORGES

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Lages, 06 de julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC

Profa. Dra. Caroline Elizabel Blaszkó
Examinadora Externa – PPGE/UNIARP
Participação Não Presencial – Res. n.º 432/2020

Profa. Dra. Virgínia Tavares Vieira
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

Dedico este trabalho aos meus familiares, em especial aos meus filhos, Marina Luciane Borges e João Vitor Borges. Por eles, sinto amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, é preciso agradecer a Deus pela força para não desistir.

À minha família, pela compreensão em relação ao tempo recluso no período do desenvolvimento da pesquisa.

Agradecimentos ao orientador, Prof. Dr. Jaime Farias Dresch, pela paciência, amizade e compreensão, pelo conhecimento compartilhado e pelas discussões no campo da educação, tornando a minha escrita possível nesses dois anos de mestrado, além da liberdade concedida, respeitando as minhas limitações no caminho da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, pelos ensinamentos nas aulas do mestrado e por contribuírem com a minha formação.

Aos colegas de mestrado da turma de 2020, pelo convívio, pelas trocas de experiências e informações nos momentos de dificuldades.

Às colegas de orientação, pelo companheirismo e pelos momentos agradáveis que juntos passamos nessa jornada do conhecimento.

Às minhas amigas, Ana Paula, Marcia e Franciane, pelos momentos de conversa, de angústias e de alegrias, companheiras nessa jornada do conhecimento, com quem pude falar sobre a minha dissertação.

Aos profissionais do Centro de Educação Infantil Municipal – CEIM, que me acolheram e compartilharam seus saberes.

Por fim, a todos que não foram mencionados, que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desta investigação.

Muito obrigada!

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Qualificação (ou) a Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 18 de julho de 2021.

Andréia Luciane Borges

Uma experiência é qualquer coisa que se sai transformado [...]. Sou um experimentador no sentido que se escreve para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa que antes (FOUCAULT, 2010).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender como ocorre a inclusão na Educação Infantil a partir de um estudo de caso de uma criança atendida numa instituição no município de Lages, Santa Catarina. Para isso, são problematizados os discursos da inclusão escolar materializados em documentos oficiais e nas práticas discursivas das entrevistadas. Como fundamentação teórica, buscou-se contribuições em autores pós-estruturalistas como Maura Corcini Lopes (2007, 2015), Alfredo Veiga-Neto (2005, 2007), Sandra Corazza (2001), Maria Edelweiss Bujes (2001, 2002), Larrosa Bondía (2004), entre outros. Foram utilizados também alguns conceitos-ferramentas a partir dos estudos de Michel Foucault, tais como: norma, normalidade e governo. A pesquisa qualitativa baseia-se na revisão de literatura e no estudo de caso. Neste sentido, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora regente, a professora do Atendimento Educacional Especializado e um responsável por uma criança com deficiência. Os dados levantados serão analisados a fim de problematizar a inclusão na educação infantil. Com base na literatura, compreende-se que a inclusão representa uma luta constante, para que existam oportunidades de cooperação e respeito aos diferentes nos ambientes educacionais. Portanto, constitui-se um desafio educacional efetivar a inclusão, que necessita de mudanças na forma de ensinar e aprender, o que envolve conhecimentos teóricos e práticos. A inclusão foi incorporada ao discurso educacional contemporâneo e, esta pesquisa, busca compreender as estratégias de governo presentes nos relatos das professoras sobre as práticas inclusivas e o atendimento às diferenças.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Deficiência. Diferença. Exclusão.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how inclusion in Early Childhood Education occurs from a case study of a child attending an institution in the city of Lages, Santa Catarina. For this, the discourses of school inclusion materialized in official documents and the discursive practices of the interviewees are problematized. As the theoretical foundation, contributions were sought from poststructuralist authors such as Maura Corcini Lopes (2007, 2015), Alfredo Veiga-Neto (2005, 2007), Sandra Corazza (2001), Maria Edelweiss Bujes (2001, 2002), Larrosa Bondía (2004), among others. Some concepts-tools from Michel Foucault's studies were also used, such as: norm, normality and governmentality. The qualitative research was based on literature review and a case study. In this sense, semi-structured interviews will be carried out with the regent teacher, the teacher of the Specialized Educational Service and a person responsible for a child with a disability. The data collected will be analyzed in order to discuss inclusion in early childhood education. Based on the literature, it is understood that inclusion represents a constant struggle, so that opportunities for cooperation and respect for different people in educational environments exists. Therefore, it is an educational challenge to implement inclusion, which requires changes in the way of teaching and learning with theoretical and practical knowledge. Inclusion was incorporated into contemporary educational discourse, and this research seeks to understand the governmentality strategies present in the teachers reports about inclusive practices and attending differences.

Keywords: Inclusion. Child education. Deficiency. Difference. Exclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – BDTD	18
Quadro 2 – SCIELO	19
Quadro 3 – UNIPLAC.....	20
Quadro 4 – CAPES.....	21

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADOCI	– Adote um Centro de Educação Infantil
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	– Altas Habilidades/Superdotação
APAE	– Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	– Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Comum Curricular para a Educação Infantil
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	– Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CEIM	– Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CF	– Constituição Federal
CID	– Classificação Internacional de Doenças
CIF	– Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CLT	– Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	– Conselho Nacional de Educação
COVID	– Corona Virus Disease “doença do coronavírus”
DCNEI	– Diretrizes Curriculares para Educação Infantil
DPEE	– Diretoria de Políticas de Educação Especial
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEB	– Escola Municipal de Ensino Básico
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LBI	– Lei Brasileira de Inclusão
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MS	– Ministério da Saúde
ODS	– Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OMS	– Organização Mundial de Saúde

ONU	– Organização das Nações Unidas
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	– Plano de Ensino Individualizado
PME	– Plano Municipal de Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPs	– Projetos Políticos Pedagógicos
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SC	– Santa Catarina
SCIELO	– <i>Scientific Electronic Library Onliny</i>
SECADI	– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRM	– Sala de Recursos Multifuncionais
SME	– Secretaria Municipal de Educação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	– Transtorno do Espectro Autista
UDE	– Universidad de La Empresa
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIP	– Universidade Paulista
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CAMINHOS DA PESQUISA.....	17
2.1	PESQUISAS CORRELATAS	17
2.2	ESTUDO DE CASO	22
2.3	REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO	27
3	EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	30
3.1	DEFINIDO O MARCO LEGAL DO DISPOSITIVO DA NORMALIZAÇÃO.....	31
3.2	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ANORMAL	40
3.3	INCLUIR É EXCLUIR	44
3.4	O QUE SE DIZ SOBRE O SUJEITO DA INCLUSÃO	47
4	OLHARES SOBRE A INCLUSÃO	51
4.1	A INVENÇÃO DA CRIANÇA NORMAL	52
4.2	FAMÍLIA/ESCOLA.....	55
4.3	MEDICINA NA ESCOLA.....	57
4.5	DIFERENÇAS	60
4.6	PANDEMIA COVID-19 DIREITO À EDUCAÇÃO	63
5	ANÁLISES DAS NARRATIVAS	66
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
	REFERÊNCIAS	78
	ANEXOS	86
	Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	86
	Anexo 2 – Roteiro das entrevistas	88
	Anexo 3 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa n.º 5.063.168	89

1 INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2008, após ser aprovada no concurso público municipal, iniciei como professora efetiva no CEIM Alfeu Rogério de Lins e Silva. Nesse período, trabalhei com diferentes turmas na Educação Infantil. Já no ano de 2017, assumi uma turma de maternal composta por 20 crianças, sendo que duas delas apresentavam Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na ocasião, não possuía experiência acerca dessa temática, porém comecei a empenhar-me em estudar sobre a inclusão.

Sendo assim, a opção pelo objeto a ser investigado nesta dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado à linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação da Universidade do Planalto Catarinense, emergiu das minhas limitações na prática pedagógica.

Dessa forma, a presente pesquisa aborda a inclusão na Educação Infantil, a partir de um estudo de caso, tendo surgido com base na minha trajetória profissional e pessoal, enquanto professora da Educação Infantil. Questionamentos, inquietações, curiosidades, indagações e vivências na área da educação foram determinantes para a escolha da temática, sendo que a inclusão na Educação Infantil tornou-se um relevante objeto de estudo

A inclusão é uma estratégia contemporânea para garantir a universalização dos direitos “educação para todos”. Diante disso, a presente pesquisa viabiliza leituras, discussões, leis, as políticas de inclusão e formas de materializá-las. Ademais, a partir da pesquisa se abrem possibilidades de alterar verdades constituídas historicamente sobre a inclusão. Os sujeitos envolvidos na política de inclusão escolar, dessa maneira, podem buscar ações para uma educação de qualidade.

Como imperativo, a inclusão, invenção do tempo moderno, ganhou destaque na contemporaneidade, devido às desigualdades entre os sujeitos, condições culturais, econômicas, sociais e religiosas. Por isso, é necessário discutir essas questões. Constatamos que a inclusão escolar surgiu com maior força, no Brasil, na década de 1990 sendo algo relativamente novo, à inclusão de crianças com alguma deficiência.

O tema é polêmico, traz diversas discussões e controvérsias. Nesse aspecto, tem-se desde a pouca literatura a respeito do assunto até as instituições e professores que não estão preparados para a inclusão. Portanto, trata-se de um desafio educacional, que necessita mudanças. Desse modo, a formação do professor torna-se um processo contínuo que envolve conhecimentos teóricos e práticos. Além disso, a inclusão escolar é uma política de regulação

da população. Uma proposta de educação para todos, uma mudança de atitude em relação ao outro que está na escola.

Nesse contexto, esta pesquisa se enquadra como uma abordagem qualitativa, com revisão de literatura sobre a inclusão escolar, frequentemente utilizada para realizar a coleta de dados nas áreas de estudos educacionais e organizacionais. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso, buscando compreender como se dá a inclusão de uma criança atendida numa instituição educacional.

A inclusão é uma estratégia contemporânea para garantir universalização dos direitos na perspectiva da “educação para todos”. Dessa maneira, são utilizados os estudos de Michel Foucault, norma, anormalidade e governo para tratar a inclusão no Brasil, bem como as inúmeras questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas relacionadas ao tema. A partir disso, trouxemos também as contribuições dos autores e pesquisadores que analisam e problematizam a inclusão sob a perspectiva pós-estruturalista tais como: Maura Corcini Lopes (2007, 2015), Alfredo Veiga-Neto (2005, 2007), Sandra Corazza (2001), Maria Isabel Edelweiss Bujes (2001, 2002), Larrosa Bondía (2004), entre outros.

Vale ressaltar ainda que a questão que conduz esta pesquisa é **Como se dá a inclusão de crianças com deficiência numa instituição de Educação Infantil do Município de Lages?**

Por sua vez, como o objetivo geral, tem-se a intenção de compreender como ocorre a Inclusão na Educação Infantil no Município de Lages/SC. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar os principais aspectos da educação inclusiva como políticas públicas; b) contextualizar o processo de inclusão na educação infantil; c) analisar como ocorre a inclusão na instituição pesquisada.

A estrutura deste trabalho contempla as partes descritas a seguir. Inicialmente, tem-se o Capítulo 2 – Caminhos da Pesquisa, com o objetivo de detalhar como a pesquisa será construída. A pesquisa visa investigar por meio de estudo de caso como se dá a inclusão de crianças na Educação Infantil e, para tanto, os sujeitos da pesquisa foram voluntários. Já o Capítulo 3 – Educação para Todos, descreve que no século XX, surge com maior força a escola para todos. No Capítulo 4 – Olhares sobre a Inclusão, tem-se o detalhamento do que já foi produzido sobre o objeto de estudo, com vistas a conhecer o que já foi pesquisado, problematizar e indicar um olhar sobre a inclusão escolar. Por sua vez, no Capítulo 5, serão apresentadas as análises das narrativas. Por fim, temos as Considerações Finais, que descrevem

que a inclusão é necessária em uma sociedade que busca a conquista de direitos e uma educação para todos.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com o levantamento das pesquisas correlatas, dissertações e artigos que abordam a temática do estudo. Além disso, ocorreram pesquisas bibliográficas em livros, autores que abordam o tema Inclusão e pesquisas em documentos oficiais, que norteiam e regulamentam a inclusão. Ocorreu também a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa e a obtenção da sua aprovação sob o Número do Parecer n.º 5.063.168 (Anexo 3).

2.1 PESQUISAS CORRELATAS

Ao longo da realização de uma revisão sistemática, buscamos em alguns bancos de dados compreender o tema em foco, ou seja, a *“Inclusão na Educação Infantil”*. Nesse espaço onde estão armazenadas as mais variadas produções científicas, realizamos o levantamento por meio de pesquisa on-line na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertação da (CAPES), no banco de dados da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e na plataforma Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

A partir do descritor “Inclusão na Educação Infantil”, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos 450 publicações relacionados ao tema em questão. Após o refinamento por tipo de documento, sendo indicado apenas as dissertações, foram encontradas 356 produções. Logo em seguida, refinamos a busca pelo idioma português, resultando em 344 produções. Selecionando-se os anos de defesa de 2017 a 2019, a ação resultou em 84 publicações, desses trabalhos encontrados, escolhemos cinco que continham relevância e nos despertaram o interesse para fazermos a análise e trazer a sua contribuição à nossa pesquisa, conforme é apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – BDTD

TÍTULO	AUTORES	ANO	PALAVRAS – CHAVE
A Inclusão de Crianças com Deficiência na Educação Infantil: Políticas públicas na visão dos professores	MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes	2018	Políticas Públicas; Educação Infantil; Inclusão; Deficiência; Formação de professores.
A Infância em uma Perspectiva Inclusiva: Análise sobre as Diretrizes Curriculares de Santa Maria/RS	SILVA, Ticiane Arruda da	2017	Políticas Públicas; Educação Infantil; Educação Inclusiva; Diretrizes Curriculares Municipais.
Concepções de Professores da Educação Infantil sobre a Inclusão Escolar: Um estudo de práticas pedagógicas	LIMA, Ana Luiza Farias	2019	Inclusão Escolar; Educação Infantil; Professores; Práticas de Ensino.
Diálogo Formativos para Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil	SILVA, Amanda Fernandes da	2017	Educação Inclusiva; Formação de Professores; Educação de Crianças; Inclusão Escolar; Prática de Ensino.
Educação Inclusiva: Significados sentidos configurados a partir e uma experiência formativa docente	RODRIGUES, Paloma Roberta Euzébio	2017	Educação Inclusiva; Professores-Formação Professores- Alfabetizadores; Formação-Educação; Fundamentos da Educação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do BDTD (2022).

Dando continuidade à pesquisa, usando ainda o mesmo descritor “Inclusão na Educação Infantil”, mas agora buscando na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SCIELO), obtivemos 68 produções. Dessas, a partir do refinamento por coleções brasileiras, pelo idioma português e por periódicos “Revista Brasileira de Educação”, chegamos a 16 produções, sendo selecionadas duas delas para um melhor detalhamento, conforme pode ser observado no Quadro 2:

Quadro 2 – SCIELO

TÍTULO	AUTORES	ANO	PALAVRAS – CHAVE
Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil	BRANDÃO, Maria Tereza FERREIRA, Marco	2013	Educação Especial; Inclusão; Educação Infantil; Relação Família-escola.
Percepção de Professores de Educação Infantil sobre a Inclusão de Crianças com Deficiência	VITTA, Fabiana Cristina Frigirei de VITTA, Alberto de Alexandra S. R.	2010	Educação Especial; Educação Infantil; Necessidades Educacionais Especiais; Formação de Professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do SCIELO (2022).

É possível afirmar que todas as crianças têm o direito à educação em classes do ensino regular em um ambiente educativo de qualidade. Para que aconteça a educação inclusiva, crianças, educadores e gestão devem trabalhar de forma conjunta, com a tarefa de ensinar e aprender, de modo a proporcionar experiências significativas. Além disso, é preciso organizar ambientes inclusivos não só na creche, mas em todos os contextos.

A dissertação analisada “Percepção de Professores de Educação Infantil sobre a Inclusão de Crianças com Deficiência”, tem como objetivo a percepção dos professores de educação infantil, na sua prática, a presença de crianças com deficiências no seu âmbito de trabalho, na faixa etária de três a seis anos. Foram sujeitos da pesquisa doze professoras de educação infantil divididas em três grupos: Escolas especiais e escolas comuns, que trabalham com crianças com deficiências inseridas em suas classes e de escolas comuns, que não possuem em suas classes crianças com deficiência. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, gravadas em videocassete. Além disso, foi realizada a análise de conteúdo, sendo que os dados mostram que a principal contribuição do processo de inclusão é a socialização da criança com deficiência. Observa-se que a aprendizagem da criança com deficiência mental encontra-se com maior dificuldade, contrariamente àquela com deficiência física. Da mesma forma, destacam-se problemas no espaço físico e nos materiais, com a necessidade de ações como a colocação de rampas antiderrapantes, portas mais largas, banheiros adaptados, corrimão, adaptações no mobiliário, colocação de indicações através de sinais (deficiente auditivo) e adaptações nos brinquedos do parque.

A partir do descritor “Inclusão na Educação Infantil”, na Biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPAC), foram consultadas as dissertações na área da educação, com

o retorno de duas publicações que nos chamaram a atenção e têm relevância com o tema. As publicações estão de forma sistematizada no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – UNIPLAC

TÍTULO	AUTORES	ANO	PALAVRAS – CHAVE
Docência na Educação Infantil- Desafios e possibilidades da Inclusão de crianças com diferentes deficiências	RODRIGUES, Simone Beatriz Luiz Rodrigues	2019	Inclusão; Educação Infantil; Deficiência; Desafios.
A Educação Inclusiva na Educação Infantil: Compromissos e Desafios da Gestão Educacional	OLIVEIRA, Elaine Ribeiro de	2017	Educação Inclusiva; Educação Infantil; Gestão Educacional; Inclusão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados da UNIPLAC (2022).

O objetivo da primeira dissertação analisada é pesquisar os desafios enfrentados por professores de inclusão com diferentes deficiências na educação infantil da rede municipal de Lages – SC. No processo de inclusão, alterações importantes se deram a partir de diferentes legislações, decretos, resoluções e diretrizes, para garantir esse direito. Porém, encontramos algumas dificuldades em relação ao desenvolvimento dessas pessoas no meio social e na escola. Confirma-se que a educação infantil e a educação inclusiva têm uma história recente, a partir da Constituição Federal de 1988, sem qualquer tipo de preconceito e discriminação. A preocupação encontrada através dos relatos apresentados na pesquisa é com a questão professora regente da turma não participar dos cursos de formação específica. Fica evidente, assim, que a professora precisa contar com o apoio escolar especializado, com formação adequada, para realizar o seu trabalho com qualidade.

Já a segunda dissertação analisada traz resultados da pesquisa desenvolvida com o objetivo de compreender a gestão educacional do processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil Municipal de Lages, SC. A partir da análise de documentos oficiais, a pesquisa se caracteriza com abordagem qualitativa, metodologicamente centrada na pesquisa bibliográfica e de campo, com dados coletados diretamente nos Centros de Educação Infantil de Lages, com sete diretoras desses CEIMs. Fica evidente, no trabalho, que as discussões sobre a infância estão sendo retomadas por pesquisadores e estudiosos, sendo mais especificamente sobre a inclusão e a sociologia da infância. Para tanto, foram buscados aportes teóricos de Sarmento (2004; 2005), Santos (2004), Kramer, Nunes e Carvalho (2013), Oliveira (2011) e

outros, bem como na área da inclusão em Carvalho (2004) e Mantoan (2013; 2015), Lopes (2011), Andrade e Portal (2014), Andrade, Caron e Pereira (2016), Campos e Caron (2016), Lopes e Fabris (2016) e outros. Já quanto aos resultados da pesquisa, apontou-se para a falta de materiais pedagógicos para estimular as crianças com deficiência, falta de apoio especializado nos CEIM, sendo que apenas as turmas da pré-escola de 4 a 5 recebem professor de apoio. Além disso, foram observadas também diferenças e contradições nos discursos desses profissionais que trabalham com o processo de inclusão.

Já ao analisar a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o mesmo descritor “*Inclusão pós-estruturalista*”, obtivemos 114.773 resultados. A partir disso, filtramos por dissertações, sendo encontradas 77.903 publicações. Ao refinar pelo ano de publicação de 2017 e pela área de concentração “educação”, restaram 735 publicações, das quais foram selecionadas duas produções, conforme exposto no Quadro 4:

Quadro 4 – CAPES

TÍTULO	AUTORES	ANO	PALAVRAS – CHAVE
A Inclusão como Estratégia de Governo: A condução da conduta dos sujeitos normais	CORREA, Camila Bottero	2017	Inclusão escolar; Educação; Governo; Normalidade.
A Constituição do Sujeito Aluno no Espaço Escolar: Processos de subjetivação e de inclusão.	SILVA, Raquel Souza	2017	Normalização; Relações de poder; Pesquisa – ação; Colaborativo - crítico; Inclusão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do Capes (2022).

Mais especificamente, a dissertação analisada intitulada “A Inclusão como Estratégia de Governo: A condução da conduta dos sujeitos normais” tem como objetivo problematizar como aparecem os discursos da inclusão escolar em documentos oficiais produzidos pelo ministério da educação. Isso foi realizado a partir das contribuições de autores pós-estruturalistas e dos estudos de Michel Foucault, sendo utilizados conceitos, tais como: norma, normalidade e governo. Este estudo possibilitou problematizar que tais documentos colocam em operação estratégias inclusivas de governo que agem sobre o sujeito. Observou-se, ainda, que o docente não aparece nos documentos, apenas como alvo de

estratégias que visam torná-lo um sujeito-parceiro do Estado. O discente normal aparece sendo alvo do que se nomeia como cultura da colaboração.

Por outro lado, a dissertação “A Constituição do Sujeito Aluno no Espaço Escolar: Processos de Subjetivação e de Inclusão” objetivou analisar os processos de subjetivação dos alunos com deficiência ou dificuldades na escola. Para isso, utilizou-se dos estudos e das contribuições de Michel Foucault, que articula uma de suas premissas fundamentais que os sujeitos são construídos por históricos processos de subjetivação. O trabalho foi apresentado como sendo de natureza qualitativa e o aporte-teórico metodológico utilizado foi a pesquisa ação colaborativo-crítica. A pesquisa de campo realizou-se em uma escola pública estadual da rede regular de ensino, no período de novembro de 2015 a julho de 2016, a partir de momentos de observação, participação em sala de aula e trabalho com os alunos. Observa-se com os resultados da pesquisa que a escola produz processos normalizadores, utilizando a medicação como controle dos corpos.

É oportuno destacar que as produções acadêmicas consultadas e analisadas trouxeram valiosos apontamentos acerca da temática abordada neste estudo, para o embasamento teórico desta pesquisa, possibilitando-nos a expansão de conhecimentos sobre o tema pesquisado.

Portanto, com essa busca, percebe-se que os trabalhos acima apresentados, de uma forma ou de outra, dialogam com a temática dessa pesquisa. Com essa busca, pudemos averiguar a existência de algumas publicações relacionadas à “Inclusão na Educação Infantil”, o que nos possibilitou a realização das leituras dos resumos e também dos trabalhos acadêmicos científicos sobre a inclusão.

2.2 ESTUDO DE CASO

Trata-se de uma pesquisa que se enquadra como uma abordagem qualitativa, frequentemente utilizada para coleta de dados nas áreas de estudos educacionais organizacionais. Além disso, o estudo de caso caracteriza-se pela “[...] capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências-documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 1989, p. 19). O caso é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, uma organização, um pequeno grupo ou uma comunidade (YIN, 1989, p. 4).

Frente a isso, a presente pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Lages, Santa Catarina, caracterizada como um estudo de caso de uma criança no processo de inclusão na Educação infantil. A pesquisa [...] o estudo de caso é apropriado para responder às questões “como e por que” (YIN, 2015, p. 51). Sendo que a sua

tarefa inicial é esclarecer questões de estudo. Além disso, busca-se usar a literatura para estreitar seu interesse, preocupar-se com questão de pesquisa.

Para Yin (2015), o estudo de caso é uma das maneiras de se realizar uma pesquisa, desafiadora, investiga um fenômeno contemporâneo. O caminho para a sua realização começa com uma revisão de literatura, sendo uma forma de investigação empírica. Mais especificamente, um estudo de caso exploratório, pretende explorar um problema, sua finalidade é obter um maior entendimento, formular questões, sobre o que está sendo estudado, realizar um estudo de caso e o que se espera aprender em consequência do estudo.

Por sua vez, de acordo a definição do caso ou unidade de análise está relacionada a como são definidas as questões iniciais da pesquisa. A literatura também pode tornar-se um guia para a definição do caso ou unidade de análise. São cinco justificativas para o estudo de caso único, ter um caso crítico, peculiar, comum, revelador ou longitudinal. “[...] o estudo de caso único pode representar uma contribuição significativa para a formação do conhecimento e da teoria, confirmando, desafiando ou ampliando a teoria” (YIN, 2015, p. 54).

Do mesmo modo para Yin (2015), os pesquisadores de estudo de caso devem ter a capacidade de formular e propor uma boa questão, portanto, um pré-requisito para os pesquisadores dos estudos de caso. Ser um bom ouvinte, capaz de assimilar quantidades novas de informações e perceber que podem haver informações nas entrelinhas. É preciso, ainda, permanecer adaptável, pois poucos casos terminarão como o planejado, bem como ter uma noção clara do assunto em estudo, já que o pesquisador deve compreender os aspectos teóricos ou políticos da teoria, ter um domínio e conhecimentos. Necessita-se também conduzir a pesquisa de forma ética, com responsabilidade quanto à produção científica, o que inclui uma conduta profissional, de modo a não falsificar informações, garantindo a precisão e a credibilidade.

Para a realização do presente estudo, utilizamos como critério uma instituição de Educação Infantil no município de Lages – SC, que possua uma criança matriculada no processo de inclusão escolar. O Centro de Educação Infantil Municipal selecionado para a pesquisa possui um espaço verde, amplo, para recreação, com dois parques, porém não possui área coberta.

Esse espaço escolar atende a uma clientela heterogênea, sendo que a maioria dos pais são trabalhadores do comércio. As famílias residem no próprio bairro, sendo que algumas pessoas residem nos bairros vizinhos. Algumas crianças do pré-escolar moram em chácaras ou sítios, necessitando do transporte escolar para chegarem ao CEIM.

Hoje o Centro de Educação Infantil Municipal conta com um quadro de 23 profissionais da educação e 1 professor de apoio, para um total de 115 crianças. A equipe gestora conta com 02 funcionários, sendo 01 Diretor Geral, 01 Diretor Auxiliar. Também possui 06 estagiárias de sala, 3 funcionárias de serviços gerais, e 1 cozinheira.

As crianças são agrupadas da seguinte forma no Centro de Educação Infantil Municipal pesquisado: Berçário (6 meses a 1 ano e 11 meses) – 13 crianças; Maternal I (2 anos a 2 anos e 11 meses) – 17 crianças; Maternal (3 anos a 3 anos e 11 meses) – 20 crianças; Pré I (4 anos a 4 anos e 11 meses) – 25 crianças; Pré II (5 anos a 5 anos e 11 meses) – 25 crianças; Pré-Misto (4 anos e 5 anos e 11 meses) – 25 crianças.

Já quanto aos materiais que as professoras possuem para trabalhar, esses são adquiridos por meio de recursos (cartão), e a partir da lista de materiais solicitada aos pais no início do ano letivo.

Cumprir informar que os convidados a participar do estudo de caso foram voluntários. Para eles, foi exposto, de forma detalhada, o objetivo da pesquisa. As identidades dos sujeitos serão preservadas, através da utilização de nomes fictícios, para proteger a privacidade e a confidencialidade.

Os sujeitos da pesquisa aceitaram os termos da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, ou gravando o seu aceite. O início da pesquisa aconteceu somente após a análise do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, aprovado pelo Parecer n.º 5.063.168.

Participaram da pesquisa: uma professora titular da Educação Infantil, na turma onde uma criança matriculada é atendida pela rede municipal de ensino Lages – SC, na faixa etária dos quatro anos, (TEA); uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atua no Centro de Educação Infantil (CEIM); e um responsável pela criança.

Com vistas a apresentar formalmente os sujeitos do estudo, é preciso caracterizá-los individualmente, conforme exposto a seguir:

- Professora Regente
33 anos;
Formada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) 2009;
Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Educacional pela Universidade Cândido Mendes;
Mestranda em Educação na Universidad de La Empresa (UDE) Uruguai;
15 Anos de atuação no magistério.

- Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

51 Anos;

Formada em Pedagogia;

Especialista em Educação Especial;

22 anos de atuação no magistério;

5 anos como professora do AEE;

- Família – Responsável pela criança

37 anos;

Mãe de 3 filhos;

Desempregada;

Superior incompleto em Administração.

- Criança 4 anos (TEA)

A Lei n.º 12.764, de 27 dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com transtorno do espectro autista. Ganhou o nome da ativista pelos direitos dos autistas, em diversos municípios e estados. No Art. 7º da Lei da referida lei determina o limite da multa a ser aplicada nos casos de recusas de matrículas escolares, com a punição a partir de multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Art. 58, em 1996, discorre que o ensino regular inclusivo é a regra geral do Sistema Educacional Inclusivo Brasileiro, sendo o ensino especial parte integrante do ensino regular, com atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar, devendo ocorrer dentro ou fora da escola. Assim, as escolas precisam atender e garantir o aprendizado do aluno autista, a partir de todos os direitos educacionais previstos no art. 28, I ao XVIII do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Sancionada em 2020, a Lei n.º 13.977 conhecida como Romeo Mion, regulamenta a emissão da Carteira de Identificação da Pessoa com transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentado para informar a condição do sujeito.

Por sua vez, a Criança Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento precoce, caracterizada por déficits na comunicação e na interação social, com comportamentos repetitivos. Além disso, o cérebro de uma pessoa TEA com prejuízos em

habilidades como a imitação, prejuízos no contato visual, não olha nos olhos, ausência do sorriso, não responde ao ser chamado e não consegue seguir comandos.

Da mesma forma, percebe-se comportamentos que se caracterizam por insistência à mesmice, inflexibilidade a rotinas, necessidade de ingerir os mesmos alimentos, seletividade, fazer o mesmo caminho, vestir as mesmas roupas, não aceitação do “não”, dificuldades em alterar brincadeiras, interesses fixos, apego a objetos, forma intensa e sustentada de concentração em algo, indiferença a dor, necessidade de cheirar, andar de um lado para o outro, marchar na ponta dos pés. No entanto, ressalta-se que nem todas as crianças com TEA apresentarão todos os sintomas.

O TEA é mais frequente no sexo masculino. Já nas meninas, tem-se que o cérebro feminino apresenta maior capacidade para habilidades sociais e menor tendência a comportamentos como agitação e agressividade.

O diagnóstico do TEA é clínico, realizado por meio da observação dos comportamentos, associado à informação dos pais, professores e cuidadores. Da mesma maneira, podem ser observados ainda: déficits na reciprocidade socioemocional em relação a dificuldades em compartilhar brincadeiras, interesses, emoções e afeto; e na interação social, com prejuízos na qualidade do contato visual e ausência de expressões faciais; déficits na comunicação verbal por meio de atrasos na aquisição da fala, vocabulário repetitivo, déficits para desenvolver e manter relacionamentos, a partir de dificuldades em se adequar comportamentos de acordo com o contexto social, além de ausência e pouco interesse pelos pares.

Destacam-se, ainda, três aspectos marcantes registrados no fator alimentar: recusa, seletividade e indisciplina. O autista é um indivíduo que possui muitas alterações no funcionamento, problema digestivo, intestinal, intolerância ou alergia. Afetada pela sensibilidade sensorial a cheiros, texturas e temperaturas dos alimentos. A introdução de novos alimentos para uma criança autista deve ser feita com cuidado e cautela.

A intervenção especializada e intensiva é decisiva para o seu desenvolvimento, independência e autonomia. Por isso, é de extrema importância capacitação de pais, professores e cuidadores.

Frente a todo esse contexto, com vistas a responder às indagações propostas neste estudo de metodologia qualitativa do tipo estudo de caso, foram realizadas entrevistas:

As entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou ações comportamentais. Os entrevistados bem-informados podem proporcionar insights importantes sobre esses assuntos ou

ações. Eles também podem fornecer atalhos para a história prévia dessas situações, ajudando-o identificar outras fontes relevantes de evidência (YIN, 2015, p. 117).

Sendo assim, as entrevistas semiestruturadas realizadas no ambiente do Centro de Educação Infantil Municipal, contaram com um roteiro prévio, com perguntas abertas para a Professora Titular, a Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para o responsável pela criança. Para tanto, o entrevistado segue livremente seu pensamento por meio de um diálogo aberto e espontâneo, não há necessidade de fazer as perguntas em uma ordem rígida, pois o procedimento funciona como uma conversa informal, na qual o indivíduo relata as suas experiências no assunto focalizado, o que possibilita ao sujeito desenvolver o seu próprio discurso.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, presencialmente, respeitando os protocolos sanitários necessários durante o período de pandemia da Covid-19, marcadas previamente, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. As entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes por meio de gravador digital e transcritas em sua totalidade. Será mantido o sigilo nominal da instituição e dos entrevistados.

Do mesmo modo, os dados qualitativos obtidos a partir das transcrições das entrevistas serão analisados e interpretados, por meio da redação da narrativa na forma de pergunta e resposta. Ao iniciar a análise e organização dos dados, será realizada a articulação a partir da leitura atenta das informações e de demais textos sobre o tema.

2.3 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

A inclusão é um dos temas da contemporaneidade, tomada como um “imperativo de Estado” (LOPES, 2009, p. 129). Como uma estratégia educacional, para gestores e professores. No campo educacional no Brasil, inúmeros debates, discussões, opiniões e posicionamentos noções de normalidade e anormalidade, incluídos e excluídos.

O Dicionário Aurélio (1987, p. 860) emprega dois termos relacionados a *governo*: *governança* e *governança* todos, dando sentido do ato de governar-se. Na língua inglesa e na francesa, há a utilização do termo *governo*, que corresponderia a *government* e *gouvernement*, nas duas línguas, em português teriam o mesmo sentido *governo*. A palavra *governo* significa como o poder se exerce e é exercido para conduzir a conduta.

Análise de alguns dispositivos de segurança que surgiu historicamente a ligação entre segurança, população e governo. Na Idade Média e na antiguidade existiram tratados e

conselhos ao príncipe para exercer o poder de modo a ser respeitado pelos súditos e introduzir na “cidade dos homens a Lei de Deus” (FOUCAULT, 2017, p. 407).

A partir do século XVI, até final do século XVIII, desenvolve-se uma série de tratados não mais como conselhos aos príncipes, nem como ciência da política, mas como arte de governar. Surge, assim, o governo das almas e das condutas, além do governo das crianças e do governo dos Estados pelos príncipes “como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível” (FOUCAULT, 2017, p. 408).

Essas características do século XVI superaram a estrutura feudal, de modo a instaurar estados territoriais, administrativos e colônias. Todos esses governos estão dentro do Estado e da Sociedade, as formas de governo, se cruzam, no interior da sociedade ou do Estado. Ainda no século XVI, evidenciam-se as condutas dos indivíduos ou grupos. “Governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (FOUCAULT, 2017, p. 408). Portanto existem muitos governos.

A economia passa a ser o papel essencial do governo, foi assim nos séculos XVI e XVIII. Governar um Estado é estabelecer a economia de nível geral do Estado, a relação dos habitantes a partir de uma forma de controle e vigilância. A palavra economia, no século XVI, surge como uma forma de governo.

No governo, o instrumento principal não é a lei, mas é o tema principal nos séculos XVII e XVIII, não é por meio da lei que o governo atinge seus fins. Para ser um bom governante deve-se ter soberania, paciência e diligência.

Podemos a arte de governar no final do século XVI, início do século XVII, organiza-se a partir do tema razão do Estado. O Estado se governa, segundo suas regras racionais, o desenvolvimento constituiu para da arte do governo, que durou no início do século XVIII. Algumas razões históricas, como Guerra dos Trinta Anos, a crise financeira e a crise de subsistência, foram determinantes para as monarquias ocidentais.

A arte de governar como princípio de organização política, foi um dos fatores do bloqueio da arte de governar. O mercantilismo, enquanto fundamentado do exercício do poder conforme prática de governo, foi bloqueado, porque dava força ao soberano para dispor de riquezas, exércitos e fazer políticas.

Já no século XVII, os juristas formulam a teoria do contrato, o comprometimento recíproco entre o soberano e os súditos, de modo a procurar os princípios gerais para a arte de governo. Portanto, a arte de governar de forma geral da soberania, não é capaz deixar de apoiar-se no modelo da família. O Estado, soberano, pai de família, a arte de governar não encontra

dimensão própria. A dificuldade do desbloqueio da arte de governar está conectado com problema da população.

É por meio do desenvolvimento da ciência do governo que se pode isolar os problemas da população a nível de realidade, o que chamamos economia, assim o problema do governo pode ser sistematizado e calculado.

A população tem características próprias como efeitos econômicos. Como modelo de governo a família irá desaparecer. A família como elemento fundamental no interior da população. Portanto, a família como instrumento para o governo da população.

Na metade do século XVIII a família, aparece na dimensão instrumental em relação à população, por meio de campanhas contra a mortalidade, campanhas para o casamento e a vacinação. A população torna-se o objetivo do governo, com campanhas e técnicas que vão agir na população. Então, a população evidencia-se como instrumento do governo, força do soberano.

No século XVIII a população, o território e a riqueza estabelecerão uma ciência, economia política. A arte de governo para a ciência política estrutura da soberania para técnicas de governo.

Para Foucault (2017), são três movimentos a partir do século XVIII, governo, população e economia política relacionados a estratégias, análises, reflexões e táticas que permitem exercer o poder, o alvo é sempre a população, que utiliza o saber e a economia política como instrumentos técnicos ou dispositivos de segurança. No Ocidente, esse tipo de poder pode ser chamado de governo, sobre os outros, soberania e disciplina.

A partir do século XVIII, surge a era da governamentalidade do Estado. As táticas de governo permitem definir, o que é público, privado ou não estatal. Assim, o Estado deve ser compreendido nas táticas da governamentalidade.

3 EDUCAÇÃO PARA TODOS

Ao realizar este estudo sobre inclusão, buscamos pensar e entender diferentes formas de compreensão dessa temática, especificamente no campo da educação, e das diferenças entre os sujeitos nos processos de inclusão e exclusão.

No século XX, surge a perspectiva da “escola para todos”, o movimento pela inclusão e mobilização da sociedade para uma luta coletiva para garantir a obrigatoriedade e permanência de todos na escola “incluídos”.

A palavra “inclusão” pode ser pensada em diferentes momentos históricos no Brasil. Para algumas pessoas considera-se “[...] uma ideia, um conceito, um processo ou movimento. Então, a escola inclusiva passou a ser questão de direitos humanos, o movimento pela inclusão de todos” (LOPES, 2009, p. 129).

Durante a pesquisa, o responsável pela criança narra o processo de inclusão na Educação Infantil:

O papel da família no processo de inclusão é procurar, conhecer os limites e a deficiência da criança para procurar estar apoiando o professor, fazendo com que a criança incluída, procurando novas técnicas de fazer com que ela se sinta parte de um todo, parte da escola (ESTRELA, 2021)

A inclusão escolar é uma política de regulamentação da população e da sociedade. A proposta educação para todos contribui para o convencimento e uma mudança de atitudes em relação ao sujeito excluído. Inclusão na sociedade contemporânea é uma estratégia de convívio social, para tentar romper as práticas discriminatórias. Investe-se no cidadão, com todos incluídos na escola independentemente da sua deficiência.

Até essa época, os alunos com deficiências não eram bem-vindos à escola. Porém, a partir de então, com a inclusão educacional como imperativo, a escola passa a ser destinada a todos. Várias estratégias passam a ser adotadas para legitimar o discurso da inclusão. Projetos educacionais “direito à cidadania”, o “respeito às diferenças” a “inclusão social” e a “diversidade cultural”, entre outros (BRASIL, 2007). Discursos, educação para todos, normal, “anormal a corrigir”, deficiências físicas e mentais todos na escola regular.

Além disso, não usando o termo “inclusão”, as táticas de governo criam condições para a inclusão escolar, que ocorre com maior força a partir da década de 1990, tendo como objetivo “distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar [...]; opera distribuição em torno da norma”

(FOUCAULT, 2003, p. 135). Reforça-se o encaminhamento de todos na escolar regular, normal e anormal, o que se fortaleceu no século XX.

3.1 DEFINIDO O MARCO LEGAL DO DISPOSITIVO DA NORMALIZAÇÃO

A inclusão educacional é concebida de diferentes formas, de acordo com o contexto social e histórico. No Brasil, no início da República, a atenção para as pessoas com deficiências surgiu a partir do modelo existente e experiências europeias e norte-americanas. Essas pessoas com deficiência eram vistas como anormais na legislação médica da época ou na legislação educacional.

Posteriormente, no ano de 1854, ocorre a construção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant. Já no de 1926, na cidade do Rio de Janeiro, surge a Sociedade Pestalozzi, especializada no atendimento das pessoas com deficiência mental. Dessa forma, a história da educação especial foi se estruturando, seguindo modelos do assistencialismo.

Por sua vez, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, tem-se que “Todo Ser Humano Tem Direito a Educação”. Se até então essa população sempre foi deixada de lado, a partir de inúmeros movimentos sociais, as famílias de pessoas com deficiência passaram a lutar pelo direito à educação de seus filhos. A partir da década de 1950 foram aprovados vários documentos internacionais de proteção à pessoa com deficiência.

Surge, em 1954, o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), tendo como parâmetros a organização da Nacional Associação for Retarded Children dos Estados Unidos da América, para assistência às crianças excepcionais. Para tanto, foram fundadas mais de 1000 APAEs em todo Brasil, buscaram parcerias com a sociedade civil, financiadas pelos poderes municipal, estadual e federal.

Sequencialmente a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 define a necessidade de educação dos “excepcionais”, dentro do possível, na rede regular de ensino. Antigamente, essas pessoas eram dispensadas da escola, tanto que a Convenção Geral da UNESCO, em 1960, traz o termo “discriminação”.

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 foi aprovada sob o n.º 5.671/71, e amplia a obrigatoriedade de escolarização para oito anos. De modo mais específico, o artigo 9º destaca que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quando à idade regular de matrícula e os superdotados

deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

Já na Constituição Federal de 1988, a educação é tratada como um Direito Social. No artigo 6º, tem-se que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Assim, inicia-se uma proposta de Educação Escolar Inclusiva. Várias mudanças ocorrem pelo mundo, que precisou se reorganizar com o fim da II Guerra Mundial, e o atendimento das pessoas com deficiências por consequência do conflito armado. A partir disso, vários países matricularam crianças com deficiências em salas comuns, dentre eles Estados Unidos, Alemanha e Espanha.

Com a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, promovida pela UNESCO e pelo Banco Mundial, firma-se o compromisso e um acordo internacional de 155 países, entre eles o Brasil, em favor da “Educação Para Todos”. A política educacional no Brasil estava muito voltada às estatísticas, inclusão de todos de modo satisfatório com números positivos, desconsiderando as diferenças e a escolarização.

Posteriormente, na Espanha, em 1994, com a participação de 92 representantes governamentais e 25 organizações internacionais, foi promovida pela UNESCO a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, o direito de todos à educação. No artigo 4º da Declaração de Salamanca, firmada durante o evento, destaca-se a necessidade de que as escolas respeitem as diferenças. Já o artigo 7º refere-se ao princípio fundamental de que, “sempre que possível, as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou em seu artigo diferenças”.

Outro documento norteador importante surge a partir da Lei n.º 8.069, de 1990, conhecido como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, o qual sofreu modificações e atualizações, mas o seu principal objetivo é garantir e proteger direitos básicos da criança até 12 anos de idade incompletos, adolescentes entre 12 e 18 anos de idade, casos expressos e excepcionais entre 18 e 21 anos de idade. O ECA assegura o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, à cultura, à profissionalização, ao lazer, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária no desenvolvimento da sociedade.

Como se observa, são diversas reformas educativas visando assegurar o acesso e a permanência na escola regular. Para tanto, são importantes algumas definições como: idade de ingresso, obrigatoriedade de matrícula, duração dos níveis de ensino, avaliação do rendimento escolar e calendário escolar. Esses documentos influenciaram e foram referência para

construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (BRASIL, 1996) e do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001). Esses documentos legais introduziram oficialmente a inclusão escolar no Brasil.

Destacamos, ainda, a Declaração do Milênio das Nações Unidas (ONU), após um encontro de 189 países, em setembro de 2002, com o objetivo de discutir algumas ações para melhoria no padrão de vida da população mundial. Foi definido desse encontro um conjunto de oito metas. 1 – Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2 - Garantir o ensino básico fundamental a todos; 3 – Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; 4 – Reduzir a mortalidade infantil; 5 – Melhorar a saúde materna; 6 – Combater a AIDS, a malária e outras doenças; 7 – Assegurar a sustentabilidade ambiental; 8 – Promover uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Em 1994, no Governo de Itamar Franco, um novo documento foi elaborado “Tendências e Desafios da Educação Especial”, o qual afirmava a importância da inclusão de alunos com deficiência na escola e a importância do envolvimento da família nesse processo.

Por sua vez, durante o seu governo, Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, que estabelece o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com necessidades especiais. A partir de vários acordos assinados, alguns se transformaram em leis, com vocabulário político e educacional, surge a palavra inclusão. O movimento pela inclusão resumia-se pela obrigatoriedade da educação, colocar as crianças com deficiências na escola “integradas”, com avaliações constantes. Dessa maneira, a partir de então, com a inclusão educacional como imperativo, a escola passa a ser destinada a todos.

Apesar disso, podemos perceber uma necessidade de conhecimento dos profissionais da educação em relação à inclusão. A respeito disso, a professora regente participante da pesquisa narra:

Não sei quase nada de inclusão, sei muito pouco, o que sei fui atrás (SOL, 2021).

O art. 59, inciso III, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 44). O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, ofertava seminários para representantes, municípios-

polos. Tal programa teve início em 2003, com o objetivo a formação de profissionais, gestores e educadores.

Sendo assim, várias estratégias passam a ser adotadas para legitimar o discurso da inclusão, como educação para todos. Surgem, ainda, outros documentos como o Decreto n.º 3.956/01, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, e a Resolução n.º 02/2001 com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

No período compreendido entre os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2010, ganha destaque a inclusão escolar com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual “assegura a obrigatoriedade da educação regular para todas as crianças independente de suas características, deficiências, condições e possibilidades” (RECH, 2010, p. 20).

Nesse período, houve a publicação de diversos documentos oficiais, resoluções, portarias e decretos, como a Resolução n.º 4 de 2 outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos documentos normativos das escolas, como o projeto-político pedagógico e também o regimento escolar.

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

O AEE é um serviço da educação especial, realizado no período contrário ao frequentado pelo aluno no ensino regular, bem como é obrigatório a todos os alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

Desse modo, é necessário que o professor do AEE trabalhe de forma conjunta com o professor regente da turma e a família.

Nesse sentido, o responsável pela criança narra a importância de integrar família e escola:

Realizando conversas, aceitação porque a família tem que aceitar também se a criança possui alguma dificuldade, também tem que trabalhar junto, um atendimento da melhor forma possível... (ESTRELA, 2021).

O atendimento especializado ocorre de modo individual, em duplas ou trios, com estratégias e atividades organizadas, sendo de fundamental importância para o aluno que frequenta. Ademais, o AEE é definido pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como:

[...] função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Nesse contexto, as redes de ensino, municipal, estadual e federal devem fornecer o atendimento em caráter obrigatório para o público-alvo da Educação Especial, buscando incluir a todos, independentemente de sua condição.

Desenvolver um trabalho com o aluno atendido, com a família, desenvolver estímulos para seu desenvolvimento, participação do aluno em todas as atividades escolares, contribuindo para sua autonomia (LUA, 2021).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como objetivos a inclusão de todos os alunos com deficiência em classes comuns da educação infantil e ensino regular, prover condições de acesso e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, além de assegurar a continuidade de estudos em outros níveis de ensino.

Da mesma forma, no AEE são respeitados o tempo do aluno, seus ritmos e suas habilidades. Destaca-se também a importância do trabalho em equipe, que envolve toda a escola e a família, de modo a planejar estratégias e atividades, para o processo de ensino e aprendizagem.

Para se chegar a isso, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) é um documento norteador da inclusão, composto por “avaliação, planejamento e intervenção”. O PEI está amparado pela Legislação Federal, mais especificamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394/96. A elaboração se inicia pela avaliação, em seguida, deve ser feita uma anamnese com a família do aluno para produzir o histórico de vida. Nesse processo, deve-se privilegiar as habilidades da “comunicação oral, leitura, escrita e raciocínio lógico matemático” (RIBEIRO, 2021, p. 153).

A escola precisa elaborar o PEI, a partir da solicitação dos pais, com um prazo de trinta dias até três meses, começando sempre pelas suas habilidades. O documento anual, mas deve

ser avaliado bimestralmente. Na educação infantil, são observados os marcos do desenvolvimento infantil.

Além disso, o PEI poderá guiar a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, trata-se de um plano com metas, importante que seja elaborado de forma coletiva, com a participação do professor do AEE, do professor regente da turma e também de um profissional da psicopedagogia para acompanhar e documentar o processo.

Ao longo da elaboração de um PEI deve-se:

- Conhecer as habilidades do aluno: são os conhecimentos que a criança já possui e as habilidades específicas do aluno é que irão identificar o repertório da partida;
- Conhecer os déficits e as áreas que a criança tem dificuldades e o que está ausente em seu repertório em relação à aprendizagem;
- Estabelecer metas e objetivos de ensino tendo em vista sempre o objetivo final para, a partir dele, traçar as metas de curto e médio prazos, visando sempre à aprendizagem e à autonomia do aluno;
- Conhecer o aluno: para isso, uma anamnese com a família é imprescindível para conhecer esse perfil;
- Elaboração do cronograma: com metas traçadas, determinar como e quando elas serão executadas;
- Avaliação: realizar o registro avaliativo do aluno organizando os procedimentos e avaliando as metas alcançadas (RIBEIRO, 2021, p. 154).

Como é possível perceber, o PEI é uma ferramenta para o professor, pois orienta os processos de aprendizagem. Os pais deverão ter acesso a esse documento, e outros profissionais que atuam com a criança.

O profissional de apoio no ambiente escolar é um fato relativamente novo, a partir de documentos como a Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva Inclusiva e a Resolução CNE/CEB n.º 2/01, que institui às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e prevê a necessidade de um serviço de apoio pedagógico especializado realizado em uma sala. Para isso, é importante atender aos seguintes requisitos:

- Atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial;
- Atuação do professor-intérpretes de linguagens e código aplicáveis;
- Atuação dos professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- Disponibilizar de outros apoios necessários a aprendizagem, à locomoção e a comunicação (BRASIL, 2001, p. 2).

O professor de apoio na inclusão escolar presta atendimento educacional ao aluno, auxiliando o professor regente, pressupõe-se, assim, um atendimento mais individualizado.

Porém, o professor regente e o professor de apoio devem trabalhar em parceria para proporcionar um ensino de qualidade, envolvimento com atividades, conteúdos e materiais.

Sob esse viés, a professora regente narra ao longo da entrevista a importância do professor de apoio:

No início foi muito difícil, não sabia quase nada do autismo, depois com a chegada do professor de apoio, um suporte as coisas se estabilizaram (SOL, 2021).

O profissional de apoio já existia nas escolas, tinha diferentes nomenclaturas como apoiador, auxiliar de inclusão e monitor, e realizava diversas atividades com os alunos com deficiência.

De modo a orientar esse processo, no ano de 2010, a Nota Técnica n.º 19 que trata da organização e oferta dos profissionais de apoio aponta que:

- Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com dependência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência;
- A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo à escola da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Em caso de o educando querer um profissional “acompanhante” em razão de história segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa retirar desse profissional;
- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da Educação Especial em responsabilizar pelo ensino desse aluno;
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da Educação Especial da sala comum e de sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola;
- Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na Educação Infantil, nas atividades de pátio, na segurança e na alimentação entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes (BRASIL, 2010).

Para tanto, foram usadas estratégias para convencer a população da importância da educação para todos, sendo inclusive incorporadas a Educação Infantil à Educação Básica, implementadas as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena. Dessa maneira, tornaram-se necessários altos investimentos para a educação inclusiva, bem como a necessidade de capacitação docente e o cuidado com os materiais distribuídos nas escolas. Tudo isso contribui para que a proposta de inclusão contemple todas as crianças com deficiências.

A partir de 1 de janeiro de 2010, passou a ocorrer o repasse duplo dos recursos do FUNDEB para os alunos que estivessem matriculados na rede pública e frequentassem o atendimento especializado.

A “classe especial” é um recurso, é uma nova organização da sala de aula. O verbo “incluir” supõe colocar algo onde ele não está (LOPES, 2006, p. 1835). Assim, deve-se receber os alunos incluídos num recurso temporário.

Com a inclusão educacional a preocupação não está na acessibilidade, mas sim o currículo, que se torna foco central das discussões nas escolas. Nesse sentido, o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação organizou o Seminário Nacional Currículo em Debate, realizado em Brasília. O evento discutiu a coleção de cinco livros: Currículo e Desenvolvimento Humano, Educandos e Educadores: Seus Direitos e o Currículo, Currículo e Avaliação. Assim, os alunos da Educação Especial passam a ocupar os espaços e o mesmo currículo.

Por sua vez, o MEC/SECADI/DPEE publicou, em 2013, a Nota Técnica n.º 24 para a implementação da Lei n.º 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O documento garante a oferta de serviço da Educação Especial, dentre ele o AEE, de forma complementar ou suplementar, bem como a necessidade de professor de apoio.

Na mesma direção, a Lei n.º 13.146/15, mais conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Cap. I, Art. 3º, Inciso XIII, traz a seguinte definição:

Profissional de apoio escolar pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária em todos níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecida (BRASIL, 2015, p. 23).

Ademais, no Currículo Base do Território Catarinense, a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva como modalidade de ensino, deve ter uma atuação que transversaliza todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Dessa forma, a Educação Especial é indissociável da Educação Básica. Deve-se, para isso, buscar a igualdade de direitos para todas/os “necessidades educativas, limitações e potencialidades desses sujeitos pelo princípio da equidade, com atenção às expectativas de chegada ao final do percurso formativo escolar” (SANTA CATARINA, 2019, p. 107).

Mais recentemente, o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Esse documento determina quais são considerados os serviços e recursos da educação especial para o “atendimento educacional especializado aos educandos com deficiências, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020).

Com essa legislação, passa a ser decisão da família quanto à alternativa educacional mais adequada, ou seja, os pais poderão decidir entre os serviços e recursos relacionados, se a criança deverá estudar em uma escola comum ou especial. Como é possível perceber, o texto segue em direção contrária à Lei Brasileira de Inclusão, que garante acesso à educação de todas as pessoas com deficiência.

Diante disso, salienta-se que, na sociedade contemporânea, a norma e a regulação passam a ser compreendidas pelas ações e investimentos do Estado na vida dos indivíduos. As práticas de inclusão do sujeito visto como anormal conduzem a sua conduta, objetivando a correção e regulação.

Do mesmo modo, diferentes são as denominações do público-alvo da educação especial. Na Constituição Federal de (1988), por exemplo, tem-se o termo “pessoa com necessidades educativas especiais”, enquanto na Lei Diretrizes e Bases da Educação (1996), trata-se de “educando com necessidades especiais”. Já a Política Nacional de Educação Especial (2008) aponta a denominação “sujeitos com necessidades educativas especiais”, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), traz “pessoa com deficiência”.

Até aqui, foram ressaltados alguns aspectos importantes da nossa história da educação como leis, documentos internacionais e diretrizes educacionais na formulação de políticas públicas, ações e programas.

Dispor os corpos nas instituições, inventam o aluno, conduzem sua conduta e passam a vigiá-lo, através de mecanismos de regulação e correção. Esse conjunto de práticas vai se articulando, por meio de práticas de regulação da população e por toda a sociedade. Assim, a educação é compromisso de todos e passa a ser uma política de regulamentação da vida da população.

Mobilização de esforços no final do século XX busca pela ampliação do acesso à escola através das políticas de inclusão. Com a normalização e o controle dos sujeitos na escola comum, sujeitos com deficiência sensorial, mental e física, dificuldade de aprendizagem e outros. Todos esses sujeitos com necessidades educacionais especiais, alunos incluídos e a

regulação das condutas dos sujeitos. Tem-se, ainda, a inclusão como um dispositivo de normalização:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p. 364).

A partir disso, ressalta-se que a criança normal é invenção da pedagogia moderna que permite classificar, medir e avaliar (DAL'IGNA, 2013, p. 181). A escola moderna coloca em ação a norma e os processos de normalização. Para Foucault (2000), normalização é um conjunto de práticas que serão colocadas em instituições disciplinares como a escola, sendo os sujeitos cada vez mais individualizados, por observações e fiscalizações, sujeitos anormal e normal dentro da norma.

Assim, a inclusão é um processo necessário, deve atender às especificidades. São práticas de regulação da população e de todos da comunidade escolar. Inicia-se com a entrada do aluno na escola regular e condições de permanência desse aluno.

3.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ANORMAL

Historicamente tem-se a constituição da noção de anormalidade e a produção do sujeito anormal. Como exemplo, a obra “Os Anormais”, de Michel Foucault (2002), que trata de norma, normalidade e anormalidade. O exame psiquiátrico permite constituir o psicológico ético do delito, com regras fisiológicas, psicológicas e morais.

O delinquente com condutas criminosas que vem ao longo do tempo, desde sua infância definido nos termos da Lei de 1810, artigo 64, o perito era chamado para saber se o sujeito estava em estado de demência quando cometeu a ação. Essa regra comandou o exame penal durante muitos anos.

No final do século XIX e no século XX organizaram o poder médico e o judiciário suas principais reformas, sendo que todo o indivíduo levado ao tribunal do júri devia ser antes examinado, com relatórios feitos por peritos psiquiatras. Ocorreu também a implantação e a existência de tribunais especiais para menores, no que diz respeito à vida do indivíduo em relação ao ato que cometeu, sendo levado ao tribunal.

[...] A força, o vigor, o poder de penetração e de subversão do exame médico-legal em relação à regularidade da instituição jurídica, estão precisamente no fato de que

eles lhes propõe outros conceitos; ele se dirige a outro objeto, ele traz consigo técnicas que são outras e que formam uma espécie de terceiro termo insidioso e oculto, cuidadosamente encoberto, à direita e à esquerda, de um lado e do outro, pelas noções jurídicas de “delinquência”, de reincidência, etc. Ele propõe, na verdade, um terceiro termo, isto é, ele pertence verossimilmente – e é o que eu gostaria de mostrar a vocês – ao funcionamento de um poder que não é nem o poder judiciário nem poder de outro tipo, que eu chamarei, provisoriamente e por enquanto, de poder de normalização (FOUCAULT, 2002, p. 36).

Portanto, com o exame, o poder de normalização dos anormais, pretendia-se transformar o poder judiciário e psiquiátrico para o controle não do crime da doença, mas do indivíduo anormal. As três figuras constituem domínio da anomalia no século XIX: “o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora”. (FOUCAULT, 2002, p. 40).

Para Foucault (2002), a referência do monstro humano é a lei, uma noção jurídica, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. Portanto, tem-se um domínio da anomalia com a aparecimento do monstro humano “jurídico – biológico”.

Na Idade Clássica, no XVII, tem-se o “indivíduo a ser corrigido” o contexto de sua referência é a natureza e a sociedade. A família e as relações com instituições que apoiam, então “o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível” (FOUCAULT, 2002, p. 73). Vai aparecer nesse conflito a escola, o bairro, a igreja etc.

A terceira figura é a do “masturbador”, que surge no fim do século XVIII, diz respeito entre a sexualidade e a organização familiar. A genealogia do indivíduo anormal traz três figuras: o monstro, o incorrigível e o ananista. As instituições de correção irão dar mais atenção e cuidado à sexualidade e à masturbação com problema do incorrigível.

Ao longo do século XIX até o seu final, aparece o personagem do monstro moral. Até no XVII a monstrosidade era considerada como uma manifestação natural. Depois, a partir do século XIX, essa relação se modificou, poderíamos chamar “suspeita sistemática de monstrosidade”, sendo que todo o criminoso era um monstro. O atroz, crime com uma certa intensidade era a raridade a violência ou escândalo. O crime ou castigo há uma espécie de desequilíbrio, não havendo a monstrosidade do crime, uma vez que sempre havia um poder soberano, capaz de anulá-lo.

[...] os mecanismos de poder são fortes o bastante para poderem, eles mesmos, absorver, exibir, anular, em rituais de soberania, a monstrosidade do crime. Nessa medida, não é necessário, é até impossível, no limite, haver algo como uma natureza do crime monstruoso. Não há natureza do crime monstruoso; na verdade, não há mais dele. Não há mecânica do crime que seria da alçada de um saber possível; não há mais que uma estratégia do poder, que exibe sua força em torno e a propósito do crime (FOUCAULT, 2002, p. 72).

Assim, a teoria penal e a nova legislação vão definir que o crime deveria ser analisado e punido. No fim do século XVIII, o criminoso poderia ser um doente, sendo que essas discussões estiveram presentes no momento de elaboração do novo código penal.

Em meados do século XIX, a psiquiatria se institucionalizou como um saber médico justificável, como uma proteção social. Tomando a loucura como uma doença, foi necessário proceder de observações, análises, fichas clínicas para garantir o saber médico, a loucura como portadora de certos perigos para a sociedade. Além disso, o crime sem razão, sem motivo, tem que exercer poder de punir. Porém, para a psiquiatria, é objeto de vários estudos para identificá-lo e analisá-lo como uma demonstração de demência.

Posteriormente, a Lei de 1838 sanciona a psiquiatria como disciplina médica e especializada. O doente pode requerer “uma internação voluntária, está claro, não é a internação que o próprio doente deseja, mas a internação que seu círculo familiar quer para ele” (FOUCAULT, 2002, p. 124). Enfim o psiquiatra torna-se médico da família, trata algo que ocorre no íntimo da família, cuida dos distúrbios e das dificuldades.

Assim, o primeiro interesse da psiquiatria é a observação. O segundo, diz respeito às relações com outras instâncias de controle como a família, a escola e a vizinhança, que passa a ser objeto de intervenção médica. Já o terceiro interesse se refere às relações intrafamiliares que constituem elementos patológicos e a ausência de sentimentos bons. Portanto, a psiquiatria evidencia-se como uma ciência dos indivíduos anormais e condutas anormais. Desde 1850, a psiquiatria se relaciona às doenças mentais, delinquências, crime e anomalias. Na psiquiatria, abre-se esse domínio de controle que podemos chamar de anormal.

Discursos médicos, psicólogos, assistência social e os profissionais em educação levam as práticas do “anormal” como algo que precisa ser vigiado e controlando. A Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), que altera a LDBEN de 1961, tentou melhor definir os sujeitos enquanto “tratamento especial” para alunos com “deficiências”, o que reforça a necessidade para as classes e escolas especiais.

A organização da sociedade emerge como potente estratégia de governo. A escola torna-se um lugar eficaz para a ordem social e as práticas inclusivas enquanto mecanismos de segurança. As classes ou escolas especiais intensificam-se na década de 1990. Já as práticas de inclusão ampliam-se na década de 2000, esse conjunto de práticas de regulação da população composta de toda a comunidade escolar para o controle da sua conduta. Fica evidente a

formação continuada em educação inclusiva para os professores e a direção, exigindo procedimento de controle e conhecimentos que se apresentam em tempos de inclusão.

No ano de 2007, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi implantada a primeira Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com AEE, no município de Lages, nos moldes legais à época. Assim, a Escola Municipal de Ensino Básico (EMEB) Valdo Costa, tornou-se um polo para atender aos estudantes com deficiência.

Em 2009, segundo o censo escolar, foram implantados espaços em mais cinco escolas para estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Atualmente, o município conta com polos em 17 escolas com salas de AEE.

Os materiais das salas Tipo I, contabilizando dezesseis dessas escolas que atendem todas as Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, com exceção de aluno cego. Já a sala Tipo II atende todos os alunos da Educação Especial, com materiais e recursos específicos para o aluno cego.

A regulamentação articula-se à vida dos sujeitos, principalmente como deficiência mental. Sendo assim, é preciso concretizar a inclusão dos alunos que permanecem na classe especial. Como fortes críticas às classes especiais, recebe novo direcionamento do sujeito da educação especial. Destacam-se enunciados como “direito à cidadania”, “respeito às diferenças”, “inclusão social” e “diversidade cultural”, entre outros (BRASIL, 2007). O Compromisso todos pela educação, no artigo 2, prevê “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007, p. 3). O compromisso é de todos, convocando a sociedade.

A diferença está presente e ganhou evidência no século XX, os indesejáveis, os diferentes e os iguais. Os sujeitos classificados como “anormais”, cada vez mais numerosos, compostos por deficientes, surdos, loucos, povos quilombolas, indígenas, cegos, rebeldes, negros, poucos inteligentes, etc. Eram matriculados sem nenhum estímulo na escola regular.

O poder da norma aparece através das disciplinas, desde o século XVIII, enquanto conjunto de práticas que são colocadas nas instituições disciplinares como a escola. Os sujeitos, cada vez individualizados por observações e fiscalizações, incluem e excluem (FOUCAULT, 2002, p. 72).

Por outro lado, a invenção da pedagogia moderna denominada enquanto “normal” permite classificar e avaliar o desenvolvimento de todas as crianças. Dessa forma, a inclusão

tenta possibilitar a aproximação com o conhecimento daqueles sujeitos que eram excluídos no contexto social.

3.3 INCLUIR É EXCLUIR

No fim do século XVII, Foucault apresenta os sistemas de exclusão e inclusão na sociedade disciplinar, enquanto formas de governo da população com lepra e peste. Desse modo, ocorreu o fechamento das cidades, sendo que os habitantes também eram proibidos de sair sob pena de morte, com a divisão da cidade em bairros. Ordena-se, então, que se fechem em suas casas, de modo que cada família tenha feito as suas provisões. Isso tudo constitui um modelo disciplinar.

A lepra suscitou modelos de exclusão, de forma geral, ações que envolveram o fechamento, esquemas disciplinares, uma organização, a vigilância, o controle e o poder. Como exemplo tem-se o exílio do leproso e a prisão da peste, duas maneiras de poder sobre os homens.

Lentamente, no século XIX, ocorria a exclusão dos leprosos, os mendigos, os loucos, os vagabundos, os violentos que carregavam o diferente. A penitenciária, asilo, escola e o hospital realizavam divisões constantes entre normal e anormal. “Todos os mecanismos de poder, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem formas de que longinquamente derivam” (FOUCAULT, 2002, p. 222).

Ao longo dos séculos XVII e XVIII a sua multiplicação através do corpo social, a sociedade disciplinar, comprovam-se as instituições de disciplina.

A inclusão no Brasil, ao ocupar “status imperativo do Estado” (LOPES, 2009), torna-se uma das estratégias contemporâneas para a universalização dos direitos. Trata-se da inclusão advinda de outros movimentos, sociais, culturais e econômicos na modernidade, como uma necessidade do tempo presente. Os processos de inclusão e exclusão estão cada vez mais difíceis.

Etimologicamente, a palavra “inclusão” vem do latim *inclusio*, - *onis*, referindo-se ao encerramento ou prisão. Além disso, a palavra “incluir”, conforme o dicionário Houaiss, tem 4 acepções: (1) verbo: encerrar, pôr dentro de; fazer constar de; juntar (-se) a; inserir (se), introduzir (se). (2) fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas; pôr. (3) conter em si; compreender, conter, abranger; (4) trazer em si; dar origem a; implicar, envolver, importar.

Assim, é preciso problematizar as diversas práticas discursivas do presente enquanto verdades sobre a inclusão, de modo a entendê-la como uma invenção do tempo moderno, o que ganha destaque na contemporaneidade devido às desigualdades entre os sujeitos, condições econômicas, religiosas, sociais, culturais e individuais.

Deve-se pensar a inclusão no viver coletivo, de nossas condutas dirigidas, em meio à noção de direito à educação para todos. A inclusão como imperativo, sendo que todos deveríamos cumpri-la.

Frente a isso, ao longo do tempo, teve-se uma discriminação negativa, em que todos aqueles discriminados por razões econômicas, por raça, etnia, deficiência física, por gênero ou qualquer outra razão, sempre foram excluídos historicamente. No final do século XX e início do século XXI, inúmeros investimentos foram realizados no Brasil para diminuir a miséria, educar as pessoas e fornecer saúde para todos, para o devido governo da população.

As práticas de governo capturam o espaço e as diferenças culturais, uma articulação entre disciplina, norma e biopoder. O Estado começou a investir em um mecanismo, estratégia e dispositivo para o cuidado, educação, segurança domínio sobre todos, porém isso não fez desaparecer as desigualdades.

No século XIX, várias mudanças ocorreram para a população, tais como as desigualdades entre a classe trabalhadora e a burguesia, entre pobres e ricos, normais e anormais. Uma das invenções da modernidade foi a institucionalização da educação nas escolas, invenção da modernidade como sendo obrigatória, em uma relação da escola com o Estado.

A escola emerge como um espaço útil para o Estado. Portanto, nos séculos XIX e XX, exige-se o fortalecimento da escola para educar os indivíduos para a racionalidade, para a autocondução e o autogoverno. Compete à escola da modernidade produzir sujeitos capazes de integrar a sociedade, com o princípio da educação para todos.

Na contemporaneidade, os discursos sobre a diferença, igualdade de direitos, democracia, justiça social, direito de participação, direito de ser diferente etc. são ações e práticas que devem ser realizadas para que aconteça a inclusão. A escola necessita de profissionais de diferentes áreas da saúde, Psicologia, Psicopedagogia, Psiquiatria, entre outros.

Compreendida a inclusão com atitudes positivas como a solidariedade, integração, a igualdade e o respeito. A exclusão surge com os sentimentos negativos de preconceito e intolerância. Dessa forma, o excluído refere-se àqueles que, de alguma maneira, são discriminados pela sociedade ou pelo Estado.

A palavra “exclusão”, conforme o Dicionário Houaiss, começa a circular antes da palavra inclusão. Etimologicamente, o termo exclusão vem do latim *excluo*, - *onis*, que significa, “exclusão, ação de afastar, exceção, fim”, cujo infinitivo é *excludere* ou “excluir”.

Hoje a inclusão se tornou lei, direito de acesso e permanência nos espaços. Entretanto, os excluídos estão em números crescentes, maiores do que dos incluídos. Todo o espaço é determinado pela norma, pois é ela quem inclui e exclui. A inclusão e a exclusão são invenções do nosso tempo, dependentes uma da outra. Hoje, a inclusão está cada vez mais presente para nos desafiar no trabalho do dia a dia. Os anormais, em numerosos grupos, são cidadãos deficientes, surdos, estranhos, miseráveis, sem teto, discriminados por questões de gênero e sexualidade, doença, raça, etnia, etc.

Em aproximação a isso, durante a pesquisa, a professora do AEE narra:

Tento incluir o aluno especial em todas as atividades, está na lei, tento fazer a minha parte, sempre o melhor possível. Busco estar em contato com a família... (LUA, 2021)

Assim, as políticas de inclusão escolar dos anormais têm que levar em consideração que eles fazem parte da sociedade, a partir de lutas permanentes nas relações que se estabelecem dentro dos espaços escolares, na luta pela inclusão das diferenças, dando condições de igualdade, acesso e permanência em diferentes espaços. Há grande mobilização pela inclusão de todos no sentido educacional, uma sociedade quer ser inclusiva.

Nessa perspectiva, o participante da pesquisa que é responsável pela criança que está no processo de inclusão narra:

Já enfrentou dificuldades com a criança pela sua deficiência? As pessoas olham para meu filho como um coitadinho, sei que ele tem suas dificuldades, mas ele tem seus direitos... (ESTRELA, 2021).

Sob esse viés, a inclusão é entendida como “[...] uma forma de romper com práticas e relações sociais discriminatórias, ao longo do processo de mudanças cotidianas, atitudes de uns em relação aos outros” (SANTOS, 1998, p. 448). A igualdade de direitos é fundamental para o convívio social, independentemente das suas diferenças.

Na modernidade, os indesejáveis, os diferentes, os iguais e os anormais são classificação de um mundo com desejo de organização. A inclusão tenta possibilitar a aproximação com o conhecimento, daqueles sujeitos que eram excluídos do contexto social.

3.4 O QUE SE DIZ SOBRE O SUJEITO DA INCLUSÃO

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enquanto uma proposta aberta e flexível, bem como um modelo homogêneo e impositivo, orienta-se que a avaliação:

Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino: conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma: conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como: elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa: instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades: ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho (PCNs, 2000, p. 83).

A avaliação possibilita informações sobre o aluno e um ajuste e orientação para uma intervenção pedagógica, como deve ser o processo de ensinar. Cabe ao professor uma reflexão contínua sobre a aprendizagem dos alunos, que deve tomar consciência das suas dificuldades ao longo do ano letivo.

Especificamente acerca da Educação Infantil, tem-se que ela entra oficialmente no sistema educacional brasileiro regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n.º 9.394/96, como primeira etapa da Educação Básica, havendo, então, a sua obrigatoriedade. De tal forma, a Educação Infantil deve respeitar todas as características psicológica, biológica, física e o desenvolvimento integral da criança, considerando o cuidar e o educar.

Para ensinar e aprender deve-se ter uma intencionalidade pedagógica por parte do professor. Por isso, surge a necessidade de avaliar as crianças na Educação Infantil. No art. 31 da LDB “na educação a avaliação na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento sem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, a inclusão tem que ser entendida como um desafio permanente. Os pareceres descritivos dizem respeito ao controle de todos os sujeitos na escola que, na contemporaneidade, busca normalizar, através de técnicas de disciplinamento, de modo que o anormal possa ser corrigido. Os pareceres descritivos são ferramentas que fazem parte dos discursos e das práticas escolares.

Os pareceres descritivos são técnicas para avaliar a criança de forma integral, um avanço na forma de comunicação dos resultados escolares, um instrumento de “caráter progressista, participativo, humanizado e pleno de cidadania” (CORAZZA, 2004, p. 35).

A professora do Atendimento Especializado AEE concorda com essa perspectiva quando narra:

Garantia do convívio com outras crianças, garantia de acesso do mesmo conhecimento e avaliações, independentemente da sua deficiência, suas dificuldades (LUA, 2021).

Esses pareceres descritivos tratam-se de relatórios ou fichas individuais preenchidas pelos professores, entregues aos pais ou responsáveis pela criança, ao final de um período. Um parecer da aprendizagem aborda aspectos sociais, emocionais e afetivos.

Percebe-se que os pareceres descritivos usam técnicas de observação das crianças em diferentes situações do cotidiano escolar dentro de padrões de anormalidade. A escola, na modernidade, tem necessidade de conhecer o seu aluno, categorizá-lo e classificá-lo, de modo a descrever, identificar e contar as minúcias desse aluno, para que se possa achar uma maneira de educá-lo (CORAZZA, 2004).

Além disso, na modernidade, todos os sujeitos deverão estar matriculados na escola e capturados pelas estratégias criadas para educar.

[...] educar implica frisar verdades inventadas como sendo universais e dispor de estratégias capazes de seduzir aqueles que estão submetidos fisicamente à ação de alguém. Nas verdades tomadas como princípios orientadores, a disciplina é colocada como condição tanto para que ocorra o desenvolvimento cognitivo, comportamento para quem quer separar tais questões, moral, social e econômica, quanto para que se efetivem aprendizagem e o sucesso na escola (LOPES; FABRIS, 2010, p. 17).

Hoje, a indisciplina ocupa espaço, além das reclamações dos professores sobre a incapacidade de ensinar, com vistas a tentar explicar a falta de rendimento escolar e a exclusão do aluno não aprendente. Diante disso, os professores encaminham as crianças para o apoio pedagógico e para especialistas de áreas médicas e psicológicas, para normalização dos sujeitos e práticas de correção.

Os professores utilizam os seus pareceres escolares como uma maneira transformadora para expressar o resultado da avaliação das crianças, em um determinado período. Nesse documento, materializam-se informações, conteúdos e aprendizagens. Além disso, são descritos alguns comportamentos como indisciplinados, inquietos, agitados, desobedientes, desatento, hiperativos e problemáticos, caracterizando tais comportamentos como causa principal da não aprendizagem na escola. Em outros tempos, esses comportamentos eram apresentados por algumas crianças, hoje é frequente, então a escola faz a diferenciação.

Acerca disso, para Corazza:

[...] em sua materialidade funcional, os pareceres não somente expressam e comunicam, mas ativamente produzem meios e instrumentos avaliativos, exercícios de regulação, procedimentos de objetivação e subjetivação dos/as infantis (CORAZZA, 2001, p. 26).

No processo de ensino e aprendizagem ocorrem ações de classificação, comparação normal entre anormal, controle, vigilância, regulação e normalização. Julgada como aprendentes e não aprendentes. Para Foucault (2002), trata-se de um dos instrumentos disciplinares na escola. A partir dos pareceres descritivos, as crianças são observadas, vigiadas e normalizadas, moldando suas condutas. Cada criança é descrita, medida e comparada a outros em busca de uma diferenciação.

A questão dos pareceres diz respeito ao controle de todos os sujeitos, que são observados, em todas as suas ações na escola, atos ou atitudes. Na aprendizagem, os pareceres podem ser usados como textos ou um parâmetro para distinguir aprendentes ou não aprendentes, enquanto comparação ou classificação. “Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária” (FOUCAULT, 2002, p. 157).

Os pareceres descritivos das crianças mostram, ainda, a individualidade documentada, de modo que cada criança se tornasse um caso que pode ser comparado, classificado e normalizado. Assim, as crianças que seguem as regras, apresentam-se como sujeitos aprendentes, responsáveis e dentro da normalidade. Já as crianças não aprendentes, apresentam-se como desinteressadas e anormais.

Nesse sentido, os pareceres como um mecanismo de controle sustentam-se no padrão de normalidade na escola na distinção entre aprendentes e não aprendentes, que passam a ser incluídos ou excluídos. Do mesmo modo, nos pareceres evidenciam-se atitudes de ser e agir desejadas na escola. Ademais, nos pareceres descritivos “Dificuldade de Aprendizagem” e “Indisciplina” evidenciam que a escola está voltada ao disciplinamento e à normalização. Tratam-se de padrões de anormalidade, observação, análise, regulação e controle ajustados ao ambiente escolar.

O fato é que nos pareceres pedagógicos é muito difícil encontrar comentários sobre a falta de motivação do aluno para aprender ou a investigação do comportamento observado da criança, bem como questões sobre o currículo escolar ou condições de trabalho. A partir disso,

[...] ao escrever sobre posições de aprendizagem e sobre como a inclusão é encaminhada nas escolas, faz uma reflexão que possibilita pensarmos que, ao narramos e posicionarmos o outro dentro de redes onde ele é o centro de seu sucesso

e fracasso, podemos inventar sujeitos crenes de sua capacidade, incapacidade e anormalidade (LOPES, 2005).

Em virtude de tudo isso, evidencia-se que os pareceres merecem destaque, pois atingem as famílias, sem questionar a norma utilizada. O professor deverá conhecer a realidade dos seus alunos, olhar para a escola, os sujeitos e as relações que nela se estabelecem. Afinal, as escolas exigem outras práticas saberes e conhecimentos.

4 OLHARES SOBRE A INCLUSÃO

Na metodologia, encontramos condições para produzir saberes, então, por meio das entrevistas semiestruturadas, gravamos, perguntamos e interrogamos, questionamos documentos, leis e livros. Da mesma maneira, realizamos leituras para sabermos o que já foi produzido sobre o nosso objeto de estudo, para conhecer o que já foi pesquisado, para analisar, problematizar e encontrar outros caminhos.

A partir disso, escolhemos conceitos e ferramentas teóricas para pensar de modo diferente o que já foi pensando “ler em direção ao desconhecido”, conforme afirma Jorge Larrosa (1996). Descrevemos detalhadamente, estabelecemos relações dos textos e dos diferentes discursos para compreender o que somos.

Desse modo, as entrevistas semiestruturadas emergem como uma possibilidade de pesquisa, pois a escola produz modos de narração, visto que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 20).

As narrativas das entrevistas semiestruturadas surgem como uma compreensão do pesquisador em relação ao outro. Tem-se, assim, a produção do sujeito na sua linguagem, nos seus discursos, sendo a escola um local de cultura e experiências entre o normal e o anormal, o excluído e o incluído. Para tanto, são constituídas de uma conexão entre os discursos que se articulam, como uma produção social, histórica, política e cultural.

Essas experiências são produzidas em espaços, como a escola. A entrevistas semiestruturadas trazem informações fundamentais que possibilitam, mesmo que de forma provisória e parcial, não com dados prontos e acabados, numa perspectiva contemporânea, a troca entre entrevistado e entrevistadora. Como diz Jorge Larrosa (2004, p. 12), “o ser humano é um ser que interpreta e, para esta autointerpretação, utiliza fundamentalmente formas narrativas”.

Configura-se, então, como um diálogo com diferentes narrativas entre a professora regente, a professora do atendimento especializado (AEE) e o responsável pela criança, que convergem para a análise da inclusão na educação infantil. Sendo assim, foram realizadas três entrevistas individuais, que permitiram um diálogo para “fazermos e refazermos a nós mesmos através da construção e da reconstrução de nossas histórias” (LARROSA, 2004, p. 20).

As narrativas das entrevistas semiestruturadas constituem uma prática muito relevante, a partir da leitura incessante do pesquisador, de modo a reler e examinar os discursos para indicar um olhar sobre a inclusão escolar.

4.1 A INVENÇÃO DA CRIANÇA NORMAL

A infância é uma invenção, da Modernidade. É a partir do XVI, no Ocidente, que crianças tiveram maior relevância social e política. Por volta do século XVI, começa um modo novo de significar as crianças. A partir disso, as mudanças sociais, políticas e as transformações familiares, são novas formas de conceber os sujeitos infantis, nos últimos séculos.

Uma série de fenômenos demográficos, econômicos e políticos iniciam os tempos modernos no Ocidente. Diversas mudanças ocorrem na organização social, econômica e política, por meio de tais transformações aparecem novos modos de ver o indivíduo, como são percebidos e diferenciados. Especialmente o modo como os indivíduos passaram a perceber o tempo e o espaço.

Na modernidade, Philippe Ariès denomina o “sentimento de infância”, até então inexistente. No século XVII, o significado para “infância”, entre a burguesia francesa. Então no século XVIII, o termo virá todas as classes sociais.

Por essa época, as condições para o adulto e a criança se diferenciam e distanciam, com a justificativa para interferência familiar para a prática da educação institucionalizada. Os mecanismos de poder sobre as populações que caracterizam o biopoder enquanto um conjunto de técnicas que se dissemina pelo corpo social e utilizado por variadas instituições como a escola e a família agem no nível dos processos econômicos, no âmbito da organização social, segundo Michel Foucault (1997).

Isso acarreta mudanças nas novas configurações da sociedade e da família, que se organizam e se estabilizam nas instituições educacionais modernas, encarregadas das crianças pequenas. Tem-se, portanto, a separação entre o mundo do adulto e da criança.

Posteriormente, na metade do século XVIII, há o surgimento das instituições de Educação Infantil. “Procedimentos de poder e de saber que tentam controlá-los e modificá-los. [...] O fato de viver cai, em parte, no campo de controle do saber e de intervenção do poder” (FOUCAULT, 1997, p. 134).

A educação para a infância insere-se nas tecnologias de controle políticas, na regulação das populações por meio de processos de controle e normatização. Os saberes sobre a infância

estiveram relacionados a conduta dos sujeitos infantis e as práticas educacionais orientadas para eles.

O objeto do Estado torna-se a infância, a partir de um olhar moral, familiar e científico. A criança se exprime como um ser débil e imaturo, necessitando de correção e proteção. Então, há a necessidade da intervenção do governo e da infância. As crianças devem ser assistidas, terem condição de cidadãos enquanto sujeitos de direitos garantidos pela ação do governamental. Estabelecem-se obrigações para os pais referentes ao cumprimento desses dispositivos como questões emocionais, sociais de bem-estar físico, além de saúde e educação.

Nesse sentido, começaram a surgir “estudos da criança”. Esses estudos surgem com a prática de observar as crianças, descrevê-las, seus comportamentos e interesses em diferentes momentos da infância. A criança tornou-se, assim, um objeto de estudo científico e moral, sendo que vários olhares têm se dedicado a descrever infância, principalmente da Psicologia, da Pedagogia e da Medicina. As práticas discursivas que tentam falar as verdades sobre infância a são disseminadas e autorizadas. Desses discursos, destaca-se a legislação referente à educação, os direitos infantis e as relações familiares. Ademais,

O saber assim produzido tem dois efeitos complementares e que se reforçam mutuamente: descreve os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer de seu desenvolvimento (caracterizando o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, serve de referência para que tais processos, assim descritos, sejam observados e avaliados e constituam as bases para novos aportes teóricos sobre seus objetos. Nesta perspectiva, estes saberes ou disciplinas estão implicados em produzir os mesmos sujeitos que se esmeram em descrever. (BUJES, 2001, p. 29-30)

Nas instituições de educação infantil, o sujeito pedagógico será uma articulação entre os discursos que nomeiam e discursos científicos e práticas institucionalizadas que o capturam (LARROSA, 1994). A infância passa a ser instância de intervenção social, controle, regulação, poder e saber.

Por outro lado, o projeto educacional moderno é um projeto civilizador, cujo objetivo é operar o distanciamento entre o homem e a natureza. Além disso, a noção moderna de infância foi anexada dos reformadores, moralistas, ideólogos sociais e instituições sociais, com a produção de novos modos de educação.

Esses raciocínios e discursos permitiram pensar o que é ser criança e introduziram mecanismo para o seu controle e regulação. É estabelecida, assim, uma ruptura na maneira de ver os sujeitos infantis. Há o desamparo da infância, mas a necessidade de sua preservação, de modo a cuidá-la e educá-la, associado à implantação do dispositivo pedagógico. Isso

possibilitou que a infância fosse vista como um processo e objeto universal. As influências vindas da Medicina, Psicologia, Pedagogia, do Direito trazem inúmeras campanhas de escolarização, de higienização e de moralização. Também contribuíram para o estabelecimento de políticas sociais e de uma Educação Infantil institucionalizada.

Os colégios de ordens religiosas, que se encarregaram do modelo burguês, foram seguidos como exemplo em outras instituições, como salas de asilo e escolas de ofício. Os colégios jesuítas enquanto instituição modelar onde ocorre a separação entre adultos e crianças, bem como a formação especializada, instituem-se como espaços fechados.

Como se vê, a Educação Infantil surge no contexto de inúmeras mudanças políticas, econômicas, e sociais, que ocorreram na Europa, consolidando e encaminhando os papéis dos sujeitos nas instituições. A criação de instituições específicas para o atendimento das crianças pequenas vai se constituir em uma estratégia de disciplinamento, fazendo uma conexão entre o indivíduo e a sociedade.

O educador e pensador Froebel teve uma influência concreta na primeira infância. Para tanto, a partir do século XVIII, começa a escrever o que é a criança, descrevendo-a a partir da questão de que natureza e criança são obras de Deus, livres e espontâneas, sob o signo da pureza e do bem. As ideias do pensador são tidas como precursoras da chamada Escola Nova. Rousseau também foi pioneiro, estudou a psicologia do desenvolvimento, mais tarde estudada por Jean Piaget.

A tendência escolanovista traz métodos e técnicas novos, com a criação de materiais. Os pedagogos representam essa concepção educativa, muitos deles vindos da medicina, trabalhando com crianças “anormais”. No início do século XX, Montessori transfere a sua experiência no campo da educação especial para a primeira infância, fundando algumas escolas na Educação Infantil.

Por meio da proliferação de novas perspectivas para o discurso pedagógico, como a Psicologia Infantil, a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicanálise, a Psicologia Genética. A partir 1920, Freud e Piaget, ligados à clínica, serão referência para a Educação Infantil.

A escola moderna coloca em ação a norma e os processos de normalização, que permitem classificar, medir e avaliar os desempenhos de todas as crianças na escola. O poder da norma aparece através das disciplinas, desde o século XVIII. O poder da normatização, enquanto conjunto de práticas que serão colocadas em escolas, hospitais, prisões e quartéis segundo Foucault (2000).

Esse poder é funcional, permite homogeneizar e diferenciar, incluir e excluir. Os sujeitos são cada vez mais individualizados por observações, fiscalizações e medidas comparativas. Hoje, é cada vez mais relevante pensar a escola, suas relações de poder, bem como as relações estabelecidas entre saber e poder, local de governo do sujeito, disciplinarização e normalização.

4.2 FAMÍLIA/ESCOLA

O médico tornou-se conselheiro e especialista, pois além de preocupar-se com a doença, deveria estar atento ao comportamento e à existência da família. A medicina doméstica prevê a transferência das tarefas educativas dos serviços para as famílias e o cuidado com os filhos. Instaure-se, assim, o médico na família, que passa a ter um papel fundamental, capaz de instruir a família sobre como deve criar os filhos. O médico prescreve, a mãe coloca em prática. Exige-se, assim, uma reorganização do espaço familiar, enquanto um espaço de vigilância ininterrupta (FOUCAULT, 2001).

No século XVIII torna-se instrumento para governo da população, campanhas de higienização da família, mortalidade infantil, amamentação e casamento. As famílias regidas por uma série de obrigações referiam-se à higiene e à limpeza, no corpo infantil e na moradia.

Dessa forma, a família cuidava do corpo dos filhos, dando-lhes atenção, com base nos saberes médicos. Porém, por falta, desconhecimentos e incompetência, erravam na criação dos filhos. Por isso, os pais recorriam aos médicos para ensinar de maneira adequada. Assim, a medicina como reguladora do comportamento da família redefiniu as formas de convivência.

No projeto social, foi proposta uma aliança entre o médico e a mãe, ensinando-lhe as regras de saúde e higiene. O médico ganhou prestígio a partir de um saber legitimado. A mãe ganhou status de mãe, protetora e cuidadora do corpo infantil.

Em meados do século XIX, há a valorização do papel da mulher como mãe e dona de casa, sendo que os médicos convenceram as mulheres sobre o fato de que “nasceram para ser mães”. Um discurso enquanto estratégia de governo, que situava a importância das mães alimentarem os seus filhos, visto que ser mãe e amamentar eram “vocações naturais”.

As mulheres não deveriam sair das fronteiras do doméstico, por isso, era preciso convencê-las a deixar as ocupações intelectuais e profissionais, sendo função cuidar e amamentar seus filhos. Constituiu-se também o nascimento da família nuclear moderna, constituída por pais e filhos. Dessa forma, tinha-se um corpo familiar a partir da intervenção

médica, o que Foucault (2021) chama de “família célula”, sem intermediários, com o controle dos serviços e o controle das crianças. Logo, as relações entre pais e filhos tornaram-se mais próximas.

Por outro lado, as famílias com pessoas com alguma deficiência afastavam-se dos convívios familiar e social. Para as famílias, essa era vista como uma situação vergonhosa, delegando aos preceptores a sua responsabilidade. Desse modo, para a família popular com condições econômicas e sociais, as pessoas com alguma deficiência iam para hospitais, hospícios e conventos, delegando a outros a responsabilidade e o compromisso dos cuidados.

O hospital era visto como uma instituição importante desde a idade média, sendo a medicina, na época, uma prática não hospitalar. Então, no XVIII, se constituiu uma medicina hospitalar numa perspectiva terapêutica. O pobre necessitava de assistência, por estar doente e pelas possibilidades de contágio. Por essas razões, o hospital recolhia esses indivíduos para protegê-los dos outros.

Antigamente o hospital era uma instituição de assistência aos pobres e necessitados, mas também de separação e exclusão. O hospital era, nessa época, um lugar para se internar e morrer, onde se misturavam doentes, devassos, prostitutas e loucos. Assim, era um instrumento de exclusão, transformação espiritual, assistência, sendo que a função médica quase nem aparecia.

No final do século XVIII, organizaram-se esses espaços que cresceram de uma forma excessiva. No início do XX, para as famílias populares, criou-se o salário-família, com a atuação do médico sobre as crianças, tentando diminuir os custos do Estado.

Nessa fase, a família torna-se vigilante, no contexto moderno, a partir de discursos de médicos, higienistas e assistenciais, para a preservação da infância. Além disso, as famílias de pessoas com deficiência exigiram novos comportamentos, responsabilizando-se pelo seu cuidado, seu desenvolvimento, assumindo, assim, o papel educativo, numa aliança família/escola.

Assim, há a necessidade de vigilância da criança e do adolescente que passam a frequentar a escola, por tratar-se de um lugar de disciplinarização e normalização. Era necessário que a escola e a família se organizassem para educar as crianças e os adolescentes.

Na modernidade, com a Declaração de Salamanca, há a proposição da parceira cooperativa entre a direção escolar, professores e pais. Para tanto, o documento declara, em seu Artigo 57:

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples, ou enfoque na urgência de informação em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

O trabalho em conjunto com os professores, apoios escolares e família complementariam as práticas inclusivas. Ao analisar o conceito de cooperação formulado por Sennett (2012, p. 15), evidencia-se “a cooperação pode ser definida, sucintamente, como uma troca em que as partes se beneficiam”.

Sob esse viés, é preciso trazer a família para a escola “[...] para que não apenas se atue diretamente sobre as crianças, mas também para que se estabeleça um controle mais direto sobre as famílias e os desvios que possam estar aí ocorrendo” (BUJES, 2001, p. 136). Com essa prática, deve-se incluir todas as famílias e proporcionar o gerenciamento da vida familiar. Considera-se os profissionais devem valorizar o saber dos pais e incentivar pequenas iniciativas. Esse diálogo e trocas de informações aproximam a família especialistas e assim fica mais fácil alcançar os objetivos (BRASIL, 2006, p. 24).

Então, a família passa a operar um mecanismo de vigilância em casa. A família deve estar em interação, em diferentes espaços. Por isso, a inclusão não pode ocorrer somente na escola, pois a família é chamada a incluir.

4.3 MEDICINA NA ESCOLA

A medicina moderna, nasceu no fim do século XVIII, com o aparecimento da anatomia patológica individual. Essa medicina era uma prática social, que valorizava as relações entre médico e doente. No fim do século XVIII e início do século XIX, o objeto era o corpo, enquanto meio de produção e força de trabalho. O corpo é uma realidade biopolítica e a medicina social é uma estratégia biopolítica.

Para Foucault (2017) o nascimento da medicina social se constitui a partir de três etapas: medicina de Estado, medicina urbana e medicina da força de trabalho. No século XVIII, a medicina de Estado apareceu na Alemanha, enquanto uma prática médica centrada em elevar nível de saúde da população. Tratava-se de uma política médica de um Estado, com sua aplicação no fim do século XVIII e início do século XIX.

Dessa forma, consiste em um sistema completo de observações de nascimento e morte, sendo que os médicos exercem a medicina em cidades ou regiões. Na medicina, o médico é objeto da normalização, exerce um controle pelo Estado dos programas de ensino. Então, na Alemanha, encontra-se o início da medicina moderna, por meio da estatização.

Ainda no fim do século XVIII, na França, se desenvolveu a medicina urbana ou social, a partir das estruturas urbanas. Com o desenvolvimento das cidades, o aumento da população operária pobre, o proletariado, aumentam as tensões políticas. Dessa forma, há relações entre diferentes grupos que se opunham, com afrontamentos entre plebe e burguês, através de agitações, cada vez mais numerosas e frequentes. As revoltas de subsistências e os pobres sem poder se alimentar, são fatos que conduziram as grandes revoltas contemporâneas, sendo elas as revoltas camponesas e as revoltas urbanas.

Assim, nasce a angústia diante da cidade, com diversas fábricas e o amontoamento da população, que geram epidemias, com cemitérios e esgotos invadindo as cidades. Isso instaurou o pânico urbano, sendo que a classe burguesa reivindicava a implementação de um plano de urgência, um modelo médico, a quarentena. Dessa maneira, as pessoas deviam permanecer em casa e a cidade era dividida em bairros, com a figura de uma autoridade ou “chefe de distrito”, que tinha seus inspetores, os quais faziam revistas nos habitantes da cidade vivos ou mortos. Havia também as casas de desinfecção, com perfumes que eram queimados.

O século XVIII foi exemplo médico de organização sanitária por meio de dois modelos de organização médica, um para a lepra e o outro para a peste. Na Idade Média o leproso, quando descoberto, era expulso para fora dos muros da cidade. Para Foucault (2017) “medicalizar alguém era mandá-lo para fora e, por conseguinte, purificar os outros”.

Já a medicina social inglesa foi considerada a medicina dos pobres, da força de trabalho. Os pobres que viviam nas cidades eram úteis, pois se encarregavam de tarefas com o lixo, levavam cartas, móveis velhos e panos para retirá-los da cidade, além do transporte de água. No entanto, no século XIX, o pobre também apareceu em perigo, as razões eram a Revolução Francesa e, na Inglaterra.

Frente a esse cenário, foi na Inglaterra, que estava em pleno desenvolvimento industrial, com o consequente aumento do proletariado, que apareceu a medicina social. Surge, então, a Lei dos Pobres, a partir desse momento, beneficiando-se do controle médico, que assegurava a saúde das classes pobres. Para isso, tinha-se a promoção de ações para o controle da vacinação, o registro das epidemias, a declaração de doenças e as intervenções em locais insalubres.

A medicina social inglesa permitiu a realização, uma medicina assistencial aos mais pobres, uma medicina administrativa, encarregada da vacinação e das epidemias, e uma medicina privada, quem tinha meios para pagá-la.

Na metade do século XVIII, a família, aparece na dimensão instrumental, em relação à população, com campanhas contra a mortalidade, para o casamento e a vacinação, bem como as relativas à amamentação e à higienização.

A família cuidava do corpo dos filhos, dando-lhes atenção, com base nos saberes médicos. Os pais recorriam aos médicos para ensinarem de maneira adequada. A medicina como reguladora do comportamento da família redefiniu as formas de convivência. Pai e mãe estabeleciam obrigações para o cumprimento desses dispositivos como questões emocionais, sociais, de bem-estar físico, saúde e educação.

A educação para infância insere-se nas tecnologias de controle políticas, na regulação das populações por meio de processos de controle e normatização. Além disso, os saberes sobre a infância estiveram relacionados à conduta dos sujeitos infantis e as práticas educacionais orientadas para eles.

O poder disciplinar atua de forma eficiente, enquanto o corpo infantil tem máxima visibilidade. É através da vigilância que os corpos infantis se tornam objetos de informação. Dessa forma, “[...] são conhecidas em seus modos de agir, de conduzir-se, em suas preferências, em suas ‘esquisitices’. Seus traços mais característicos são identificados, ganhando, deste modo, cada uma, um caráter individualizado” (BUJES, 2001, p. 125).

A criação de instituições específicas para a educação infantil com vistas a educar o corpo infantil, estabelece um instrumento de disciplinarização, desde a mais tenra idade e o governo. A instituição ocupa um espaço físico, privilegiado com escolas por todas as partes e inúmeros sujeitos. Desse modo, a escola é um lugar de encontro e de governo.

Especificamente no caso do CEIM pesquisado, tem-se que nesse local se trabalha com informações dadas pelas famílias sobre a saúde dos seus filhos, mas também com informações dos médicos, ou seja, a partir do preenchimento de uma ficha médica, na qual são observadas doenças anteriores e atuais. As fichas são entendidas, ao mesmo tempo, como um registo e um documento. Na matrícula é solicitada ainda a carteirinha de vacinação da criança. O professor também deve anotar se houve febre, diarreia, vômito, entre outras observações pertinentes. Caso necessário, se houver alguma intercorrência, o professor deverá ligar para a família. Trata-se, assim, do governo da conduta da criança e da família.

4.5 DIFERENÇAS

A partir do século XX evidenciaram-se manifestações de segmentos sociais, movimentos reivindicatórios, movimento de negros, povos quilombolas e indígenas, LGBTQIAP+, movimento de mulheres e as pessoas com deficiência. Alguns grupos não tinham acesso à escola por preconceito ou discriminação.

A inclusão e a exclusão são invenções do nosso tempo, invenções dependentes e necessárias. Na modernidade, a inclusão carrega a demarcação com a diferença. Essa demarcação pode ser capturada, nomeada ou enquadrada em categorias ou diagnósticos.

Não podemos ignorar a diferença, no campo educacional, pois a inclusão do diferente como um estranho, reforça a noção do normal e do anormal, o que gera mais exclusão. A inclusão foi tomada como um imperativo político, como qualquer técnica de governo de um/uns sobre os outros, o que implica uma relação de dominação (VEIGA-NETO, 2007).

Ademais, a inclusão é necessária em uma sociedade que busca a conquista de direitos e uma educação para todos. O imperativo da inclusão está na legislação, na ordem do discurso. A inclusão fundamenta-se no direito de todas as crianças estarem na escola, independentemente de raça, gênero, religiosidade, sexualidade ou deficiência.

A palavra diferente significa o que não é igual, que não coincide, que diverge. Frente a isso, é preciso incluir a todos, conviver com o outro, valorizar suas diferenças, pois temos o direito de ser diferentes. Afinal, a escola é um lugar para os diferentes.

Com as políticas públicas de inclusão na escola, as questões da diferença tornam-se mais presentes e cada vez mais desafiadoras. A inclusão faz com que a escola se adeque para receber os alunos com diferença e deficiência, nos professores gera sentimentos de inquietude, ansiedade e, às vezes, negação.

Isso é reforçado na narrativa da professora regente entrevistada:

Demonstra não conhecer a fundo as políticas de inclusão, fato não conheço, mas a gente sabe mais ou menos o caminho já trilhado essa criança deve participar, que a gente possa adaptar as atividades que ela possa conseguir realizar dentro dos objetivos (SOL, 2021).

Desse modo, alguns professores apontam conhecer o aluno com deficiência a partir de um olhar para as diferenças de modo inclusivo para todos os alunos da turma, buscando estudar, e pesquisar, em busca de adaptação, intencionalidade pedagógica, aprendizagem, com vistas a conduzir para o coletivo. Sendo assim, segundo Foucault (1997, p. 30), a escola com instituição

tem entre suas funções educar, ordenar e disciplinar educar a todos através de uma sofisticada maquinaria.

Nessa direção, a professora regente entrevistada narra o processo de inclusão:

[...] realmente incluindo no grupo, sentir aceito de se sentir acolhido não só pelas professoras, mas pelos seus pares, pertencente a que ele faz parte, alguém que tem autonomia se desenvolve (SOL, 2021).

Com a inclusão devemos convocar todos na escola com suas peculiaridades, sejam histórias, sociais, psicológicas e políticas. As leis não garantem a igualdade. “Dir-se-á que todo saber está ligado a formas essenciais de crueldade” (FOUCAULT, 1994, p. 84). A partir desse saber as práticas pedagógicas são organizadas.

Os deficientes são excluídos socialmente, historicamente e culturalmente. Isso está relacionado à ideia de normalidade com sua historicidade. A educação especial se vale de anormalidade/anormalidade, completude/incompletude, como elementos de práticas pedagógicas e produção de discursos. Os sujeitos com alguma deficiência são naturalizados e homogeneizados, a partir das representações do que está faltando em seus corpos.

Em 2001, a OMS adota o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Ela tem o propósito de ser utilizada em composição com a Classificação Internacional de Doenças (CID), de maneira a estabelecer uma relação entre as origens e causas da condição de saúde de uma pessoa e sua funcionalidade no desenvolvimento das atividades que compõem sua vida. Estrutura com base nos três domínios – “corpo”, “atividade e participação” e “contexto” – a CIF possibilita uma avaliação multidimensional. Isso significa que a deficiência não pode ser entendida como uma doença. **A condição de funcionalidade do corpo da pessoa com deficiência tem de ser compreendida em relação a outros fatores que compõem as situações de vida que podem facilitar ou dificultar o acesso aos direitos e à participação.** Dessa forma, fica mais fácil entender que cada um de nós, pessoa sem ou com deficiência, é singular, pois somos forjados pelas nossas características físicas e sensoriais, por nossas formas de realizar atividades e de participar de diferentes contextos ao longo de nossas vidas. Resumindo, **pode-se dizer que a CID e a CIF estabelecem critérios para que nossas características e especificidades sejam organizadas e entendidas por profissionais de todos os países.** E a composição entre as duas é fundamental para ampliarmos nosso olhar e deixarmos de classificar o diferente como doente e incapaz (FLACSO, 2001).

Na escola é fundamental erradicar “todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 42), conforme uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) em vigência. Contudo, a escola ainda é uma instituição com práticas discriminatórias, responsável também por perpetuar preconceitos relacionados a alguns grupos de excluídos.

Por outro lado, na política educacional a escola é também um espaço de sociabilidade, com diferentes experiências socioculturais, pois isso é indispensável promover debates,

aprendizado, reconhecimento, respeito as diferenças, de forma democrática, algo que envolve conhecer a diversidade de raças, etnias, costumes, comportamentos, cultura, gostos e crenças.

Diante disso, a professora regente participante da pesquisa narra algumas de suas dificuldades no cotidiano escolar:

[...] falta capacitação que eu tenho que buscar sim, mas alguém poderia oferecer isso porque a gente está numa sala de aula que tem uma diversidade muito grande [...]

[...] são várias as situações é a questão da acessibilidade é a questão do material pedagógico que falta, estrutura da escola para receber essa criança, parte pedagógica uma preparação do profissional quanto à estrutura do ambiente que vai receber é uma série de fatores que precisa estar caminhando junto, para dar certo (SOL, 2021).

Os sujeitos com alguma deficiência são naturalizados e homogeneizados, especialmente devido às representações do que está faltando em seus corpos. Dessa maneira, é necessária a “Formação de professores, a luta por condições de trabalho que possibilitem práticas pedagógicas com todos que estão na escola, porém não há como pensar os processos fora do tempo presente” (LOPES, 2007, p. 16).

O fato é que a escola ainda não conseguiu contemplar pedagogicamente a busca por qualificação e estudo na sua área de atuação, por isso, cabe-nos reflexão e questionamentos acerca dessas questões, de modo a repensar nossas práticas, currículos e conteúdos.

A escola apresenta-se como sendo o primeiro espaço coletivo no qual todas as crianças passam a conviver com as diferenças. Assim, é importante a compreensão de que “ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar diferente, é não ser o mesmo que o outro” (LOPES, 2003, p. 5). Sob o mesmo viés, é necessário entender que o diferente é capaz de aprender, ter direito à igualdade, ao acesso e à permanência na escola.

Nesse aspecto, durante a pesquisa, professora do AEE narra:

Na nossa sala não rotulamos ninguém, cuido das minhas ações, porque a minha fala é exemplo para meus alunos (LUA, 2021).

O preconceito surge pelo desconhecimento e por ideias equivocadas ao longo de nossa educação. Cabe ao professor repensar antigas concepções, ficando atento às suas ações cotidianas junto aos seus alunos, sendo capaz de questionar, desconstruir e transformar a sua prática. Além disso, vivenciar práticas pedagógicas que possibilitem rever e superar preconceito é tarefa do professor, bem como assumir uma postura ética e pedagógica.

4.6 PANDEMIA COVID-19 DIREITO À EDUCAÇÃO

Foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, a pandemia causada por um novo coronavírus, denominado pelos cientistas como SARS-CoV-2. A pandemia impôs a necessidade de quarentena e o fechamento das escolas, um desafio enorme ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Isso trouxe impactos profundos em nossos modos de vida, as desigualdades ganharam novas dimensões com o isolamento social. Houve o período de reclusão e afastamento social, em que algumas medidas foram destinadas para evitar o contágio e a propagação do vírus, para evitar o avanço dessa doença.

Esse novo contexto provocou novos desafios para o processo de aprendizagem por meio da transmissão do conteúdo a partir de aulas on-line para todos os níveis e modalidade de ensino. Contudo, frente a esse cenário, a pandemia ressaltou a precariedade das escolas, as desigualdades e o empobrecimento da população. Nesse ponto, cumpre destacar que “[...] educar o social é fundamental é uma finalidade também da escola” (LOPES, 2019, p. 2).

Através da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, o Governo Federal e o Ministério da Educação (MEC) orientaram estados e municípios a adotarem o “ensino remoto” durante a pandemia, como continuidade das atividades escolares desde a Educação Básica até o Ensino Superior. A partir da necessidade de sobrevivência, foi preciso reorganizar as nossas vidas.

De acordo com Art. 4º da Lei Brasileira de Inclusão “toda pessoa com deficiência tem o direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 12). No entanto, inúmeras questões como a educação, as desigualdades sociais e a saúde, enquanto inquietações cotidianas, se materializam e se intensificaram com sérios efeitos decorrentes da pandemia de Covid-19.

Com a chegada do isolamento e a necessidade de suspender as aulas presenciais nas escolas, multiplicou-se o imediatismo no planejamento, sendo que os professores tiveram que adequar suas práticas para uma nova realidade envolta por aulas remotas, plataformas digitais e a necessidade de constante acesso à internet, com a produção de vídeos, podcasts, gravações, lives, além da comunicação por meio de grupos em redes sociais como WhatsApp, para estabelecer vínculos com os alunos e seus responsáveis.

Diante disso, os alunos com alguma deficiência estavam também afastados do espaço escolar, além de enfrentarem a ausência de práticas individualizadas como consultas,

fisioterapias, terapias, atendimentos de psicólogos e fonoaudiólogos, e todas as outras formas de tratamentos e acompanhamentos médicos.

Dessa forma, a professora do Atendimento Educacional especializado AEE narra a importância do diálogo para enfrentar todo esse contexto tão desafiador:

Professora regente e professora do AEE, devem sempre conversar, realizar um trabalho conjunto para garantir a aprendizagem e desenvolvimento do aluno (LUA, 2021).

Então, as tarefas eram entregues para as famílias por meio de material impresso para a execução, com prazo de quinze dias para a devolução dessas avaliações para verificar a participação dos alunos. As professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a professora regente, distribuíam as atividades e kits escolares nas residências dos alunos com alguma deficiência. O professor regente e o professor o AEE permitiam uma articulação para contemplar atividades necessárias para o ensino e aprendizagem. Assim,

O princípio fundamental dessa linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças e de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizados (SALAMANCA, 1994, p.17-18).

A escola passou então a ocupar a sala de casa, transformando a relação educativa familiar em relação pedagógica. As atividades eram flexibilizadas e adaptadas pelas professoras regentes e do AEE, como atividades lúdicas, exercícios impressos, vídeos, jogos e histórias. Enfim, eram diversos formatos metodológicos utilizados para promover o aprendizado dos alunos com deficiência.

Contudo, nesse processo surgiram diversos obstáculos, como a falta de tempo das famílias, sem conhecimento pedagógico suficiente para atender as necessidades de seus filhos nas atividades escolares, além da falta de acessibilidade no uso dos recursos tecnológicos, como computadores, tablets, celulares e conexão de internet com qualidade. Essas foram algumas das problemáticas vivenciadas por famílias para garantir a inclusão, a continuidade e a participação de todos no processo educativo.

Outro fator importante nesse contexto foi o impacto psicológico que o distanciamento social provocou nas crianças, com a ausência de contato físico com os colegas, além da situação de vulnerabilidade social ocasionada pela má alimentação, pela existência de moradias precárias e a ausência de serviços de saúde.

O fato é que quase nada foi feito para as pessoas com deficiência, de modo a protegê-las durante a pandemia da Covid-19. Segundo a relatora especial da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência, Catalina Devandas, “as pessoas com deficiência sentem que foram deixadas para trás”. Frente a isso, acrescenta que “os Estados devem adotar medidas adicionais de proteção social para garantir a continuidade do apoio de maneira segura durante a crise” (ONU, 2019). Para tanto, dentre as medidas indicadas pela relatora da ONU estão:

- Redução dos riscos de contaminação;
- Permissão para trabalhar em casa ou receber licença remunerada para garantir sua segurança de renda, assim como para familiares e cuidadores – em casos de crianças e adolescentes, por exemplo;
- Acesso a ajuda financeira adicional para reduzir o risco de pessoas com deficiência e suas famílias caírem em maior vulnerabilidade ou pobreza;
- Atenção especial para a situação das pessoas com deficiência em instituições socioeducativas e prisões, dado o alto risco de contaminação e a falta de supervisão externa;
- Garantia de acessibilidade nas informações divulgadas, como na realização de campanhas de aconselhamento público e informações das autoridades nacionais de saúde – em linguagem de sinais e meios, modos e formatos acessíveis, incluindo tecnologia digital acessível, legendas, serviços de transmissão, mensagens de texto, linguagem simples e de fácil leitura (ONU, 2019).

Dessa maneira, a escola tem a responsabilidade de promover ações inclusivas para oferecer aos alunos com deficiência oportunidades de continuar o seu desenvolvimento.

5 ANÁLISES DAS NARRATIVAS

A metodologia de pesquisa refere-se sobre como fazemos a pesquisa, trata-se dos percursos, trajetos e caminhos. Para isso, deve-se ter um conteúdo, uma teoria e uma perspectiva. Portanto, trata-se do modo como conduzimos a pesquisa.

Dessa forma, entendemos que as metodologias são construídas de modo claro, para construir novas perguntas e outros pensamentos. Não existem “verdades”, mas sim “regimes de verdades”, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2000). Aproximamo-nos de pensamentos que nos auxiliam a encontrar respostas para nossos questionamentos e interrogações.

Assim, para se pesquisar é preciso levar em consideração todos os discursos e as relações de poder que estimulam a produção do discurso. Em síntese, como o discurso que investigamos produz práticas, significados, sujeitos e objetos. Descrever e analisar suas produções saberes, práticas, raciocínios, pensamentos e as determinadas relações de poder que constituem um discurso.

Ademais, as entrevistas não trazem dados prontos e acabados, são documentos produzidos por meio da linguagem, entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Para tanto, é preciso realizar as entrevistas, ouvir as narrativas, ouvi-las, várias vezes.

Os dados quantitativos que emergiram nas transcrições das entrevistas foram analisados e interpretados. Iniciando-se a análise, houve a organização dos dados, a leitura atenta das informações, com a posterior articulação das entrevistas com a leitura sobre o assunto.

Afinal, os sujeitos são constituídos por diferentes discursos, histórias muito particulares sobre o mundo, sobre nosso lugar e o dos vários grupos sociais nesse mundo, sobre nós mesmos e sobre o ‘outro’ (LARROSA, 1994, p. 206).

Uma pesquisa a partir do procedimento de estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo, e sua finalidade é obter um maior entendimento sobre o que está sendo estudado. Para se chegar a isso, as entrevistas foram realizadas pessoalmente, com os devidos cuidados relativos aos protocolos sanitários, em função da pandemia de Covid-19.

Os critérios de definição do caso a ser estudado são: o atendimento, na instituição de Educação Infantil da rede municipal de Lages – SC, de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA); a conveniência, no sentido de haver autorização e concordância pelos gestores da instituição para a realização da pesquisa; a concordância dos sujeitos entrevistados, uma

professora titular da Educação Infantil; uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atua nessa instituição; um responsável pela criança.

a) Discursos sobre a escola inclusiva: O papel da família.

Nas entrevistas semiestruturadas as narrativas constituem os discursos da inclusão escolar pelos sujeitos da pesquisa (família e docentes). Percebe-se este discurso quando as entrevistas responderam:

Qual o papel da família no processo de inclusão? Comente.

Como integrar a família ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Qual a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Inclusiva?

Como segue abaixo, nas respostas de uma professora e uma mãe, respectivamente:

O papel da família no processo de inclusão é procurar, conhecer os limites e a deficiência da criança para procurar estar apoiando o professor, fazendo com que a criança incluída... procurando novas técnicas de fazer com que ela se sinta parte de um todo, parte da escola. (ESTRELA)

Realizando conversas, aceitação porque a família tem que aceitar também se a criança possui alguma dificuldade, também tem que trabalhar junto, um atendimento da melhor forma possível... (ESTRELA)

Desenvolver um trabalho com o aluno atendido, com a família, desenvolver estímulos para seu desenvolvimento, participação do aluno em todas as atividades escolares, contribuindo para sua autonomia (LUA)

Tento incluir o aluno especial em todas as atividades, está na lei, tento fazer a minha parte, sempre o melhor possível. Busco estar em contato com a família... (LUA)

A inclusão escolar no Brasil, ocupa um status de “imperativo de Estado” (LOPES, 2009, p. 129). É uma estratégia pela universalização de direitos, que deve atingir a todos e, assim, é extremamente necessária. Na forma da lei, a inclusão vem buscando garantir a participação dos sujeitos com deficiência em todos os espaços da sociedade. Sendo assim, diferentes discursos das políticas de inclusão vêm a se constituir no contexto contemporâneo. Dessa forma, “[...] é uma alternativa necessária em uma sociedade que visa à conquista de plenos direitos para todos possam usufruir de condições mais equânimes de vida” (LOPES, 2019, p. 22-23).

Como é possível perceber, a inclusão escolar na Educação Infantil é um processo que vem acontecendo progressivamente nos CEIMs. A importância de incluir crianças com alguma deficiência favorece os aspectos social, cognitivo e afetivo de todos e todas na instituição. De acordo com a legislação vigente, o CEIM deve garantir o Atendimento Educacional

Especializado (AEE) para essa criança matriculada, o que se caracteriza como uma das estratégias de inclusão prevista pela Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso, deve-se criar condições de acesso e desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem.

Sob esse viés, a Lei n.º 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 29, determina:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A família é uma instituição direcionada à vigilância da infância, produzindo uma aliança entre família, escola e inclusão. Nesse sentido, a família se responsabiliza pela qualidade de vida dos filhos com deficiência. O sujeito, ao ser incluído, também é classificado segundo o seu desenvolvimento cognitivo, por um especialista, como aluno normal e anormal.

Em aproximação a isso, a narrativa do responsável pela criança aponta que “[...] o papel da família no processo de inclusão é procurar, conhecer os limites e a deficiência da criança para procurar estar apoiando o professor, fazendo com que a criança incluída.... É por meio dos discursos das políticas de inclusão, da família, dos saberes dos especialistas que se produz um processo de regulação. Uma prática de regulação da população se estabelece a partir das famílias, das instituições, dos professores, dos alunos e de toda a sociedade.

Percebe-se, então, com a fala do responsável pela criança, que existe uma expectativa por parte da família de obter respostas para lidar com a criança com deficiência no conhecimento científico. Entretanto, há também outras dimensões como a social, cultural e afetiva, as quais fazem parte do processo de inclusão. Para que ela se sinta “*parte da escola*”, também é imprescindível que todos sintam que aquela criança é parte das vidas delas.

São estabelecidas, assim, as políticas de inclusão para os sujeitos com alguma deficiência, para que possam regular, vigiar e controlar o meio familiar para prevenir os riscos sociais. Dessa maneira, responsabilizando-se a família a assumir e garantir o futuro da criança com deficiência nas políticas de inclusão “É essencial que se invista na orientação e no apoio à família [...]” (BRASIL, 2004, p. 7).

Diante disso, é possível perceber que o Estado estabelece estratégias que visam a modificação das condutas dos seus membros. As políticas de inclusão operam estratégias de vigilância e controle familiar. Por isso, a família deve estar em interação em diferentes grupos

ou espaços, de modo que a inclusão se efetive na família e também na escola, em espaços comuns.

b) A inclusão e as práticas de normalização das condutas.

Você considera que há uma inclusão efetiva na Educação Infantil?

Como trabalhar com crianças a chegada de um colega com alguma deficiência? Houve alguma dificuldade? Conte como foi?

Quais os cuidados do professor para incluir e não rotular a criança?

Você enfrenta ou já enfrentou alguma dificuldade com a criança pela sua deficiência?

Que tipo de dificuldade?

A questão da inclusão e as práticas de normalização das condutas também foi tematizada ao longo da entrevista, conforme segue abaixo, nas respostas da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da professora titular da turma e do responsável pela criança:

Garantia do convívio com outras crianças, garantia de acesso do mesmo conhecimento e avaliações, independente de sua deficiência, suas dificuldades... (LUA)

[...] realmente incluindo no grupo, sentir aceito de se sentir acolhido não pelas professoras, mas pelos seus pares, pertencente a que ele faz parte, alguém que tem autonomia se desenvolver (SOL)

Na nossa sala não rotulamos ninguém, cuido das minhas ações porque a minha fala é exemplo para meus alunos (LUA)

As pessoas olham para meu filho como um coitadinho, sei que ele tem suas dificuldades, mas ele tem seus direitos... (ESTRELA)

A inclusão no contexto escolar tem a ideia de juntar, inserir o que está fora, agregando significados. A palavra remete a vários significados ligados à palavra inclusão “[...] e sua força está na produção e circulação das narrativas de diferentes grupos sociais, e seu significado está determinado pelos diferentes usos que dela se faz” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Nesse aspecto, a partir da década de 1990, as legislações tornaram-se mais específicas pela regulamentação da inclusão escolar. A inclusão é, em geral, compreendida a partir de atitudes positivas, como acolher, respeitar, conscientizar, enquanto a exclusão é associada a sentimentos negativos. O termo excluído identifica aqueles que, de alguma maneira, são discriminados pela sociedade. Assim, a inclusão e a exclusão são invenções do nosso tempo, dependentes uma da outra.

A inclusão ainda que represente o direito à educação dos educandos com deficiência, é também um mecanismo de controle dos sujeitos que frequentam a escola. Controle esse, agora

ampliado para aqueles sujeitos com dificuldades de aprendizagem, síndromes, deficiência física e mental.

Esses sujeitos, ainda que indiretamente, são classificados como normais pelo código capacitista da sociedade contemporânea e encontram-se matriculados na escola, sem garantias de que contem com estímulos adequados ao seu processo de aprendizagem. Percebe-se, portanto, uma operação biopolítica que coloca em funcionamento mecanismos de normalização das crianças “incluídas”.

Desse modo, a inclusão revela-se como uma forma de possibilidade aos sujeitos que eram excluídos do contexto social se aproximarem do conhecimento. A inclusão tenta aproximar os anormais das demandas da sociedade e, para isso, desenvolvendo-se conhecimentos científicos sobre as suas condições, patologias e comportamentos, propondo-se tratamentos e políticas educacionais.

Desse modo, a inclusão revela-se como uma forma de possibilidade aos sujeitos que eram excluídos do contexto social se aproximarem do conhecimento. Sujeitos normais e anormais, estão na norma que os classifica, ordenados e comparados. Nessa direção, segundo a narrativa “[...] *realmente incluindo no grupo, sentir aceito de se sentir acolhido...*”.

Nesse contexto, a escola como uma instituição normalizadora, observa a diferença como algo indesejável. Tem-se, então, a diferença como sendo uma condição necessária para a inclusão, que não pode ser reduzida apenas à possibilidade de todos na escola. Antes disso, deve-se buscar a garantia de condições de acesso e permanência na escola, não esquecendo o mais importante, a aprendizagem significativa para a vida e o desenvolvimento dentro da escola regular.

A diferença está presente na escola inclusiva como algo incomum, indesejável, estranho em comparação com os normais. A condição de anormalidade emerge na escola como um atributo em relação aos padrões de normalidade. Entretanto, a diferença sempre esteve presente, sempre a percebemos. Portanto, ela não pode continuar sendo simplesmente aceita por aqueles que se enquadram, que foram adequadamente normalizados, deve ser respeitada e, mais do que isso, deve aparecer e ser valorizada.

c) Discursos sobre a escola inclusiva: Modos de ser professor (a)

Conheces a política inclusiva na Educação Infantil? Explique o que conheces. Qual a sua opinião?

Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o atendimento às crianças com deficiência?

Quais as práticas do professor dentro da política de educação inclusiva?

Os discursos sobre a escola inclusiva a partir das políticas de inclusão também foram tematizados nas narrativas da professora regente da turma, conforme é apresentado nos trechos abaixo:

No início foi difícil, não sabia quase nada de autismo, depois com a chegada do professor de apoio, um suporte as coisas se estabilizaram (SOL)

[...] falta capacitação que eu tenho que buscar sim, mas alguém poderia oferecer isso porque a gente está numa sala de aula que tem uma diversidade muito grande... (SOL)

[...] são várias as situações é a questão da acessibilidade é a questão do material pedagógico que falta, estrutura da escola para receber essa criança, parte pedagógica uma preparação do profissional quanto à estrutura do ambiente que vai receber é uma série de fatores que precisa estar caminhando, para dar certo. (SOL)

[...] demonstra não conhecer a fundo as políticas de inclusão, fato não conheço, mas a gente sabe mais ou menos o caminho já trilhado essa criança deve participar, que a gente possa adaptar atividades que ela possa conseguir realizar dentro dos objetivos. (SOL)

As pessoas com deficiência, ao longo da história, foram excluídas e os direitos sempre negados. Apesar dos avanços, a exclusão se manifesta nas concepções de normalidade e normatividade.

Na narrativa da professora regente “[...] depois com a chegada do professor de apoio, um suporte as coisas se estabilizaram”. Nessa direção, nas décadas de 1990 e 2000, já existia o apoio pedagógico à inclusão. Isso indica a necessidade de formar profissionais da educação para atuarem com alunos com deficiência, em sala de aula ou na Sala de Recursos Multifuncional.

A segunda normativa, a Lei n.º 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ressalta a necessidade da indicação do profissional de apoio escolar. Esse profissional de apoio realiza diversas atividades, de acordo com as demandas.

Frente a esse contexto, os professores se sentem desamparados frente à inclusão escolar, sendo que inúmeros são os desafios no cotidiano escolar, apesar da existência de políticas, documentos, programas e ações voltados para a sua formação.

Sob esse viés, a criança que está no processo de inclusão tem a necessidade de garantia de sua efetiva participação em todas as atividades do processo de ensino. Tais atividades devem ser organizadas pelo professor e existe a necessidade de questionarmos a nossa prática inclusiva.

Além disso, a deficiência pode ser entendida como uma forma de exame, de constituir formas de saberes sobre o sujeito com deficiência, estabelecendo um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir (FOUCAULT, 2009, p. 177).

O fato é que os professores demonstram despreparo, angústia, inquietação e resistência nos desafios diários da sua atuação, por falta de conhecimento das leis, diretrizes, normativas e estatutos no processo de inclusão. Esse é o conjunto de práticas discursivas e não discursivas que formam dispositivos de poder-saber (FOUCAULT, 1971).

Da mesma forma, segundo a narrativa “[...] a questão da acessibilidade é a questão do material pedagógico que falta, estrutura da escola para receber essa criança [...]”. Assim, torna-se explícita a questão da acessibilidade, o material pedagógico, a estrutura do ambiente e o despreparo da escola e do professor para que a inclusão aconteça. Ao relatar “[...] falta de capacitação que eu tenho que buscar sim [...]”, evidencia-se o empreendedorismo educacional, a busca pelo conhecimento e o aprendizado, bem como assume o compromisso com a sua formação inclusiva.

Nessa perspectiva, todos os professores deveriam adequarem-se ao processo de inclusão. Por isso, saliento a importância de estar preparado desde o início da sua formação com cursos de capacitação para a inclusão escolar. Os professores compreendem que a inclusão é necessária. Logo, a escola precisa de um trabalho com especialistas, uma aprendizagem de qualidade, com recursos e materiais.

A inclusão recebe destaque devido às desigualdades extremas existentes no contexto brasileiro, sejam elas de condições econômicas, sociais, culturais ou religiosas. Para isso, é necessário o envolvimento dos cidadãos e cidadãs nos processos educativos, na gestão escolar, com o comprometimento de professores, o diálogo com as famílias, as parcerias entre a escola e a comunidade, para que todas as crianças sejam efetivamente incluídas.

d) Relações de ensinar e aprender.

A respeito das relações de ensinar e aprender, apresenta-se abaixo a pergunta e a resposta da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) participante da pesquisa:

Como garantir a inclusão de crianças com deficiência em tempos de pandemia?

Professora regente e professora do AEE, devem sempre conversar, realizar um trabalho conjunto para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (LUA)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é descrito no Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e

pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2011).

Por sua vez, na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, e na Resolução n.º 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, tem-se que no serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado para os alunos com deficiência (surdez, intelectual, auditiva, física, múltipla e surdo cegueira), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/superdotação – AH/SH.

Nesse aspecto, na narrativa fica evidente que *“Professora regente e professora do AEE, devem sempre conversar, realizar um trabalho conjunto para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento [...]”*. Especificamente na instituição pesquisada, um Centro de Educação Infantil (CEIM), esse atendimento é ofertado à criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contraturno escolar, com estratégias e atividades organizadas e acessíveis a partir da necessidade dessa criança no processo de ensino aprendizagem. O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve contribuir com sugestões e atividades, juntamente com o professor regente.

Outrossim, a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica aponta que “[...] para atuação no AEE o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2009, p. 4).

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva realizou mudanças na formação e atuação dos professores, de forma mais especializada e com atendimento individualizado. É notório que a aprendizagem impacta os modos de ensinar e aprender no espaço escolar. A individualização, caracterizada por uma condução medicalizada, aponta a necessidade de uma intervenção educacional para o individual. As intervenções passam por olhares clínicos e médicos.

No processo de ensino e aprendizagem, evidenciam-se as classificações quanto ao normal e ao anormal, bem como sobre o controle, a vigilância, a regulação e a normalização e, ainda, as questões que envolvem sujeitos aprendentes e não aprendentes dentro da escola. Para Foucault (2002), a escola se constitui como uma máquina de exame na dimensão pedagógica, local de comparação dos conhecimentos.

O autor ainda discorre que “os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária”

(FOUCAULT, 2002, p. 157). Tais pareceres se inserem na individualidade dos alunos. São registros de aprendizagem ou não, como o modo de ser do aluno, pode ser descrito, comparado e classificado. São formas de vigilância e controle exercidas sobre os alunos. Nos pareceres, cada aluno se torna um “caso”.

Sendo assim, busca-se também a normalização do aluno não aprendente. Afinal, quando um aluno é encaminhado para um especialista é para a sua correção. Não existe recuperação para o não aprendente, mas a normalização do sujeito na escola. Os pareceres descritivos apresentam diferenças segundo a modalidade e/ou série. Na Educação Infantil, os pareceres descritivos narram as experiências das crianças e o processo ensino e aprendizagem. De tal modo, o professor deverá ter uma intencionalidade pedagógica que opera para o coletivo. Os sujeitos aprendem por caminhos individuais e diferentes modos de aprendizagem. Então, o professor deverá conduzir intencionalmente seus alunos. As intenções pedagógicas requerem estudos, atualizações e relações com o mundo dos alunos, professores e a escola. Os sujeitos aprendem em diferentes espaços, de formas diferentes, não somente na escola.

Isso posto, Foucault (2008) questiona como se governa, como ser governado, como governar os outros, como fazer para ser o melhor governo possível? Para se chegar a isso, as políticas de inclusão, a formação do professor e as práticas dos professores na escola são muito importantes.

As narrativas refletem as relações de poder-saber, e a responsabilização docente pelo êxito ou fracasso da inclusão escolar, sendo a inclusão tida como um imperativo de Estado. Seu caráter de imperativo dá-se pela imposição-obrigatoriedade, de modo que ninguém pode deixar de cumpri-la (LOPES *et al.*, 2010, p. 6).

A escola inclusiva é caracterizada pela inclusão para todos. A inclusão não está relacionada apenas aos sujeitos com deficiência. Nesse sentido, como imperativo, a inclusão orienta a participação de todos. Embora “estar incluído fisicamente no espaço comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem” (LOPES, 2007, p. 31). Perante o exposto, a inclusão escolar é um movimento ou uma prática de regulamentação da população. Fazem parte disso o Estado, as instituições, os sujeitos incluídos, alunos, professores, famílias e a sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa foi um exercício difícil, um trabalho árduo, mas necessário, com leituras, organização e muitas pesquisas. Nesse processo, investigamos a temática da inclusão, que pode ser um movimento, processo ou um conceito em diferentes épocas no Brasil. Isso foi realizado a partir da perspectiva da inclusão como um imperativo de um Estado neoliberal, bem como estratégias contemporâneas para a universalização dos direitos humanos e políticas públicas voltadas para à inclusão educacional.

Nesse sentido, na Declaração Universal dos Direitos Humanos tem-se que “toda a pessoa tem o direito à educação”. Apesar dos esforços para garantir uma educação para todos, ainda existe exclusão escolar. Assim, a inclusão é um dos temas difíceis nas discussões sobre educação. Dessa forma, as legislações se tornaram mais específicas para a regulação da inclusão escolar, com o movimento pela inclusão de todos. Tornou-se lei o direito de acesso e permanência em todos os espaços, por meio de ações e práticas que devem ser realizadas para que a inclusão realmente aconteça.

A inclusão é revestida de diversos valores inquestionáveis, numa lógica binária que surge na oposição entre inclusão e exclusão. Por isso, a inclusão é compreendida com sentimentos positivos como a solidariedade, a tolerância e o respeito, enquanto a exclusão evidencia-se a partir do negativo, como a intolerância e o preconceito.

Portanto, a inclusão é necessária em uma sociedade que busca a conquista de direitos e uma educação para todos. O imperativo da inclusão está na legislação na ordem do discurso. Não podemos ignorar a diferença, pois no campo educacional, a inclusão do diferente como um estranho, reforça a noção do normal e anormal. Alguns professores não trabalham com a categoria criança ou aluno, usam, por exemplo, as denominações de aluno deficiente, aluno com dificuldade, aluno da inclusão e outros.

Além disso, a inclusão deve ser encarada como direito de todas as crianças estarem na escola, independentemente de raça, gênero, religiosidade ou sexualidade. Hoje, a inclusão está cada vez mais presente para nos desafiar no cotidiano escolar, enquanto dificuldade enfrentada por professoras e professores nas salas com alunos. Mais especificamente no Brasil, o processo de inclusão já tem um trajeto percorrido há anos. Mudanças já foram realizadas, porém muito ainda precisa ser feito. A escola como um espaço para todos precisa estar preparada para acolher as diferenças. O processo de inclusão não se encerra com a entrada desse aluno na escola, mas

tentar pensar formas e condições de permanência nesse espaço. Esse pode ser considerado um descompasso entre as políticas públicas o processo de inclusão e a escola.

Uma vez que os professores se sentem despreparados, é preciso criar ações e programas voltados para a sua formação. Portanto, tem-se um grande desafio educacional, que necessita de mudanças na forma de ensinar e aprender. Desse modo, a formação do professor torna-se um processo contínuo, que envolve conhecimentos teóricos e práticos para superar as dificuldades com as crianças pela inclusão. Ademais, o cumprimento do direito à inclusão requer a superação de vários desafios que são impostos. Afinal, é a partir da inclusão que se pode proporcionar a possibilidade de cooperação entre os diferentes para todas as crianças.

Sob esse viés, nas narrativas das professoras do AEE e da professora regente participantes da pesquisa, evidencia-se que a formação do professor deve ser uma constante. O compromisso de uma escola inclusiva é a discussão e a reflexão. A necessidade da formação continuada se traduz a partir de investimentos para melhorar os índices de qualidade da educação, pois o professor deverá sempre estudar, se capacitar, buscar informações, diálogos, discussões com todos da comunidade escolar, problematizando a inclusão, porque é um tema muito importante na escola e na vida dos alunos que ele acompanha.

Da mesma maneira, na escola, por ser o primeiro ambiente da criança depois da família, precisamos de um trabalho responsável que envolva todos. Receber a criança com alguma diferença, deficiência ou transtorno, traz insegurança, dúvidas e incertezas. Sendo assim, a socialização é o primeiro passo, pois a criança precisa se sentir parte integrante desse espaço, se perceber, afirmando a sua autonomia, estabelecendo limites. Então, é importante o respeito, o acolhimento, buscando integrá-la ao grupo, bem como proporcionar às crianças um contexto de aprendizagem, envolvimento com atividades, conteúdos e materiais.

Nessa direção, é fundamental que as crianças venham a evoluir com segurança, superando os seus limites. Para que isso aconteça é necessário que sejam estimuladas, com recursos apropriados para o seu desenvolvimento e para que possam viver de forma independente.

A partir disso, as adaptações curriculares são estratégias e critérios da atuação do professor que oportunizam adequação à ação educativa. Sob esse viés, a Declaração de Salamanca (1994) considera uma escola inclusiva “reconhece e satisfaz as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos”. Ademais, a participação e o envolvimento das pessoas no processo educativo e na gestão participativa, bem como a atuação de professores

comprometidos, que fomentem o diálogo com as famílias para o estabelecimento de parcerias, entre a escola e a comunidade, para que todas as crianças se sintam incluídas.

Em virtude de tudo isso, com esta pesquisa, espera-se ter contribuído para a discussão do processo de inclusão escolar, uma vez que ela é necessária para uma educação para todos. Ainda há poucos estudos e pesquisas no Brasil sobre a inclusão de crianças com deficiência em creches. Ao finalizar esta pesquisa, as questões discutidas não se esgotam, pois pretendem provocar novas pesquisas sobre a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 487-502, 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971; 150º da Independência e 83º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federal de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emendas Constitucionais. Brasília.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 8.069/90**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175.º da Independência e 108.º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 8 de outubro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de

dezembro de 1990. Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 12.767, de 27 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a extinção das concessões de serviço público de energia elétrica e a prestação temporária do serviço e sobre a intervenção para adequação do serviço público de energia elétrica; altera as Leis n.ºs 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, 11.508, de 20 de julho de 2007, 11.484, de 31 de maio de 2007, 9.028, de 12 de abril de 1995, 9.492, de 10 de setembro de 1997, 10.931, de 2 de agosto de 2004, 12.024, de 27 de agosto de 2009, e 10.833, de 29 de dezembro de 2003; e dá outras providências. Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.146 de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015; 194.º da Independência e 127.º da República.

BRASIL. Secretária-geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Presidência da República. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília.

BRASIL. Imprensa Nacional. **Lei n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, 8 de janeiro de 2020; 199º da Independência e 132º da República.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 6, de 1 de fevereiro de 2007.** Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo. Brasília: CNE/CEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 5.692,** de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE em Movimento. **Plano Nacional de Educação – PNE.** 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º CNE/CEB 2 de 11 de setembro de 2001.** Define as Diretrizes Nacionais para Educação Especial Básica. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola para todos:** é o Brasil aprendendo e crescendo com as diferenças. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar.** Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan., 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4 de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n.º 19, de 8 de setembro de 2010**. Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados em escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília: MEC/Seesp/GAB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n.º 24, de 21 de março de 2013**. Assunto: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014/2024)**. instituído pela Lei nº 13.005/2014. Define 10 diretrizes para guiar a Educação Brasileira e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

CAMPOS, Eri Cristina dos Anjos; CARON, Lurdes. **Formação continuada e permanente de professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. São José: ICEP, 2016.

CASTELO BRANCO, Guilherme (Org). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 197-217.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola (Org.) **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-78.

CORAZZA, Sandra Mara. **Manual infame...**, mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. Florianópolis, p. 366-370, 2006.

CORREA, Camila Bottero. **A inclusão como estratégia de governo**: a condução dos sujeitos normais. 2017. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

DAGMAR, Estermann Meyer; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Mazza. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/C: um estudo sobre a parceira família-escola**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DEVANDAS, Catalina. **Recomendações da relatora especial da ONU sobre direitos das pessoas com deficiência Covid -19**. 2019.

DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Editora Positivo, 1987.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Estudos Foucaultianos).

FABRIS, Eli T. Henn; LOPES, Maura Corcini. **Quando estar junto transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão**. 2003. Disponível em: www.rizoma.ufsc.br/semint/oficina%2003.htm.

FERMINIO, Denis Correa. **Educação inclusiva: a inserção escolar como processo de inclusão e exclusão**. 2017. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciência e Educação Programa de Pós-Graduação em Educação.

FLASCO BRASIL. **Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos – Flacso**. Disponível em: [http:// flacso.org.br/](http://flacso.org.br/). 2001.

FOUCAULT, Michel. **Doença mental e psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. Resumo dos cursos de collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1** – a vontade de saber. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, política 3: o de cuidado de si**. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**: curso em El Collège de France (1978 – 1979). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980: excertos. Tradução, transcrição e notas de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **O pensamento exterior**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. Entrevista com Gilles Deleuze (1971). In. **Ditos e escritos IV**. Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 37-47.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, UNESP, p. 13-61, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu Editora, 2018. p. 224.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss** da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

INCLUSÃO. **Revista da Educação Especial**, Brasília: SEESP, a. I, n. 1, out., 2010.

KLAUS, Viviane. **A família na escola**: uma aliança produtiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. /abril. 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre narrativas y identidade (a modo de presentación)**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) A aventura (auto) biografia: teoria e empiria. Porto Alegre: EdPUCRS, 2004. p.11 – 22.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LIMA, Ana Luiza Faria. **Concepções de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar**: um estudo de práticas pedagógicas. 2019. 71 p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

LOPES, Maura Corcini. **Problematizando os discursos que constituem as narrativas da inclusão escolar**. 2003.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, ELÍ Henn. **Dificuldade de aprendizagem**: uma invenção moderna. ANPED, Caxambu, 2005.

LOPES, Maura Corcini. **In/Exclusão, diferença e igualdade**: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalizações e (des)igualdes: os desafios curriculares. Braga: Portugal, 2006.

LOPES, Maura Corcini-Hattge; DOMÊNICA, Morgana. **Inclusão e escolar, conjunto de práticas que governam**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOPES, Maura Corcini., FABRIS, Eli Henn. **Aprendizagem & Inclusão** – implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **IN/EXCLUSÃO nas tramas da escola**. Canoas/RS: Editora da Ulbra, 2007. 236 p.

LOPES, Maura Corcini; Ritornelo e circuito formativo pedagógico. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marchall (Org). **Inclusão e Subjetivação**: ferramentas teórico-metodológicas. Curitiba: Appris, 2019. p. 19-40.

LOPES, Maura; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**: políticas públicas na visão dos professores. 2018. 151 p. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 1. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2018. p. 48.

MIRANDA, Elaine. **Educação inclusiva & a parceria da família:** uma dimensão terapêutica. São Paulo, SP: Literare Books International, 2021. p. 216.

OLIVEIRA, Elaine Ribeiro de. **A educação inclusiva na educação infantil:** compromissos e desafios da gestão educacional. 2017. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Mestrado Acadêmico em Educação.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **ONU alerta para riscos e abandono de pessoas com deficiência em meio à pandemia.** 2019.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar:** Brasil 1890-1930. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

RAGO, Margareth. **Libertar a história.** In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerta; RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC:** movimentos que a tornaram “verdade” que permanece. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

RIBEIRO, Márcia. **A Importância do PEI na Inclusão Escolar.** In: MIRANDA, Elaine. São Paulo: Literare Books International, 2021.

RODRIGUES, Paloma Roberta Euzébio. **Educação inclusiva:** significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente. 2017. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alfenas.

RODRIGUES, Simone Beatriz Luiz. **Docência na Educação Infantil –** Desafios e possibilidades da Inclusão de crianças com diferentes deficiências. 2019. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Mestrado Acadêmico em Educação.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.** Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Revisitando a inclusão sob a ótica da globalização: duas leituras várias consequências. In: SILVA, Luís Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SENNETT, Richart. **Juntos:** os rituais, os prazeres e as políticas de cooperação. Rio de Janeiro: Recort, 2012.

SILVA, Amanda Fernandes. **Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil.** 2017. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SILVA, Raquel Souza. **A constituição do sujeito aluno no espaço escolar:** processos de subjetivação e de inclusão. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Sergipe.

SILVA, Ticiane Arruda da. **A infância em uma perspectiva inclusiva:** análise sobre as Diretrizes Curriculares de Santa Maria/RS. 2017. 81 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

STERNBERG, Priscilla Wagner. **Educação inclusiva:** um olhar sobre a diversidade na educação infantil. 2017. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Católica Universidade.

STIEGLER, Maristela Elvira Grossl. **Políticas públicas de educação inclusiva e sua implementação no município de União da Vitória-PR.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticos e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzchianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 255-272.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Esp., p. 947-963, out., 2007.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra SR. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

YIN, Robert K. **Case Study Research – Desing and Methods.** Sage Publications Inc.USA, 1989.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: BookMann, 2001.

YIN, Robert k. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: BookMann, 2015.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Resolução n.º 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **Inclusão na Educação Infantil: Crianças com Deficiência**. O objetivo deste trabalho é pesquisar como acontece a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, é um processo que tem enfrentando inúmeros obstáculos. A inclusão tem sido motivo de discussões no âmbito educacional, tanto na forma de legislação quanto na teoria e prática. Assim buscamos com essa pesquisa: **Como se dá a inclusão de crianças com deficiência numa instituição de Educação Infantil do Município de Lages?**

Para isso, tem-se como objetivo geral desta pesquisa: **Compreender como ocorre a Inclusão em um Centro de Educação Infantil no município de Lages/SC.**

Foram elaborados objetivos específicos assim descritos:

- **Identificar os principais aspectos da educação inclusiva como políticas públicas;**
- **Contextualizar o processo de inclusão na educação infantil;**
- **Analisar como ocorre inclusão na instituição pesquisada.**

As entrevistas serão realizadas de forma individual, presencialmente, respeitando os protocolos sanitários necessários durante o período de pandemia da COVID-19 marcadas presencialmente, com a disponibilidade dos sujeitos. As entrevistas serão gravadas com gravador digital e autorização dos participantes. Tendo como local um Centro de Educação Infantil (CEIM) do Município de Lages S/C. Uma professora titular da Educação Infantil, uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atua no Centro de Educação Infantil (CEIM), um responsável pela criança, totalizando três participantes. Depois que os mesmos lerem e assinarem o TCLE. A inclusão dos participantes na pesquisa acontecerá mediante autorização dos mesmos.

Para a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, os sujeitos serão convidados para participar das entrevistas, serão voluntários, irei expor de forma detalhada os objetivos da pesquisa. Uma professora titular da Educação Infantil, de uma instituição onde uma criança matriculada e atendida pela rede municipal de ensino de Lages S/C faixa etária de quatro anos, portadora de algum tipo de necessidades especiais, uma professora do Atendimento Educacional Especial (AEE) que atua no Centro de Educação Infantil (CEIM), um responsável pela criança. Disponibilizem-se a participar das entrevistas presencialmente e agendadas a sua conveniência, gravadas e arquivadas no computador da pesquisadora, onde só a mesma terá acesso. Para realizar o estudo será necessário que os participantes autorizem o uso das entrevistas e assinem o TCLE, autorizando a pesquisadora o uso de seus registros, assim como prevê a Resolução CNS n.º 510/2016, Art. 2º inciso XXII, sobre o registro do consentimento. Os critérios de exclusão da pesquisa, serão aqueles que não possuem crianças com alguma deficiência no ambiente escolar.

Para a instituição e para a sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para trazer significativas contribuições referentes ao tema abordado neste projeto. De acordo com a Resolução CNS n.º 510/2016, Art. 19, “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, afim de evitar danos ou atenuar seus efeitos”. A sua participação terá risco

mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos, o que poderá gerar abalo físico e emocional, esse estes ocorrem serão solucionados/minimizados com o apoio da pesquisadora que irá encaminhar ao atendimento de Psicologia da Uniplac e de forma gratuita. “O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem o direito a assistência e buscar indenização”. Em virtude as informações coletadas serem utilizadas com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da gravação ou assinatura física deste termo, o qual receberá uma cópia impressa. Como benefícios da pesquisa, se darão com oportunidades de cooperação e respeito as diferenças nos ambientes educacionais.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição.

Responsável pelo projeto: Andréia Luciane Borges

E-mail: andreialucianeborges@gmail.com. Fone: (49) 99021769. Endereço para contato: Av. Presidente Vargas 1994, cep 88509-502, Bairro Coral, Lages SC.

Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria – Piso Superior Lages SC, (49)32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ CPF _____

Declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e /ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: Andréia Luciane Borges

E-mail: andreialucianeborges@gmail.com. Fone: (49) 99021769. Endereço para contato: Av. Presidente Vargas, 1994, CEP 88509-502, Bairro Coral, Lages SC.

Anexo 2 – Roteiro das entrevistas

Professora Titular:

- 1) Como trabalhar com as crianças a chegada de um colega com alguma deficiência? Houve alguma dificuldade? Conte como foi.
- 2) Conheces a política inclusiva na Educação Infantil? Explique o que conheces. Qual a sua opinião?
- 3) O que a família espera da sua atuação junto às crianças com deficiência? Comente.
- 4) Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o atendimento às crianças como deficiência?
- 5) Quais as práticas do professor dentro da política de educação inclusiva?

Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

- 1) Você considera que há uma inclusão efetiva na Educação Infantil?
- 2) Qual a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Inclusiva?
- 3) Quais os cuidados do professor para incluir e não rotular a criança?
- 4) Você acha que os alunos da inclusão devem ser avaliados?
- 5) Como garantir a inclusão de crianças com deficiência em tempos de pandemia?

Família – Responsável pela criança:

- 1) Qual o papel da família no processo de inclusão? Comente.
- 2) Você enfrenta ou já enfrentou alguma dificuldade com a criança pela sua deficiência?
- 3) Que tipo de dificuldade?
- 4) Como integrar a família ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- 5) Você tem alguma sugestão ou crítica sobre a forma como ocorre a Educação Inclusiva?

Anexo 3 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa n.º 5.063.168

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Pesquisador: ANDREIA LUCIANE BORGES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52031221.6.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.063.168

Apresentação do Projeto:

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA. O presente trabalho, refere-se a uma pesquisa de mestrado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como ocorre a Inclusão numa Instituição de Educação Infantil no Município de Lages/SC.

Objetivo Secundário:

a) Identificar os principais aspectos da educação Inclusiva como políticas públicas; b) Contextualizar o processo de Inclusão na educação Infantil; c)

Analisar como ocorre a Inclusão na Instituição pesquisada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

De acordo com a Resolução CNS n.º 510/2016, Art. 19, "O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, afim de evitar danos ou atenuar seus efeitos". A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1228

Bairro: Universitário

CEP: 88.500-000

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (40)3251-1088

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer 5.003.100

desconforto emocional relacionado aos questionamentos, o que poderá gerar abalo físico e emocional, esse estes ocorrem serão solucionados/minimizados com o apoio da pesquisadora que irá encaminhar ao atendimento de Psicologia da Uniplac e de forma gratuita. "O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem o direito a assistência e buscar indenização". Em virtude as informações coletadas serem utilizadas com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da gravação ou assinatura física deste termo, o qual receberá uma cópia impressa.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa. Se darão com oportunidades de cooperação e respeito aos diferentes nos ambientes educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa segue a Resolução 510/2016.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item conclusões ou pendências e lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 122B

Bairro: Universitário

CEP: 88.500-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1088

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer: 5.003.100

pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e

f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1825024.pdf	23/10/2021 18:29:49		Aceito
Outros	Questionario.pdf	16/09/2021 22:07:42	ANDREIA LUCIANE BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	16/09/2021 22:00:37	ANDREIA LUCIANE BORGES	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE.pdf	16/09/2021 21:58:38	ANDREIA LUCIANE BORGES	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_.pdf	16/09/2021 21:56:11	ANDREIA LUCIANE BORGES	Aceito
Declaração de concordância	Concordancia.pdf	16/09/2021 21:53:51	ANDREIA LUCIANE BORGES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	16/09/2021 21:53:38	ANDREIA LUCIANE BORGES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 26 de Outubro de 2021

Assinado por:
Odila Maria Waldrich
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1228
Bairro: Universitário CEP: 88.500-900
UF: SC Município: LAGES
Telefone: (40)3251-1088 E-mail: cep@unipladages.edu.br