

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A DESCOLONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

André Luciano Alves¹
Andréa da Silva Avanze²
Gilberto Ferreira da Silva³

RESUMO

A preocupação com o outro, enquanto sujeito de direitos, nem sempre esteve na pauta das políticas governamentais da sociedade brasileira. Cada vez mais as pessoas estão sofrendo a exclusão social com a negligência dos serviços básicos de saúde, educação, lazer, habitação, entre outros, que afetam seu bem-estar e sua qualidade de vida. O presente artigo propõe-se a discutir o processo de inclusão na primeira infância, partindo da escola pública como espaço privilegiado dessa reflexão. Parte-se de uma revisão das políticas educacionais referentes à educação especial na escola inclusiva, sob a perspectiva da “nova” Política Nacional de Educação Especial (PNEE – Decreto nº 10.502/20). Pode-se verificar que, embora a PNEE enfatize a importância das evidências científicas e busque colocar o professor e a escola como os vilões desse processo, constata-se que a educação especial, na perspectiva de uma escola inclusiva e acolhedora, perpassa o esforço conjunto da família/escola/professor, mas sobretudo com o aporte em termos de recurso humanos, materiais, condições dignas de trabalho para os professores e atendimento de qualidade na rede pública de saúde que possibilitem o desenvolvimento integral do sujeito, por parte do governo enquanto agente público, que tem a responsabilidade na coordenação das políticas de inclusão oferecendo condições de sua plena implementação. Além disso, a formação continuada de professores é um elemento central nesse processo de qualificação do fazer docente em prol da cidadania.

Palavras-chave: Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Escola Pública. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The concern for others, as a subject of rights, has not always been on the agenda of government policies in Brazilian society. More and more people are suffering social exclusion due to the neglect of basic health services, education, leisure, housing, among others, which affect their well-being and quality of life. This article aims to discuss the inclusion process in early childhood, starting from the public school as a privileged space for this reflection. It starts with a review of educational policies

¹ Doutor em Educação. Docente do curso de Pedagogia/FACCAT. *E-mail:* andrealves@faccat.br.

² Mestre em Letras. Docente na rede municipal de Canoas/Sapucaia. *E-mail:* andreaavanze@gmail.com.

³ Doutor em Educação. Docente do PPG em Educação da Universidade La Salle. *E-mail:* gilberto.ferreira65@gmail.com.

regarding special education in inclusive schools, from the perspective of the “new” National Special Education Policy (PNEE - Decree nº 10.502 / 20). It can be seen that, although the PNEE emphasizes the importance of scientific evidence, and seeks to place the teacher and the school as the villains of this process, it appears that special education in the perspective of an inclusive and welcoming school runs through the joint effort of family / school / teacher, but above all with the contribution in terms of human resources, materials, decent working conditions for teachers and quality care in the public health network that allows the integral development of the subject, by the government as a public agent , which is responsible for coordinating inclusion policies offering conditions for their full implementation. In addition, continuing teacher education is a central element in this process of qualifying teaching in favor of citizenship.

Keywords: Special Education. National Special Education Policy. Public school. School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com o outro não é um tema novo em nossa sociedade, uma vez que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948, vem servindo de inspiração na garantia dos direitos e no respeito às individualidades.

No presente artigo, propomos-nos a pensar e a refletir sobre a inclusão na primeira infância, motivados pelo fato de sermos professores e atuarmos na educação pública, na qual, muitas vezes, presenciamos direitos serem negligenciados, assim como a motivação pessoal de um dos autores, que, no papel de mãe, busca que essas legislações não se tornem letras mortas, mas, de fato, sejam efetivadas na garantia dos direitos das pessoas como reais cidadãos. No entanto, mais que pensar e refletir, queremos provocá-los a também fazê-lo, e, dessa forma, busquem chegar às próprias conclusões.

Tal preocupação com o outro na educação brasileira só foi ser mencionada passados 23 anos, em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 5.692/71 – revogada em 1996) que, em seu artigo 9º, previa “tratamento diferenciado aos excepcionais”. Que tratamento seria esse? Quem seriam os excepcionais? O que significa excepcional? Enfim...sigamos!

Sendo assim, temos como objetivo identificar de que tipo de formação os professores carecem em suas práticas e de que instrumentalização ou orientação as

famílias necessitam, de modo a contribuir com o processo de desenvolvimento dos sujeitos desde a primeira infância.

Desse modo, organizou-se o artigo pensando nas políticas de inclusão, ainda que com uma breve incursão. Em seguida tratou-se da realidade em que se inserem as escolas públicas e, por fim, mas não menos importante, discute-se a formação de professores e a família do aluno como defensores de uma escola inclusiva e preocupada com o outro.

2 A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Com o fim da ditadura militar em 1985, no Brasil, a palavra cidadania foi uma das marcas adotadas pela sociedade em geral. Como afirma (CARVALHO, 2012, p. 7), ela “literalmente, caiu na boca do povo”. Algo como se a cidadania assumisse um corpo virando gente, a ponto de a própria Constituição Federal (CF) de 1988 ser tradicionalmente conhecida como a Constituição Cidadã.

Essa cidadania passou a ser vista como a esperança da felicidade nacional, e que, em parte e de certo modo, realmente a trouxe, uma vez que garantiu a liberdade de pensamento, de escolha dos governantes, de participação, mas as coisas não andaram como se esperava em outras áreas.

[...] problemas centrais de nossa sociedade, como a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento, e as grandes desigualdades sociais e econômicas ou continuam sem solução, ou se agravam, ou, quando melhoram, é em ritmo muito lento (CARVALHO, 2012, p. 8).

Comumente, a cidadania tem sido desdobrada nos direitos civis, políticos e sociais (CARVALHO, 2012). Quanto aos direitos civis, sua ênfase recai na liberdade individual, entendendo-se que tal garantia se baseia em uma justiça independente, eficiente e acessível a todos. Os direitos políticos são os que conferem legitimidade à organização política da sociedade, assentando-se na ideia de autogoverno. Já os direitos sociais configuram-se como forma de participação na riqueza coletiva, visando garantir o mínimo de bem-estar a todos, cuja ideia se baseia na justiça social.

É sobre esse último direito que nos deteremos, no qual a educação, ao lado de tantos outros (trabalho, salário justo, saúde e aposentadoria), interessa-nos neste recorte. A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu artigo 205, diz que a educação é um direito de todos e, no artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O movimento pelo direito à educação das pessoas, sobretudo, aquelas com alguma deficiência, passou por vários momentos desde a sua exclusão do sistema de ensino tradicional, desde sua integração, ou seja, era alguém que estava lá na sala de aula ocupando um espaço e, por fim, o movimento da inclusão escolar propriamente dito.

Apresentam-se, no quadro a seguir, outros marcos normativos que buscam garantir os direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, por compreender-se que o suporte legal, embora necessário, por vezes torna-se cansativo ao leitor, de modo que, havendo interesse, poderá buscar aprofundar tais temáticas.

Quadro 1 – Marcos Normativos

1989	Convenção sobre os Direitos da Criança é adotada pela ONU.
1990	Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/1989), promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/1990). Lei nº 8.069, de 13/07/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que assegura em um capítulo próprio a Educação Especial ampliando o público alvo para além da deficiência e incluindo os educandos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por meio do atendimento na rede regular de ensino.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Conselho Nacional de Educação/MEC.
2002	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências.
2012	Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

(Continua)

Quadro 1 – Marcos Normativos

2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
2014	Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
2018	Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, que assegura atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018, que promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso.
2020	Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Ciptea, e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Ainda neste ano, foi assinado o Decreto (10.502 de 30 de setembro de 2020) que *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da vida (PNEE)*, o qual busca consolidar as legislações antecedentes. De acordo com o documento, a nova política visa garantir a aprendizagem com qualidade, em regime de colaboração entre os entes federados, sobretudo ancorada na política educacional equitativa, como o:

[...] conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade (BRASIL, 2020, n.p⁴).

Enfatiza a aprendizagem para além do âmbito escolar, envolvendo não apenas as demandas dos alunos, como também suas potencialidades, habilidades e talentos que beneficiará a totalidade da sociedade ao longo da vida.

Cria outros serviços, ao lado dos já existentes, como a educação, as escolas e classes bilíngues para surdos, com a Libras como primeira língua e a escrita da língua portuguesa como segunda. Também as escolas especializadas como possibilidade para os alunos que não se beneficiam em escolas regulares inclusivas por necessitarem de múltiplos e contínuos apoios. Ou ainda, a classe especializada, organizada dentro da escola regular inclusiva para o atendimento das especificidades do público ao qual se destina.

Prevê ainda as equipes multiprofissionais e interdisciplinares, guias-intérpretes, os professores bilíngues, os profissionais de apoio ou acompanhantes especializados e os tradutores-intérpretes, que atuarão de forma colaborativa na prestação do serviço da educação especial.

Cabem, neste momento, algumas inquietações: não estaria essa “nova” política retrocedendo à perspectiva da integração em detrimento da inclusão? Até que ponto não estaria fomentando a exclusão, com as classes especializadas, como vivido pelas antigas “classes especiais”?

Por fim, além da implementação da “nova política”, a Lei prevê os mecanismos de avaliação e monitoramento, por meio do censo escolar, do ENEM, dos planos de desenvolvimento (individual/escolar), da prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mecanismos esses já existentes, além da criação de indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da mesma, sem, no entanto, elucidá-los.

Novamente cabem algumas reflexões: como seriam avaliados pela prova Brasil, ou ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), se eles sequer participam de tais processos avaliativos? Se os próprios aplicadores pedem que eles sejam

⁴ n.p = não paginado. Como o texto original, extraído da Internet, não apresentava paginação, não foi possível, neste trabalho, indicar a página da citação direta (N. A.).

retirados das suas próprias salas de aula e levados para outros espaços da escola com atividades alheias à avaliação realizada pelos demais? Ou seriam eles apenas mais alguns números a serem utilizados na estatística? Esses números se tornariam evidências? Resta saber qual evidência se busca!

3 ESCOLA PÚBLICA: QUE ESPAÇO É ESSE?

O espaço físico das escolas é o mesmo há décadas. Para quem vive cotidianamente neste local, sabe e conhece a realidade sem qualquer investimento em suas estruturas físicas, exceto as de criação de rampas aos cadeirantes, sem investimento para aquisição de materiais, por vezes, até mesmo são escassos os recursos humanos e a qualificação dos professores.

Segundo o documento, a expectativa é de que a educação especial possa fundamentar-se nas evidências científicas, o que possibilitaria aos professores a identificação de práticas cientificamente validadas e a avaliação do seu trabalho. Além disso, também viabilizaria a divulgação e a replicação das experiências exitosas. O documento pontua que as práticas fundamentadas em evidências requerem dedicação, entre outros aspectos, à abertura para a busca de novos conhecimentos. Ainda traz que:

A falta de orientações sobre como implementar a educação baseada em evidências em escolas de todos os tipos e para com a diversidade dos educandos traz fragilidade na formação docente para a área da educação especial no Brasil. Com certeza, a prática dos educadores seria aperfeiçoada se tivessem mais conhecimento a respeito de resultados de pesquisas científicas em suas áreas de atuação. É extremamente importante que pesquisas científicas iluminem a prática pedagógica e direcionem as políticas públicas na área da educação em geral, e especialmente na área da educação especial (BRASIL, 2020, p. 38).

O atendimento docente às crianças especiais tem boa vontade, na maior parte das vezes, mas falta aporte teórico para sustentar as práticas. Convida-se o leitor a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na inclusão de crianças especiais em uma rede municipal de ensino. Realmente, a prática baseada em evidências é algo fundamental, e ninguém melhor que o docente que atua na escola pública para destacá-las no seu cotidiano. Além da falta de recursos já mencionados, suas salas de aula são superlotadas, com 30 alunos nos anos iniciais

e 35 ou mais nos anos finais do ensino fundamental, devido à falta de investimentos do poder público na construção de novas escolas.

As evidências não param por aí. Podemos apontar ainda, com propriedade, a falta de recursos humanos no que se refere aos profissionais de apoio aos alunos de inclusão. Muitas vezes, são alunos de curso Normal, de nível médio, ou acadêmicos dos cursos de licenciatura, os quais se inscrevem em editais para estágios cuja remuneração é ínfima. Isso sem falar que são alunos em processo de formação profissional e que, no mínimo, deveriam ter algum conhecimento sobre o que enfrentariam nas escolas com os alunos de inclusão. Certamente, como experiência para os alunos em formação, há um grande aprendizado, mas para o aluno de inclusão? Quem se preocupa com o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando?

Os discentes portadores de necessidades especiais muitas vezes não conseguem desenvolver seus diversos talentos, pois as condições não são realizadas de modo favorável ao que é necessário aos sujeitos de inclusão.

Temos ainda o baixo número de profissionais nas salas de recursos para o atendimento da demanda no atendimento educacional especializado. Na melhor das hipóteses, são dois professores para atender a um público em torno de 40 alunos, os quais, por vezes, demandam um atendimento contínuo, além do atendimento individualizado. Sem contar que os professores do AEE também oferecem suporte aos demais docentes no planejamento de suas aulas, na elaboração de atividades diferenciadas, dos pareceres descritivos dos alunos que são público-alvo da educação especial, além da organização junto à equipe pedagógica das escolas no que concerne às adaptações curriculares individualizadas, agora denominadas, pela “nova política”, de planos de desenvolvimento individual e escolar.

O Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar é o documento que vai expressar o plano de trabalho a ser desenvolvido com o estudante da educação especial, a cada ano letivo. Deve interligar o currículo, a prática pedagógica e a avaliação às necessidades e capacidades específicas de cada estudante, de acordo com o nível, complexidade, profundidade e ritmo de aprendizagem de cada um, considerando a acessibilidade curricular como garantia de equidade. O PDIE é norteador do processo de escolarização, garantindo oportunidades de desenvolvimento pessoal, tanto no que se refere aos elementos necessários ao seu desenvolvimento acadêmico quanto individual (BRASIL, 2020, p. 45).

O documento ainda pontua que:

Cada estudante envolvido no atendimento educacional especializado deve ensejar um PDIE, que é o instrumento organizador do processo escolar dos educandos da educação especial. Sua elaboração, seu acompanhamento e sua avaliação envolvem a escola, a família, os profissionais do Serviço de Atendimento Educacional Especializado e os demais profissionais que atendem aos educandos a quem este instrumento é destinado. O PDIE baseia-se no conhecimento sobre o estudante, na identificação de seus potenciais, das barreiras a eliminar e das condições que concorrem para sua aprendizagem, seu desenvolvimento e sua inclusão na escola e na sociedade, com equidade (BRASIL, 2020, p. 45).

Muitas vezes, os profissionais das salas de recursos ainda oferecem suporte às famílias dos alunos de inclusão, mantêm contato com os profissionais de atendimento especializados em clínicas ou até mesmo junto ao serviço público de saúde. Além disso, acompanham os alunos em consultas médicas, sempre primando por oferecer o melhor ambiente possível de aprendizagem com foco no seu desenvolvimento físico, intelectual, social e psicológico.

Ainda se podem pontuar mais evidências no que se refere ao sistema público de saúde. Primeiro, são as longas filas de espera para se conseguir um atendimento com o pediatra, para, se assim achar necessário, encaminhá-lo ao especialista (neurologista, fonoaudiólogo, psiquiatra, etc.), o que demanda entrar em uma nova fila de espera por atendimento, além dos exames cuja realização implica a espera de uma outra fila para a sua realização. Em segundo, é a falta de condições dos familiares para continuarem os tratamentos, seja por questões de ordem econômica no custeio com transportes e medicamentos, seja pelo fato de o profissional que presta o serviço desligar-se do sistema público devido às condições de trabalho, ser transferido para outra unidade pela falta de profissionais ou, ainda, aposentar-se sem, no entanto, contar de modo rápido com sua substituição.

A título de mais uma evidência, já que este é o foco da política educacional, pode-se pontuar a formação continuada de professores, oferecida pelas secretarias de educação, que muitas vezes são pautadas no suporte teórico e pouco práticas, do ponto de vista de produção de materiais didáticos adequados e adaptados para o desenvolvimento de tecnologia assistiva, a fim de serem oferecidos a todos os educandos que necessitarem de apoio especializado para o desenvolvimento de suas potencialidades. O documento aponta que um dos objetivos é:

[...] é incentivar a qualificação de professores e demais profissionais da educação. O Censo Escolar de 2019 mostrou que cerca da metade (1,26 milhão) dos professores da educação básica tem a oportunidade de atuar junto ao público-alvo da educação especial, no entanto é irrisório o número daqueles que têm alguma formação continuada na área, e menos da metade dos professores que atuam no atendimento educacional especializado tem formação continuada para tal atuação. São dados que apontam a necessidade de parcerias robustas com os sistemas de ensino para mudar esse quadro e qualificar professores e demais profissionais da educação, de modo que se obtenha um salto de qualidade no atendimento ao público-alvo da educação especial, sem o qual o atendimento não se torna tão especializado quando deveria ser (BRASIL, 2020, p. 52).

Entre outras apresentadas, as estratégias de qualificação docente previstas pela política de educação inclusiva instituída perpassam a licenciatura em educação especial, especialização em educação especial, pós-graduação *stricto sensu* em educação especial ou áreas afins, cursos de formação continuada em educação especial, cursos de formação inicial ou continuada na área da educação bilíngue de surdos ou da pedagogia bilíngue de surdos.

Sem ainda pontuar a evidência no que se refere aos laboratórios de informática das escolas públicas, que sequer possuem internet de qualidade, além do estado de conservação e funcionamento dos equipamentos propriamente ditos. Cabe ainda salientar outra evidência que é a falta de programas que atendam às necessidades didático-pedagógicas dos alunos de inclusão.

O documento, ao referir-se à escola inclusiva, aponta:

A acessibilidade plena requer a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, linguísticas, comunicacionais, informacionais e nos transportes, as quais possam restringir ou impedir o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos. Tal nível de acessibilidade requer, ainda, a organização dos espaços de maneira atenta à diversidade das demandas dos educandos e educadores que atuam nos sistemas de apoio (BRASIL, 2020, p. 50).

Diante desse cenário, com tantas e variadas evidências sobre as quais refletimos e pesquisamos para entender qual a lacuna nesse processo de ensino-aprendizagem, é fato que a educação especial no Brasil precisa descolonizar. Pesquisar como os professores trabalham com os alunos de inclusão seria a etapa inicial do processo e investigação. É primordial pontuar, ainda na etapa da educação infantil, que é a base que estrutura a primeira infância, como a escola trabalhou e interveio pedagogicamente no desenvolvimento desse sujeito. A partir dessa

pesquisa, dever-se-ia refletir sobre o porquê de muitos desses alunos, quando chegam à etapa dos anos finais, desacreditam das suas chances de aprender e cessam seus estudos ainda no ensino fundamental.

O ano de 2020 inaugurou um período de profundas mudanças no cotidiano das pessoas do mundo como um todo. As escolas precisaram de uma modificação metodológica em tempo recorde para cumprir os protocolos de distanciamento físico, os quais foram imprescindíveis para a segurança neste momento de pandemia.

A nossa sociedade vinha paulatinamente se adequando ao avanço tecnológico, em serviços diversos, mas, com o advento da pandemia, todos foram convocados a aprender sobre recursos tecnológicos.

As escolas também precisaram adequar-se em curtíssimo espaço de tempo, uma vez que há muito adiavam essa inclusão de tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a modificação foi muito mais ampla e tornou-se necessário usar os diferentes recursos tecnológicos para o planejamento e a execução das aulas. Também foi preciso desaprender metodologias centradas em um único sujeito, professor ou aluno, e, por conseguinte, reaprender a construir conhecimento no ciberespaço. Como medida emergencial, as escolas adotaram o formato de ensino remoto para manutenção dos vínculos e desenvolvimento intelectual do público discente.

Nesse contexto de grandes e obrigatórias mudanças nas escolas, precisamos lembrar que as inclusões de crianças com deficiência integram esse espaço e carecem de otimização pedagógica há bastante tempo nos quesitos metodológicos e de apoio ao desenvolvimento desses sujeitos.

No período da pandemia, foi possível perceber, com uma visibilidade maior, o quanto a adaptação curricular e as adaptações de atividades carecem de um novo olhar, um olhar inclusivo na prática, que respeite as previsões e garantias legais para esses sujeitos, de modo a garantir o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

A relevância primordial é a necessidade de refletir quais lacunas precisam ser revistas, no quesito da formação e da qualificação dos professores, para que o trabalho pedagógico possa suprir as demandas do processo de ensino aprendizagem de crianças em atraso no desenvolvimento. De uma maneira ampliada, Silva e Machado (2018; 2020) elaboram uma síntese dos desafios e

acertos que a formação continuada vem apresentando, via o que as produções no campo apontam.

Entre essas sínteses, encontramos a alusão ao fato de que pouco os currículos que formam educadores nos cursos de licenciaturas evoluíram se comparados a décadas anteriores. Assim, ainda encontramos em aberto a questão de como enfrentar e propor uma formação de professores, desde a inicial até a continuada, que possa responder de maneira satisfatória ao que se espera e exige de um educador atuando em situações-limite como é o caso do trabalho educativo na educação especial.

4 QUEM É O SUJEITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

Urge pensar sobre como a sociedade está tratando os sujeitos com deficiência. Percebemos algumas condutas restritas ao treino desses sujeitos, os quais ficam condicionados a um modelo de comportamento ensinado, o qual é repetido até que reproduza apenas o que esperam dele. E aí ficamos pensando: isso é bom para quem? Acreditamos que esses sujeitos se anulem com essa condução em suas vidas.

Pensando em desenvolvimento humano, citamos a definição do autor Jerusalinsky (2010, p. 59): “O desenvolvimento implica aquisições para definir e organizar o que é próprio do ser humano”. Sendo assim, como a escola tem trabalhado e contribuído para as aquisições no processo de desenvolvimento do sujeito?

O desenvolvimento envolve a epigenética, a neuroplasticidade e a constituição psíquica do sujeito, essa última construída de forma singular por cada um, mas para isso precisa que lhe seja “[...] transmitida por obra da linguagem. [...] A rede de relações com pessoas e objetos circundantes está composta, então, por redes discursivas, sem as quais os comportamentos automáticos não têm significação nenhuma” (JERUSALINSKY, 2010, p. 60).

Jerusalinsky (2010) explica cada um dos quatro eixos: a) Supor um sujeito significa que a mãe, desde o início de vida do bebê, supõe o bebê como alguém com necessidades que são atendidas com palavras afetivas (manhês); b) estabelecer a demanda que a mãe compreenda e interprete os sinais da criança,

nomeando-os e os atendendo; c) alternar presença e ausência permite, a partir da descontinuidade de presença, a instalação da linguagem; d) a função paterna, que “tem papel estruturador na vida e no pensamento das crianças pequenas, na medida em que toma a forma de regras e normas que introduzem a negativa para mãe e filho” (JERUSALINSKY, 2010, p. 64).

Ao pensar sobre a constituição do sujeito, citamos o autor Bernardino (2006), que nos explica que, mesmo antes de nascer, sobre o bebê já é falado. A escolha do nome inscreve-o em um registro civil. Ao bebê, resta corresponder ao sentido que lhe dão, ocupando um lugar que lhe é dado, para que aos poucos possa dar significado ao que lhe é oferecido. Nas primeiras palavras/frases, ainda não se refere a si como sendo ele, necessitando dizer “o bebê quer”. Segundo a teoria de Lacan (*apud* BERNARDINO, 2006, p. 25-26), “[...] este processo – essencial para a constituição de um ser falante – de alienação. É necessário alienar-se no desejo e nas palavras de um outro para poder ter existência simbólica”.

Bernardino relata o lugar que o bebê recebe na família, diferenciando o que envolve – lugar, estrutura e cultura.

É ao ocupar esse lugar que ele se encontrará com a estrutura, a cultura que comporá sua humanidade. No seio da estrutura familiar ele receberá a transmissão de uma língua, das tradições e costumes de sua comunidade, das leis que a regulam, além das particularidades específicas do desejo familiar, inconsciente, a seu respeito. Desta combinatória resultará um produto: sua subjetividade, seu desejo próprio (BERNARDINO, 2006, p. 27).

O sujeito de inclusão no contexto escolar merece um espaço de estudo e esclarecimento sobre a importância das intervenções precoces, especialmente na educação infantil, uma vez que a psicanálise entende que há possibilidades de o sujeito se constituir pela relação com o outro. A escola de educação infantil é a segunda oportunidade para a criança, daquilo que na família, por algum motivo, não ocorreu. As funções materna e paterna têm a sua continuidade, representadas por quem cuida e educa. Por função materna, entende-se aquela pessoa que acolhe, nomeia, codifica, sustenta, sendo continente às angústias e situações do cotidiano. Por seu turno, a função paterna representa quem estabelece, combina e faz cumprir as regras do convívio em grupo.

5 PROFESSORES E FAMÍLIA: SEU PAPEL E SUAS NECESSIDADES EM PROL DA CIDADANIA

As famílias têm um papel importantíssimo no desenvolvimento dos sujeitos com necessidades especiais, pois é preciso apostar que o desenvolvimento acontecerá dentro das potencialidades de cada sujeito.

Essa vivência é de difícil assimilação e aceitação. Começa-se uma árdua batalha por tratamentos, contato com inúmeros profissionais, medicamentos, testagens, aprendizados e leituras profundas acerca do tema em busca de como ajudar a desenvolver uma criança com atrasos no desenvolvimento.

Encontrar uma equipe terapêutica que atenda à expectativa de promover o desenvolvimento é uma busca exaustiva e faz parte do processo de erros e acertos. Existem linhas de trabalho bastante distintas e um mercado de venda de treinos, por isso é preciso verificar o que se encaixa com o que acredita a família, no entanto, na nossa opinião, a terapia boa é aquela que desenvolve o sujeito, respeitando sua individualidade, desejos e não desejos.

Após escolher os terapeutas, a família precisa confiar e estabelecer vínculos. Após isso, começam enormes avanços, contudo a parte da escolarização precisa estar em sintonia. Em uma das nossas experiências diante da condução pedagógica escolar, foi recomendado retirar um estudante da escola, pois estava regredindo no comportamento. Diante disso, estabelecemos um elo da escola com os terapeutas, mas ainda assim não foi eficaz. Então nós mesmos nos dispusemos a ir explicar as conduções necessárias para efetivar o processo. Com base nessa experiência, que foi informal, fomos nos tornando uma referência em caminhos pedagógicos a buscar.

No contexto escolar, os professores têm recebido crianças de inclusão em grande quantidade, e esses números aumentam a cada ano. Para os autores Bastos e Kupfer (2010), há a necessidade de se oferecer um espaço de escuta para que eles possam falar da experiência com seus pares, fazer circular o discurso, tirá-lo do lugar da queixa e levá-lo a interrogar-se sobre a sua prática, enfim, ter um espaço na escola (reuniões) em que o professor possa se reconhecer como ensinante. Em relação ao diagnóstico da criança, é necessário retomar a importância de pensar sobre quem é essa criança.

Enfatizamos que a inclusão escolar, sem um período de preparação dos professores, causa ações que atrasam ainda mais o desenvolvimento desses sujeitos. Além de as leis de educação serem bastante recentes no Brasil, o sistema de ensino depara-se com diferentes abordagens, diante das quais percebemos que apenas uma pedagogia prazerosa promove aprendizagem efetiva. Será que a educação infantil não vem contribuindo significativamente no processo de dessubjetivação do ser humano, ou seja, falhando no processo de simbolização? A educação é um direito de todos e é um espaço de humanização e desenvolvimento da cidadania. As diferentes estruturas psíquicas precisam ter a oportunidade de vivenciar os quatro pilares da educação, defendidos por Delors (1998): aprender a conhecer, a fazer, a ser e aprender a conviver. Isso deve ocorrer tenha essa criança uma estrutura de autista, psicótica, perversa ou neurótica. É no convívio em grupo que se aprende a respeitar a diferença e a entender que o sujeito se constitui na relação com o outro.

As adaptações curriculares devem ser flexíveis, de modo a garantir e estabelecer experiências de aprendizagens significativas e adequadas às características individuais, oferecendo a igualdade de oportunidades e uma educação de qualidade para todos. De acordo com a teoria de aprendizagem de Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2006), todo sujeito nasce inserido em um meio social, e nós diríamos que, além deste, também em um meio digital, e nele estabelece suas primeiras relações com a linguagem a partir da interação com os outros sujeitos e com esse objeto tecnológico em seus diferentes aparatos.

O Plano Municipal de Educação de Sapucaia do Sul prevê, em sua disposição legal, através da Lei Ordinária Nº 3.645 de 19 de junho de 2015, que institui o Plano Municipal De Educação – PME, segundo o qual objetiva o atendimento a todos com a promoção da aprendizagem, apoiados pelo Atendimento Educacional Especializado.

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, tem como objetivo promover o acesso, a permanência e a aprendizagem aos(as) alunos(as) com deficiência nas escolas de Ensino Infantil, Fundamental, Médio, EJA e Superior, tendo em vista que o atendimento educacional especializado – AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, amparados nos

princípios dos direitos humanos, no combate à exclusão, no aumento da participação do processo educacional e no respeito às diversidades.

Ainda nesse contexto, com todo aparato legal nas esferas provenientes da Constituição federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto da Pessoa com Deficiência, estado e município estão a postos, agora cabe uma profunda reflexão, identificação de lacuna no resultado que está sendo percebido nas avaliações dos alunos de inclusão e uma qualificação sistematizada para melhoria do processo de ensino aprendizagem. A dimensão essencial está garantida por lei, e a dimensão complementar precisa ser pensada de acordo com a realidade e colocada em prática.

Para autora Avanze (2020), cabe ainda pensar nesta geração atual de crianças especiais, da geração do *homo zappiens*, muito interessadas pelas telas digitais, e agraciadas pelas descobertas da neurociência que hoje nos traz bibliografias sobre a plasticidade cerebral e a janela de oportunidades no desenvolvimento infantil. Ainda nessa perspectiva, é preciso pensar na epigenética, que, de acordo com Rotta, 2018 trata-se da interação entre a genética e o ambiente. Pellanda *apud* Rotta (2018) nos diz que “O cérebro se reconfigura com a experiência o tempo todo. Tudo parece indicar que o cérebro, evolutivamente, se constitui de tal forma que se caracteriza por ser um órgão destinado a mudanças contínuas”. Diante destas afirmações científicas, ficamos pensando: o que a educação está fazendo para se adaptar e colaborar com essas mudanças?

No entendimento de Avanze (2020), cita Veen para retratar uma mudança na realidade escolar: “Buscamos observar o mundo das crianças que estão crescendo digitalmente e deixar claro que esse fato significa para a aprendizagem, para as escolas e para os professores” (p. 15). Diz, ainda, que a geração de *homo zappiens* oferece uma oportunidade para a mudança educacional e um apoio fundamental para a profissão de professor. Caberá aos integrantes da área de ensino utilizar essa oportunidade e promover o aprendizado necessário. É preciso entender o comportamento das crianças, a fim de relacionar esse comportamento à aprendizagem e mostrar a oportunidade que os professores e a escola têm de evoluir de acordo com as habilidades, atitudes e convicções das crianças, no esforço de dar a elas o apoio necessário à preparação para a vida, a cidadania e o trabalho no futuro.

Não são os professores apenas que se preocupam com as crianças que crescem em um mundo digital. Os pais também estão preocupados, pois observam seus filhos passar o tempo em casa entre o computador e a televisão. Os pais pedem que seus filhos saiam e brinquem na rua, que encontrem seus amigos e pratiquem esportes. Pensam que o uso da tecnologia traz limitações físicas e um empobrecimento do convívio social. Além disso, observam que os livros não mais parecem ser do interesse de seus filhos, que preferem jogos de computador, inclusive aqueles violentos, em que parece não haver limites para os padrões morais.

O novo aluno, hoje chamado de *homo zappiens*, está desafiando um cenário educacional que gradativamente vai se adaptando ao novo contexto de vida das nossas crianças. Nesse sentido, não podemos ignorar os aparatos tecnológicos que cada vez mais cedo se inserem no cotidiano, contudo é preciso pensar nos quesitos metodológicos inerentes ao fazer pedagógico, pois precisam evoluir e tornar-se mais atrativos.

A concepção pedagógica tradicional, ainda presente em nossas escolas, trata o conhecimento como algo mecânico, reproduzido de igual forma como lhes foi ensinado, mesmo que isso não faça nenhum sentido para os alunos. Por outro lado, a Psicanálise possibilita a reflexão e a reformulação desse modelo da Pedagogia, pois cada ser humano é único. O aluno precisa ser percebido com unidade, e o ensino precisa incluir o sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Na psicanálise, não há aprendizagem se não fizer sentido para o sujeito. O autor Jerusalinsky (2010, p. 188) faz uma relação do sujeito com o TU: “[...] se trata fundamentalmente de situar a criança como sujeito no desejo do outro para que ela mesma possa constituir o desejo que a conduza em seu desenvolvimento, inclusive através dos obstáculos que sua organicidade possa estabelecer-lhe”.

Outro elemento que ingressa nesse diálogo é justamente o fazer educação com quem e onde se está. Ao pensar nesta direção volto-me para olhar ao redor e desde onde me localizo. Ao propor a atribuição de um sentido de caráter epistêmico a este lugar e de onde são traçadas as ações educativas, volta-se para valorizar, reconhecer e aprender a aprender a partir de onde se está e com quem se está. O que nos leva a pensar geopistemicamente, ou seja, coloca-nos na relação com o

aprender a desaprender para aprender de novo, um ato que descoloniza. No dizer de Silva e Machado (2018, p. 7):

Tratar a formação continuada de professores assumindo estas dimensões nos desloca para um lugar em que os profissionais da educação assumem posições geopistêmicas desde onde se produz o conhecimento e desde onde se produz a enunciação deste conhecimento. Nesta lógica, o que temos é a assunção de um profissional da educação, que de forma alicerçada em seu fazer e existir assume protagonismo desde uma opção política, epistêmica e existencial.

Concluimos dizendo que é de suma importância uma pesquisa de ordem prática, para a devida articulação entre as áreas da pedagogia, psicologia, neuropediatria, neurociência, neuroarquitetura e sociologia para um repensar dos processos de ensino-aprendizagem no campo da sala de aula, no fazer docente de classes regulares inclusivas, ou seja, numa perspectiva transdisciplinar, pensar o dia a dia na escola com proposições pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento dos sujeitos aprendizes. Deslocar o paradigma do sujeito incapaz e fazer uso de todos os recursos que as áreas supracitadas nos ofertam em apoio ao desenvolvimento humano atípico, o qual, sim, é possível com as intervenções pedagógicas qualificadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A PNEE (Política Nacional de Educação Especial), apresentada amplamente nos meios de comunicação como a “nova política” de educação inclusiva, apresenta-se como uma alternativa científica na garantia de uma educação de qualidade para todos e que se estende ao longo da vida dentro ou fora dos espaços formais em que a educação ocorre.

No entanto, desconsidera ou as estatísticas não evidenciam, cientificamente, outras questões de ordem tão importantes quanto o que ocorre em nossas escolas públicas que são, para além da falta ou má gestão de investimento financeiro, a carência de profissionais especializados para dar suporte aos alunos, seus familiares e aos próprios docentes que atendem aos alunos da educação especial.

Desconsidera ou ignora muitas vezes não só a falta de material ou de recursos, mas a falta de acessibilidade pela ausência de um elevador para um aluno

cadeirante ou até mesmo com mobilidade reduzida, para que possa deslocar-se, com autonomia, de um andar ao outro de sua escola na utilização de espaços como a biblioteca, a sala de informática ou a sala de vídeo.

Esquece-se de levar em conta, na “nova política”, a ausência de profissionais especializados nos serviços públicos de saúde como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, fisioterapeutas, entre tantos outros, para, de fato, ser uma política equitativa e inclusiva na promoção da qualidade de vida de seus cidadãos.

Certamente, é louvável a ampliação dos serviços e recursos, assim como a ampliação dos atores que atuarão de forma colaborativa para atendimento do público da educação especial, como propõe o Decreto, mas de nada adiantará sem lhes dar as condições materiais e os recursos humanos imprescindíveis para a realização de um trabalho efetivo no atendimento do público a que se propõe.

Por fim, como o próprio documento aponta. oferecer mais, inclusive em termos de formação de professores, ou outras alternativas que representam melhores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem é certamente um caminho a ser trilhado, no entanto “[...] sem nada retirar das que já eram ofertadas, não pode ser considerado retrocesso”. Resta-nos, desse modo, uma reflexão: o que seria retirar algo do pouco que já se tem? Assim como é preciso uma reflexão crítica sobre a argumentação que o documento apresenta: “não existe verdadeira inclusão sem liberdade e é preciso advertir para o fato de que ou este País é inclusivo para todos e a liberdade de escolha é respeitada ou um dia não o será para ninguém” (grifo nosso, 2020, p. 105). Quem seriam esse “todos” cientificamente?

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Leda (Org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União** [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 1 out. 2020.

Seção 1, p. 6. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, MEC/SEMESP, 2020.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/MEC/UNESCO, 1998.

JERUSALINSKY, Alfredo. Riscos calculados: Indicadores Clínicos de Risco de Desenvolvimento infantil. **Revista Mente & Cerebro – Especial: Doenças do Cérebro nº 2**. São Paulo: Ed. Duetto, 2010.

_____. **Psicanálise e autismo**. São Paulo: Langage, 2012.

_____. *et al.* **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. 3. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

KUPFER, Maria Cristina. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *In*: KUPFER, Maria Cristina; PINTO, Fernanda (Orgs.). **Lugar de vida, vinte anos depois: exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010. p. 155-164.

NOVASKI, Augusto João Crema. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. *In*: MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Ed. Papirus, 2013. p. 11-14.

PETARNELLA, Leandro; GARCIA, Eduardo de Campos. Homo Zappiens: educando na era digital. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v.15, n. 2, p. 175-179, maio/ago. 2010.

ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (Org.). **Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SAPUCAIA DO SUL. **Lei Municipal nº 3.645, de 19 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação, 2015.

OLIVEIRA, Marta Hohl de. **VYGOTSKY**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2006.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>. Acesso em: 09 de out. 2020.

_____; _____. “Saberes em Diálogo”, um programa de formação continuada em rede: Universidade e Educação Básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 28, n. 68, 2020. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4937>. Acesso em: 09 de out. 2020.

UNESCO. Representação no Brasil. **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: destaques. Brasília, DF, jul. 2010.