



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÔNICA LOIOLA

INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: SUJEITOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES NA
AMBIÊNCIA DO PROINFANTIL

SALVADOR
2012

MÔNICA LOIOLA

(MÍRIAN MÔNICA LOIOLA DA CRUZ SOUZA)

**INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: SUJEITOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES NA
AMBIÊNCIA DO PROINFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pesquisa e Pós-Graduação em Educação,
Faculdade de Educação, Universidade
Federal da Bahia, para obtenção do grau
de mestre em educação.

Orientador: Professor Dr. Miguel Angel Garcia Bordas

**SALVADOR
2012**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Loiola, Mônica (Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza).

Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil / Mônica Loiola (Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza). – 2012.

205 f. ; il.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Inclusão escolar. 2. Educação Infantil. 3. Professores - Formação. 4. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. I. Garcia Bordas, Miguel Angel. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.21 - 22. ed.

MÔNICA LOIOLA
(MÍRIAN MÔNICA LOIOLA DA CRUZ SOUZA)

**INCLUSÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: SUJEITOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES NA
AMBIÊNCIA DO PROINFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, para obtenção do grau de mestre em educação.

Aprovada em 10 de abril de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Ana Kátia Alves dos Santos _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Cleverson Suzart Silva _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Miguel Angel Garcia Bordas – Orientador _____
Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, UCM, Espanha.
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Regina Aparecida Marques de Souza _____
Doutora em Educação pela Universidade de Campinas, UNICAMP, Brasil
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Viviane Ache Cancian _____
Doutora em Educação pela Universidade do Ceará, UFC, Brasil
Universidade de Santa Maria – UFSM

Dedico esse trabalho a:

Philippe, meu filho amado, fonte de inspiração e razão maior das minhas escolhas.

Beth Loiola, minha irmã, sem você a minha vida teria sido muito mais difícil!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi semeado por muitas pessoas que me apoiaram, acreditando na sua relevância ou questionando sua validade e, por isso mesmo, impulsionando que eu seguisse confiante. Hoje agradeço ao universo e a força espiritual que dele emana e me contagia fortalecendo-me, como também a todas as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram a colher esse fruto:

Aos meus avós, maternos e paternos (in memoriam), raiz primeira da minha família.

A minha mãe, Joana Loiola da Cruz Souza, pela vida, base de sustentação, e pelo exemplo de mulher; sua presença faz toda diferença na minha trajetória. Obrigada!

Ao meu pai, Wilson da Cruz Souza, pela vida e pelo exemplo de compromisso com o trabalho.

A minha mãe/irmã Cira pelo acalento e aconchego da infância até hoje.

À família Loiola, irmãos, tios e primos, pela diversidade desde o berço, em especial Eugênia Loiola, minha tia, o melhor exemplo que já tive de superação.

Aos meus amados e amigos sobrinhos, sobrinhos netos e “agregados”, pela alegria e sabor da convivência animada e divertida. A Marcelo Henrique Loiola por se incluir na nossa família de corpo, nome e alma (prometi e cumpri)!

A Helder Castilho, amor que o Universo me presenteou. Obrigada por buscar se incluir na minha vida, mesmo quando isso representa vencer barreiras pessoais. Reconheço seu movimento e o admiro por isso. Amo você!

À família Figueiredo Castilho, pelo exemplo de força e união. Minha sogra, cunhados, enteados e sobrinhos do coração, sinto-me feliz perto de vocês!

Ao meu orientador, Professor Miguel Bordas, por acreditar que minhas viagens me levariam a algum lugar. Aqui estou com sua ajuda.

Ao chefe e amigo Cleverson Suzart, pelas portas abertas e por me transformar em leoa!

Às minhas queridas amigas: Ordália Almeida, por sua generosidade e paciência em mostrar os caminhos que me trouxeram até aqui. Seu apoio foi fundamental. Sunny e Sheila Pimentel, amigas de adolescência, presentes mesmo na distância; amizades preciosas seladas desde a espiritualidade. Giovana Zen, pelos incontáveis divãs que realizamos juntas. À Regina Aparecida, pelos anos

que trabalhamos juntas no Proinfantil e por deixá-los florescer em amizade. Hoje você me acompanha em mais uma conquista. Amiga Leila da Franca Soares, obrigada por me permitir compartilhar de sua vitória pela vida!

À Karina e Carol, pelas andanças nas estradas e pelas diferenças que ensinam.

Ao Proinfantil, pela oportunidade única de crescimento que me proporcionou.

Às professoras cursistas, sujeitos da pesquisa, por se revelarem sem restrições e por compartilharem comigo de seus pensamentos mais sinceros sobre inclusão.

À equipe de professoras da AGF de Conquista, pelo acolhimento e pelos momentos de troca.

À Ana Maria e Mara Rubia da AGF de Vitória da Conquista pelo carinho e acompanhamento nas entrevistas e coleta de dados para a pesquisa.

À Fernanda TR, de Vitória da Conquista, pela interlocução junto às professoras cursistas.

À Miliane Vieira, pela parceria no Proinfantil e pelas informações para essa pesquisa.

Ao secretário de Educação de Vitória da Conquista, Coriolano Ferreira de Moraes Neto, e sua equipe de inclusão, Madalena e Verbenia, pela gentileza das entrevistas.

À professora Ana Kátia, pelas indicações e sugestões na qualificação.

À professora Lícia Beltrão, exemplo de gentileza. Obrigada pela bússola!

À professora Mary Arapiraca, pela maestria em provar que ensinar tem tudo a ver com alegria, riso e diversão.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à inesquecível turma do riso e professores, por compartilharem seus saberes.

A Su e a Gil, pelo cuidado incondicional com meu filho. Paz no coração de mãe.

Ao pai de Philippe, Jean Paul, por sua disponibilidade para com nosso filho, ajudando-me no desenvolvimento desse projeto.

Como a diversidade entre os seres humanos ou entre seus grupos e a singularidade individual entre os sujeitos são condições de nossa natureza, o tema das diferenças aparece como uma dimensão sempre presente em qualquer problema que abordemos em educação. Podemos dizer que é um aspecto *transversal* do pensamento e da pesquisa. (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 14, grifo do autor)

LOIOLA, Mônica (Mírian Mônica Loiola da Cruz Souza). **Inclusão, educação infantil e formação de professores:** sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil. 206 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO

Este estudo tem a finalidade de apresentar, analisar e discutir o tema da inclusão no contexto da Educação Infantil, a partir de um diálogo estabelecido com o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil. Curso em nível médio e na modalidade normal, criado pelo Ministério da Educação, e desenvolvido em parceria com Universidades Federais, Estados e Municípios, destinado a formar professores que atuam na Educação Infantil e não possuem a titulação mínima exigida pela Lei. Nossa proposta tem como objetivo geral analisar a estrutura formativa do Proinfantil, na perspectiva da Educação Inclusiva, para assim, contribuir com a produção de conhecimentos que possam favorecer a reestruturação prevista para o programa, e/ou nortear ações e práticas educativas de professores de Educação Infantil, especialmente. Como fundamento teórico, dialogamos com Geertz (1989); Stuart Hall (1997 e 2006); Bauman (2005); Santos (2006); Jimenez (2008); Lüdke e André (2008); Silva e outros autores (2009); Woodward (2009); Siems (2010); Mendes (2010); Cunha (2011), entre outros, que auxiliaram na apresentação, discussão e análise da temática alvo do nosso estudo. Na busca para delinear o panorama da pesquisa, a Agência Formadora do Município de Vitória da Conquista foi escolhida como campo empírico, e as principais interlocutoras foram as professoras cursistas que fizeram o Proinfantil neste Município. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, que teve como instrumentos de coletas de dados: entrevistas semi-estruturadas; observações participante e não participante e análise de conteúdo dos livros das áreas temáticas pedagógicas do módulo 2, unidade 8, com a intenção de identificar o que as professoras cursistas do Proinfantil pensam e sabem sobre inclusão, e quais suas compreensões sobre a qualidade formativa do programa. A pesquisa apontou para a influência direta do currículo do curso sobre a formação das professoras cursistas, na construção de concepções acerca da inclusão, ao tempo que indica a necessidade de rever os conteúdos abordados na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação infantil. Formação de professores. Proinfantil.

LOIOLA, Mônica (Mirian Mônica Loiola da Cruz Souza). **Inclusion, children's education and teachers' career-making:** subjects, dialogues and reflections in the environment of Proinfantil. 206 f. Dissertation (masters degree) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2012.

ABSTRACT

This study has the purpose of presenting, analyzing and discussing the theme of inclusive education in the context of child education, based on a dialogue established with the Initial Training Program for Child Education (*Proinfantil*). Proinfantil is an intermediate level course, created by the ministry of Education, and developed together with Federal Universities, States and Cities. Destined to train teachers who work in child education - and lack the minimum title or diploma demanded by law -, this study has the purpose of analyzing the formative structure of Proinfantil, from the perspective of inclusive education. Aiming to contribute to the production of knowledge by helping to enable the reformulation of the program, and/or with actions and educational practices of teachers who educate children. As a theoretical basis, we refer to Geertz (1989); Stuart Hall (1997 e 2006); Bauman (2005); Santos (2006); Jimenez (2008); Lüdke and André (2008); Silva et al. (2009); Woodward (2009); Siems (2010); Mendes (2010); Cunha (2011), among others. These studies helped to present, discuss and analyze the thematic target of the present study. In order to delineate the scope of the study, the Training Agency of The City of Vitoria da Conquista was chosen as empirical data source, and the main interlocutors were female teachers who took the Proinfantil course at this location. Qualitative data analysis was carried out, based on an ethnographic approach, with semi-structured interviews and observations with or without participation of the researcher and content analysis of books, used in the program (module 2, unit 8). The analysis had the intention of identifying what the teachers trained by Proinfantil think and know about inclusion, and what is their understanding about the formative quality of the program, from the perspective of inclusion. The research concludes that the Proinfantil program had a direct effect on the training of the teachers, and on their opinions or knowledge about inclusion, indicating that there is a necessity of revising the inclusive education content of the Proinfantil course.

Keywords: Inclusive education. Child education. Teacher training. Proinfantil.

LISTA DE ABREVEATURA E SIGLAS

AGF	Agências Formadoras
APEI	Articuladora Pedagógica da Educação Infantil
ATP	Assessora Técnica Pedagógica do Proinfantil
BPC	Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CNP	Coordenação Nacional do Proinfantil
EEG	Equipe Estadual de Gerenciamento
EQ	Encontros Quinzenais
FACED / UFBA	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
FE	Fundamentos da Educação
FP	Fases Presenciais
FPI	Fases Presenciais Intermediárias
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional da educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PB	Provas Bimestrais
PC	Professor Cursista
PF	Professor Formador
PNE	Plano Nacional da Educação
PP	Prática Pedagógica
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TR	Tutores
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
	CAPÍTULO 2: DESVELANDO O PROINFANTIL	24
2.1	O PROINFANTIL NO CONTEXTO NACIONAL: UM PROGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	24
2.2	O PROINFANTIL E SEUS SUJEITOS.....	28
2.3	APROXIMANDO-SE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROINFANTIL.....	32
2.3.1	A matriz curricular do Proinfantil.....	33
2.4	ENTENDENDO O SISTEMA DE FORMAÇÃO EM REDE.....	36
2.5	O PROINFANTIL NA BAHIA.....	42
2.5.1	A dinâmica da assessoria no estado da Bahia: a devolutiva como identidade.....	43
	CAPÍTULO 3: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUJEITOS E AMBIÊNCIA	53
3.1	INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA ENVOLVENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
3.2	SUJEITOS: PONTO DE PARTIDA DA INCLUSÃO.....	70
3.2.1	Sujeitos da inclusão: identidades e diferenças.....	78
3.2.2	Sujeitos da inclusão: um olhar para a criança e a infância.....	85
3.2.3	Sujeitos da inclusão: enlaces possíveis.....	95
3.3	EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO DE CULTURAS DA INCLUSÃO.....	99
3.3.1	Educação infantil e instituições educativas: momento e espaço de (re) construção de culturas para inclusão.....	107
	CAPÍTULO 4: INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	111
4.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	111
4.2	FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA.....	127
	CAPÍTULO 5: PROPOSTA METODOLÓGICA E OS ACHADOS DA PESQUISA	133
5.1	ESCOLHA EPISTEMOLÓGICA.....	133
5.2	DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	138
5.3	O MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA E A AGÊNCIA FORMADORA.....	140
5.4	AS PROFESSORAS CURSISTAS DE VITÓRIA DA CONQUISTA.....	142

5.5	OS ACHADOS DA PESQUISA.....	144
5.5.1	A proposta de inclusão na educação infantil da Secretaria de Educação em Vitória da Conquista: aproximações possíveis.....	144
5.5.2	O Proinfantil e a educação inclusiva.....	152
5.5.3	Com a palavra as Professoras Cursistas de Vitória da Conquista.....	158
5.5.3.1	<i>O que pensam sobre inclusão.....</i>	159
5.5.3.2	<i>O que sabem sobre inclusão.....</i>	163
5.5.3.3	<i>Proinfantil e inclusão: a voz das professoras cursistas.....</i>	167
6	NOSSAS CONSIDERAÇÕES.....	171
	REFERÊNCIAS.....	180
	ANEXOS.....	188
	APÊNDICES.....	199

1 INTRODUÇÃO¹

A pesquisa é uma história a ser contada, uma história vivenciada, sentida, tecida pelos diversos atores envolvidos. Uma história escrita com a intenção de instigar outras tramas, escrita por quem tem sede de descoberta, que se inquieta e deixa a curiosidade invadir e guiar sua atitude pesquisadora. Toda pesquisa deveria surgir de inquietações, que nascem no entrelaçamento das trajetórias pessoal e profissional, e que dão sentido à ação do pesquisador. Essa tem o privilégio de se inserir neste grupo.

A primeira inquietação refere-se à prática da inclusão nas Instituições de Educação Infantil. Qual (is) cultura(s) de inclusão está (ão) presente(s) nas instituições, influenciando a formação do sujeito? A história que fez aflorar essa inquietação é a mais eloquente de todas no ambiente da presente pesquisa, porque é estruturante do meu universo de vida e razão primeira do interesse pelo tema. Começou em 11 de dezembro de 2002, quando às 07h15 nasceu Philippe, meu filho. A história de maternidade vivida por mim, como mãe de uma criança com deficiência, não é inusitada ou diferente de tantas outras que tive oportunidade de acompanhar ou tomar conhecimento.

Parto do princípio, que ter um filho com deficiência não me faz mais especial do que tantas outras mães que assumem a experiência da maternidade. No entanto, o fato de ser mãe de Philippe, um menino adorável e voluntarioso, além de carinhoso e sensível, propiciou-me compreender por dentro a dimensão do significado da inclusão de crianças com deficiência, tanto no contexto familiar quanto educativo, precisando, inúmeras vezes para isso, remover barreiras, conforme a reflexão de Carvalho (2006, p. 122) quando sinaliza que “a mudança de atitudes frente à diferença [...] é, a meu ver, uma barreira de complexa natureza, mais trabalhosa para ser removida, pois se trata de um movimento „de dentro para fora’ e isto leva tempo.”.

Embora as barreiras sobre as quais a autora se refira estejam relacionadas ao contexto escolar, assumo a ideia como analogia para o meu próprio movimento

¹ Como este trabalho está diretamente relacionado com minha história pessoal e trajetória profissional, a introdução foi escrita na primeira pessoa, no entanto, no restante da escrita utilizamos a primeira pessoa do plural por acreditar que a mesma foi realizada por vários sujeitos.

pessoal. Fui convidada por minha experiência materna a rever muitas das minhas crenças e atitudes. O meu movimento de mudança pessoal começou logo no início, quando precisei experimentar um movimento em ritmo, surpreendentemente lento e suave, guiado pelo ritmo do meu filho. Um ritmo muito diferente daquele que eu costumava viver, gerador de um grande, desconcertante e desafiador aprendizado!

Philippe apresenta um atraso global no desenvolvimento, e durante três anos o diagnóstico foi clínico, pois nenhum dos incontáveis exames que ele se submeteu apontou as causas dessa situação. Foi somente na segunda ressonância magnética que a neuropediatra que o acompanha pode nos fornecer as explicações: Philippe possui uma lesão cerebral decorrente de um episódio de anoxia intra-uterina. No entanto, não entrarei nos pormenores da investigação no campo neuropsicológico, por entender que os detalhes, explicações e justificativas dos especialistas da área de saúde, para o fato de Philippe ter sido lesionado, não são relevantes para o estudo proposto.

Hoje já não importa, nem mesmo para nós da família, quando ou como Philippe foi lesionado, nossa busca é de outra ordem. A relevância de situar Philippe nesta pesquisa, além de refrigério para minha alma materna, o que por certo me torna essencialmente implicada no fazer investigador, é contribuir para ampliar o âmbito de informação, conhecimento e discussão sobre a formação de professores para a prática da inclusão escolar. Essa busca é, sem dúvida, o que dá sentido a este estudo. Vale ressaltar, porém, que essa história pessoal está todo o tempo presente nesta pesquisa a guiar-me, portanto não escrevo um texto isento, apesar de saber que em textos científicos a neutralidade, mais do que possível, é desejável. No entanto, ser mãe de Philippe, e pesquisadora do assunto diretamente relacionado a ele, não favoreceu essa isenção, e de antemão reconheço que nem sempre foi possível separar a pesquisa da militância.

No âmbito profissional, envolvi-me com essa temática desde o início da minha carreira, muito antes de ser mãe. Fui professora de Educação Infantil durante dez anos, e ao longo deste período tive a oportunidade de conviver com muitas crianças com e sem deficiência, que foram eficientes em me ensinar que a condição de aprendizagem é inerente ao sujeito. Mudam-se o ritmo, os meios, mas todos, sem exceção, possuem a capacidade de aprender. A entrada das crianças com deficiência na escola regular disseminou uma série de dúvidas e

questionamentos sobre o ensinar e o aprender, gerando conflitos nos professores. Eu também vivi essa história. Decidi, então, por uma pós-graduação em Psicopedagogia, por desejar instrumentos que pudessem ajudar-me a compreender e a lidar melhor com as diferentes formas de aprendizagem. O trabalho de conclusão do curso, “reflexões sobre inclusão”, já sinalizava a minha necessidade por investigação mais aprofundada, incluindo o percurso de formação docente.

Com a pós-graduação, lancei-me em novos voos profissionais passando a atuar como coordenadora na Educação Infantil. Na perspectiva de uma escola inclusiva, a qual referenda a escola como responsável pela aprendizagem de todas as crianças, que garanta para todos o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades e o direito à participação (BRASIL, 2005a) é mister a redefinição dos diferentes papéis que os profissionais devem desempenhar no âmbito da ação educativa. Nesse contexto, a coordenação pedagógica passa a ter como objetivo:

Oferecer apoio ao professor, organizando e subsidiando suas reflexões e opções acerca da prática pedagógica e das dificuldades encontradas no dia a dia de seu trabalho. Ao possibilitar a articulação dessas estratégias o coordenador pedagógico pode favorecer a reflexão dos professores sobre suas ações e um olhar mais profundo que possibilite o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. (OLIVEIRA, L., 2009, p. 35)

Esta perspectiva de coordenação caracteriza-se por uma atuação formativa junto aos professores, e, foi ela que embasou o trabalho nas instituições em que exerci esta função. O diálogo com os professores era constante e acontecia por diferentes meios: reuniões de planejamento, grupo de estudo ou por intermédio de registros que eu produzia sobre os instrumentos construídos por eles². Outra importante vertente da função de coordenadora pedagógica é a interlocução com as famílias. Estando neste lugar, pude acompanhar diferentes histórias familiares, participando de suas incertezas sobre a escola, muitas das quais compartilhei também como mãe, porque foi no período que trabalhei na coordenação que vivenciei os meus primeiros anos de maternidade.

No entanto, o mais marcante para mim nessa trajetória, foi ter identificado que, quando a inclusão não era um projeto institucional, tornava a sua prática

² No capítulo 2, no item *A dinâmica da assessoria na Bahia: a devolutiva como identidade*, eu discorro sobre esse instrumento mais detalhadamente.

totalmente dependente do desejo pessoal de cada profissional, principalmente do professor. Nessa caminhada acompanhei histórias de professores que rompiam barreiras pessoais e institucionais para abraçar a proposta inclusiva, construindo enredos de atuação positiva. Estes professores foram, para mim, as referências mais significativas de que a inclusão pode dar certo. Mas, o oposto também aconteceu. Presenciei professores não incluindo em instituições que se propunham a serem inclusivas, as quais ofereciam suporte técnico e/de materiais com vistas a favorecer essa ação. Estas observações revelaram um dado importante nesse cenário que diz respeito à relevância do lugar do professor nessa cadeia. Este lugar de relevância deposita nos ombros dos professores uma responsabilidade maior do que justa. Defendemos que a inclusão deve se constituir cultura da instituição, conforme apresentamos no capítulo 3, vivenciada por todos os seus profissionais, referendada por seus ideais, explicitada nos seus documentos e presente nas suas práticas.

Enfim, estar na coordenação proporcionou-me vivenciar a inclusão de mais outro lugar – diferente do de professora e do de mãe – o de quem tem como função primeira na instituição, conduzir a formação continuada, além de acompanhar e favorecer o desenvolvimento do currículo e do projeto pedagógico, discutindo e construindo juntamente com os professores, as práticas ali exercidas. Ao estar neste lugar, o da coordenação, percebi a necessidade de haver um movimento em torno da inclusão para além das paredes das salas de atividades. Compreendi o mecanismo de funcionamento em rede, onde cada profissional da instituição representa o elo de uma mesma corrente, tornando-se essencial para o alcance do que se pretende.

Reconhecemos que atualmente as escolas desempenham inúmeras funções – sociais, política, pedagógica –, exigindo que o professor atue como mediador "entre a criança e o conhecimento acumulado em uma cultura" (REGO, 1998, p. 51), e para isso precisa promover um ambiente de convivência saudável, favorecendo a aprendizagem. Nesse aspecto, lidar com a diversidade humana se apresenta como constante do seu ofício e inserem as formações de professores, inicial e continuada, como meios para alcançar essa meta. Será?

A segunda inquietação é mais recente, e está atrelada ao exposto anteriormente, porque surge no contexto do meu atual trabalho como Pesquisadora e Assessora Técnica Pedagógica (ATP) do Programa de Formação

Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil³. Em linhas gerais, o Proinfantil é um programa criado pelo Ministério da Educação e implementado em parceria com Estados, Municípios e Universidades Federais. Durante o grupo 3, período em que esta pesquisa se insere, foram treze as universidades envolvidas para o desenvolvimento da formação, controle e avaliação de todo o processo realizado em dezoito estados da Federação.

O Proinfantil pode, então, ser compreendido como um curso à distância, em nível médio, e na modalidade normal, direcionado a professores que exercem a profissão sem a titulação que os credenciam para isso, e que estão atuando com crianças em instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos. Para desenvolver sua proposta pedagógica de formação oferecida para os professores cursistas, o Proinfantil utiliza-se de um sistema de formação organizado em rede, o qual é composto, além dos já citados professores cursistas, por professores estaduais e municipais, os quais socializam, uns com os outros, o que vão construindo nas formações realizadas pela universidade. Portanto, incluem-se, também nessa rede formativa, os professores universitários e os assessores técnicos pedagógicos. Os professores estaduais e os municipais atuam diretamente com os professores cursistas que, por sua vez, não recebem formação direta dos professores das universidades. A representação dessa estrutura formativa compõe o Apêndice A e está pormenorizada no capítulo 2.

Para acompanhar e documentar o desenvolvimento do trabalho pedagógico do Proinfantil no Estado, conta-se com a pesquisadora e Assessora Técnica Pedagógica (ATP), função que exerço no estado da Bahia desde 2008. Além de acompanhar e documentar a assessoria, no nosso Estado, atua como pesquisadora e formadora e todas as funções⁴ desenvolvidas se complementam entre si. Membro da equipe da universidade, devido a sua função, a assessoria transita por todos os espaços do Proinfantil, seja em nível nacional, estadual ou municipal. E foi exatamente deste lugar que se detonou o nosso problema de investigação, pois ao identificar perdas e desvios conceituais que aconteciam no trânsito das formações com a universidade até chegarem aos professores cursistas, pudemos pensar sobre possíveis falhas no sistema de formação em rede, empregado no Proinfantil.

³ A apresentação detalhada do Proinfantil e da minha prática como ATP consta do Capítulo 2.

⁴ As atribuições da assessoria podem sofrer modificações entre os estados.

A inquietação a que nos referimos surge de uma forte dúvida em relação ao conhecimento sobre inclusão que os professores cursistas possam ter construído, a partir da formação do Proinfantil, já que foram detectadas perdas no percurso das informações. Da dúvida, surge a necessidade de identificar com mais clareza sobre o modo como estão significando suas experiências formativas em relação à inclusão, uma vez que comumente eles relataram, durante os encontros formativos que acompanhei como ATP, que não se sentiam seguros e capazes para realizar a inclusão. Frente ao exposto, inquietava-me sobremaneira saber quais concepções de inclusão estavam sendo forjadas pelos professores cursistas ao longo da formação recebida. Isto porque, concordamos com Rego (1998) quando defende que o conhecimento de como o professor pensa a respeito de um assunto, ou seja, suas concepções, interferem nas suas tomadas de decisões e na sua prática pedagógica.

A história desta pesquisa tem, portanto, como enredo, o instigante tema da inclusão discutido e analisado no contexto da Educação Infantil, a partir de reflexões e análises sobre o desenvolvimento da temática pelo programa de formação inicial para professores em exercício na Educação Infantil – Proinfantil, e sobre como este conteúdo foi significado pelas professoras cursistas.

A inclusão é um movimento pautado na concepção de “Educação para todos”, cujas orientações foram elaboradas e registradas em conferências mundiais, as quais se destacam Jomtien (1990), Managuá (1993) e Salamanca (1994). Incluir significa oferecer atendimento educacional a todos os cidadãos, independente de raça, de sexo ou de condições socioeconômicas, e a escola aparece como instituição responsável pela aprendizagem de todos os alunos que nela ingressem, caracterizando assim, a inclusão escolar. Para tanto, estes documentos revelam a necessidade de se discutir a formação continuada dos professores (OLIVEIRA, L., 2009) e acrescentamos, a importância da formação inicial, como a oferecida pelo Proinfantil, como momento propício para fomentar discussões e delinear pressupostos de referência para uma educação na perspectiva inclusiva.

Nesta direção, discutir concepção é fundamental, pois nenhuma “teoria é isenta de valores” conforme divulga e ratifica a importância do saber docente, o *Documento subsidiário à política de inclusão* (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 11) ao defender que o “[...] posicionamento de um professor diante de um

determinado fato ou situação e o direcionamento de sua intervenção depende das idéias e concepções teóricas que fundamentam a sua prática.” Investir na formação docente significa, então, discutir sobre as concepções que embasam o trabalho do professor, e também dos profissionais que atuam na instituição.

Refletir acerca da estrutura formativa do Proinfantil, na perspectiva da educação inclusiva, é de extrema necessidade e relevância, uma vez que este programa, direcionado especificamente para a docência na Educação Infantil – desenvolvido em âmbito nacional –, demanda atualização e reformulação para o oferecimento de novas vagas. O Proinfantil, desde a implantação do grupo piloto em 2005, nos estados do Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe (BRASIL, 200-), desenvolve-se com a mesma estrutura organizacional, curricular, pedagógica e com os mesmos livros de estudos. Até o presente momento, além do grupo piloto, já foram realizados mais três grupos utilizando-se do mesmo material.

Comumente, os professores que exercem seu fazer imersos nesta proposta contemporânea de educação, a qual insere a educação inclusiva, não mais como um novo paradigma, e sim como uma condição do sistema educacional brasileiro, queixam-se das formações que recebem, sentindo-se pouco preparados para lidar, de modo seguro e responsável, com esta realidade. Pesquisas (ABENHAIM, 2006; ANTUNES, 2008; CARDOSO, 2007; RODRIGUES, 2006; SOUSA, 2009) expressam esta situação que também esteve presente na minha própria experiência docente e também dos professores cursistas do Proinfantil. Os estudos citados mostram professores preocupados com as suas condições de trabalho para atender as diferenças, como também atribuem à falta de qualidade das formações em relação ao tema, o fato de ainda não existirem práticas educativas inclusivas eficientes.

Para saber o papel que o Proinfantil, enquanto um curso de formação docente, vem desempenhando na realidade apontada anteriormente, é que nos propomos compreender a sua estrutura organizacional/formativa e curricular refletindo acerca de sua influência na construção de conhecimentos sobre inclusão, realizada pelos professores cursistas ao longo dos dois anos de formação e, assim, contribuir com a produção de novos conhecimentos, que possam favorecer a reestruturação prevista para o programa e/ou nortear as ações e práticas educativas de professores de Educação Infantil, especialmente. Considerando este objetivo maior, ainda pretendemos:

- a) Analisar a estrutura formativa do Proinfantil para identificar as concepções de inclusão enfatizadas no programa, por meio da análise dos conteúdos postos nos livros de estudos, das áreas de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico do módulo II, unidade 8.
- b) Ressaltar as compreensões das professoras cursistas, sujeitos da pesquisa, sobre inclusão a partir da formação do Proinfantil, relacionando-as com as enfatizadas no programa.
- c) Refletir sobre o processo de inclusão profissional das professoras cursistas tomando por base o eixo central da proposta curricular do Proinfantil que é a construção da identidade docente.

Em busca de delinear esse panorama, foi escolhido o Município de Vitória da Conquista, na Bahia, como campo empírico. Esta escolha foi pautada em três principais aspectos que se complementam entre si:

- 1) Por ser um dos municípios sede do Proinfantil, e apresentar uma quantidade significativa de professoras cursistas atuando em diferentes instituições municipais de Educação Infantil;
- 2) porque vem realizando ações que visam à inclusão de crianças com deficiência nas escolas, inserindo neste contexto as creches e pré-escolas e
- 3) por apresentar instituições de Educação Infantil vivenciando a realidade da inclusão a partir da inserção de crianças com deficiência.

O presente estudo ancora-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica. De acordo com André (2008), a partir da década de 70, pesquisadores da área de educação começaram a fazer uso de técnicas etnográficas que até então eram utilizadas quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos. Esse fato originou uma nova linha de pesquisas que tem recebido o nome de “antropológica” ou “etnográfica”.

As técnicas de coleta de dados relacionam-se diretamente com o aporte teórico escolhido que, segundo André (1995), concentra-se em três métodos principais: a observação, a entrevista e a análise de conteúdo. O lugar da

assessoria e as funções por ela desempenhadas favoreceram essa escolha, uma vez que há aproximação com esses métodos no desenvolvimento de suas atribuições.

As observações, participante e não participante, por exemplo, já eram praticadas por mim no exercício da assessoria nos diferentes momentos formativos, mesmo antes do início desta pesquisa. Vale frisar que chamo de observação participante aqueles momentos, ao longo desses anos de atuação, quando exerci, na mesma formação, a dupla função: a de acompanhamento e a de formadora. No entanto, é mister ressaltar que no interesse dessa pesquisa as observações foram guiadas por instrumento contendo um breve roteiro sobre aspectos que eu não poderia deixar de observar, conforme Apêndice B⁵.

Concordamos que "os professores têm conhecimentos e idéias[...] que, quando revelados, podem oferecer interessantes perspectivas para a pesquisa educacional" (REGO, 1998, p. 52), assim como capturamos pistas e subsídios para suas formações. Por isso, as entrevistas semi estruturadas foram os instrumentos priorizados para nos aproximar destes saberes. Realizadas com quatorze professoras cursistas em Vitória da Conquista, as entrevistas figuram como fontes de informações privilegiadas das suas vozes e, prioritariamente, por meio delas, pudemos nos aproximar dos conhecimentos que as professoras cursistas trazem sobre a temática pesquisada. Estas entrevistas tiveram a intenção de ajudar a identificar o que nossos sujeitos da pesquisa pensam e sabem sobre inclusão, como também a visão que possuem sobre a estrutura formativa do Proinfantil na perspectiva pesquisada. Por fim, denomino de análise de conteúdos, as feitas nos livros de estudos do Proinfantil, com a intenção de identificar as concepções teóricas que norteiam o programa.

Para entender a proposta de inclusão do Município de Vitória da Conquista, e assim nos aproximar do contexto em que as professoras cursistas desenvolvem suas práticas, entrevistamos o secretário de educação e a equipe de inclusão da secretaria de educação de Vitória da Conquista, como também observamos, durante uma semana, duas instituições de Educação Infantil conveniadas com a prefeitura Municipal e que se utilizam do sistema de inclusão oferecido pela secretaria.

⁵ Esse instrumento foi inspirado no roteiro de observação da prática, desenvolvido por mim e algumas articuladoras pedagógicas, para orientar a observação que os tutores precisavam realizar da prática pedagógica dos professores cursistas que acompanhavam. Este roteiro original compõe o Apêndice C.

Para contemplar o propósito de pesquisa, a dissertação que aqui se apresenta foi organizada estruturalmente, de modo a permitir que o leitor tenha uma visão ampliada de todo o processo investigativo, de tal modo que possa compreender como o diálogo, as análises e as reflexões sobre o Proinfantil podem suscitar conhecimentos importantes sobre as práticas de educação inclusiva.

Assim, o capítulo 2 destina-se a ambientar o leitor no contexto em que essa pesquisa nasceu e se desenvolveu. Nele, discorreremos sobre o Proinfantil e toda a sua estrutura organizacional/formativa, tanto em nível nacional como também estadual; apresentamos, ainda, os sujeitos que compõem cada esfera com ênfase para a assessora técnica pedagógica, e toda a dinâmica do desenvolvimento do seu fazer, para que o leitor compreenda o lugar em que falo enquanto pesquisadora, e de onde tecemos as análises finais. Por fim, é neste capítulo em que discutimos sobre o sistema de formação em rede, e os desvios de informações por nós identificados, no decorrer das formações, bem como o caminho alternativo traçado pela assessoria local para minimizar tais perdas, mas que foi o contexto gerador da problemática dessa pesquisa.

O capítulo 3 adentra na discussão sobre inclusão a partir de reflexões trazidas referentes às concepções de sujeito, reconhecendo a Educação Infantil enquanto momento propício para (re) construir culturas positivas de inclusão. No capítulo 4, discutimos a formação docente pela via da construção identitária, enfatizando o percurso dos professores de educação infantil e articulando com o exercício de práticas educativas inclusivas. O capítulo 5, intitulado proposta metodológica e os achados da pesquisa, expomos a descrição do percurso metodológico e a nossa escolha epistemológica, discriminando os instrumentos e apresentando os sujeitos da pesquisa: as professoras cursistas de Vitória da Conquista. Ainda neste capítulo, trazemos os achados da pesquisa constando análises e reflexões empreendidas das entrevistas realizadas e do livro de estudo.

Por fim, apresentamos as nossas considerações, com o desejo de que as reflexões aqui expressas, subsidiadas pelos achados que, evidenciados a partir dos diferentes instrumentos, sejam profícuas para ampliar o debate acerca da formação docente na perspectiva da educação inclusiva. Como também, possamos oferecer caminhos possíveis de serem trilhados pelos professores, na busca da inclusão de todas as crianças na Educação Infantil.

CAPÍTULO 2

DESVELANDO O PROINFANTIL

O presente capítulo tem a finalidade de apresentar o nosso campo de pesquisa e trabalho – Proinfantil – na perspectiva de descrever o processo de implementação do programa desde o projeto piloto em 2005. Para tanto, subsidiamo-nos em documentos oficiais e nas histórias vividas por nós no decorrer da participação como Assessora Técnica Pedagógica do Proinfantil/ATP desde 2008, no estado da Bahia, com o Grupo 2, sob a coordenação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

No decorrer da escrita vamos descrevendo a história oficial e não oficial. Chamamos de não oficial a história vivida por nós e por outras pessoas que participaram ativamente da implementação do referido programa. Destacamos que esse capítulo abre o estudo e tem uma importância significativa para a presente dissertação, pois é ele que apresenta com detalhes nosso referencial de pesquisa. Vamos à história...

2.1 O PROINFANTIL NO CONTEXTO NACIONAL: UM PROGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES⁶

A demanda levantada pelo IBGE, em 2004, sobre a formação de professores evidenciou um dado preocupante no cenário brasileiro: identificou-se que pelo menos vinte mil professores atuavam em Educação Infantil sem que tivessem sequer o nível médio – titulação mínima exigida pela legislação⁷. Esta situação,

⁶ Os textos referentes ao Proinfantil desta dissertação serviram de base para a construção dos artigos: *Devolutiva: uma estratégia de formação docente no programa de formação de professores em exercício na educação infantil* (Proinfantil) MEC/BA (LOIOLA; SILVA; SOUZA, 2011) e *Formação de professores de Educação Infantil: uma história contada no vai e vem das estradas baianas*. (BITENCOURT et al., 2011)

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

porém, não era desconhecida dos poderes públicos uma vez que dados ainda mais alarmantes haviam sido publicados no Plano Nacional de Educação (PNE) instituído em 2001:

Para a *educação infantil*: 29.458 professores que atuam na pré-escola precisam fazer o curso de nível médio, modalidade normal, para atingirem a qualificação mínima permitida [...] Quanto aos da creche, não há dados. Um levantamento urgente se faz necessário, para dimensionar a demanda e definir a estratégia e os recursos requeridos. (BRASIL, 2001)

O mesmo documento apontou a relevância da formação docente e diagnosticou no item 10.1, que:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada [...]. (BRASIL, 2001)

Com a intenção de minimizar o atraso formativo dos professores brasileiros que atuavam na Educação Infantil, e que fora levantado pelos órgãos que desenvolvem tais pesquisas, o PNE (BRASIL, 2001) indicou diretrizes norteadoras de políticas públicas que normatizaram a formação docente, como podemos verificar na citação abaixo:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.

Nota-se, portanto, que a formação docente torna-se pauta prioritária para os poderes públicos que reconhecem a fragilidade das formações recebidas pelos professores e compreendem a necessidade urgente de criar meios para modificar este cenário. Desse modo, o Ministério da Educação/MEC, de posse dos preocupantes dados e pautando-se nas diretrizes do PNE (BRASIL, 2001), como também nas políticas direcionadas à formação docente, lançou em território nacional, entre 2005 e 2006, o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil – o Proinfantil. Tal ação foi posta como emergencial, pelo governo federal e parceiros, com fins de oferecer oportunidades de estudo e certificação aos professores que atuavam na Educação Infantil sem a formação mínima, exigida legalmente.

Trata-se, portanto, de um Programa implementado inicialmente pelo Ministério da Educação, em parceria com os Estados e Municípios, e que, em 2007, passou a contar com quatro Universidades Federais (UFG; UFMS; UFPA e UFRN), para o desenvolvimento das ações de formação, acompanhamento pedagógico e avaliação. Reconhecido como um curso sem fins lucrativos, à distância, em nível médio e na modalidade Normal, destinado aos professores em exercício no segmento de Educação Infantil, que atuam nas instituições das redes pública e privada sem fins lucrativos e que não possuem a titulação mínima exigida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). Ao ingressarem no Proinfantil, esses profissionais passam a receber a denominação de Professores Cursistas (PC), sujeitos da pesquisa dessa dissertação.

Esclarecemos que a nomenclatura de Professores Cursistas foi uma opção de tratá-los como profissionais e estudantes de um curso de formação inicial e em serviço, pois na sua maioria os profissionais que foram matriculados no curso, por não possuírem a formação mínima, eram contratados ou concursados como atendentes, recreadores, brinquedistas, auxiliares de sala, educador infantil. Contratos ou concursos que não estavam vinculados com a Secretaria Municipal de Educação e sim na Secretaria de Assistência Social, com uma carga horária de 8 horas de trabalho, recebendo muitas vezes um valor menor ou igual a um salário mínimo.

Por isso, a nomenclatura de Professores Cursistas foi escolhida para valorizar o trabalho desses profissionais que, muitas vezes, eram e são os que ficam a maior parte do tempo com as crianças e que historicamente não

desenvolviam uma dinâmica de atividades pedagógicas com as crianças de zero a seis anos nas instituições de Educação Infantil, realizando a parte do cuidar da alimentação, da higiene e do sono das crianças. Com o Proinfantil, passaram a assumir as atividades docentes, pois o então chamado estágio supervisionado era a prática pedagógica que vamos, no decorrer desse capítulo, explicar.

O curso foi estruturado para ser realizado em dois anos, sendo desenvolvido em quatro módulos, cada um com duração de um semestre, perfazendo um total de 3.392 horas. Por ser um programa que forma em nível médio e na modalidade normal, a matriz curricular é composta por áreas temáticas referentes ao ensino médio e áreas temáticas referentes à formação pedagógica⁸. Para alcançar os professores cursistas – aqueles que estão em contato direto com as crianças –, o Proinfantil é implementado por meio de um sistema de formação articulado em rede, que congrega profissionais oriundos das diferentes esferas: a esfera federal, constituída pelo MEC e Universidades Federais; a esfera estadual; e a esfera municipal. Cada uma dessas esferas participa dividindo responsabilidades e custos pelo desenvolvimento do programa por meio da assinatura de um acordo de participação⁹. Toda a estrutura do curso pode ser visualizada de forma mais objetiva no organograma que compõe o Apêndice D.

Reconhecemos o Proinfantil como uma iniciativa, que apesar de não ser a ideal, foi necessária frente à situação formativa dos sujeitos que atuavam na Educação Infantil, explicada anteriormente. Decerto, o Proinfantil é um programa compensatório que surge para amenizar uma realidade preocupante no nosso país. Vemos também como uma ação política, com a intenção de unir esforços entre os governos Federal, Estadual e Municipal, via acordo de participação. No entanto, não podemos deixar de sinalizar a fragilidade desse recurso, com o intuito de fornecer indícios para o seu melhoramento, se possível.

Quanto ao acordo de participação, podemos destacar que é um documento que versa sobre os compromissos firmados entre as três instâncias para a realização do Proinfantil. Nele, consta o que compete aos governos federal,

⁸ São cinco as áreas temáticas do Ensino Médio: Linguagens e Códigos, Matemática e Lógica, Identidade Sociedade e Cultura, Vida e Natureza e Língua Estrangeira; e duas áreas temáticas referentes à formação pedagógica voltadas para Educação Infantil: Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico.

⁹ O Anexo A traz o modelo de um acordo de participação e nele constam as responsabilidades de cada esfera. No entanto, este documento necessita de reformulações por ainda não agregar as Universidades, que atualmente compartilham das atribuições do Ministério da Educação.

estadual e municipal, separadamente, realizarem para o desenvolvimento do Proinfantil em cada estado. Assim, compromete-se com o andamento do programa, recebendo a assinatura do secretário ministerial e dos secretários de educação estadual e dos Municípios que aderirem. Esse documento representa um compromisso firmado entre as partes que se implicam em cumprir o disposto nas cláusulas que regem o acordo, pelo menos teoricamente.

No entanto, alguns problemas foram gerados no programa, justamente, porque alguns entes descumpriam cláusulas e nada pode ser feito ou cobrado de nenhuma instância por se tratar de um acordo e não um contrato. A fragilidade do acordo encontra-se justamente no fato de que, na prática, as autoridades que deixam de cumprir com seus compromissos não sofrem consequências. Assim, acompanhamos, por exemplo, cursistas sendo afastados do programa na metade do curso porque o novo prefeito eleito decidiu não continuar com o Proinfantil na cidade.

O acordo de participação possibilita que o Proinfantil fique sob a responsabilidade pessoal de governantes e secretários, não tendo força política para que continue independente da vontade pessoal da autoridade política, caso esta deixe de cumpri-lo. A nossa indicação para modificar esta realidade, e fortalecer o Proinfantil politicamente, é que se construa um documento com maior representatividade, constando além dos compromissos as consequências, realmente aplicadas para a instância que descumpri-lo. Assim, os sujeitos envolvidos que realizam o Proinfantil ficam resguardados.

2.2 O PROINFANTIL E SEUS SUJEITOS

Todo o curso desenvolve-se com o apoio de instituições em diversos níveis, de materiais diversificados, mas, sobretudo de pessoas/profissionais da educação vindas das três esferas; cada uma com papéis e atribuições definidas pelo acordo de participação, ou pelo Ministério da Educação/MEC.

No MEC, localiza-se a coordenação nacional do programa (CNP), e nas Universidades Federais, as equipes de coordenação responsáveis pela formação, acompanhamento e avaliação junto às agências formadoras (AGF).

A Coordenação Nacional do Proinfantil é um grupo executivo, que representa as secretarias do Ministério responsáveis pelo programa. Este grupo

tem como responsabilidades gerenciar e financiar as atividades do Proinfantil em âmbito nacional, a partir de ações e atividades de coordenação, execução, acompanhamento e monitoramento. (BRASIL, 2005b)

A equipe das Universidades varia em cargos e quantidades, a depender do contingente de cada estado. De modo geral, é composta por um coordenador, um vice-coordenador e pelos assessores técnicos pedagógicos, denominados no Proinfantil de ATP. A esta equipe cabe: realizar as formações de todos os grupos que compõem as diferentes esferas do Proinfantil no estado; produzir, imprimir e distribuir as provas; acompanhar e monitorar todas as ações do programa no estado juntamente com o MEC; promover desenvolvimento de estudos e pesquisas com temáticas pertinentes ao Proinfantil.

Na esfera estadual, encontram-se a equipe estadual de gerenciamento (EEG), e as equipes das agências formadoras (AGF). Todas constituídas pela secretaria estadual de educação. Cabe à secretaria de educação do estado acompanhar e monitorar as ações do Proinfantil no seu território. As Agências Formadoras funcionam no interior de escolas estaduais, de preferência, onde funcionava a escola normal- magistério do antigo 2º grau. Estas escolas são responsáveis pela emissão dos certificados de conclusão do curso. As AGFs são compostas por sete Professores Formadores (PF) – um para cada área temática – um Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI) e um Coordenador, totalizando nove profissionais disponibilizados pelo estado para atuar no programa. Assim, o estado é responsável pela manutenção, acompanhamento e monitoramento da sua equipe.

Na esfera municipal, estão os Professores Tutores (TR): profissionais de educação disponibilizados pelo Município participante do Proinfantil, responsáveis pelo acompanhamento sistemático dos estudos e práticas pedagógicas dos professores cursistas.

O Tutor (TR) é o profissional que acompanha e orienta o processo de formação do Professor Cursista, acompanha seus estudos individuais, auxilia-o no cumprimento de todas as atividades previstas no curso, orientando e avaliando o trabalho com os cadernos de aprendizagem, o portfólio (planejamento diário, memorial e registro de atividades), a prática pedagógica, o projeto de estudo e as Atividades Extras de Estudo. O TR tem a AGF a qual está ligado como ponto de apoio pedagógico. (BRASIL, 2005b, p.21)

Conforme mostra a citação, o tutor desempenha um relevante papel junto ao professor cursista, ao longo do Proinfantil. Tanto no sentido formativo como de avaliação. Cada tutor pode orientar um grupo de no máximo dez cursistas, mas esse número pode sofrer variação para mais ou menos, a depender da demanda e condições de cada município. A figura do tutor é central no programa, porque é ele quem ampara, tira as dúvidas, auxilia no cumprimento das atividades e orienta, oferecendo aos cursistas suporte para construir conhecimentos teóricos e práticos. Os tutores são responsáveis pelo Encontro Quinzenal (EQ), o qual planeja, com o apoio da AGF, e o realiza quinzenalmente no seu município. Na oportunidade, o TR organiza o espaço físico, providenciando junto à secretaria municipal, os equipamentos necessários para a realização do mesmo; apresenta os conteúdos da próxima unidade estudo; recolhe os cadernos de atividades da unidade em curso e devolve o da unidade anterior com as correções feitas; desenvolve oficinas, e ainda promove um momento de escuta para cada cursista falar de suas inquietações, sobre qualquer assunto referente ao conteúdo ou sobre suas vivências no Proinfantil. Salientamos que os encontros quinzenais não devem se caracterizar como aulas, mas encontros de tira dúvidas, diálogos com os TRs sobre uma temática da unidade de estudo da quinzena, ou ainda sobre o Projeto de Estudo.

O tutor, pela proximidade, é quem melhor conhece os professores cursistas, suas potencialidades e dificuldades. Por isso, a sua voz deve sempre ser escutada antes de qualquer intervenção ou avaliação sobre o percurso vivenciado pelo PC.

É também na esfera municipal que se encontram os principais interlocutores desta pesquisa: os professores cursistas. Ao refletir sobre os textos legais que regulamentam a Educação Infantil e a formação dos seus profissionais, Nascimento (2007) destaca uma preocupação legítima, quanto à falta de definição sobre quem seriam os profissionais que atuam na Educação Infantil. Segundo a autora, a LDB direciona a formação mínima exigida somente para os professores, excluindo dessa demanda, outros atores que integram o quadro de trabalhadores das instituições de Educação Infantil, “[...] tais como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as pajens, etc.” (NASCIMENTO, 2007, p. 103-104)

O Proinfantil propõe favorecer a inclusão social dos profissionais referidos por Nascimento (2007), uma vez que estende a formação pedagógica a pajens, monitores, cuidadoras e auxiliares, por vê-los também como profissionais da

Educação Infantil, desde que estejam pelo menos durante um turno em atividades diretas com as crianças. Portanto:

Nossos cursistas são mulheres e homens (sim, temos homens atuando em Educação Infantil), com idades variando de vinte a sessenta anos; mães e pais trabalhadores e estudantes, moradores tanto da zona rural quanto da zona urbana. Pessoas humildes que, muitas vezes, não têm dinheiro para o transporte, mas não deixam de assistir aos encontros quinzenais com o seu tutor – mesmo que para isso precisem andar seis, sete quilômetros. É comum ainda termos cursistas que não concluíram o Ensino Fundamental, mas aceitam o desafio de cursar o Proinfantil e o supletivo paralelamente. Dissemos que muitos de nossos cursistas atuam como auxiliares, pajens e monitores nas salas de Educação Infantil. Acrescentamos agora que, no decorrer do curso, eles vão se percebendo, se fazendo e se afirmando Professores – com letra maiúscula. (BITENCOURT et al., 2010/2011, p. 60)

A citação permite-nos contatar com o sentimento que ronda os professores cursistas, quando passam a frequentar o Proinfantil. O curso representa, para muitos deles, a oportunidade de profissionalização, apesar de ser uma formação inicial em nível médio. Geralmente os professores cursistas ingressam no curso com a compreensão de que não são professores, mesmo atuando na função e demonstrando uma gama de conhecimentos construídos ao longo dessa experiência. Mas falta-lhes o acesso à teoria que fundamenta o ofício de professor, falta a titulação. Assim, o Proinfantil oferece essa oportunidade e, ao longo do curso, eles vão ressignificando o seu lugar, construindo sua identidade docente e se afirmando enquanto professores, agora habilitados para o exercício da docência em Educação Infantil, conforme prescreve a legislação.

Concordamos que a formação em nível médio não é a mais indicada para o exercício da docência, apesar de ainda ser prevista. Decerto, a legislação indica a formação em nível superior prioritariamente, e isso é o que deve ser perseguido. No entanto, ainda encontrarmos na realidade brasileira profissionais atuando em Educação Infantil sem nenhum tipo de formação específica, em alguns casos com apenas o ensino fundamental, completos ou não. São para estes casos, que o Proinfantil é direcionado.

Nesse sentido, o curso tem feito a diferença na vida de muitos professores cursistas, que iniciaram seu percurso formativo com o Proinfantil e deram continuidade aos seus estudos, chegando à graduação e a pós-graduação, como

também tem instigado municípios a reverem suas propostas para o segmento, o que beneficia as crianças.

Se na época em que o Proinfantil foi lançado a demanda era por formação em nível médio, após sete anos de curso, já há uma nova demanda: a da formação em nível superior. Apesar, de muitos professores cursistas conseguirem dar continuidade ao seu percurso formativo, outros não possuem esta condição. Repensar o Proinfantil de modo a transformá-lo em um curso de graduação parece-nos uma realidade viável. No entanto, será necessária uma reestruturação, principalmente, pedagógica, atualização de conceitos, revisão de concepções – conforme apontamos no tópico *nossas considerações* – e curricular, mas as Universidades Federais envolvidas possuem as ferramentas necessária para vencer mais este desafio.

2.3 APROXIMANDO-SE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROINFANTIL

As concepções teóricas que embasam o Proinfantil referendam o contexto social, cujo professor cursista está inserido, como base fundante de sua formação. Para Silva (2000, p. 144), há uma relação direta entre cultura, identidade e educação, uma vez que “[...] tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade”. O Proinfantil assume em sua proposta pedagógica tal relação. Nesta perspectiva, o perfil de professor que se almeja (re) construir está sinalizado no guia geral do *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil* (BRASIL, 2005b, p. 26), de orientações sobre as diretrizes do programa: “[...] um professor capaz de dar continuidade a seu próprio processo de aprendizagem, um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador.”

Para favorecer o desenvolvimento de tal perfil, a proposta pedagógica do Proinfantil ancora ações de formação, que valorizem a diversidade cultural e, conseqüentemente, os diferentes conhecimentos dos envolvidos, com a intenção, de que as equipes de formadores ofereçam subsídios teóricos articulados com o fazer docente, para se alcançar os objetivos propostos e registrados no guia geral:

- a) habilitar em magistério para a Educação Infantil (EI) os professores em exercício, de acordo com a legislação vigente;
- b) elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes;
- c) valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor;
- d) contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 e 6 anos¹⁰ nas Instituições de Educação Infantil (IEI). (BRASIL, 2005b, p. 12-13)

Para o desenvolvimento da sua proposta, a matriz curricular do programa com sua configuração interdisciplinar, é um aspecto que destacamos, também, por compreender que essa organização oferece componentes que se interligam com a nossa temática e, juntamente com o sistema de formação em rede, tem uma relação direta com as inquietações apresentadas na introdução, e que originaram esta pesquisa, conforme veremos a seguir.

2.3.1 A matriz curricular do Proinfantil

A matriz curricular do Proinfantil foi construída a partir de eixos integradores horizontais e verticais, idealizados para serem pontos de interseção entre as diferentes áreas de estudo. Ou seja, foram inseridos com o propósito de promoverem a interdisciplinaridade e, assim, favorecer a articulação dos diferentes conteúdos das áreas temáticas, em torno de assuntos que se complementam. Fazenda (1994, p. 13) aponta que “[...] é impossível uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade”. Por intermédio de uma vasta experiência em pesquisas desenvolvida sobre o tema desde 1970, a autora nos revela que o percurso de compreensão da interdisciplinaridade foi repleto de antagonismos: teoria/prática; objetividade/subjetividade e demarca a década de 1990 como o ápice da contradição para estudos e pesquisas, sobre interdisciplinaridade, por ela desenvolvidos (FAZENDA, 1994, p. 33). Neste período, a autora destacou “[...] a proliferação indiscriminada das práticas

¹⁰ Conforme já sinalizado, os livros do Proinfantil, incluindo o guia geral, ainda não foram reestruturados. Portanto, o texto em questão não está atualizado na perspectiva do ensino fundamental em 9 (nove) anos. Apesar disto, ainda persistimos que a Educação Infantil atende a criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos porque existe um número considerável de crianças dessa faixa no segmento.

intuitivas, pois os educadores perceberam que não é mais possível dissimular o fato de a interdisciplinaridade constituir-se na exigência primordial da proposta atual de conhecimento e de educação.”.

O Proinfantil segue esta tendência em sua proposta curricular e explicita a concepção de interdisciplinaridade que defende:

A interdisciplinaridade é uma forma de abordar questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, que enfatiza o rápido “envelhecimento” da informação atual e o esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais. Entretanto, as integrações possíveis das áreas do conhecimento são sempre parciais, podendo ser feitas somente em função de uma finalidade clara. (BRASIL, 2005b, p. 32)

Teoricamente, com os eixos horizontais, vislumbra-se a possibilidade de favorecer as integrações entre as diferentes áreas temáticas – tanto as do ensino médio como as pedagógicas – em cada módulo de curso. A ideia é que os conteúdos sejam desenvolvidos em franco diálogo entre as diferentes áreas, apesar de reconhecer que este intercâmbio nem sempre é possível, conforme posto na citação do guia geral. Nesta perspectiva, seria necessário que os professores discutissem sobre os pontos convergentes das suas áreas e planejassem em parceria.

Esta proposta de planejamento foi amplamente indicada e incentivada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mas no locus de atuação das agências, esbarrava-se em algumas barreiras para sua concretização: tempo, disponibilidade, horários diferenciados entre os professores, o não saber trabalhar e produzir neste formato e o não desejo do profissional. A possibilidade de experimentar esta nova lógica dependeu, em parte, da habilidade da assessoria, que intermediava o processo coordenado pela UFBA, tentando mostrar sua aplicabilidade e dando suporte aos que se lançavam na mudança, e em parte da disponibilidade dos profissionais das agências formadoras. Algumas destas barreiras foram vencidas e os resultados puderam ser observados, registrando experiências que foram exitosas, algumas das quais foram registradas nos relatórios encaminhados para a Universidade e o Ministério da Educação. Os professores passaram a gostar de planejar em parceria. Outras, tivemos mesmo que recuar e permanecer nos planejamentos individuais por área.

A construção da identidade profissional compõe o eixo integrador vertical e figura como o cerne da matriz curricular, perpassando todos os módulos. Aqui o Proinfantil segue mais uma tendência de organização curricular, pois, a partir de um movimento fortalecido na década de 1980, a docência aparece como princípio norteador da identidade profissional. Este aspecto foi discutido por nós, a partir da interlocução com vários autores (D'ÁVILA, 2007; MACEDO, E., 2003; SAVIANI, 2009; SILVA, I., 2003) no capítulo 4. Com este formato curricular, acredita-se que as discussões podem ser aprofundadas nas diferentes áreas, ao longo do desenvolvimento do Proinfantil, e em torno dos eixos integradores horizontais, oferecendo, assim, recursos para o professor cursista construir conhecimentos teóricos e práticos a respeito da docência e possibilitando a inclusão social e profissional desse sujeito em formação.

A construção da identidade profissional constitui um dos eixos verticais do currículo. Coordenando os eixos integradores dos módulos e buscando dar organicidade ao curso como um todo, estrutura-os em um contínuo que parte das relações entre a realidade social e a educação, sendo mediado pela dinâmica da instituição que dimensiona o trabalho com as crianças e oferece condições para a compreensão da especificidade profissional do professor. (BRASIL, 2005b, p. 33)

A citação ratifica a compreensão de que a matriz curricular, por intermédio dos eixos horizontal e vertical busca referendar uma aprendizagem contextualizada com o entorno do Professor cursista, tendo a prática pedagógica como ponto de saída e chegada para construção de conhecimentos. Isto significa que os conteúdos devem ser desenvolvidos pelos professores formadores problematizando-os a partir das vivências dos professores cursistas no seu lócus de atuação docente. Assim, as situações vividas em sala, com as crianças, ou nas instituições devem ser discutidas nos grupos durante as formações, à luz das teorias que norteiam o programa, e, se possível, ressignificadas pelos professores cursistas, quando retornam às suas práticas, teoricamente modificados, ao tempo que também transformam o seu entorno. É a dimensão política da concepção de prática pedagógica defendida no programa, pois vai além da atuação do professor cursista na sala de atividade.

Para além desta postura política, Neira (2005, p. 68) relata que educar no século XXI apresenta, para os professores, uma série de desafios, no seu dia-a-dia,

que ainda estão para ser vencidos. Se, por exemplo, o acesso à escola está cada vez mais garantido, o cotidiano nas salas de atividades desafia sobremaneira, a nós profissionais de educação, porquanto ainda nos distanciamos de outras expectativas: finalizar o percurso, possibilitar convivências e aprendizagens significativas para todas as crianças. O autor apresenta a perspectiva de aprendizagem baseada no diálogo, como demanda da sociedade contemporânea, que não pode mais sustentar-se por agentes excludentes. Assim, esta proposta aproxima-se da do Proinfantil, quando defende a relação pedagógica alicerçada no diálogo com base na experiência compartilhada.

No entanto, esta perspectiva de ação docente, aliada à tematização da prática pedagógica, conforme sugere o programa e explicitada no guia geral são, em algumas situações, geradoras de conflitos para os professores cursistas, quando passam a enxergar projetos institucionais não condizentes com aqueles divulgados pelas concepções do programa, mas não possuem inserção para discuti-los com a gestão e coordenação.

Na direção de ajudar os professores cursistas a se incluírem, cada vez mais, no grupo de professores da instituição, é preciso ter em mente as metas de identidade profissional e interdisciplinaridade postas pelo programa e, anteriormente, citadas. Assim, o distanciamento observado entre eles e os outros profissionais das instituições, poderá ser aplacado já que, na grande maioria das vezes, tal separação é produzida pelos mecanismos de gestão, que começam a ser questionados quando os professores cursistas vão mudando a sua visão sobre sua condição profissional.

2.4 ENTENDENDO O SISTEMA DE FORMAÇÃO EM REDE

O Proinfantil se desenvolve por meio de uma metodologia que busca integralizar a carga horária, via momentos de formação à distância e presenciais. As atividades à distância estruturam-se em torno de livros de estudo¹¹ autoinstrucionais – 8 unidades de estudo, sendo cada uma delas compostas por dois livros (o volume 1 traz conteúdos do Ensino Médio, e o volume 2 aborda os conteúdos das áreas pedagógicas direcionados para a Educação Infantil).

¹¹ Produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação.

As atividades presenciais abrangem, inicialmente, os encontros nacionais, os encontros estaduais, as fases presenciais (FP), as fases presenciais intermediárias (FPI) e os encontros quinzenais (EQ). Cada uma destas ações é planejada e executada pelas diferentes esferas, com a intenção de levar mais qualidade à formação oferecida aos professores cursistas. Nelas atuam equipes diferenciadas, o que significa dizer que os professores cursistas não participam diretamente de todas as formações, no entanto são três as diretamente realizadas com eles.

Primeiro apresentaremos a fase presencial porque tanto as formações nacionais quanto as estaduais acontecem em torno dela, para melhor planejá-la e desenvolvê-la. São encontros de formação direcionados para os professores cursistas e acontecem, geralmente, nos municípios pólos. As fases presenciais são planejadas pelos profissionais das agências formadoras com o apoio pedagógico das universidades por intermédio da assessoria técnica pedagógica (ATP)¹². Acontecem no início de cada módulo, com orientação para realizar-se durante dez dias (76h), por isso encaminha-se que aconteçam no período de férias dos professores cursistas. As fases presenciais são direcionadas para:

[...] orientar o Professor Cursista para o desenvolvimento dos estudos e das reflexões relativos ao Módulo. Além da apresentação de uma visão geral dos conteúdos do Módulo, são trabalhados aspectos relativos ao desenvolvimento e ao aprimoramento de sua prática pedagógica, além de métodos de estudo, leitura e interpretação de textos, elaboração de resumos e esquemas, leitura e interpretação de mapas, utilização de instrumentos matemáticos e outras atividades que auxiliarão o Professor Cursista no seu desempenho na etapa correspondente do Curso. (BRASIL, 2005b, p. 45)

O Estado, por meio da Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e das agências formadoras (AGF), assume a responsabilidade pela execução da fase presencial que acontece, prioritariamente, nos municípios-sedes das agências formadoras, sob mediação dos professores formadores e APEI, sendo direcionada aos professores cursistas. A fase presencial significa um período de muitas viagens para a assessoria que precisa, durante os dez dias acompanhar, todas as agências formadoras sob sua responsabilidade.

Outro momento de formação direcionado para os cursistas são as fases presenciais intermediárias que antecedem as provas bimestrais. Realizada também

¹² Na Bahia, a ATP atua como interlocutora direta dos formadores das AGF discutindo o planejamento para a fase presencial.

no município-sede, são encontros ministrados pelos professores formadores e destinados a esclarecer dúvidas ou enfatizar conteúdos que, pelo acompanhamento dos instrumentos avaliativos produzidos pelos professores cursistas e avaliados pelos formadores em parceria com os tutores, tenham percebido a necessidade de maior aprofundamento.

Os encontros quinzenais (EQ) são compreendidos como importante ação formativa presencial que acontecem, aos sábados, com duração de 8h. Realizados na região de residência dos professores cursistas, os EQ são mediados pelos professores tutores, mas não devem ter características de aula. Neles, os professores tutores recebem as atividades individuais feitas pelos professores cursistas, como também desenvolvem oficinas de conteúdos específicos do módulo em curso voltados para as áreas pedagógicas. Os EQ são destinados para os professores cursistas tirarem dúvidas, socializarem experiências, como também realizarem leituras complementares.

Os encontros nacionais são organizados pela coordenação nacional do Proinfantil e promovidos pelo MEC. Estes encontros formativos antecedem a formação de cada módulo e registra-se a presença de profissionais de todos os estados que desenvolvem o Proinfantil. É um grande encontro de culturas e sotaques brasileiros e conta com a participação dos Professores das Universidades Federais, os quais, geralmente, ministram os minicursos, as oficinas e as palestras sobre os conteúdos específicos de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico; participam, ainda, os assessores técnicos pedagógicos podendo realizar oficinas; os coordenadores das Equipes Estaduais de Gerenciamento (EEG). De cada Estado participam, ainda, um coordenador de AGF, um APEI e um professor de cada área temática. A formação das áreas temáticas do ensino médio, no encontro nacional, é desenvolvida por um professor formador convidado de agências formadoras dos diferentes Estados. Os professores tutores e os professores cursistas não participam deste encontro.

Os encontros estaduais são planejados pelas Universidades Federais e executados em parceria com o Estado. Pretende-se com as formações estaduais agregar conhecimentos e valores para que os Professores formadores e os professores tutores instrumentalizem-se para desenvolver as atividades formativas – fases presenciais e encontros quinzenais – com os Professores cursistas. Por isso, estes encontros antecedem a fase presencial e são direcionados para a

formação dos professores formadores e professores tutores do estado¹³. Do mesmo modo que no encontro nacional, na formação estadual a Universidade Federal responsável pelo Estado ministra minicursos, oficinas e palestras sobre os conteúdos específicos das áreas pedagógicas da Educação Infantil e os professores formadores desenvolvem os das áreas do ensino médio. Aqueles que participaram do Encontro Nacional, discutem, com seus pares, o que foi visto e trabalhado na ocasião. O professor formador ou APEI que participou do encontro nacional é denominado de multiplicador e o momento específico com seus pares conhecido como “repassa”¹⁴.

As formações estaduais são consideradas importantes momentos de construção de conhecimentos, ministradas por professores da própria universidade ou convidados por ela. Este encontro acontece a cada seis meses antecedendo o início do módulo e da fase presencial. São realizadas em hotéis de grande porte, nos quais ficam hospedados todas as equipes das AGF e também os tutores. O planejamento mobiliza toda equipe da universidade e é construído a partir dos conteúdos de cada módulo, cuidando-se dos detalhes juntamente com a equipe da EEG: desde um afago de boas vindas, para quem vem dos municípios, até a criação de ambientes temáticos para realização de atividades. Na Bahia, por exemplo, foi criado, o Jardim das DeLícias - nome batizado em homenagem à sua idealizadora prof^a Lícia Beltrão - para suprir a falta do lanche. Então, a cada formação, o Jardim recebia uma temática condizente com a época - como as festas juninas ou algo relevante que acontecesse, como por exemplo a copa do mundo de futebol. No Jardim, era possível se deliciar com uma contação de história enquanto saboreava-se jujubas; assistir a apresentações musicais; ler muitos dos livros de literatura disponibilizados. Enfim era um espaço de aprendizagem lúdica.

Durante os encontros estaduais, atualizações conceituais são realizadas e os professores formadores e tutores recebem material didático para complementar seus estudos. Todos os recursos midiáticos e impressos utilizados nas oficinas e minicursos são disponibilizados para todos os participantes em CD room e

¹³ Da formação estadual participam toda equipe da Universidade Federal, o coordenador da equipe estadual de gerenciamento, todos os professores formadores coordenadores e APEI das AGF, como também todos os tutores do estado.

¹⁴ “Multiplicadores” e “repassa” não são termos aprovados pelas Universidades Federais, mas ainda são empregados para definir o sistema de formação no Proinfantil.

apostilas favorecendo a construção de um acervo de consulta que vai além dos livros de estudos. Destes encontros não participam os professores cursistas.

Para entender a estrutura organizacional e formativa do Proinfantil é preciso se pensar em rede na qual todas as esferas são representadas por profissionais específicos que procuram trabalhar em parceria. No entanto, cada grupo de profissionais possui atribuições condizentes com sua função e seu campo de atuação. Este modelo é denominado no Proinfantil de sistema de multiplicadores porque nem todos os profissionais participam de todas as formações diretamente, mas o fazem por intermédio dos colegas que naquele momento foram representando o grupo nos encontros nacionais. Assim como realizam as fases presenciais e os encontros quinzenais apoiados naquilo que vivenciaram e aprenderam nos encontros estaduais. Resumidamente:

- a) Encontros nacionais: participam assessores técnicos pedagógicos, a equipe estadual de gerenciamento e os profissionais das AGF. Todos os grupos por amostragem, estão em formação com os professores das Universidades Federais.
- b) Formação estadual: participam assessores técnicos pedagógicos, a equipe estadual de gerenciamento, os profissionais das AGF e os professores Tutores. Todos estão em formação com os professores da Universidade Federal responsável pelo Proinfantil no Estado.
- c) Fases presenciais: participam os professores cursistas. Formação ministrada pelos professores formadores das AGF, com base nos encontros nacionais e estaduais. Os tutores podem desenvolver atividades formativas a convite da agência, mas normalmente acompanham esta formação para se inteirarem das orientações e conteúdos para aquele módulo.
- d) Fases presenciais intermediárias: destinadas aos professores cursistas e ministradas pelos professores formadores das AGF.
- e) Encontros quinzenais: destinados aos professores cursistas e ministrados pelos professores tutores, com base nos encontros estaduais e fases presenciais.

O sistema de multiplicadores (sistema em rede), que é empregado nas formações do programa, tem como intenção articular os saberes produzidos nas diferentes esferas que compõem o Proinfantil: a federal, a estadual e a municipal. É uma oportunidade de enriquecimento teórico porque participamos de formações

com profissionais experientes e gabaritados. É um sistema que promove, para além do encontro com diferentes culturas, ricas trocas de experiências entre os parceiros que atuam em outros Estados ou nos diferentes Municípios do nosso Estado, o que alimenta a prática.

No entanto, foi no interior deste sistema que nasceram as inquietações e dúvidas que geraram essa pesquisa. Ao analisá-lo, sob a lente da assessoria, de forma mais sistemática e com maior proximidade, observamos que, muitas vezes, funcionou, pelo menos na nossa realidade, próximo a “um telefone sem fio¹⁵.” Isso significa afirmar que muitos conhecimentos desenvolvidos no decorrer das formações promovidas pelo Ministério da Educação e/ou Universidades não foram apropriados de forma fidedigna provocando perdas de informações. Isto não chegaria a ser um problema se estes desvios não representassem equívocos conceituais e de concepção, apresentados como verdades aos professores em formação.

Os conceitos e atividades desenvolvidas no encontro nacional, por exemplo, e que fora assistida por um dos professores formadores do estado, responsável por socializar a experiência com o seu grupo estadual, eram “repassados” de acordo com sua compreensão, ocasionando, em algumas situações, desvios do que havia sido discutido e desenvolvido. O mesmo aconteceu com professores tutores que apresentavam conceitos e concepções equivocados ou não condizentes com a proposta pedagógica do programa nas oficinas realizadas durante os encontros quinzenais.

Como ilustração, registramos, ainda, mais uma situação agora direcionada para a nossa temática e observada durante as formações estaduais. Foram oferecidos minicursos e oficinas relacionados à inclusão durante o grupo 2 (2008 e 2009) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e no grupo 3 (2009 e 2010) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ao todo, foram seis atividades diretas nas formações estaduais, envolvendo o tema da inclusão que precisariam ser discutidas com os professores cursistas.

Neste aspecto, situações bem díspares foram observadas: desde aquelas cujos professores formadores e tutores transformavam de forma positiva e

¹⁵ Telefone sem fio é uma brincadeira realizada em grupo onde um fala algo no ouvido do colega e este, por sua vez, fala ao outro, que fala ao outro e assim vai até chegar ao ouvido da primeira pessoa que falou. Quando este constata que a informação chega totalmente diferente da original. As crianças costumam se divertir bastante com esta brincadeira.

significativa o que haviam discutido na formação estadual, ampliando os conhecimentos e estabelecendo interessantes relações para o seu grupo de professores cursistas. Como o contrário também aconteceu: formadores, sejam eles professores das agências ou tutores, apresentando concepções equivocadas e atribuindo a aprendizagem de tal conceito à formação recebida pela universidade e/ou MEC. Era o "telefone sem fio" funcionando.

Quanto aos professores cursistas recaía a dúvida e a necessidade de identificar com mais clareza sobre o modo como estavam significando suas experiências formativas em relação à inclusão, uma vez que comumente relatavam que não se sentiam seguros e capazes de promovê-la. E assim nascia o interesse e a necessidade dessa pesquisa.

2.5 O PROINFANTIL NA BAHIA

O estado da Bahia aderiu ao Proinfantil em 2006, no Grupo 1 e, desde então, mais dois grupos¹⁶ foram implementados em território estadual. Inicialmente, o desenvolvimento do Proinfantil em nível nacional era de responsabilidade única do MEC. Desse modo, também no nosso Estado, para o Grupo 1, as formações nacional e estadual foram realizadas por consultores contratados pelo MEC, considerando as diversas temáticas a serem trabalhadas em cada um dos quatro módulos.

Tal dinâmica dificultava um acompanhamento direto do MEC em relação ao trabalho realizado nas formações, devido a dificuldade de articulação contínua entre os consultores. Como consequência, o MEC optou por convocar, em novembro de 2007, algumas universidades federais, que trabalhavam com formação de professores da Educação Infantil, para assumir a responsabilidade pela formação, acompanhamento e avaliação do Proinfantil nos Estados. A inserção das universidades potencializava que houvesse uma ação planejada e articulada para o desenvolvimento de todos os módulos do curso.

Assim sendo, para o Grupo 2, no ano de 2008, a responsabilidade pelo Proinfantil no Estado da Bahia passou a ser da Universidade Federal do Mato

¹⁶Grupo1- janeiro de 2006 a dezembro de 2007; Grupo 2 – janeiro de 2008 a dezembro de 2009; Grupo 3 – julho de 2009 a julho de 2011 (Informação fornecida pela Equipe Estadual de Gerenciamento do Proinfantil, sob a coordenação de Miliane Vieira, com base nos registros em rede interna lotada no Instituto Anísio Teixeira).

Grosso do Sul (UFMS), uma instituição com tradição na formação de professores da Educação Infantil, desde 1981. Este período foi bastante enriquecedor e a UFMS contribuiu significativamente para o desenvolvimento e implementação de uma nova cultura formativa do Proinfantil na Bahia.

Para responder pela formação no Grupo 3, em 2009, a Universidade Federal da Bahia ingressou no Programa o que viabilizou uma maior dinâmica de acompanhamento devido à proximidade territorial, e pela ampliação do número de assessores técnicos pedagógicos, passando de uma assessora no grupo 2 para quatro no grupo 3. O fato de estar no próprio Estado, o acesso dos parceiros à equipe formativa da Universidade também foi facilitado.

Atualmente, a Bahia conta com sete agências formadoras (AGF) distribuídas por todo o Estado com sede em: Barreiras, Eunápolis, Feira de Santana, Gandu, Itaberaba, Vitória da Conquista e Salvador. Cada agência formadora agrega os municípios participantes do Proinfantil que estão localizados em seu entorno. As sete agências formadoras da Bahia perfazem um total de 69¹⁷ (sessenta e nove) professores formadores; 71 (setenta e um) professores tutores e 588 (quinhentos e oitenta e oito) professores cursistas¹⁸. A Equipe Estadual de Gerenciamento, responsável pelo acompanhamento e monitoramento do Proinfantil no Estado, durante o período de realização da pesquisa, era composta por 6 profissionais, sendo uma coordenadora e 5 técnicos e estava lotada no Instituto Anísio Teixeira.

2.5.1 A dinâmica da assessoria no estado da Bahia: a devolutiva como identidade¹⁹

Estar na assessoria técnica pedagógica no Proinfantil (ATP) é ao, mesmo tempo, instigante e desafiador porque o ATP é o único colaborador do Proinfantil que, para exercer suas funções e atribuições, circula, de forma sistemática e frequente, por todas as instâncias que compõem o programa – a federal, a estadual e a municipal – como também por todas as atividades desenvolvidas por cada uma delas com o objetivo de:

¹⁷ A AGF de Salvador possui um número maior de professores formadores devido a grande quantidade de professores cursistas.

¹⁸ Dados fornecidos pela Equipe Estadual de Gerenciamento do Proinfantil, sob a coordenação Vera Gouveia.

¹⁹ Parte desse texto inspirou a produção do artigo de autoria de Bitencourt e outros autores intitulado *Formação de professores de educação infantil: uma história contada no vai e vem das estradas baianas*. O qual também traz mais detalhamentos sobre o cotidiano das ATP na Bahia.

[...] cumprir nossas funções de articuladoras política e institucional, de acompanhamento, monitoramento e avaliação de todas as ações do Proinfantil no [estado] afim de garantir a qualidade no desenvolvimento do Programa vamos acompanhar o trabalho realizado pelas Agências Formadoras (AGFs) e desenvolver avaliações destes trabalhos, dando uma devolutiva ao MEC. Desse modo, exercemos um papel articulador sendo o elo de ligação entre a Universidade, MEC, Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e AGFs²⁰.

Para o exercício das funções postas na citação, esse profissional precisa ter "[...] nível superior, com formação na área de educação ou licenciatura; experiência na área de formação de professores e educação a distância e disponibilidade para viagens de trabalho."²¹

São quatro as assessoras técnicas pedagógicas (ATP)²² ligadas à Universidade Federal da Bahia. Número que foi ampliado durante o grupo 3 (de 2009 a 2011), possibilitando um maior acompanhamento, haja vista o tamanho do nosso território estadual. Durante este período, a Bahia possuiu oito agências formadoras, contando com a duplicidade da AGF de Salvador, devido ao número elevado de professores cursistas. Assim, cada assessora se responsabilizou por duas AGF, mantendo um rodízio de troca pelo menos há cada seis meses. Decerto, as funções e atribuições das ATP são ditas nacionalmente, o que significa que estando na Bahia ou em Mato Grosso do Sul, exerce-se rotinas muito parecidas. No entanto, como todo grupo constitui-se de identidades culturais, cada estado imprime características próprias de desenvolvimento das funções deste profissional, com a intenção de ajustar-se às demandas peculiares de seu contexto.

Desse modo, esse registro refere-se à experiência de assessoria vivenciada na Bahia, com a UFBA, que pode se aproximar ou não de outras realidades. Portanto, é preciso evitar generalizações. As ATP na Bahia, envolvem-se muito diretamente com as ações formativas desenvolvidas pela UFBA, o que significa ênfase no acompanhamento e monitoramento das ações pedagógicas, das agências

²⁰ Texto de autoria de Maiara Nogueira e Rhaisa Pael, assessoras do Proinfantil no Mato Grosso do Sul, intitulado *Assessoras técnico pedagógicas e suas funções*, distribuído durante a reunião entre CNP e ATP do Proinfantil em Brasília, 2010. Texto não paginado.

²¹ *Power point* de autoria da Coordenação Nacional do Proinfantil, intitulado *Reunião técnica - MEC- Universidades*. (Slide 2: Assessor técnico Proinfantil, perfil.) distribuído durante a reunião entre CNP e ATP do Proinfantil em Brasília, 2010.

²² Como na Bahia as ATP são todas mulheres, usaremos esse gênero quando nos referirmos a essa profissional, ao longo desse texto. Mas, registramos o exercício da assessoria no Proinfantil em outros estados também por homens.

formadoras. Mais especificamente sobre a rotina de acompanhamento desenvolvida pela pesquisadora enquanto assessora, registra-se sua participação na realização de formações dos professores formadores e dos tutores à distância, via devolutivas escritas ou presencialmente nas próprias AGF, ou ainda nos municípios participantes, estes no formato de minicursos e oficinas. Atuou, ocasionalmente, como formadora, em encontros nacionais e, mais frequentemente, nos estaduais.

Por incentivo da coordenação da UFBA ingressamos no mestrado, envolvendo-nos com o universo da pesquisa. Devido a isto, passamos a ser reconhecidas institucionalmente como pesquisadoras e assessoras técnicas pedagógicas, mas no Proinfantil continuamos conhecidas como ATP. Reconhecemos essa dissertação como mais uma etapa vencida.

Cuidar da qualidade pedagógica do Proinfantil é uma importante atribuição da assessoria. O desafio se apresenta quando, por meio do acompanhamento, buscamos evitar as perdas sinalizadas e oriundas do sistema formativo em rede. Podemos considerar a assessoria como o ponto de conexão entre os profissionais e as diferentes esferas, uma vez que transitamos por todas elas. Miliane Vieira, antiga coordenadora estadual do Proinfantil, costumava nos chamar de seres quânticos. Essa imagem, criada por ela para representar a nossa condição de estarmos em vários lugares ao mesmo tempo. Mas, como não se pode estar em diferentes lugares ao mesmo tempo, apesar da necessidade e do desejo de toda ATP, sentimos falta de um instrumento, por meio do qual pudéssemos dialogar com nossos parceiros mesmo que virtualmente. A intenção era reduzir as distâncias entre assessoria e agências formadoras, potencializar formações e minimizar as perdas localizadas no sistema de formação em rede. Assim, as devolutivas são apontadas como possibilidade. Voltaremos a elas mais adiante.

Para elucidar ainda mais a natureza do trabalho da assessoria, faz-se necessário maior detalhamento das principais atribuições do nosso fazer cotidiano. Quando se diz que cabe à ATP articular política e institucionalmente, acompanhar, monitorar, avaliar e pesquisar as ações do Proinfantil no estado, significa que esta profissional precisa realizar muitas viagens para participar de todas as ações formativas realizadas pelas agências formadoras e municípios participantes. Assim, mensalmente, visitamos todas as AGFs sob nossa responsabilidade. Esta ação é conhecida no Proinfantil como visita de rotina. Quando as pesquisas de

mestrado foram iniciadas, as visitas aconteceram com uma frequência ainda maior durante o mês, para assim podermos realizar as atividades de acompanhamento e monitoramento, como também coletar dados da investigação.

Por meio das visitas de rotina temos acesso ao trabalho desenvolvido pelas agências, seja pela leitura e análise dos registros diversos, relatórios e devolutivas sobre os planejamentos e instrumentos produzidos pela equipe de cada AGF; seja pelo acompanhamento das ações formativas: fase presencial, encontro quinzenal, observação de práticas pedagógicas dos professores cursistas, detalhadas mais adiante. Quando na agência formadora:

O trabalho é grande, pois é hora de lidar com o que é técnico e com o que é pedagógico. É hora de conferir documentação, lançamento de notas, de saber sobre os encaminhamentos sugeridos, ouvir e criar estratégias para resoluções de conflitos, oferecer subsídios teóricos para a confecção de instrumentos formativos do professor cursista; auxiliar as articuladoras pedagógicas na formação continuada dos componentes da AGF, ler as devolutivas que estão sendo construídas tanto pelos formadores quanto pelos tutores e também escrever devolutivas sobre tudo o que foi visto e lido. (BITENCOURT et al 2010/2011, p. 61-62)

No entanto, apesar de trabalhoso, estar nas agências formadoras traduz-se em momentos preciosos de contato com os parceiros e os sujeitos que dão vida ao Proinfantil. São nestas visitas que observamos e identificamos pontos positivos e aqueles que precisam ser melhorados e, junto com a equipe local, pensamos coletivamente em meios de soluções e caminhos que favoreçam o percurso formativo. Nesta perspectiva, há muito que fazer nas AGF. É necessário mapear o andamento da rotina e dos afazeres, visando a qualidade do trabalho, para que se reflita no desempenho dos professores cursistas, que também precisa ser acompanhado. Tudo o que foi visto e realizado na visita de rotina é registrado em relatórios específicos, enviados para a coordenação da Universidade – que, por sua vez, encaminha-os para o Ministério da Educação. Para isto a ATP²³, entre outras atribuições:

- Auxilia na estruturação do Grupo de Estudo e acompanha a realização de alguns deles.

²³ Para detalhar as atribuições das ATP tomamos por base o texto escrito por Maiara Nogueira e Rhaisa Pael intitulado *Assessoras técnico pedagógicas e suas funções*, apresentado na Reunião ATP-CNP/ MEC, 2010. Aqui destacamos aquelas que consideramos mais relevantes para o estudo empreendido. O referido texto original consta do Anexo B.

- Verifica o cumprimento do acordo de participação, fazendo os encaminhamentos necessários caso haja problemas no cumprimento de alguma cláusula.
- Verifica a escala de plantão de professores formadores (BRASIL, 2005b, p. 40-50), auxiliando na reestruturação, caso necessária.
- Confere a documentação dos Professores Cursistas, Tutores e Professores Formadores.
- Realiza reunião com o grupo da AGF para discutir dúvidas e dificuldades apresentadas tanto pela equipe estadual quanto pelos tutores. Estas reuniões são compreendidas como ações formativas porque são pautadas em orientações pedagógicas fornecidas pela assessoria com vistas a apresentar alternativas de solução para as questões trazidas pela equipe ou observadas pela ATP.
- Verifica se os formulários de acompanhamento mensal (FAM) estão sendo devidamente preenchidos. São nestes formulários que os tutores registram suas avaliações e orientações dadas aos professores cursistas. Por meio deles, os professores formadores acompanham o desempenho dos cursistas. Estes formulários são fontes preciosas dos saberes que estão sendo construídos, tanto pelos cursistas, quanto pelos tutores e por isso dedica-se um olhar especial ao seu preenchimento. Durante a Jornada Mensal, os professores formadores discutem com os tutores as avaliações registradas na FAM e, atualmente, por meio das devolutivas escritas, dialogam sobre o processo de construção de conhecimento e sobre o acompanhamento dado pelo tutor ao professor cursista.
- Verifica se os cursistas estão acessando a AGF via telefone, e-mail fazendo uso da via de comunicação com os professores formadores (BRASIL, 2005b).
- Avalia se o suporte que os Professores Formadores estão oferecendo está suprimindo as necessidades práticas dos Tutores.
- Observa se estão sendo desenvolvidas ações que possam favorecer a aprendizagem dos Professores Cursistas que apresentem maiores dificuldades em áreas específicas; e avalia, junto com a equipe da AGF e tutores, os resultados.
- Discute com a equipe a AGF os planejamentos dos EQ, das JM e da FP. Esse acompanhamento acontece constantemente, e não somente nas visitas às AGF. Por meio das devolutivas, a ATP dialoga antecipadamente com a equipe que

socializa os seus planejamentos. Muitos dos quais são construídos em parceria entre ATP e AGF.

- Acompanha as jornadas mensais (JM): formações realizadas pelas AGF com vistas a formação continuada dos tutores e, como o nome diz, acontecem mensalmente. Como as JM acontecem em datas pré-estabelecidas, porque seguem um calendário que é nacional, a ATP as acompanha por amostragem, estando cada mês em uma das AGF de sua responsabilidade. Participar das JM possibilita a ATP aproximar-se dos tutores e assim, ter um panorama mais fidedigno de sua atuação no programa, como também dos desafios que enfrentam no seu fazer. Estes momentos são também fontes de observação e avaliação do acompanhamento que as AGF oferecem aos tutores. Por meio deles, a ATP levanta pontos para serem discutidos e revistos junto aos professores formadores e APEI. Normalmente, este retorno é dado via devolutiva escrita ou em reunião formal, após a realização da jornada. Caso haja necessidade e, em comum acordo com a AGF, a ATP pode realizar oficina durante a JM. Estes são importantes momentos para avaliar de que modo os professores formadores significam os conteúdos desenvolvidos nas formações estaduais realizadas pela UFBA.
- Acompanha o Encontro Quinzenal (EQ), também por amostragem. O olhar da assessoria nesses momentos, direciona-se para o fazer do tutor e também para a participação e desempenho dos cursistas. Ir ao EQ possibilita conhecer de perto a realidade dos professores cursistas e tutores, porque acontecem no município em que residem. Muitos cursistas moram na zona rural, mas como já sinalizamos, não deixam de frequentar o EQ. Estar nesta ação transforma-se em uma rica experiência cultural, além de ser um momento propício para observar possíveis dificuldades que o tutor possa enfrentar, bem como avaliar de que modo, assim como os PF, os tutores significam os conteúdos das formações estaduais que recebem da UFBA.
- Acompanha prática pedagógica do professor cursista, juntamente com o tutor. Eis um momento mais que precioso, porque observar a prática pedagógica do professor cursista, possibilita a ATP avaliar como os mesmos significam os conhecimentos teóricos, e se estão modificando sua ação docente. Mesmo que por amostragem, realizar essa atribuição oferece muitos indícios sobre os avanços e pontos que precisam ser revistos no que se refere à aprendizagem dos

cursistas. No final dessa atividade, o tutor reúne-se com o professor cursista para conversar a respeito das observações feitas por ele, é o momento de devolutiva. A ATP aproveita esta oportunidade para ser interlocutora da tutora e, juntas, reflete-se desde a maneira como a tutora organizou o momento, até sobre a forma e o que foi discutido com o professor cursista. Por meio de devolutiva por escrito, a ATP dialoga com a tutora sobre suas impressões a respeito deste encontro, deixando indicações, levantando aspectos para reflexão e sugerindo rotas.

- Acompanha as fases presenciais. Como esta ação dura dez dias, a ATP divide este tempo entre as AGF que se responsabiliza no período. O acompanhamento e monitoramento da ATP para a fase presencial começa no planejamento quando se apresenta como interlocutora para os profissionais da AGF. Avalia os planejamentos e escreve devolutivas sobre eles com a intenção de ajustar ações e concepções teóricas. Durante a realização da fase a ATP atua observando e/ou participando ativamente dos minicursos e oficinas realizadas para os cursistas e tutores. É também por meio de devolutivas escritas e reuniões formais que as avaliações feitas são transmitidas e discutidas com a equipe.

Quando não estamos viajando, trabalhamos internamente na Universidade. Durante os dias em que ficamos na UFBA participamos das reuniões administrativas realizadas pela coordenação, acompanhamos e também orientamos as atividades desenvolvidas pelas estagiárias, produzimos textos de orientação do trabalho que complementam os já distribuídos pelo MEC, estudamos e dedicamo-nos a escrever os relatórios e as devolutivas. Durante este período, o acompanhamento das AGF é realizado à distância via e-mail e telefone.

Reafirmamos que, devido a natureza do fazer da assessora transitamos por todas as instâncias e esferas do Proinfantil, participando das reuniões e/ou encontros formativos, sejam eles promovidos pelo MEC, universidade, estado ou município, conforme detalhado anteriormente. Este trânsito cria para a assessora técnica do Proinfantil um lugar privilegiado de aprendizagem, formação e de investigação, uma vez que podemos estar presentes desde as reuniões executivas²⁴, quando são discutidos e tratados os assuntos de gerenciamento;

²⁴ As reuniões executivas são encontros promovidos pelo MEC para que as universidades, assessores e coordenadores estaduais avaliem o trabalho desenvolvido no semestre e organizem o

como também das ações formativas nacionais, estaduais e municipais. Foi deste lugar que pudemos observar de perto, como também participamos diretamente, do sistema de formação em rede que originou muitas indagações, principalmente às relacionadas ao lugar que a temática da inclusão ocupa no programa. Pela descrição pretendemos clarificar o lugar da assessoria e o quanto pudemos observar acontecer o "telefone sem fio".

Com vistas a desenvolver as funções e atribuições, anteriormente detalhadas, com qualidade, buscamos alternativas de instrumentalização que ajudassem a aprimorar o olhar frente às trajetórias de formação vivenciadas por professores formadores, tutores e pelos professores cursistas. Compreendemos que, para acompanhar, monitorar e avaliar tais percursos para além da competência é preciso ter sensibilidade, buscando entender como estes sujeitos têm ressignificado suas experiências de formação e o reflexo disto na prática pedagógica de cada um em sua esfera de atuação, sem perder de vista a qualidade do atendimento das crianças.

Foi necessário, também, buscar minimizar as perdas identificadas pelo "telefone sem fio". Desse modo, a assessoria passou a utilizar, de forma mais sistemática, de registros por escrito para conversar, encaminhar, questionar, retrucar acerca das produções dos formadores e das agências formadoras. Este formato de acompanhamento da assessoria era novo para as AGF e, inicialmente, gerou desconforto em alguns dos profissionais que não estavam acostumados com ele. Se a assessora não estivesse presente fisicamente fazia-se presente por meio dos registros.

Nos ambientes da medicina, psicoterapêuticos ou psicopedagógicos esses retornos são denominados de feedback ou, simplesmente, devolutiva, como também preferimos chamar. Decerto, as devolutivas escritas não eram novidade no Proinfantil porque já faziam parte da rotina entre tutores e professores cursistas. Os professores formadores também realizavam devolutivas no Proinfantil, mas não como forma de reflexão, análise e construção de conhecimento. Geralmente as devolutivas dos professores formadores eram dadas oralmente, como nos ambientes citados, em conversas entre os sujeitos envolvidos nas ações formativas. No entanto, as devolutivas orais não favoreciam a

continuidade das intervenções e nem um acompanhamento mais sistemático, uma vez que as informações ditas eram perdidas ou até mesmo esquecidas.

Desse modo, e ainda no grupo 2, foi indicado que os professores formadores e articuladoras pedagógicas produzissem suas devolutivas por escrito. Neste percurso, o apoio da coordenação da UFMS foi imprescindível, chegando a realizar, nas formações estaduais, oficinas para orientar a construção destes textos. A UFMS reconhecia a relevância do instrumento, mas compreendia a resistência dos formadores, devido à falta de familiaridade com ele. Por isso, investiu na formação como meio de quebrar barreiras e gerar confiança.

Foi um percurso de muitas idas e vindas, discussões e até de desentendimentos. A UFBA chegou e com ela a condição de um investimento mais consistente, devido ao grau de familiaridade que os formadores já apresentavam com o instrumento. As devolutivas passaram a figurar como instrumento permanente de trabalho, agora endossado pela coordenação da UFBA e pela nova equipe de assessoria. Foi uma construção paulatina, que exigiu atenção e formação específica, ou durante as formações estaduais, ou nas próprias AGF, durante as quais tematizamos a prática e, coletivamente, construímos os contornos que orientavam as produções, até conseguirmos saborear os primeiros resultados positivos: professores formadores implicados com suas produções, solicitando formações sobre devolutivas, sobre produção de texto, relatos positivos sobre como as devolutivas favoreceram o encadeamento das formações e possibilitaram maior clareza dos processos de aprendizagem, das potencialidades e dificuldades.

Podemos compreender as devolutivas conforme sinalizado por Loiola, Silva e Souza (2011, p. 3), como sendo “[...] registros que permitem um diálogo reflexivo entre os parceiros envolvidos no processo de construção do conhecimento”. Atualmente, funcionam no Proinfantil como uma importante estratégia de acompanhamento e de intervenção formativa. Portanto, o que se iniciou com ressalvas e resistência, hoje virou marca da identidade do Proinfantil na Bahia.

A partir destas constatações tornam-se perceptíveis as aprendizagens construídas pelos sujeitos envolvidos, durante seu processo de produção de conhecimento. O que, inicialmente, pareceu apenas um instrumento sem funcionalidade, mais tarde pode ser entendido como significativo e favorecedor de

alinhavos e costuras entre a teoria e a prática educativa no ato de uma escrita reflexiva.

CAPÍTULO 3

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUJEITOS E AMBIÊNCIA

Neste capítulo discutimos a temática da inclusão no contexto da Educação Infantil. Nele, defendemos o argumento de que é necessário (re) construir culturas positivas de inclusão, reconhecemos a Educação Infantil como o momento propício para esse intento, e as instituições educativas como a ambiência favorável, desde que repensados alguns princípios e práticas. Apresentamos, ainda, nossas justificativas para defender o processo inclusivo desde a Educação Infantil e a compreensão que trazemos dos sujeitos que são considerados de inclusão, a partir da articulação entre as teorias desenvolvidas por Freud, Piaget e Vigotski.

3.1 INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA ENVOLVENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, a educação inclusiva passou por mudanças de concepção, mas sempre esteve atrelada às concepções de educação especial. Mendes (2010, p. 11) nos conta que a história da educação especial tem registro no século XVI, quando grupos de médicos pedagogos transgrediram conceitos vigentes e creditaram possibilidades educacionais a indivíduos considerados ineducáveis. Voltada para uma população à margem dos sistemas sociais e educacionais, a educação especial nasce com base no atendimento tutorial, uma vez que os próprios médicos é quem ensinavam seus “pupilos”, já que não existia acervo teórico ou prático de trabalho e educação para as pessoas com deficiência.

Considera-se que no final século XIX houve um retrocesso nesta caminhada e os esforços educacionais, voltados para o acolhimento das pessoas com deficiência, sucumbiram, retomando o cuidado custodial. Esta situação é sinalizada por Mendes (2010), quando revela que neste período o atendimento em asilos e manicômios ressurgiu como principal resposta social para os sujeitos

considerados “desviantes”. Para estas instituições, eram dirigidas as pessoas “alienadas da razão” e que poderiam ameaçar a suposta tranquilidade social. Atualmente, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394 – de 1996 define no Art. 58 a educação especial como uma modalidade de educação escolar, voltada para os educandos com necessidades especiais, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino.

De acordo com Eugênio Cunha (2011, p. 137), o atendimento institucionalizado às pessoas com deficiência tem seu marco inicial, aqui no Brasil, com a criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – hoje o Instituto Benjamin Constant (IBC) – e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 – atual Instituto Nacional da educação dos Surdos (INES) – ambos situados no Rio de Janeiro.

Mendes (2010) atribui à criação das instituições especializadas, e também das classes especiais, ao fato de ter registros de casos de crianças que não avançavam na escola regular. Assim, a Educação especial caminha como modalidade alternativa para as famílias, mas só se estabelece enquanto área de estudo, na segunda metade do Séc. XX, conforme sinaliza a autora:

[...] foi só na metade do Século XX que surgiu uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e jovens com deficiência, com a consolidação dos principais componentes da Educação Especial, que seriam um corpo teórico-conceitual de conhecimento científico, um conjunto de propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais. (MENDES, 2010, p. 12)

Mesmo após tanto tempo desde seus primeiros preceptores médicos do século XVI, a educação especial no século XX era ainda muito influenciada pela medicina, apesar de ser reconhecida enquanto área científica. Eugênio Cunha (2011) relata que os atendimentos, mesmo que em instituições educativas, acabavam priorizando as terapêuticas no lugar dos conteúdos pedagógicos. Assim, os estudantes é que precisavam se adaptar às metodologias e não o contrário. Nesta perspectiva de educação especial, está fluente uma concepção de reeducação por intermédio de métodos comportamentais, acreditando-se que as técnicas de estimulação especiais, vindas da área de saúde seriam suficientes "para as crianças alcançarem um nível 'normal' de desenvolvimento." (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 20). Nesse curso histórico, já não se pretendia

“defender” a sociedade das pessoas "alienadas da razão" ou com variadas deficiências, como no século XIX. De acordo com esta configuração, as deficiências passaram a ser mapeadas e classificadas por diagnósticos médicos, e a segregação acontecia sob a égide da Educação Especial enquanto alternativa mais viável e humana, uma vez que se argumentava que em classes e escolas especiais, as pessoas com deficiência seriam mais bem atendidas. Este percurso está retratado no documento *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2007b), lançado pelo MEC em 2007:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2007b, p. 2)

O ensino brasileiro organizou-se, então, a partir de dois sistemas que funcionavam paralelamente: o composto pelas instituições e classes especiais e o das instituições regulares de ensino. Fato este, que não favoreceu a composição de uma organização educacional capaz de atender às singularidades de todas as crianças, reforçando a segregação e classificação dos alunos que estariam aptos ou não a frequentarem o sistema educacional regular. Durante décadas mergulhamos em uma cultura de educação que compreendia que era mesmo preciso separar as crianças e adolescentes em sistemas distintos de educação. As com deficiência, eram encaminhadas para as escolas e classes especiais, onde recebiam atendimento especializado, de acordo com as deficiências; e, as que não possuíam deficiência, ingressavam nas escolas regulares com atendimento pedagógico com ênfase nos conteúdos científicos.

Siems (2010, p. 33) nos conta que de 1970 a 1990 o debate nacional sobre a educação da pessoa com deficiência agrega os conceitos de Normalização e Integração, havendo um desvio de foco: no lugar das dificuldades ou limitações, volta-se a atenção para as potencialidades do sujeito. “Surge a ideia do *mainstreaming*: „integração progressiva na corrente da vida com os considerados

normais'. A ideia era atender a todos, com o máximo respeito às suas necessidades individuais". No Brasil, esta ideia influencia a Política Nacional de Educação Especial lançada em 1994. Com essa ação, diz Eugênio Cunha (2011, p. 138), discute-se a "integração instrucional", que significa o ingresso no ensino regular daquelas pessoas com deficiência consideradas aptas a acompanharem e desenvolverem "as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos típicos." Conforme se pode notar, apesar de um passo a frente, a segregação continua e a compreensão de deficiência ainda recai sobre limitações do sujeito, onde a escola regular é isenta de responsabilidade pela condição de aprendizagem das crianças.

Seguindo a evolução dos acontecimentos e em resposta às demandas de uma sociedade cada vez mais participativa politicamente, acompanhamos uma série de eventos nacionais e internacionais, alguns deles citados na introdução desse trabalho, que originaram documentos norteadores de políticas e educação. Dentre estes, destacamos a Declaração de Salamanca, 1994, por apresentar uma nova concepção de Educação Especial ao empregar o termo "pessoa com necessidades educacionais especiais". O diferencial está na amplitude do termo, estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem. Foi plantada a semente da escola inclusiva. Uma escola que pudesse agregar todas as pessoas. Uma escola reformulada, que integrasse os dois sistemas: o de Educação Especial e o regular. Uma escola para todos, conforme apontada no documento oficial: *Documento subsidiário à política de inclusão*. (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005, p. 20):

O princípio é que as escolas devem acolher a todas as crianças, incluindo crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Para isso, sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças.

Mas, a construção desse ideário tem sido marcada por idas e vindas no percurso de transformação de um sistema gerenciado por políticas, originariamente segregacionistas, apesar de proferirem a inclusão. Nesta direção,

Garcia (2010, p. 15) nos mostra, ao discutir políticas inclusivas, que o Ministério da Educação desenvolve a questão da inclusão na Educação Básica, apoiado em estruturas diferenciadas, representadas por duas secretarias: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Ambas adotam políticas propostas por organismos internacionais, mas atuam separadamente para promover a inclusão de grupos específicos, conforme sinaliza a autora:

[...] a primeira trabalha com a ideia de "inclusão educacional" centrada fortemente na perspectiva da diversidade cultural [atuando para incluir negros, indígenas, etc.] e a segunda com noção de "educação inclusiva" tendo como ênfase os serviços educacionais especializados [direcionando sua atuação para a inclusão das pessoas com deficiência].

A reconhecida política ministerial de “educação especial na perspectiva da educação inclusiva”, proferida pela SEESP tem guiado as atuais políticas de inclusão escolar do MEC. Esta dissertação foi escrita concomitante a união das duas secretarias, dando origem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) cujo objetivo é:

[...] contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental, visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais²⁵.

Inferimos que a recente fusão das duas secretarias ocorreu por uma necessidade de evitar as segregações alimentadas pelas próprias políticas ministeriais atuais, uma vez que as mesmas são pensadas por grupos: os indígenas, os negros, as pessoas com deficiência, etc. É preciso mudar essa lógica e pensar no coletivo, na inclusão de todos, e não de grupos separadamente. No entanto, ainda não temos acesso às orientações e diretrizes produzidas nesta nova perspectiva. O site do Ministério, meio público de acesso às publicações, ainda não apresenta produções da nova secretaria, o que nos leva a desenvolver esse trabalho ainda na perspectiva anterior, guiando-nos especialmente pelas

²⁵ Informação divulgada no site da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=86>.
Acesso em: 16 ago. 2012.

publicações e políticas da SEESP, uma vez que esta foi a norteadora da proposta de inclusão desenvolvida no Proinfantil.

Feita esta ressalva, reconhecemos que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem recebido investimento maciço para sua implementação, para assim promover a inclusão daqueles que por séculos ficaram marginalizados desse sistema: as pessoas com deficiência. Neste sentido, as referidas políticas têm influenciado uma cultura que crê que inclusão significa crianças com deficiência na escola regular e, nesta perspectiva, produzem muitas publicações contendo orientações, explicações, esclarecimentos sobre a inclusão escolar promovida pelo MEC.

Seguindo esta direção, no final do século XX, o Brasil lança uma série de leis e decretos com a intenção de regulamentar a educação especial, na perspectiva da Educação inclusiva. O documento *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2007b) apresenta toda a cronologia das ações, desde as primeiras instituições, ainda no século XIX, até 2007, ano de sua publicação. O referido documento tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

Como forma de divulgação, o Ministério da Educação registrou no seu site algumas dessas políticas lançadas em território nacional, com a intenção de fortalecer a compreensão dos benefícios da inclusão, como também de viabilizá-la desde a mais tenra idade a partir de projetos de leis, programas educacionais e de formação profissional na perspectiva da educação inclusiva²⁶:

- a) Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003);
- b) Edital para o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir, desde 2005);
- c) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (desde 2005);

²⁶ Este registro foi feito pela antiga SEESP e com o surgimento da nova secretaria, a SECADI, foi retirado do site. Escolhemos registrar por entender que apresenta um bom panorama das iniciativas do ministério.

- d) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007);
- e) Programa Escola Acessível (2007);
- f) O BPC²⁷ na Escola (Decreto nº 6.571, DE 17 de setembro de 2008);
- g) Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade a Distância (2009).

Os documentos citados reconhecem a educação inclusiva enquanto um paradigma educacional, com fundamento na concepção dos direitos humanos. Defende igualdade e diferença como valores indissociáveis, e avança em busca da equidade dentro e fora da escola. A educação inclusiva foi fortalecida em território nacional pelo movimento de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e ao longo desse processo de construção, o Brasil ingressou em ações de relevância internacional, como a primeira convenção internacional do milênio, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2002. Desde então, nosso país participa de ações nacionais e internacionais, que resultaram na assinatura, em 2007, da *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*, documento composto por cinquenta artigos, que trata dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das pessoas com deficiência e, conforme apontado na sua apresentação, “[...] garantem monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado, tudo que se faz indispensável para a emancipação, segura e autônoma, desses cidadãos”. A referida convenção define a pessoa com deficiência no seu artigo 1. A saber:

²⁷ O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) é um direito constitucional e uma modalidade de provisão de proteção social, viabilizada pela Política Nacional de Assistência Social - PNAS e que constitui uma garantia de renda às pessoas idosas a partir de 65 anos de idade e às pessoas com deficiência, em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família, de acordo com a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. O Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – Programa BPC na Escola, prioritariamente, na faixa etária de 0 a 18 anos – constitui um Programa Interministerial, sob responsabilidade dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, da Saúde e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, instituído pela Portaria Interministerial nº 18, de 26 de abril de 2007”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12291&Itemid=826>.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2007c, p. 16)

De acordo com esta definição, a deficiência não está localizada somente no sujeito e na sua condição de realizar ações com independência, mas também no ambiente que pode ampliar ou diminuir o grau de dependência do sujeito. Esta concepção indica que incluir é muito mais que integrar, é participar ativamente, é aprender significativamente, é ter autonomia e autoria. A partir desta compreensão de deficiência, os sistemas escolares precisam trabalhar para diminuir as barreiras que possam impedir a plena participação das crianças nas atividades cotidianas escolares, sejam em grupo ou individualmente e, com isso, garantir os princípios da convenção que são:

[...] o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência. (BRASIL, 2007c, p. 9)

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007c) regulamenta não somente os direitos, mas orienta ações e elucida conceitos que são preciosos para auxiliar instituições imersas no movimento crescente de uma atuação menos excludente. Assim, eles esclarecem sobre discriminação no artigo 2:

Discriminação por motivo de deficiência” significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. (BRASIL, 2007c, p. 17)

Compreendemos, por este artigo, que se deve garantir às nossas crianças a oportunidade de convívio saudável com a diversidade. Nesta direção, cabe aos sistemas de ensino fortalecerem-se, no sentido de usar os recursos disponíveis

para esse fim. Para isso, devemos exigir dos órgãos públicos o cumprimento de suas próprias normativas, na intenção de favorecer as adaptações físicas, materiais e de formação profissional, necessárias para a garantia da qualidade da educação oferecida às nossas crianças em um franco movimento de fortalecimento da inclusão desde a Educação Infantil.

Na direção de concebermos como o processo de inclusão tem sido encaminhado e vivenciado pelas instituições de Educação Infantil, faz-se necessário um breve relato histórico sobre a institucionalização das creches e pré-escolas, pois ele nos dá pistas para entender as práticas de inclusão centradas, preponderantemente, na socialização dos sujeitos com necessidades educativas especiais, muito comuns nesse segmento.

Desde o final da década de 1970 a sociedade civil brasileira mobiliza-se em torno da Educação infantil. Em um primeiro momento, buscando para as crianças o direito à educação, passando por movimentos em prol de políticas públicas que garantissem a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade dos serviços. Em seguida, desdobrou-se em pesquisas que embasavam a compreensão sobre as crianças em seus diferentes aspectos, demonstrando, assim, a necessidade de investimentos na formação profissional e estruturação das instituições de Educação Infantil. Neste período, muitas pressões foram exercidas pela sociedade civil organizada em torno das questões da mulher, da criança e do adolescente. Cerisara (1999) indica a *Constituição Federal* (1988), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996) e neste ínterim, demarca o *Estatuto da criança e do adolescente* (1990), como documentos de referência que imprimiram transformações no que tange o atendimento institucionalizado em creches e pré-escolas.

Da constituição, a autora destaca o fato de inserir a criança como um sujeito de direitos, e destacamos, entre outros, o direito à educação. Este fato exigiu, e ainda exige, que as instituições de Educação Infantil assumam um caráter próprio de atenção a essa clientela, com práticas voltadas para as necessidades da primeira infância e não mais aquelas oriundas do ensino fundamental. É necessário construir identidades para o segmento, pautadas na pedagogia da infância.

Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDB), a autora destaca o fato de ter inserido a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e, com isso, constituiu-se enquanto um nível de ensino. Com esta

ação, a secretaria de educação assume as creches como sua responsabilidade, dissociando-as da secretaria de assistência social:

A defesa da inclusão das instituições de Educação Infantil no capítulo da educação, por parte de pesquisadores, representantes dos órgãos públicos e de movimentos sociais preocupados com a educação da criança pequena, baseava-se na idéia de que era fundamental tirar as creches e pré-escolas de seu vínculo com as Secretarias de Assistência Social ou da Saúde e lutar para que fizessem parte das Secretarias de Educação. (CERISARA, 1999, p. 14)

Os grupos que defendiam que as creches e pré-escolas deveriam ser de responsabilidade da secretaria de educação utilizaram-se de um potente argumento, que também concordamos. Acreditava-se, e hoje temos resultados que justificam esse vínculo, que agregar essas instituições para a área educacional ajudaria na evolução do atendimento, ali oferecido, de cunho pedagógico e educativo, conforme indica a referida autora.

Podemos considerar que estes movimentos iniciaram a história de uma Educação Infantil institucionalizada, concretizada com a constituição de 1988, que garante o direito das crianças à educação. Esta mesma Constituição traz os princípios norteadores para as políticas de inclusão. No art.3º, inciso IV, apresenta como objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Mais adiante, no artigo 205, proclama a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seguida no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e, no art. 208, garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em relação à Educação Infantil, reconhecemos que a cultura de inclusão neste segmento está atrelada às práticas pedagógicas oriundas nas creches e pré-escolas. Com a ajuda de Cerisara (1999, p. 12), identificamos que o atendimento destinado às crianças, nas instituições de educação infantil – as creches e pré-escolas – dividiam-se entre cuidar e educar, conforme descreve a autora:

Durante as últimas décadas, foi possível constatar duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e em pré-escolas: por um lado, havia as instituições que realizavam

um trabalho denominado "assistencialista" e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado "educativo". Nesta "falsa divisão" ficava implícita a idéia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um caráter não- educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar *e/ou* hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas de ensino fundamental.

As práticas pedagógicas reconhecidas como assistencialistas e, portanto, pautadas em práticas sociais “do modelo familiar”, conforme a citação, correspondiam ao que foi denominado de cuidar. Então, inseriam-se neste grupo as situações que envolviam o sono, a higiene e a alimentação, e não eram reconhecidas enquanto ação educativa que necessitasse planejamento, observação, registro e avaliação. Já as práticas que se aproximavam do modelo do ensino fundamental eram reconhecidas como o educar. Faziam parte deste grupo, as atividades ditas pedagógicas e que envolviam conteúdos de linguagem verbal, matemática e ciências.

Para atender as demandas sociais dos últimos anos, as instituições de educação infantil foram sendo pressionadas para mudanças. Creches e pré-escolas devem se diferenciar do atendimento familiar e também das escolas de ensino fundamental, compreendendo que o educar e o cuidar são pilares indissociáveis na educação de crianças, juntamente com o brincar. No entanto, a dicotomia existente entre estes pilares, apesar de superada em muitos discursos, ainda se faz presente em práticas de profissionais e modelos institucionais.

Durante o percurso de tornar-se mais reconhecida enquanto primeira etapa da educação básica, desafios foram e são apresentados, variando desde a organização curricular, espaço físico, até formação docente. Entendemos que tudo isso está associado à construção da identidade desse segmento, na busca por uma pedagogia da Educação Infantil, e também da prática docente nesta etapa que, atualmente, está atrelada à compreensão cada vez maior do quão é decisivo o desenvolvimento na primeira infância. Estudos científicos comprovam que “[...] os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc.” (MENDES, 2010, p. 47). O que demanda empenho de variados segmentos da sociedade –

pesquisadores, professores, profissionais de educação, políticos, familiares, etc. – frente à busca da qualidade do atendimento oferecido nesta etapa.

Vale ressaltar que a qualidade na Educação Infantil brasileira é uma busca que já podemos considerar histórica. Neste caminhar, muitos deram suas contribuições e deixaram registros dos resultados significativos, como também de dificuldades que necessitam ser superadas. O *Plano Nacional de Educação*, elaborado para o decênio 2001/2010, trazia como uma das metas: “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade”. (BRASIL, 2001²⁸). Devido a isso, o Ministério da Educação lança em 2006 o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) (volumes 1 e 2), com uma clara finalidade de oferecer à sociedade e instituições especializadas no referido segmento “[...] requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade [e onze meses], em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.” (BRASIL, 2006, p. 9) A intenção deste documento está destacada no trecho a seguir:

Pretende-se, por meio deste documento, delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção e, conseqüentemente, consolidar essa base comum. Utilizou-se um tom afirmativo que incentivasse as participações críticas, que tornasse as proposições objetivas, permitindo a identificação ou contraposição clara de leitores. Optou-se, deliberadamente, por abordar parâmetros de qualidade tanto para as instituições de Educação Infantil quanto para os sistemas educacionais, dadas as possibilidades que essa perspectiva oferece de controle social recíproco das instâncias envolvidas no cuidado e na educação da criança de 0 até 6 anos de idade. (BRASIL, 2006, p. 9)

A qualidade, para o Ministério da Educação, é preconizada neste documento, concebe o cuidar e o educar como ações indissociáveis, no que tange o atendimento em Educação Infantil. Um sistema educacional de qualidade é formado por instâncias responsáveis pela gestão que respeitam a legislação vigente. A qualidade em Educação Infantil defendida nos mesmos documentos

²⁸ Cf. cap. II, item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil.

está intimamente relacionada com uma pedagogia específica, que seja coerente com a concepção de criança defendida por esta instituição: um ser competente, capaz de produzir cultura por meio das interações sociais que vivencia. É ter clareza da concepção de criança que se defende e produzir parâmetros que atendam as necessidades peculiares deste ser humano completo, mas que também está em desenvolvimento:

A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil. Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças. (BRASIL, 2006, p. 15)

Podemos perceber, pelo trecho em destaque, que houve mudanças de paradigmas em relação ao trabalho que deve ser realizado com as crianças, nas instituições educativas. Uma que aponta a condição de aprendizagem do sujeito desde bebê, antes não reconhecida. Outra que orienta o olhar dos profissionais que atuam direta e/ou indiretamente com as crianças, na direção de suas necessidades, priorizando aspectos do seu desenvolvimento integral. Entende-se atualmente, que a Educação Infantil é um momento singular e muito distinto do ensino fundamental, portanto o planejamento deve ser direcionado para atender a necessidade de vinculação, de construção identitária, de relacionamento, de afeto, de cuidado e de uma educação que compreenda que o desenvolvimento intelectual está atrelado ao bem estar. O brincar é uma necessidade, a convivência pacífica e harmônica com a diversidade é um direito e um valor a ser construído.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 apresenta, de forma destacada, metas específicas para o acesso à Educação Infantil e para a inclusão neste segmento. Pretende-se universalizar o atendimento escolar para as crianças de quatro e cinco anos, até 2016 como também ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos. Como um item complementar a essa meta, o plano prevê a transversalidade da Educação Especial na Educação Infantil, fomentando a oferta do atendimento

educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No segundo parágrafo do art. 8º, prevê que os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação, metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da Educação Especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Ao discutir a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, a professora e pesquisadora Enicéia Gonçalves Mendes (2010, p. 51) levanta esta questão, atrelada à busca de qualidade do atendimento oferecido pelas diferentes instituições de Educação Infantil:

Na atualidade, a argumentação em favor da alta qualidade dos programas de Educação Infantil é muito forte porque existem evidências claras e consistentes demonstrando que programas de alta qualidade resultam em melhor desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem para as crianças. Entretanto, os programas de Educação Infantil podem não atender padrões de alta qualidade e a consciência disso seria a colocação de crianças com dificuldades em programas de qualidade abaixo da adequada até mesmo para crianças com desenvolvimento típico. Os demais valores, que têm pesado nas decisões dos pais, seriam a existência de serviços especializados que atendam às necessidades únicas de suas crianças e a oferta de suporte familiar, que raramente são encontrados nos programas regulares de Educação Infantil.

A nossa compreensão a respeito de programas de inclusão de qualidade refere-se a propostas que aliem os pilares norteadores da Educação Infantil – cuidar, educar, brincar – de modo acessível a todos que participam da escola, sem segregar em atividades ou metodologia diferenciadas somente para quem tem deficiência. Que as propostas pedagógicas sejam escolhidas com base em todas as crianças, sem a necessidade de homogeneizar os processos e percursos pessoais, e com isso elas tenham a chance de experimentar da pluralidade de situações podendo gerar aprendizagens significativas frente à diversidade.

Aproveitamos para reforçar a Educação Infantil como a ambiência favorável para a construção de condutas, pois, nesta fase, o cérebro está em franco desenvolvimento, o que torna o momento mais propício para aprendizagens. Neste sentido, a ciência nos tem ajudado a entender a potência de aprendizagem nos primeiros anos de vida.

Se a criança está em franco desenvolvimento, com todo seu potencial disponível e favorecedor de aprendizagens, a Educação Infantil torna-se o momento propício para a (re) construção de culturas de inclusão, porque as crianças ainda não estão “poluídas” com os valores negativos frente às diferenças, que acabam segregando os sujeitos. Experiências nesta direção foram documentadas nos Estados Unidos e nos mostram que as crianças podem e devem frequentar um sistema educativo que favoreça a formação de valores humanos mais positivos como respeito, cooperação, amizade, paciência, tolerância, somente para citar alguns. Vejamos o que nos conta Mendes (2010, p. 52) sobre as referidas experiências²⁹ nos EUA:

[...] Os autores apontam evidências que indicam que as reações de crianças pequenas à presença de pessoas com dificuldade é muito diferente das respostas dos adultos; e que esse é um dos motivos pelos quais a primeira infância parece ser a fase mais oportuna para começar a quebrar barreiras sociais e a discriminação, com as quais normalmente se defrontam pessoas com limitações. As crianças com desenvolvimento típico são, em geral, alheias às diferenças de seus companheiros com alguma deficiência e, embora façam perguntas para tentar entendê-los, em geral, elas não fazem juízo de valores, mas sim, demonstram interesse e abertura em seus questionamentos.

Analisando o trecho destacado, concordamos com os autores da pesquisa no que tange a inclusão escolar, ainda na primeira infância, como o momento propício para *quebrar barreiras e a discriminação com as quais normalmente se defrontam pessoas com limitações*. Indo além, acreditamos que é possível não só quebrar, mas também não construí-las. Entendemos que na primeira infância, estas “barreiras” estão ainda na potência de existirem e muito provavelmente não estão instaladas. Portanto, é preciso investir para não construí-las. Conforme aponta a mesma pesquisa, *as crianças com desenvolvimento típico são, em geral, alheias às diferenças de seus companheiros com alguma deficiência*, e nós permitimo-nos refletir sob a perspectiva da criança com deficiência, e inferimos que elas podem, também, ser alheias tanto às suas diferenças quanto às das crianças que não possuem deficiência. Com isto, podem também não atribuir valores a este fato.

²⁹ Mais detalhes da pesquisa realizada nos EUA, em 1996, por Thompson et al do *Circle inclusion project* (CIP) da Universidade de Kansas, encontram-se em Enicéia Gonçalves Mendes (2010).

O livro de Mendes (2010) traz uma série de pesquisas desenvolvidas nos EUA, com resultados positivos em relação à inclusão na Educação Infantil. Os pesquisadores norte-americanos identificaram ganhos na competência e interações sociais, mais sofisticação nas habilidades para brincar, além de não terem sido encontrados impactos negativos sobre as crianças sem deficiência, no momento em que convivem com crianças com deficiência.

A autora ressalta ainda que a dupla finalidade de educar e cuidar, na Educação Infantil, pode ser considerada como um fator facilitador da inclusão nos outros segmentos de ensino, já que se considera que muitas das dificuldades de inserção social surgem atreladas à ampliação das demandas acadêmicas. Neste sentido, "a inclusão escolar em creches poderia viabilizar uma exposição gradual a essas demandas, o que a médio e longo prazo poderia aumentar as probabilidades de permanência e sucesso nos demais níveis educacionais". (MENDES, 2010, p. 62)

Além dos argumentos trazidos na defesa de que a porta de entrada para a inclusão escolar é mesmo a educação infantil, fortalecidos pelos apresentados nas pesquisas citadas, reforçamos essa crença com Cláudia Werneck (2000). No seu livro *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*, a autora aponta que a falta de convívio com pessoas com deficiência gera "estranheza" e curiosidade sobre o que traz de diferente, deixando um terreno fértil para a produção de preconceitos. Werneck (2000) defende neste livro que, para combater o preconceito, é preciso investir na formação do sujeito ainda na infância, porque depois de adulto o máximo que se consegue é buscar dominar o preconceito, controlá-lo, muitas vezes, sem sucesso.

Hall (1997) escreve que a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam, quanto para os que a observam. Para tanto nós, humanos, utilizamos de um vasto acervo de sistemas de significados e a partir deles interpretamos, organizamos, regulamos nossa conduta, nossas relações. Os humanos são seres capazes de atribuir sentido ao vivido, e utilizam-se dos sistemas ou códigos de significado para dar sentido às suas ações. Tomados em seu conjunto, estes sistemas e códigos constituem nossas "culturas"; contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Encarando o sujeito como um ser social e produtor de cultura, sejam eles adultos ou crianças, as instituições educativas, espaços de socialização por excelência, tornam-se lócus de inserção e produção cultural, constituindo-se em ambientes privilegiados de contato e confronto com a diversidade. No cotidiano das instituições educativas, crianças e adultos são convidados a relacionarem-se com pessoas de “[...] várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa” (BRASIL, 1998, p. 11), conforme expresso no *Referencial curricular nacional para educação infantil* (RCNEI).

De acordo com este mesmo documento, a Formação Pessoal e Social constituem componentes curriculares que visam favorecer o desenvolvimento da identidade e da autonomia pela criança, aspectos que estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Está posto nos RCNEI (BRASIL, 1998), que as interações sociais favorecem a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos. Por sua vez, laços positivos contribuem efetivamente para o reconhecimento do outro na sua singularidade, valorizando as características individuais, de modo a aproveitar as diferenças pessoais para o enriquecimento de si próprias.

Em 17 de dezembro de 2009, o governo federal lança a Resolução N° 5, a qual fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, orientando a organização de propostas pedagógicas para o segmento. Este documento figura como um marco político, que afirma a criança enquanto um sujeito histórico e de direitos, protagonistas que são do seu processo de construção e desenvolvimento, e, por isso, precisam que as instituições educativas a elas destinadas se organizem pedagogicamente, de modo a oferecer meios para a construção de identidades imbricadas com a diversidade, valorizando o coletivo. Assim ressalta o artigo 4º do referido documento:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 1)

Este documento enfatiza que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem garantir práticas norteadas por interações e brincadeiras,

entendendo, assim, que as crianças constroem conhecimentos por meio de experiências com a diversidade cultural. O currículo, entendido como um conjunto destas práticas, é o elemento articulador entre as experiências, os diferentes saberes trazidos pelas crianças e aqueles que compõem o "patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico." (art. 3º) Desse modo, no ensejo dessa pesquisa, o documento indica que as práticas pedagógicas "possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade." (art. 9º inciso VII)

Teóricos antigos ou contemporâneos que se dedicaram/dedicam ao estudo da infância, sejam professores, pedagogos, psicólogos, médicos, sociólogos, concordam que a primeira infância é mesmo um período decisivo para a construção de conhecimentos de si, do outro e do mundo social e cultural. Daí a importância desta etapa para a consolidação de valores como solidariedade, cooperação, respeito, todos fundamentais para a convivência com as diferenças. Por isso, unimos a nossa voz aos teóricos, pesquisadores e educadores infantis, que defendem a infância como o momento que é preciso cuidar, educar e investir de modo confiante para construir, (re) construir culturas e valores de convivência saudável frente às diferenças. E para isso, possamos fazer uso das tecnologias já disponíveis, tanto em termos de políticas públicas, quanto de conhecimentos teóricos e práticos.

3.2 SUJEITOS: PONTO DE PARTIDA DA INCLUSÃO

O século XX foi marcado pela crescente conexão mundial, intermediada pelo avanço tecnológico. Este fenômeno é conhecido como globalização e, segundo Hall (2006, p. 67), é uma forma sintética para designar “um complexo de processos e forças de mudança”, com raízes em fatores econômicos, sociais, políticos, e culturais. Devido a estes fatores, a globalização acontece de modo desigual, mediada pelos sistemas econômicos das sociedades e países, de um modo geral, e de cada sujeito de modo particular. Assim, esse fenômeno, a globalização, tem sido responsável por avanços significativos nos setores de produção e consumo, ao mesmo tempo em que tem gerado desigualdades sociais,

uma vez que uma parcela considerável da população mundial não tem acesso a muito do que é produzido.

Os excluídos socialmente³⁰ são, portanto, pessoas de diferentes segmentos da sociedade, que não possuem as mesmas oportunidades de trabalho, de formação, de consumo, de produção, de lazer e de inserção sócio-político-cultural. Reagindo a tal situação, “os excluídos” tendem a reunir-se em grupos afins e, organizados politicamente, buscam meios de assegurar direitos básicos, caracterizando, assim, os movimentos sociais. Primeiro, foram as mulheres, ainda no século XIX, que levantaram suas vozes em uma sociedade que não reconhecia e nem valorizava sua condição cidadã.

O feminismo, enquanto movimento social, é um movimento essencialmente moderno, surge no contexto das idéias iluministas e das idéias transformadoras da Revolução Francesa e da Americana e se espalha, em um primeiro momento, em torno da demanda por direitos sociais e políticos. Nesse seu alvorecer, mobilizou mulheres de muitos países da Europa, dos Estados Unidos e, posteriormente, de alguns países da América Latina, tendo seu auge na luta sufragista. (COSTA, A., 2005, p. 11)

O movimento feminista trouxe conquistas para as mulheres e para a sociedade. Como ilustração, podemos destacar, no interesse dessa pesquisa, que a inclusão e o direito da criança à educação têm sementes neste movimento.

Ao ingressarem no mercado de trabalho, por exemplo, as mulheres lutaram por espaços seguros onde pudessem deixar seus filhos, enquanto cumpriam suas jornadas de produção. Com isso, surgiram as primeiras creches e, conseqüentemente, após um longo curso histórico, o reconhecimento legal da Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica³¹. Nesta direção, a exemplo do movimento das mulheres trabalhadoras, outros importantes grupos organizados se formaram: negros, indígenas, homossexuais, pessoas com deficiência; todos em busca de unir forças para garantir a sua inclusão social por meio do cumprimento de seus direitos básicos à educação, saúde, trabalho, relacionamento entre outros. É neste contexto, que nasce e se fortalece o desejo por uma sociedade inclusiva, aquela capaz de agregar, sem restrições, todas as manifestações e formas da natureza e existência humanas. Assim, a sociedade

³⁰ Termo aqui utilizado para se referir a toda e qualquer pessoa de direito, mas que por motivos diversos, normalmente alheios à sua vontade, não usufrui dos bens disponíveis na sociedade.

³¹ Esse percurso será retomado na seção 4.1 Formação de professores: percurso de construção identitária do professor de Educação Infantil, no capítulo 4.

inclusiva ampara-se na compreensão da diversidade humana, e tem sido meta de variados segmentos da sociedade que se organizam mundialmente e influenciam governos que, por meio de políticas públicas, buscam produzir caminhos para a sua efetivação.

Viver em uma sociedade onde todas as pessoas sejam incorporadas sem restrições e tenham suas necessidades atendidas, e possam assim trabalhar “[...] com papéis diferenciados, dividindo igual responsabilidade por mudanças desejadas para atingir o bem comum” (WERNECK, 2000, p. 21) é ainda um ideal, fortalecido, somente, na segunda metade do século XX, devido ao ascendente movimento pelos direitos das pessoas com deficiência. A proposta da “sociedade para todos” foi apresentada pela primeira vez em 1990 pela Resolução 45/91, da Assembleia Geral das Nações Unidas, conforme citado por Werneck (2000), e nela consta a meta para sua concretização. Observe o que diz o item quatro da referida Resolução:

4. Solicita ao Secretário-Geral uma mudança no foco do programa das Nações Unidas sobre deficiência, **passando da conscientização para a ação, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos por volta do ano 2010** e de responder mais adequadamente às muitas solicitações de serviços de assistência e consultoria. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, grifo nosso)

O grifo foi feito para salientar a data a qual se projetava a efetivação da chamada “sociedade para todos”. No entanto, mesmo contrário ao nosso desejo, temos que concordar com Emílio (2008, p. 38-39), quando afirma que “o termo ‘incluído’ não seria necessário se a ideia de exclusão não estivesse presente”. E, se atualmente vivemos em um tempo / espaço onde e quando se tem discutido sobremaneira acerca da inclusão por diferentes meios e textos, acadêmicos ou não, é sinal de que a exclusão é ainda uma forte realidade, e a meta da resolução não se cumpriu até 2010.

Decerto, muito aconteceu desde então. Inúmeros documentos foram escritos (Salamanca, 1994³², decreto nº 3.956, 2001³³; decreto nº 6.094, 2007³⁴; decreto nº

³² *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

7.611, 2011³⁵ – dentre tantos outros) e proclamados, desde a Resolução de 45/91, e sem dúvida a sociedade não inclusiva de hoje não é a mesma sociedade não inclusiva daquela época. Algumas conquistas foram registradas. Dentre elas, destacamos o direito de crianças, com e sem deficiência, estudarem na mesma instituição educativa. Fato este, comumente utilizado para designar a inclusão escolar.

Em busca de aprofundar nossas reflexões em torno do inquietante processo de inclusão que, para nós, não se estabelece isoladamente, pois surge da necessidade de sujeitos serem incluídos em determinados contextos, torna-se relevante explicitar de quais sujeitos falamos e quais as concepções nos apoiam para esta compreensão.

A concepção de sujeito é mutante, e Hall (2006) apresenta no seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade* três concepções principais, uma emergindo a partir da outra, que impulsionaram reconstruções identitárias e demonstraram a história por trás dessas mudanças conceptuais. O sujeito soberano ou cartesiano, o sujeito social e o descentramento final do sujeito cartesiano são concepções que marcaram uma trajetória histórica rica em transformações de ordem políticas, sociais, científicas e culturais, sofridas desde a modernidade. “Uma vez que o sujeito moderno emergiu num momento particular („seu nascimento’) e tem uma história, segue-se que ele também pode mudar e, de fato, sob certas circunstâncias, podemos mesmo contemplar sua „morte’.”. (HALL, 2006, p. 24)

Refletir acerca do nascimento e morte das concepções sobre sujeito, apresentadas por Hall (2006), parece-nos um interessante ponto de partida para avançar nas discussões sobre educação, com foco no respeito às diferenças. Entendemos que há uma relação direta entre concepções de sujeito e de educação, portanto, tentaremos estabelecer este paralelo ao longo da nossa explanação.

O homem como centro do universo, a valorização da sua capacidade pensante e, por isso, distinta dos outros animais, imputa uma concepção de

³³ Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>

³⁴ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>

³⁵ Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>

homem e, conseqüentemente, de humanidade, aos sujeitos na modernidade, fruto de movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidental conforme descreve Hall (2006, p. 26):

[...] a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem (*sic*) no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada.

O sujeito da modernidade é individual, e a sua capacidade para raciocinar e pensar lhe conferia soberania. A concepção de sujeito soberano provocou uma ruptura com a concepção de indivíduo submetido às leis divinas. O sujeito soberano trazia a capacidade de modificar seu status, a sua classificação e a sua posição social, antes determinados por forças divinas. Imerso em um tempo cultural de quebra de paradigmas e dogmas das tradições filosóficas anteriores, conforme o trecho destacado, o sujeito soberano ou cartesiano, de Descarte e John Lock, possuía identidade fixa e contínua.

A concepção mais social do sujeito foi emergindo na medida em que as sociedades tornavam-se mais complexas, impulsionadas por transformações nos meios de produção. O surgimento de um novo sistema econômico ocidental, o capitalismo, influenciou o modo de ser e viver dos sujeitos inseridos neste lado do continente. Os sujeitos, antes individualizados, soberanos, foram entranhando-se, instituindo sua marca e se constituindo a partir dos enredos vivenciados em uma sociedade de produção e consumo, tornando-se agora sementes e frutos desta estrutura social.

Há que se destacar dois aspectos que influenciaram a concepção do sujeito social, apresentados por Hall (2006, p. 30) e evidenciados por nós, uma vez que reconhecemos sua influência ainda em nossos dias.

[...] Dois importantes eventos contribuíram para articular um conjunto mais amplo de fundamentos conceptuais para o sujeito moderno. O primeiro foi a biologia darwiniana. O sujeito humano foi “biologizado” – a razão tinha uma base na Natureza e a mente um “fundamento” no desenvolvimento físico do cérebro humano [...]. O segundo evento foi o surgimento das novas ciências sociais [...].

A ênfase no biológico seguiu por décadas acompanhando e definindo aqueles sujeitos que estariam “aptos” ou não para aprender ou viver em sociedade. A seleção natural, proposta por Darwin, enfatiza o orgânico como elemento definidor desta aptidão, trazendo um parâmetro de compreensão do sujeito quase que deslocado do meio social, uma vez que o acervo orgânico e genético é o que definiria sua condição de sobrevivência e adaptação. Nesta perspectiva, o sujeito que por ventura não possuísse essa engenharia biológica, estaria “naturalmente” reconhecido como não apto à vida em sociedade e, amparado pela seleção natural, deveria se conformar com esta situação, uma vez que pouco se poderia contra a natureza humana.

A concepção de sujeito biologizado influenciou paradigmas de educação, como o da “integração institucional”, apontado no capítulo 3 pelas vozes de Siems (2010) e Eugênio Cunha (2011), o qual apóia a inserção da criança com deficiência na instituição regular, desde que ela esteja “apta” a acompanhar no mesmo ritmo de aprendizagem dos seus colegas e professores. Ou seja, a condição social sendo determinada pela condição orgânica e biológica. A concepção de sujeito biologizado influenciou, ainda, expectativas de aprendizagem, metodologias de ensino, e organização de escolas, definindo escolhas didáticas e conteúdos trabalhados nas instituições. Os valores aos sujeitos eram atribuídos a partir das suas condições orgânicas, e a visão naturalista preponderava. O mundo era dos fortes, como na Natureza, e consequentemente aqueles que possuíam seu arcabouço orgânico intacto saíam na frente. Mesmo porque as sociedades só organizaram-se para conceber e amparar os organicamente situados, oferecendo desigualdade de condições para quem se desviava desta condição orgânica. Assim também nos fala Emílio (2008, p. 39): “Devido à desigualdade de condições, exigir competição entre desiguais é saber o ganhador, de antemão.”.

No entanto, a perspectiva do sujeito biologizado, ao mesmo tempo em que funcionava como um dos paradigmas de ancoragem da concepção do sujeito social, também se contrapunha a ela, uma vez que as ciências sociais, mais especificamente a sociologia e a antropologia, reconheciam-no como fruto da interação entre esse biológico e o meio social. Assim, o modelo sociológico interativo, neste momento constituído, fundou-se numa relação dual entre

indivíduo e sociedade, funcionando como entidades que se conectavam em determinados momentos e se desconectavam completamente em outros.

Na segunda metade do sec. XX, período conhecido como modernidade tardia ou pós-modernidade, ocorreu o descentramento do sujeito cartesiano. Fato impulsionado por cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas, que promoveram rupturas nos discursos do conhecimento moderno (HALL, 2006, p. 34). Deste modo, o sujeito cartesiano da modernidade, o qual possuía identidade fixa e estável, é descentrado dando lugar às concepções dos sujeitos pós-modernos possuidores de identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas. (HALL, 2006, p. 46)

O primeiro evento destacado por Hall (2006), e que deu início ao descentramento do sujeito cartesiano, foi a redescoberta dos escritos de Marx, na década de 1960, cujos estudiosos impulsionaram a visão de que o homem não era sujeito da história e sim fruto de uma estrutura material e cultural, herdada das gerações anteriores. O biológico passou a não ser tão determinante das conquistas humanas. O surgimento da psicanálise, e com ela a ideia de inconsciente, figura como o segundo evento. A psicanálise quebrou a ordem de sujeito racional, com identidade fixa, na medida em que apresentou um sujeito subjetivo, constituído a partir de seus processos psíquicos e simbólicos do inconsciente. A influência do linguista Ferdinand Saussure figurou como o terceiro evento. O pensamento deste linguista defendia a linguagem enquanto sistema social, cujo código preexistia ao homem. Isto significou que o sujeito utilizava este código para expressar seu pensamento, mas não possuía poder para alterar o significado ou os sentidos que as palavras já possuísem.

Não podemos em qualquer sentido simples ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (HALL, 2006, p. 40)

Este terceiro evento descentrou o homem cartesiano do seu determinismo racional porque o colocava como co-dependente de um sistema linguístico que, originalmente, era compreendido como autônomo.

O quarto evento foi protagonizado por um filósofo francês, muito interessado nas relações estabelecidas entre poder, governabilidade e práticas de subjetivação. Foucault revelou ao homem e à sociedade novos mecanismos

reguladores de poder. Por intermédio do “poder disciplinar”, evidenciou uma nova ordem das populações modernas, atribuindo disciplina e formas de regulação do comportamento baseadas no “[...] poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas disciplinas das „Ciências Sociais”” (HALL, 2006, p. 42). Desenvolvido com a intenção de regular o comportamento em instituições coletivas como escolas, hospitais, presídios entre outros, o “poder disciplinar” apresentou-se como uma nova ordem com teor paradoxal, uma vez que dirigida para o coletivo, a sua aplicabilidade, individualizou ainda mais o sujeito.

O quinto e último evento foi o movimento feminista que ressurgiu por volta de 1960, após um “pequeno período de relativa desmobilização” imerso em contextos de movimentos contestatórios como o estudantil, lutas pacificadoras e o movimento hippie (COSTA, A., 2005, p. 10). Neste momento histórico, o movimento feminista questionou a ordem imposta, provocando descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico. As principais ações deste movimento, destacadas por Hall (2006, p. 45-46) e que impactaram no descentramento do sujeito soberano são aqui apresentadas:

- a) [o movimento feminista] Questionou a clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público”. O slogan do feminismo era: “o pessoal é político”;
- b) abriu, portanto, para a contestação política, arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc.;
- c) também enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas);
- d) aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres, expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero;
- e) questionou a noção de que homens e mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade”, substituindo-a pela questão da diferença sexual.

A análise destes eventos, mostra-nos como a concepção que a modernidade trouxe de sujeito cartesiano, dono da razão, ou sociológico, semente e fruto da engrenagem social mercantilista, foi se descentrando e dando lugar a uma visão plural do ser humano. Neste caldo cultural, questões relacionadas a identidades e diferenças tornaram-se discussões centrais no cenário pós-moderno. Nesta perspectiva, as identidades na modernidade que eram vistas como centradas, unificadas, foram, a partir destes importantes marcos, tornando-se mais abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas. Sobre isto, Woodward (2009, p. 16) nos indica que “[...] há uma discussão que sugere que, nas últimas décadas, estão ocorrendo mudanças no campo da identidade – mudanças que chegam ao ponto de produzir uma „crise de identidade. ”” No entanto, para a referida autora – e concordamos com ela –, não se trata de crise de identidade, mas sim polêmicas oriundas de processos de modificação. As concepções e a compreensão do que seja identidade e como as mesmas são construídas é que se modificaram, e isso gerou e gera conflitos.

De acordo com o exposto até então, entendemos a inclusão como um processo vivido com e entre sujeitos que estão em constante movimento de transformação, impulsionadas por suas experiências sociais e culturais. Transformações que trouxeram para a seara acadêmica o debate sobre identidade. Entendemos que pensar sobre a inclusão e seus sujeitos perpassa por reflexões sobre identidades, mas também sobre diferenças, pessoais e coletivas. Identificar como esses dois conceitos ajudam a compreender os movimentos individuais e coletivos, em busca de pertencimento, ou seja, em busca de inclusão, é o que nos lançamos nesse momento.

3.2.1 Sujeitos da inclusão: identidades e diferenças

Discutir inclusão escolar, na perspectiva das identidades e das diferenças, remete-nos à necessidade de compreender o que pode aproximar ou afastar umas pessoas das outras e/ou determinado grupo social de outros grupos sociais. Impulsiona-nos a refletir sobre como pessoas e grupos sociais são naturalmente incluídos em determinados contextos, outros excluídos e por que o nosso sistema social é tão homogeneizador, incluindo, sem dúvida as escolas. O que define quem será incluído ou excluído? Acreditamos que o movimento de

inclusão/exclusão está relacionado a valores culturalmente construídos, que são atribuídos as identidades e as diferenças – conceitos que requerem aprofundamento.

Para Woodward (2009), discutir conceitualmente identidade e diferença, surge da necessidade contemporânea de ressignificar papéis e contextos sociais, paradigmas culturais. Conforme sinalizado anteriormente, vimos que historicamente houve modificação na compreensão das identidades, desde a modernidade, que deixaram de ser tidas como fixas e unificadas, cedendo espaço para visões mais abertas, contraditórias, fragmentadas na pós-modernidade. Será por isto que alguns estudiosos sociais acreditam existir uma crise de identidade?

Autores (BAUMAN, 2005; WOODWARD, 2009) sinalizam, ainda, que as questões de identidade figuram como preocupações relevantes para as sociedades contemporâneas, tornando-se, assim, pontos centrais de discussão e estudo. Em Woodward (2009), encontramos a ideia de que a construção de identidade tem bases essencialistas e não essencialistas, gerando tensão entre estas duas perspectivas, porque se opõem em definições. As identidades explicadas em base essencialista sugerem que há um conjunto de características que se assemelham e não se alteram ao longo do tempo. A base é a igualdade e a não transformação, produzindo visões de identidades fixas e imutáveis, que nos lembra as compreensões sobre identidade na modernidade.

Nesta configuração, as explicações sobre construção de identidade com base essencialista organizam seus argumentos em torno da história e da biologia, ou seja,

[...] o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem somos, servindo de fundamento para a identidade. [...] Por outro lado, os movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como o fundamento de sua identidade. (WOODWARD, 2009, p. 15)

As sociedades constituídas por este parâmetro tendem a ser homogeneizadoras, o que significa que desejam pessoas semelhantes, que não saiam do contexto de segurança de produtividade. Que pensem, ajam, e sintam sem desequilibrar a “ordem” vigente. São parâmetros de organização social que reconhecemos muito ainda hoje.

A compreensão sobre identidade essencialista constituiu também os sistemas de ensino, com sua organização impessoal e altamente padronizada e “padronizante”. Estrutura que nos é familiar. As turmas são organizadas sob os mesmos critérios, que normalmente é a idade. Os conteúdos trabalhados são fixos e geralmente os mesmos para cada turma ou série. O sistema de avaliação tende a ser rígido e padronizado, mesmo aqueles que implementaram conceitos no lugar das notas.

Já as explicações dadas pela autora para as identidades não essencialistas, pautam-se nas diferenças e nas características que podem ser comuns e partilhadas. A base não-essencialista reconhece que as identidades são construídas a partir de diferentes condições e influências sociais, materiais, simbólica, psíquica. Reconhece que as identidades não são únicas, podendo apresentar diferenças, inclusive na própria pessoa, a depender da exigência do ambiente externo. Para esta corrente, agir de forma diferente, em diferentes momentos não significa não ter identidade, mas sim apresentar identidades flexíveis que constituem o seu acervo identitário.

Vivemos imersos em uma cultura, com bases classificatórias – onde cada contexto cultural estabelece suas próprias formas de classificar o mundo – intermediada por seus sistemas de representação simbólicos “[...] assim, a construção da identidade é *tanto* simbólica, *quanto* social” (WOODWARD, 2009, p. 10). A mesma autora nos conta que as identidades são produzidas no interior dos sistemas de representação social em momentos particulares de tempo. Ao passo em que ela é relacional, pois se produz por meio da interação entre diferentes. “A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2009, p. 9).

Por representação, a autora compreende como sendo “[...] as práticas de significação, e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos” (WOORDWARD, 2009, p. 17). Isto significa que nossa identidade, ou seja, aquilo que somos ou acreditamos ser, ou desejamos ser, é fruto dos significados e sentidos, produzidos por nós, intermediados pelos sistemas simbólicos construídos culturalmente.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais

ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOORDWARD, 2009, p. 17).

Seguindo esta linha de discussão, a autora reconhece que as identidades são construídas e reconhecidas a partir da marcação das diferenças, que, por sua vez, são também realizadas por meio dos sistemas simbólicos de representação, os quais definem as formas de exclusão social. Os valores construídos culturalmente marcam quem poderá participar ou não dos grupos sociais. Encontramos a nossa resposta.

Sendo a identidade uma construção social imbricada na cultura, passamos a entender porque os autores até então citados falam de identidades, no plural. Porque o ser humano é um complexo de características físicas, psicológicas, emocionais, comportamentais, de desejo, de valores, de crenças, de autoconhecimento que o torna semelhante e diferente a outros incontáveis complexos humanos. Baseado-nos nisto, pensamos que as identidades e as diferenças dos sujeitos constroem conceitos de igualdade e diferença, e estes podem ser levados em consideração para as formações dos grupos.

A relação entre igualdade e diferença desafia os autores e leitores, interessados em compreenderem a dinâmica de aproximação ou afastamento entre estes dois conceitos. Desafia a identificar o que converge ou diverge e o que possibilita vivenciar a igualdade e a diferença cotidianamente nas relações interpessoais e com os espaços, para além da compreensão teórica. Para Cleverson Suzart Silva e outros autores (2009, p. 67), as diferenças singularizam os grupos humanos e suas formas de estar no mundo, e o discurso da igualdade pela igualdade as anulam impedindo a efetivação da inclusão. Eis o alerta dos autores:

Tal discurso, que tem como fundamento básico que todos são iguais, acaba por legitimar a atitude-discurso de um padrão de sociedade, um padrão de comportamento, uma única forma de estar no mundo, enfim, uma única forma de progresso, de desenvolvimento, que desencadeia o perverso processo de exclusão social.

O trecho em destaque apresenta os perigos dos discursos da igualdade pela igualdade, porque estes são constituídos anulando as diferenças e o que é plural. Dizem, os autores, que são nos discursos da igualdade pela igualdade que se montam estratégias de um único acontecer no mundo, da “conversão perversa do

planeta em um único lugar”. Ao longo do artigo, entramos em contato com uma interessante e complexa concepção de igualdade na diferença, cujo pilar de sustentação está na diferença e não na igualdade. Para uma melhor compreensão, os autores apresentam a visão de Serpa e Santos (2000 apud SILVA, C. et al., 2009) que defendem que, contrariamente do que se possa pensar, o que iguala os seres humanos é justamente a diferença. As diferenças humanas são muito mais certas de existirem do que a igualdade, e justamente aquilo que tem provocado tantos conflitos sociais e políticos, ou seja, as diferenças, é o que proporciona a riqueza da vida, que gera outras formas de existir e estar no mundo.

Pierucci (1999, p. 105), assim como os autores citados anteriormente, afirma que as diferenças são componentes inevitáveis da sociedade humana. Para este autor a diferença é um fato, e atualmente nos mobilizamos pelo direito de vivermos nossas diferenças pessoais e coletivas. Eis por que se briga atualmente e “[...] ao se pôr a diferença, no ato mesmo de notá-la ou reconhecê-la, ei-la desde logo valorizada ou desvalorizada, apreciada ou depreciada, prezada ou desprezada.”. Assim, o mesmo autor alerta para as “ciladas da diferença” – frase que batiza seu livro – argumentando que temos pertencimentos culturais diferentes, e atualmente gostamos de ser diferentes. No entanto, lidar com estas diferenças requer sabedoria e mudanças de paradigmas, porque, caso contrário, tudo pode ir contra, conforme a sua voz indica:

Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças pode muito bem estigmatizá-las (e então barrá-las em matéria de emprego, educação, benefícios e outras oportunidades na sociedade), do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças, e isto uma vez mais termina por estigmatizá-los e, do mesmo modo, barrá-los socialmente num mundo que foi feito apenas a favor de certos grupos e não de outros. (PIERUCCI, 1999, p. 106)

Dilemas como os apontados na citação anterior e corroborados na seguinte, são típicos nas sociedades do novo milênio, por ainda não realizarmos a tarefa de encontrar os meios para agregar os humanos com suas singulares humanidades.

As características compartilhadas recebem ênfases diferenciais de valor [*wertakzent*] e, conseqüentemente, significados distintos a partir de práticas sociais que, ou bem chamam a atenção para “os diferentes”, dirigindo o foco para a diferença “deles”, ou bem a ignora, negando que ela deva ser levada em consideração na conduta,

no caráter, no desempenho, no sucesso ou no fracasso, em suma, no destino de cada indivíduo pertencente àquela categoria cuja diferença, no entanto é reconhecida como um dado. (PIERUCCI, 1999, p. 105)

O fato de sentirmo-nos inseguros sobre qual a maneira mais adequada de nos portarmos frente às diferenças humanas deflagra o nosso, ainda presente, estranhamento diante da diversidade. Denuncia que não fomos educados para convivermos de forma respeitosa e natural com o diferente, e que necessitamos construir uma conduta mais positiva. A mudança desta realidade depende, no nosso ponto de vista, de oportunidades de convivência desde a infância com a diversidade e de aporte teórico que nos ajudem a entendê-la.

Nesta direção, Bauman (2005), sociólogo polonês, apresenta-se como mais uma referência de valor porque nos possibilita outra vertente de reflexão sobre identidades, agora amparadas pela busca de pertencimento. Este aspecto amplia ainda mais o nosso leque de compreensão sobre o assunto. De forma bastante esclarecedora, ele semeia a ideia que defende sobre identidade, tomando como referência a reflexão sobre a sua própria. Judeu, lutou contra o nazismo e radicou-se na Grã-Bretanha após ter sido expulso do seu país em 1968. São esses fatos, a expulsão do seu país e a permanência na Inglaterra, que Bauman utiliza como ponto de reflexão sobre sua identidade pessoal.

Trinta anos após estar morando em solo inglês foi homenageado e, durante o evento, defrontou-se com a necessidade de se tocar o hino. Então, o cerimonial deixou para Bauman a decisão de qual hino deveria ser tocado: se o da polônia ou o da Inglaterra. Esta situação o remeteu a questões de identidade e também a vivenciar momento de angústia, gerado pela dúvida: qual grupo de fato pertencia? À comunidade de vida (sua origem polonesa), ou de destino (o país que lhe acolheu depois da expulsão do seu país de origem)? O impasse foi sanado por sua esposa ao sugerir que tocasse o hino da Europa. Tal escolha resolveu a questão da angústia, em um primeiro momento, gerada pela dúvida quanto ao pertencimento a determinado grupo, mas não resolveu sua questão de identidade como ele próprio explica:

Nossa decisão de pedir que tocassem o hino europeu foi simultaneamente “includente” e “excludente”. Referia-se a uma entidade que abraçava os dois pontos de referência alternativos da minha identidade [polonês, inglês], mas ao mesmo tempo anulava, por

pouco relevantes ou mesmo irrelevantes, as diferenças entre ambos e assim, também, uma possível “cisão identitária.” (BAUMAN, 2005, p. 16)

Com este relato, Bauman (2005) nos apresenta a raiz de seu pensamento que reconhece identidade e pertencimento, como faces de uma mesma moeda. Explica também a relação existente entre identidade e diferença, aqui mais uma vez apontada. No entanto, frente ao dilema da identidade, Bauman não se preocupa em definir conceitos, mas procura estabelecer o maior número possível de conexões entre diferentes fenômenos sociais e os objetos de investigação: identidade, diferença, pertencimento; assim, proporciona-nos um mergulho no seu pensamento, oferecendo amparo teórico para as nossas próprias indagações sobre inclusão, muitas delas repletas de sentimentos contraditórios, bastante característicos dos tempos pós-modernos em que vivemos. Um aspecto há que se destacar no texto, é que Bauman reconhece a identidade como uma convenção socialmente necessária e que a política de identidade fala a linguagem dos “marginalizados pela globalização”. (BAUMAN, 2005, p. 13)

As ideias do autor apresentadas até então instiga-nos a perguntar: identidade e diferença se complementam ou se antagonizam? Decerto entrelaçar identidade e diferença não é o foco principal das discussões de Bauman em torno das questões de identidade, embora tenha sido explicitado, também por esse autor, que a identidade se constitui imbricada de diferenças. Pertencer a um grupo por similaridade faz com que não se pertença a outro que não possua essas mesmas similaridades. As diferenças podem ser vistas como complementação daquilo que se assemelha, se identifica, mas esta visão ainda não constitui parâmetro de organização de grupo.

O ponto central da discussão de Bauman repousa na relação entre identidade com pertencimento. Vejamos o que diz o autor:

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade.” (BAUMAN, 2005, p. 17)

O que podemos compreender das palavras de Bauman é que as identidades podem ser construídas a partir de demandas de pertencimento. Este, sim, sentimento e necessidade humanas naturais, apesar de também em constante permuta. O autor (BAUMAN, 2005, p. 28) reconhece a fragilidade e a provisoriidade da identidade e aponta isto como um segredo há pouco revelado às sociedades contemporâneas, por isso mesmo se tornou um dilema sociológico dos mais intrigantes. O pertencimento tem se tornado o ponto de partida para reações includentes ou não. O “‘pertencimento’ teria perdido o seu brilho e o seu poder de sedução, junto com a função integradora/ disciplinadora, se não fosse constantemente seletivo nem alimentado e revigorado pela ameaça e prática da exclusão.”.

Acreditamos que a “ameaça e prática da exclusão”, sinalizadas por Bauman, tem impulsionado a formação de novos grupos sociais. Grupos com base identitária similar. A diferença, parece-nos, é que os “novos” grupos sociais são formados por pessoas antes segregadas e que aos poucos estão se fortalecendo e criando mecanismos de visibilidade. A globalização surge, mais uma vez, como responsável por estas mudanças, porque este evento é também indicado como sendo mola propulsora da produção de identidades novas e globalizadas.

Procuramos, com esta discussão, abordar conceitos que possam auxiliar a compreender melhor os protagonistas da inclusão e desse modo encontrar mais alternativas de praticá-la. Buscamos elucidar conceitos e firmar pontos de vista apoiados por autores que reconhecemos de valor no atual contexto; autores que nos ajudaram a aprofundar reflexões sobre identidades e diferenças, sobre valores sociais, e como estes se põem no centro das decisões sobre inclusão/exclusão e sobre concepções de sujeito.

Agora, caminhamos para nos aproximar dos sujeitos centrais da nossa pesquisa, que também viram suas identidades transformadas ao longo da história. Frutos de relações sociais, possuíram diferentes concepções de acordo com cada momento histórico. Sujeitos que viram seus direitos modificados e que foram centro de muitas pesquisas que impulsionaram políticas específicas para a regulamentação do seu viver: a criança.

3.2.2 Sujeitos da inclusão: um olhar para a criança e a infância

Todo o legado científico cultural, descrito anteriormente, influenciou, sem sombra de dúvidas, as concepções de criança e de infância que foram construídas, marcadas por interesses e visões teóricas de cada época. No interesse desta pesquisa, conhecer um pouco desta trajetória, oferece-nos bases para aprofundar reflexões a respeito do trato com as diferenças, como também para arriscar propostas que visam uma Educação Infantil com mais equidade nas relações.

Segundo Ariès (1981), os termos criança e infância são construções históricas que representam as crenças e valores de cada época e sociedade. Nesta perspectiva, Santos (2006, p. 28), destaca que "o conceito de infância, em sua complexidade, assume colorações distintas, porque é historicamente datado, assinado e batizado segundo concepções e visões de mundo.”.

Assim, ao se questionar sobre “O que é isto – A infância?”, Santos (2006) discorre sobre as transformações ocorridas historicamente no conceito de infância, que incorpora de forma intrínseca a discussão sobre o conceito de criança. Amparada por autores como Darlan (1988) e Pilotti (1995), Santos (2006, p. 29) reconhece criança e infância como palavras “complementares e interdependentes”, mas que se traduzem em conceitos diferenciados. A criança figura como o indivíduo que se desenvolve e vive sua infância na esfera sócio-histórico-cultural. A criança é o individual, psicológico e a infância é o contexto, a época.

Nesta direção, Santos (2006) discute diferentes concepções de infância, aprofundando suas reflexões no contexto brasileiro – sobre a infância afrodescendente – o que muito nos interessa. Refletir acerca das concepções destacadas pela autora – a natural e a histórica – ajuda-nos a compreender o lugar atual do sujeito criança, e as discussões que se originam a partir e sobre ela. Principalmente no contexto referente à inclusão das diferenças, numa sociedade que possa agregar a todos.

No curso histórico, alguns marcos conceituais destacaram-se na construção dos conceitos de infância e criança. A antiguidade mostra esse sujeito sem “visibilidade política, social e histórica”, portanto, as concepções que lhe definiam constituíam-se a partir de características antagônicas e maniqueístas. Ou as crianças eram totalmente do bem ou más. A infância, nesta perspectiva, passa a ser reconhecida como “[...] algo natural; ou naturalmente boa, má, irracional, inocente, ou porque é naturalmente o prolongamento do pai e da mãe.”. (SANTOS, 2006, p. 32)

A partir do século XVIII a mão de obra infantil passou a ser bastante utilizada, conferindo-se uma mudança de olhar da sociedade para com o sujeito criança. Os séculos seguintes, XIX e XX, protagonizaram um crescente processo de industrialização que impulsionou transformações nos contextos sociais, refletindo-se nas concepções de infância. Nesse caminhar, o contexto histórico social interferiu no conceito de infância, a qual ganhou visibilidade atrelada aos interesses do adulto e também da industrialização, uma vez que a criança passou a ser vista como “um sujeito que consome.”. (SANTOS, 2006, p. 34)

Durante os períodos reconhecidos como modernidade e pós-modernidade, por exemplo, o sujeito criança foi destacado do adolescente e do adulto, na medida em que a vida privada das famílias burguesas, impulsionada pelo capitalismo, foi se concretizando, e estas passaram a assumir a educação dos seus filhos. Neste período, as projeções de felicidade e bem aventurança eram pautadas nos bens de consumo que pudessem obter, e também na ideologia da racionalidade amparada pelos argumentos darwinianos da biologia, conforme destacado anteriormente. Assim, surge a concepção da criança “ideal”, a qual está representada naquele arcabouço de atributos, conforme nos aponta Jimenez (2008, p. 40):

[a criança ideal] seria destinada a transformar-se num indivíduo racional centrado em sua consciência, para fazer parte de uma sociedade denominada pós-moderna, que se ancorava no acesso aos bens de consumo proporcionados pelo progresso da ciência e da tecnologia, com a promessa de que, adquirindo tais bens, estaria adquirindo a felicidade, a completude.

A partir deste ideal, emergiu a concepção de criança normal , determinando regras e paradigmas que definiam a criança ideal, criando-se uma ideia normalizadora. Os pequenos que não se encaixassem nesse perfil intelectual e social feriam a concepção de sujeito normal, passando a serem excluídas dos contextos educativos regulares. Assim, a concepção de criança normal “[...] tornou mais visíveis as crianças diferentes, indisciplinadas, portadoras de dificuldades de aprendizagem entre outras. Não sendo reconhecidas nas suas diferenças, passaram a ser excluídas.”. (JIMENEZ, 2008, p. 40)

No entanto, as concepções de criança e infância, como também o seu lugar na sociedade, ao longo desse marco de três séculos de história, não foram

definidas somente a partir de uma base capitalista. Principalmente no contexto brasileiro, os grupos étnicos influenciaram sobremaneira a construção de concepções, e definiram classes sociais.

Darcy Ribeiro (2006) nos conta que a invasão do território brasileiro pelos europeus ocorreu de forma violenta e sanguinária, e as matrizes étnicas originais formadas por indígenas, africanos e europeus, desfaziam-se porque se misturavam umas com as outras. Os embates étnicos estão na origem da formação do povo brasileiro conforme relato do autor:

O povo brasileiro pagou, historicamente, um preço terrivelmente alto em lutas das mais cruentas de que se tem registro na história. [...] Nessas lutas, índios foram dizimados e negros foram chacinados aos milhões, sempre vencidos e integrados nos plantéis de escravos. (RIBEIRO, 2006, p. 23)

Tais embates não conseguiram minimizar o vácuo social existente entre os diferentes grupos étnicos, compondo, assim, os estratos sociais da época, onde as classes ricas e pobres eram geralmente definidas por seus componentes europeus e brancos na primeira e índios, negros e mestiços na segunda. Ribeiro (2006, p. 20) alerta que o antagonismo classista exacerba a estratificação social, fazendo as distâncias sociais serem mais intransponíveis que as raciais. O fio condutor para a construção das concepções de infância e criança no contexto brasileiro passa a ser os valores construídos por uma sociedade educada em bases desiguais. Assim, as concepções descritas por Santos (2006, p. 38), revelam estes valores atribuídos a cada grupo étnico presentes desde o Brasil colonial. Em resumo:

Criança índia: seres incivilizados; sem humanidade ou humanidade “distorcida”;
Criança branca: modelo de civilidade, nobre e bela, portadora de humanidade;
Criança negra: não é humana, sem direitos à liberdade, incivilizada, inútil, anônima e invisível socialmente;
Criança mestiça: resultado de degeneração, deficiente em energia e construção mental, sem qualidades culturais, muito feia e sujeito inviabilizador do futuro da nação.

Está posto nas definições trazidas pela autora, e nós corroboramos, que a intolerância às diferenças nasce do juízo de valores atribuídos às pessoas de diferentes origens étnicas, evidenciando ainda que a definição de criança está

diretamente relacionada à sua origem étnica e, conseqüentemente, ao grupo social que esta pertence.

Outra forte influência, que provocou alterações nas concepções de infância, veio da psicologia quando firmou-se enquanto ciência independente da filosofia, na segunda metade do século XX, ao definir o comportamento humano como objeto de estudo. Ao centrar o seu campo investigativo, a Psicologia volta-se para o sujeito, tentando compreendê-lo. O desenvolvimento infantil passa a ser objeto de interesse e de pesquisa de personalidades como Piaget, Freud e Vygotsky, os quais desenvolveram estudos teóricos e empíricos fundamentados na psicologia do desenvolvimento que, não somente marcaram a época como inovadores, como também influenciaram as concepções de criança e infância que temos atualmente.

Destacamos estas bases teóricas por entender que complementam-se, e ao realizar os enlaces possíveis podemos compreender o desenvolvimento infantil na sua amplitude, inserindo, neste contexto, as concepções dos sujeitos da inclusão que reconhecemos como de valor para as reflexões aqui empreendidas. As contribuições destes três teóricos tiveram ampla repercussão no seio educacional, uma vez que ampliou a compreensão sobre o pensamento infantil, o seu desenvolvimento emocional e o seu processo de aprendizagem. Amparadas nos estudos de Piaget, Freud e Vigotsky, instituições de Educação Infantil reformularam propostas pedagógicas inserindo a criança como protagonista do currículo, conforme indica as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Vimos, e agora retomamos, que durante o período da modernidade, a teoria psicanalítica desenvolvida por Sigmund Freud, que pôs em relevo o inconsciente, apresenta-nos uma concepção de sujeito defendendo o ser singular “[...] movido por forças intrínsecas à sua constituição e à sua história...” (JIMENEZ, 2008, p. 41). Apresenta uma visão de desenvolvimento infantil diferenciada, estabelecendo relações antes desconsideradas para um desenvolvimento saudável, como por exemplo, a relação materna. Conta da história de vida, uma história que antecede o seu nascimento e é conduzida, antecipadamente, por desejos e linguagem de quem circunda a criança, por quem exerce a maternagem e os cuidados iniciais. O sujeito da psicanálise não é mais apenas biológico, mas sim constituído por um corpo pulsional, marcado por atividades distintas, sempre em busca de satisfazer-se.

Portanto, para se pensar no sujeito, em psicanálise, faz-se necessário compreender a complexidade de fatores que constituem o sujeito psíquico, considerando que este acumula em sua história experiências de natureza consciente e inconsciente, e, que, para poder aceder a essa condição de sujeito, precisa percorrer um caminho de assujeitamento ao desejo materno para atingir a posição subjetiva do seu próprio desejo. (JIMENEZ, 2008, p. 48)

A teoria psicanalítica agregou, à constituição do sujeito, a dimensão psíquica até então não valorizada, para além do biológico e social. Passamos a compreender e a valorizar o lugar do desejo, do afeto e da linguagem, destacando-se a relação materna como ponto de conexão inicial para a constituição do sujeito criança. Com a psicanálise, muda-se o olhar para as crianças, interferindo, conseqüentemente, nos parâmetros de educação. Apesar da psicanálise não ter sido suficiente para neutralizar a intolerância frente às diferenças naturais existentes entre os sujeitos, foi ela quem impulsionou estudos e pesquisas em desenvolvimento infantil, modificando o lugar e a compreensão que se tinha anteriormente sobre o que é ser criança e como devemos cuidar da sua infância.

Ainda neste curso histórico, contamos com a inegável contribuição de Jean Piaget (1896-1981), referente ao pensamento infantil, e como este sujeito constrói conhecimento – expressão inclusive inserida no meio acadêmico a partir de seus estudos. As pesquisas iniciais, centradas na biologia, e interessadas no processo de adaptação de moluscos de água doce, quando transferidos para outros meios, refletiram sobre a sua visão quanto ao processo de adaptação do próprio ser humano. Piaget entende a adaptação do indivíduo ao meio ambiente, como um processo que depende da herança genética deste indivíduo, como também das condições do meio.

Mesmo não se considerando da área de educação, deixou significativas contribuições para a pedagogia. Partindo de seu interesse pela psicologia, concentrou-se em estudos sobre a epistemologia do conhecimento, ou seja, sobre como se processa o conhecimento humano desde a sua origem. Durante o período, datado por volta de 1919, interessa-se também pelos estudos de Freud, nos quais podemos identificar pontos de interseção, no que se refere ao desenvolvimento marcado por fases e etapas, e complementações: uma vez que Piaget centrou-se no desenvolvimento cognitivo e Freud no emocional – aspectos inseparáveis do desenvolvimento infantil.

O seu interesse inicial pela psicanálise, no entanto, foi substituído, ou melhor, retomado, pela “explicação biológica do conhecimento”, conforme relato de Munari³⁶ (2010, p. 13). Apesar de Piaget ter desenvolvido estudo em diferentes áreas do desenvolvimento, a base de seu interesse e contribuição recai mesmo na cognição humana, agora reafirmada por Vieira e Lino (2007, p. 198-199):

Especialmente orientada para descrever e identificar os modos ou as formas de conhecer e pensar que emergem ao longo da ontogênese humana, a teoria de Piaget dirige-se também para aspectos do desenvolvimento moral, lingüístico e afetivo, concebendo-os sempre em estreita ligação com o desenvolvimento cognitivo. Piaget não dedica grande atenção teórica nem extensa pesquisa empírica a estes domínios, contrariamente ao manifesto interesse em torno da cognição humana.

Para alguns críticos³⁷, o foco na cognição desviou Piaget de uma visão mais integrada do psiquismo humano, mas Vieira e Lino (2007), autores que referendam a história que trouxemos sobre Piaget, justificam devido ao momento histórico que iniciou suas pesquisas: durante a revolução behaviorista entre 1930/1940.

O trabalho com testes de inteligência, desenvolvido no laboratório Alfred Binet, o impulsiona a realizar uma vasta pesquisa sobre o pensamento infantil. Durante a aplicação dos testes, o que chamava a atenção de Piaget eram as respostas incorretas dadas por crianças da mesma idade, conferindo interesse sobre as razões cognitivas que poderiam estar na base destas respostas. O interesse pelo erro passa a ser uma constante no seu trabalho, e Piaget contribuiu sobremaneira para uma nova compreensão do mesmo, passando a reconhecê-lo como parte do processo de aprendizagem das crianças, conforme sinaliza Souza (2006, p. 47):

³⁶ Alberto Munari (Suíça) é psicólogo e epistemólogo, professor da Universidade de Genebra, onde dirige, desde 1974, a Unidade de Psicologia da Educação. Alberto Munari colaborou com Piaget de 1964 a 1974 e obteve, em 1971, seu título de doutor em psicologia genética experimental, sob a orientação de Piaget. Tem diversas publicações, dentre as quais se destacam *The Piagetian approach to the scientific method: implications for teaching* [A abordagem piagetiana do método científico: implicações para o ensino]; *La scuola di Ginebra dopo Piaget* [A escola de Genebra depois Piaget] (em colaboração) e o recente (1993) *Il sapere ritrovato: conoscenza, formazione, organizzazione* [O saber reencontrado: conhecimento, formação, organização].

³⁷ Cf. as referências trazidas por Vieira e Lino (2007, p. 199): Donaldson (1978), Boden (1979); Brown e Desforges (1979) citados em Modgil, Modgil e Brown (1983, p. 4).

[...] Piaget não chegou a conceituar *erro construtivo*, mas deixou em seus escritos uma contribuição para a reflexão e análise do mesmo, mostrando-o não como algo a ser retirado do processo de ensino e de aprendizagem, mas interpretando-o como um caminho para sua compreensão em direção ao acerto, no processo inteligente da construção do conhecimento.

Compreender o erro como parte integrante do processo de construção do conhecimento, concedeu abertura para novas intervenções que levam à aprendizagem. Entendemos, a partir de Piaget que o caminho trilhado pelas crianças enquanto aprendem, o modo como fazem uso dos seus conhecimentos prévios, é o que realmente deve ser observado pelo professor e utilizado para ajudá-las a estabelecer novas relações. As crianças pensam sobre o mundo e na tentativa de entendê-lo criam hipóteses, isto foi um importante legado deixado por Piaget, a partir da sua visão sobre o erro infantil.

Sempre perseguindo explicações sobre como o conhecimento se processa, Piaget desenvolveu um método próprio de investigação batizado de “método clínico”. Com base em “[...] observação direta, cuidadosa e sistemática de crianças (incluindo seus próprios filhos), em contextos naturais” (VIEIRA; LINO, 2007, p. 213), como a família e as escolas. O mais inovador, no entanto, do seu método foram as entrevistas realizadas com as próprias crianças. Estas entrevistas ajudaram Piaget a “[...] compreender a distância que, com demasiada frequência, separava as capacidades intelectuais insuspeitas, que acabara de descobrir nas crianças, e das práticas normalmente utilizadas pelos professores das escolas públicas.” (MUNARI, 2007, p. 15). Seu método mapeou os percursos de construções cognitivas, definindo os estágios de desenvolvimento da inteligência.

Para a pedagogia da infância, os estudos de Piaget tornaram-se relevantes porque “[...] é muito importante compreender a forma como a criança pensa em situações de aprendizagem para assim, proporcionar experiências que lhe permitam realizar aprendizagens significativas” (VIEIRA; LINO, 2007, p. 213). Com os estudos de Piaget, a visão sobre a capacidade de aprendizagem das crianças também modifica. Piaget e seus colaboradores demonstraram que o conhecimento se constrói a partir da interação do sujeito com o objeto, e as crianças participam ativamente deste processo, porque possuem um sistema cognitivo que lhes possibilita interagir com o objeto do conhecimento. O construtivismo de Piaget “[...] pressupõe que o conhecimento e a aprendizagem

não constituem uma cópia da realidade, mas uma construção ativa do sujeito em interação com o ambiente físico e social que o rodeia” (VIEIRA; LINO, 2007, p. 214).

Piaget e Freud apresentaram novas bases de compreensão do sujeito de um modo geral e da criança em particular, revolucionando o pensamento da época sobre o desenvolvimento humano, nos aspectos cognitivo e emocional. Por sua vez, Vigotski³⁸ renova por tecer reflexões importantes e aprofundadas sobre o papel da educação frente ao desenvolvimento humano; e revoluciona quando vai à contramão de um pensamento bastante difundido na época, que via a aprendizagem como fruto e dependente das condições orgânicas e de maturação biológica. Bases estas presentes, inclusive, no pensamento de Piaget e Freud.

Para Vigotski é a aprendizagem que promove e impulsiona o desenvolvimento, "submetendo os fatores biológicos a condições mais sofisticadas de operação." (PIMENTEL, ALESSANDRA, 2007, p. 223). O que significa que as formas psicológicas superiores são construções sociais intermediadas pela cultura e mediadas por sujeitos mais experientes. "Contudo, esse aprendizado não substitui as formas elementares pelas superiores, mas sobrepõe o comportamento histórico-cultural ao natural, atuando na radical modificação da estrutura do último pela existente no primeiro." (PIMENTEL, ALESSANDRA, 2007, p. 224). As estruturas psicológicas elementares são os instintos de sucção, de reflexo e são compostas pelos fatores biológicos. Já as superiores correspondem à fala, ao raciocínio, à memória, e, para Vigotski, a sua origem é cultural e somente depois são internalizadas pelo indivíduo, por meio da mediação.

Vigotski revoluciona também quando defende que o desenvolvimento não acontece por uma sucessão ordenada de estágios, mas sim em espiral, envolvendo as experiências interpessoais dos sujeitos entre si e com o seu meio cultural.

No ideal vygotskiano, a educação tem um papel transformador do homem e da humanidade. Na primeira infância, isso significa dimensionar quais bases efetivamente propiciam o desenvolvimento na sua multiplicidade cognitiva, afetiva, social, psicomotora e moral, divisões estas que, na acepção histórico-cultural, não são tratadas

³⁸ Encontramos diferentes grafias para Vigotski, mas, segundo as Instruções para a organização do *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*, da Academia Brasileira de Letras, em nomes próprios se deve utilizar a ortografia vigente da língua portuguesa. Cf. o endereço disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/interna.php?ID_S=23&ID_M=1006>. Acesso em: 5 abr. 2012.

separadamente, mas em uma perspectiva holística, integrada. (PIMENTEL, ALESSANDRA, 2007, p. 222)

Vigotski defendia a mediação a partir da visão de sujeito integral, constituído na multiplicidade, conforme a citação. Com isto, podemos significar que as crianças têm uma história escrita nos contextos culturais em que se inserem, visão que alterou paradigmas de educação, reconhecendo as instituições educativas como locus privilegiado de inserção e produção cultural. Assim, as propostas pedagógicas devem considerar a multiplicidade do sujeito, as histórias pessoais e, sobretudo as culturas.

Decerto Vigotski não se propôs elaborar uma teoria sobre o desenvolvimento infantil, mas reconhece que para compreender o comportamento humano de modo geral, é preciso mergulhar na etapa onde as primeiras construções do sujeito ocorrem: a infância. Envolvido neste propósito, realizou estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, focando-se, mais especificamente nos aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos. Durante um período inicial, investigou os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência.

A preocupação de Vigotski era produzir um trabalho que relacionasse a medicina à educação, com o objetivo de compreender os processos mentais humanos, implantando programas de ajuda a indivíduos portadores de alguma deficiência, construindo um novo paradigma para o conceito de sujeito e, ao mesmo tempo, descrevendo seu desenvolvimento como um processo social, cultural e histórico. (SOUZA, 2006, p. 56)

Os estudos de Vigotski contribuem para entender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência. Para nós, uma das mais significativas foi a compreensão de que os processos vividos pelas crianças com deficiência são os mesmos que as crianças sem deficiência, por serem também seres sócio-históricos-culturais.

Em busca de compreender os mecanismos psicológicos superiores, próprios dos humanos – e responsável por nossa condição intelectual de atenção, memorização, pensamento abstrato e raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, dentre outras ações – Vigotski desenvolveu a teoria histórico-cultural, reconhecendo que a relação entre sujeito e ambiente é dialética e

interdependente. Na medida em que o sujeito interfere no ambiente modificando-o, o ambiente também interfere e modifica o sujeito.

No âmago do sistema psicológico de Vygotsky, encontra-se uma teoria do desenvolvimento ontogenético que é, em muitos aspectos centrais, uma teoria histórica e filogenética do desenvolvimento individual. Representa essencialmente uma cosmogonia da humanidade, em que as revoluções sociais e históricas libertam-se do papel coadjuvante na constituição do ser humano, para tornarem-se protagonistas da revolução singular em cada homem. Por isso, suas principais idéias são demarcadas pelos sentidos de dialeticidade, dinamismo, metamorfose, historicidade e gênese social. (PIMENTEL, ALESSANDRA, 2007, p. 221)

O trecho destaca um dos pontos centrais da teoria vigotskiana, que compreende que os processos psicológicos elementares – reflexos iniciais e associações simples, por exemplo – são de origem orgânica e são substituídos pelas funções psicológicas superiores – ações tipicamente humanas, realizadas de forma consciente e intencionais – a partir da inserção desse sujeito no ambiente sócio-cultural. Os aspectos culturais e o histórico, herdados do pensamento marxista³⁹ são, na teoria de Vigotski, o ponto de saída e chegada para o desenvolvimento e aprendizagem humana.

A teoria desenvolvida por Vigotski ampara-se, portanto, em três bases de sustentação que se complementam. Para melhor compreender, buscamos em Oliveira (1993) a explicação. Segundo a autora, as funções psicológicas possuem uma base biológica, e são fruto da atividade plástica cerebral e o cérebro é visto como um sistema que evolui, que se modifica com a experiência; o desenvolvimento humano é histórico e processa-se por meio das relações sociais, estabelecidas entre os sujeitos e o meio cultural, intermediadas por sistemas simbólicos, originando as funções psicológicas superiores.

Eis um brevíssimo resumo dos principais pilares da teoria vigotskiana, que procurou atestar que o desenvolvimento do humano é culturalmente mediado, reconhecendo a linguagem como o principal meio para esta mediação, e é vivenciado por todas as crianças sem distinção.

³⁹ A concepção dialético-materialista de Marx e Engels fornece os pressupostos filosóficos e epistemológicos para a teoria de Vigotski, postulando como ponto de saída e de chegada, no pensamento analítico, a prática dos homens historicamente situados. Vigotski construiu uma Psicologia baseada nos princípios marxistas e foi considerado por Lúria o maior teórico marxista entre os psicólogos soviéticos. (SOUZA, 2006, p. 58)

3.2.3 Sujeitos da inclusão: enlaces possíveis

Escolhemos discutir sobre os sujeitos da inclusão a partir de bases teóricas, que reconhecemos promover aproximações entre grupos sociais diversos. Cabe, no entanto, explicitarmos, mais detalhadamente, quem são os nossos sujeitos da inclusão. Imaginamos que o leitor possa desejar que definamos grupos específicos – cegos, afrodescendente, indígenas, com deficiência intelectual... – para daí discorrermos sobre possibilidades de inclusão. Entendemos que, geralmente, ao especificar um grupo de investigação, o pesquisador propõe-se a argumentar sobre as características mais comuns deste grupo, suas similaridades, e de que modo, a partir deste conhecimento mais especializado, pode ser beneficiado. E originalmente esta também era a nossa intenção. Pretendíamos tratar da inclusão das crianças com deficiência intelectual, até optarmos por uma mudança de rota na pesquisa, originada no campo empírico. Decidimos, então, ampliar o leque e, com isto, não nos deteremos em analisar as especificidades pessoais que podem incluir/excluir. Pretendemos tecer reflexões, não sobre o que marca a diferença, mas o que possibilita aproximações entre as pessoas. A nossa intenção extrapola as buscas de explicações porque compreendemos os humanos na sua (in) completude natural. Todos, sem exceção, estão em constante constituição intermediada por suas histórias pessoais e pelas culturas.

As análises teóricas sobre identidades e diferenças, fornecem-nos elementos de compreensão sobre o que levam os sujeitos marginalizados a se organizarem em busca de maior reconhecimento e cumprimento dos seus direitos de cidadãos. Em busca de pertencimento. É compreensível e legítima a “onda” pós-moderna de movimentos sociais tão diversos quanto a própria diversidade humana. É compreensível e legítimo, o desejo de aproveitar essa abertura promovida pela globalização e, com isto, instigar políticas que favoreçam mais e melhor a vida cotidiana daqueles que historicamente foram segregados. Portanto, apoiados em Bauman (2005), que atrela a construção das identidades à busca por pertencimento, compreendemos o processo de constituição identitária dos grupos. Ou seja, os sujeitos com suas identidades pessoais, que, apesar de serem construídas socialmente são atributos dos indivíduos, aproximam-se de outros com afinidade identitária e, assim, os grupos vão se constituindo.

É neste movimento de interação entre as identidades pessoais, que vão se construindo as identidades coletivas. Nesta direção, entendemos a necessidade de grupos segregados estarem se organizando em torno de diferenças e necessidades afins para se fortalecer social e politicamente. Devido a isto, algumas conquistas podem ser celebradas desde o século XIX: voto feminino; liberdade sexual; relação homoafetiva; leis que defendem os direitos de afrodescendentes e mulheres, reprimindo o racismo e/ou a violência; tecnologias de acessibilidade; escolas abertas para todas as crianças, independente de credo, grupo étnico ou características físicas e intelectuais.

Buscamos apoio teórico em Freud, Piaget e Vigotski para defender concepções mais holística e democrática de sujeito. As suas teorias, embasam-nos para afirmar que os processos de aprendizagem e, conseqüentemente de desenvolvimento humano não se diferenciam originalmente⁴⁰, sejam afrodescendentes, brancos, indígenas, com ou sem deficiência. Isto significa dizer, que o processo de desenvolvimento das crianças, constitui-se nas culturas em que estão inseridas, construindo suas identidades de forma singular.

Pensamos ser relevante enfatizar que, quando entendemos haver mais possibilidade de identidade entre os diferentes do que o contrário, não significa apoiarmos a ditadura da igualdade. Aliás, ditadura alguma faz parte do nosso ideário: nem a da igualdade nem a da diferença. Dizemos sim, que é preciso relativizar identidades e diferenças e no nosso ambiente cultural, ressignificar valores. O que apoiamos é o fato das diferenças pessoais serem reconhecidas como naturais, e não usadas como impedimentos para aproximações ou para promover estigmas. Entendemos, a partir do aporte teórico escolhido, que atualmente, pensar as diferenças e lidar com elas, pode colocar-nos em diferentes ciladas porque ainda não nos reeducamos no sentido de convivermos com mais tranquilidade, com quem não seja tão parecido conosco. O oposto também ocorre. Grupos ou até mesmo pessoas, individualmente, utilizando-se do discurso da diferença para fortalecer o seu grupo de pertença, praticando, deste modo a exclusão.

O parâmetro ideológico que guia nossa escrita, é que há muito mais características que aproximam as pessoas do que afastam-nas. Defendemos a ideia

⁴⁰ Aqui possui o significado de origem, início.

de reeducação para um olhar mais positivo frente às diferenças humanas, tornando-as elos de comunicação, e não pontos de disputas e embates políticos e sociais. Buscamos, por intermédio das bases teóricas citadas, realizar aproximações possíveis entre os diferentes. Porque vimos que os diferentes também são iguais e vice-versa.

Apoiamos a compreensão de sujeito competente de Zabalza (1998). No entanto, a extrapolamos para todas as pessoas de modo democrático. Acreditamos sobremaneira, e as pesquisas científicas e os inúmeros casos publicizados estão aí para comprovar, que a deficiência, enquanto um sinal de diferença, por exemplo, não é sinônimo de incompetência ou impossibilidade de aprendizagem. É esta a aproximação que buscamos compreender: o outro no seu potencial.

Não desconsideramos que as diferença e as similaridades sejam critérios utilizados para favorecer aproximação ou afastamento entre as pessoas. Ao contrário disto, vimos que grupos de pertencimento são gerados, justamente, levando-se em consideração as diferenças e as similaridades. No entanto, não estamos aqui tratando de sentimentos de afinidade ou não. Gostar ou desgostar de alguém é direito, e não nos parece que sejamos obrigados a convivermos com pessoas que não nos agradam. A discussão aqui posta extrapola a esfera das afinidades e adentra o terreno social mais ampliado, mais político, democrático e institucionalizado.

Nossa proposta é participar do debate sobre inclusão/exclusão, partindo do que percebemos sobre o que pode promover uma coisa ou outra no ambiente escolar. Buscamos, contribuir para que as diferenças pessoais sejam melhor compreendidas, e, a partir disto entendermos que ser diferente é inerente à natureza humana, e que não podemos combatê-la. É preciso criar mecanismos políticos, curriculares e culturais que garantam a convivência saudável e a qualidade de vida.

Conforme apontamos anteriormente neste capítulo, o movimento de inclusão/exclusão dá-se devido a valores construídos culturalmente, que aproximam e/ou afastam as pessoas umas das outras. De acordo com a história constituinte, aprendeu-se a valorizar aspectos do ser humano que não, necessariamente, deveriam ser valorados: cor da pele, textura de cabelo, condição econômica, corpo esguio, entre outros. Por nossa história identitária nacional, a educação preconizava a valorização dos brancos em detrimento dos indígenas ou

dos afrodescentes, exatamente porque aquele grupo dominava os meios educacionais e informativos. A cultura hegemônica branca foi transmitida por meio de conceitos equivocados, racistas e reacionários que foram naturalizados e até banalizados ao ponto de gerar dúvidas sobre o que é mesmo preconceito ou não.

O momento atual procura ressignificar estes valores e, para isso, o sistema educacional formal e/ou informal – escola, mídia, artes, literatura – é meio fundamental. Assim como, tornar a inclusão meta de política articulada com os campos da educação, saúde, assistência social, é imprescindível. Acreditamos que, quando esta articulação acontecer de modo mais efetivo, a inclusão ressoará nos ambientes educativos como elemento central e norteador de currículos e parâmetro de condutas; e, neste processo, o sujeito é o protagonista. Portanto, quanto melhor compreendermos o sujeito e sua condição criativa, melhor incluiremos; entendendo por inclusão um processo relacional entre as pessoas, e entre estas e o ambiente, representada pela convivência saudável e produtiva. Desta forma, talvez a inclusão deixe de ser meta e transforme-se em valor. É no que acreditamos.

Enquanto semeamos o ideal de uma sociedade para todos e de uma instituição educativa que possa realizar o papel decisivo nesse processo, pedimos licença ao poeta Fernando Pessoa (19--), para utilizar um dos seus poemas que muito nos diz desta busca:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas
Que já têm a forma do nosso corpo
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos
lugares
É o tempo da travessia
E se não ousarmos fazê-la
Teremos ficado para sempre
À margem de nós mesmos.

Que o leitor possa realizar as suas próprias relações entre o poema e o que discutimos anteriormente. Que se deixe guiar e inundar pelas palavras do poeta que, para nós, ecoa como estímulo para concretizar as mudanças necessárias, há muito delineadas, faltando, apenas, coragem para fazer diferente.

3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO DE CULTURAS DA INCLUSÃO

Em tempos pós-modernos, a educação brasileira, e em especial as escolas, enfrentam uma infinidade de problemáticas. Algumas tão antigas, mas ainda presentes. Outras, fruto das mudanças sócio-culturais que vivemos nos últimos séculos. Destacamos aqui, somente algumas que percebemos amplamente discutidas nos meios acadêmicos, políticos, sociais, no cotidiano do brasileiro como: formação docente insipiente ou má qualificação dos profissionais de educação; baixos salários; falta de estrutura física das escolas; sistema de avaliação falho; não inclusão; falta de acessibilidade; tecnologia da informação; indisciplina, agressão, entre outros. No entanto, todas ainda passíveis de solução ou de perspectivas de melhorias.

Entendemos a educação como um sistema interligado aos processos culturais. Portanto, nenhuma destas problemáticas pode ser analisada de forma desvinculada da cultura de nossa sociedade. Nesse momento, discutiremos a questão da inclusão no contexto da educação infantil, tecendo um paralelo com a cultura neste ambiente. Pretendemos retomar de forma mais específica, a ideia de que é necessário (re) construir culturas de inclusão, por meio da educação, e reconhecemos a Educação Infantil como momento propício para que estas culturas sejam (re) construídas e possam ser socialmente praticadas. Na defesa deste argumento, inserimos novos elementos que complementam os já citados anteriormente, quando discutimos sobre sujeitos, como o fato das crianças ainda não estarem poluídas com valores negativos frente as diferenças, por exemplo. Por isso, percebemos que discutir cultura e o lugar que os Estudos Culturais ocupam em nossa sociedade – bem como estes estão caracterizados – faz-se necessário para o desenvolvimento do nosso pensamento.

Definir cultura não é tarefa fácil nos nossos dias, pois, conforme apontam Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 14), as tentativas para defini-la nascem “[...] cada uma, da necessidade de respostas à mudança histórica”. Em busca de delinear tais mudanças, os Estudos Culturais, aqueles que procuram articular cultura e sociedade, inserem-se como caminhos. Nesta perspectiva de pesquisa, os autores alertam que os Estudos Culturais têm se constituído independentes de forma específica e procuram se valer, de toda e qualquer maneira, da construção de conhecimento sem definir metodologia específica, podendo ser mais aproximada de uma bricolage. “Isto é, sua escolha da prática é pragmática,

estratégica e auto-reflexiva.”. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995. p. 9) Assim, as questões de pesquisa envolvendo a diversidade dos Estudos Culturais surgem dos contextos em que estão inseridos e nenhuma metodologia é escolhida ou descartada a priori, podendo ser utilizadas em conjunto, se assim o pesquisador achar necessário.

Podemos começar dizendo que os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. [...] Eles rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 13)

O trecho destacado refere-se ao impacto que os Estudos Culturais provocaram na teoria cultural. Os Estudos Culturais emergem de movimentos de grupos sociais que anseiam por uma cultura mais democrática, onde e quando os saberes populares pudessem ser valorizados e seus interesses contemplados. O conceito de cultura antes hierarquizado e elitista, que tanto segregava os eruditos dos populares, transforma-se e adentra também o terreno das massas. A produção popular passa, então, a ser reconhecida e valorizada como cultura e esta deixa, nas palavras de Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 23-24):

[...] gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade *techno* contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, diversificação e a singularização que o conceito comporta.

Entendemos a partir da citação que não há uma única cultura sequer no mesmo território. Portanto, tratamos de culturas, no plural, de inclusão, por entendermos que há inúmeras formas, maneiras e meios de promovê-la. Hall (1997) é um dos estudiosos do assunto, e no artigo “a centralidade da cultura:

notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo” discute sobre o lugar da cultura em nosso cotidiano, apontado por ele como central desde sua expansão na segunda metade do século XX. Período fértil em transformações em muitas outras áreas: política, social, psicológica conforme vimos apontando até então.

Analisando os aspectos teóricos e conceituais, o autor segue refletindo acerca de como a cultura regula as relações sociais, examinando o tema “no contexto das tendências e direções contraditórias da mudança social em relação ao novo milênio”. No entanto, o referido autor reconhece que a cultura sempre foi importante para as ciências humanas e sociais, mesmo quando os estudos desenvolvidos no período histórico anterior ao citado – estudos sobre a linguagem, crenças, artes, ideias filosóficas – não eram designados como Estudos Culturais. Para o autor, todos estes variados temas podem ser incorporados como manifestações da cultura. (HALL, 1997) Portanto, a cultura passou a ser compreendida, a partir dos Estudos Culturais, como elemento constituinte da vida social.

Geertz, renomado antropólogo estudioso das culturas, diz-nos que a antropologia moderna é convicta em afirmar que não existem homens não transformados pelos costumes de lugares particulares e que, na verdade, nunca existiram. O homem não pode ser analisado à parte do seu contexto cultural, porque ele reage a este contexto transformando-se e transformando-o constantemente.

Durante décadas viu-se o homem como um “composto de níveis” superpostos – orgânico, psicológico, social e cultural – e, cada um destes níveis, é completo e irreduzível em si mesmo. Desse modo, diz Geertz (1989), o homem sendo conceitualizado desta forma, garante a independência e soberania das disciplinas acadêmicas estabelecidas e, para saber o que realmente o homem era, precisava submeter-se às descobertas das ciências em destaque na época: biologia, psicologia, sociologia, antropologia. O homem foi fragmentado, e as ciências não deram conta de explicá-lo ou entendê-lo na sua totalidade, o que confere complexidade e variados recursos nem sempre tão bem medidos. Portanto, alerta-nos Geertz (1989, p. 30) “[...] uma vez a cultura, a psique, a sociedade, o organismo são convertidos em ‘níveis’ científicos separados, completos e autônomos em si mesmo, é muito difícil reuni-los novamente”.

O que se busca nos estudos da cultura realizados por Geertz, é uma congruência na tentativa de encontrar universais culturais. A explicação do autor:

A análise consiste, portanto, em combinar suportes universais com necessidades subjacentes postuladas, tentando mostrar que existe alguma combinação entre as duas. No nível social é feita referência a tais fatos irrefutáveis como o de todas as sociedades, a fim de persistirem, têm que reproduzir seus membros ou alocar bens e serviços, daí resultando a universalidade de alguma forma de família ou alguma forma de troca. No nível psicológico, recorre-se às necessidades básicas como o crescimento pessoal – daí a ubiquidade das instituições educacionais – ou a problemas pan-humanos, como a situação edipiana. Daí a ubiquidade de deuses dadivosos. Biologicamente, há o metabolismo e a saúde; culturalmente, os hábitos alimentares e os processos de cura. E assim por diante. O método é olhar as exigências humanas subjacentes, de uma ou outra espécie, e tentar mostrar que esses aspectos da cultura que são universais, são, para usar novamente a menção de Kluckhohn, “modelos” por essas exigências. (GEERTZ, 1989, p. 31)

O pensamento complexo de Geertz, sobre a compreensão do homem pela leitura dos aspectos culturais não traz, segundo o autor, a pretensão de aplicar os conceitos e teorias da biologia, psicologia ou sociologia à análise da cultura. Mesmo porque, o autor afirma que esta aplicação não é possível, pois a abordagem em níveis – orgânico, social, psicológico, cultural – não possibilita integrações teóricas funcionais e genuínas. O que ele acredita ser possível – e é o que se propõe – é encontrar afinidades que possibilitem estabelecer correlações entre os achados de cada disciplina. É preciso que diferentes teorias e/ou conceitos possam ser integrados, e assim elaborar proposições significativas a respeito do homem e sua humanidade, agregando em torno destas proposições, as descobertas que hoje existem separadas de forma estanque por cada área de estudo.

Geralmente, os conceitos de cultura nos levam a reconhecê-la como um complexo de padrões de comportamento traduzidos em costumes, crenças, tradições, vivenciados por homens e mulheres, em determinado lugar e tempo. Geertz (1989) apresenta uma proposição sobre cultura um tanto diferente desta. Para o autor cultura é:

[...] um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções [...] – para governar o comportamento [...] e o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais

programas culturais, para ordenar seu comportamento. (GEERTZ, 1989, p. 32-33)

Portanto, a cultura pode ser compreendida como um contexto comunicado por símbolos diversos que o homem já encontra em uso ao nascer, e aqui permanecem após sua morte, o que significa que não existe humanidade independente da cultura. Ou ainda podemos entender por cultura tudo aquilo que é produzido e transformado pelo homem.

Pierre Bourdieu, destacado sociólogo do século XX, confere tanta importância à cultura, que insere os sistemas culturais como um bem capital juntamente com o econômico, o social e o simbólico. Com a ressalva de que nas sociedades modernas, dê-se destaque ao econômico e o cultural como os mais influentes. Bourdieu encara a moral, a religião, a arte, as ciências, a língua, entre outras manifestações culturais, como produções simbólicas que possuem o papel de organizar o conhecimento, e a percepção que os indivíduos têm da realidade. Mais do que isso, os capitais transformam-se em patrimônio representando poder e dominação social. Tudo isto acontecendo de forma silenciosa e despercebida. Uma vez que, imersos na cultura, passamos a encarar as diferenças sociais, produzidas por ela, como algo natural.

Os autores Nogueira e Nogueira (2006, p. 35), discorrem sobre a sociologia de Bourdieu de forma clara e didática, apontando as principais teses defendidas pelo sociólogo francês. Sobre a questão da “naturalização” das hierarquias sociais os autores escrevem que:

Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou única forma cultural existente. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 38)

O trecho nos mostra que a cultura vista por Bourdieu enquanto um capital e, conseqüentemente patrimônio, gera hierarquizações sociais, funcionando como meio de dominação social, uma vez que são utilizadas para classificar os agentes sociais de acordo com os tipos de bens culturais produzidos, consumidos e

apreciados por eles. É por meio da cultura que se estratifica e marca o que é reconhecido como de boa qualidade ou não.

Apoiados por Hall (1997), reconhecemos viver, desde o século XX, uma “revolução cultural”, ancorada no avanço tecnológico e na ampliação dos mecanismos de comunicação e veiculação de informações. É a globalização e seus efeitos. Nesta direção, observam-se mudanças nas organizações sociais e a cultura assume função importante, não somente na organização social, como também “nos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais”. Atualmente ouvimos falar em “indústrias culturais”, que, compostas por recursos humanos, materiais e tecnológicos, têm mediado muitos processos de transformação nos meios de produção, circulação e troca cultural. Devido a isso, diz Hall (1997, p. 2):

[...] a velha distinção que o marxismo clássico fazia entre a “base” econômica e a “superestrutura” ideológica é de difícil manutenção hoje quando a mídia é ao mesmo tempo parte da infra-estrutura material das sociedades modernas, e também, um dos principais meios de circulação das ideias e imagens vigentes nestas sociedades.

Hall (1997) inscreve as “revoluções culturais” como sendo democráticas e populares, e de modo global alcançam diferentes pessoas e sociedades, em tempos diferenciados, uma vez que os recursos tecnológicos encurtam distâncias e velocidades, tornando-as virtuais.

Pensando nesta síntese de tempo e espaço, provocada pelos recursos tecnológicos, buscamos em Silva e outros autores (2009) elementos que possam nos ajudar a compreender esse tempo-espaço; de que modo fomos reconstruindo novas noções, não só de tempo e espaço, como também de território e lugar, aspectos que estão inter-relacionados à produção ou não da inclusão.

Iniciamos pela compreensão do território-lugar transformado pela globalização. Apoiados em Santos (2005 apud Silva et al., 2009), os autores acima citados apresentam uma interessante reflexão a respeito de como o lugar transformou-se e é defendido por eles como o lócus de exercício da inclusão solidária. O lugar, explicam os autores, possui sua base fundante nos territórios por eles compreendidos, que, por sua vez, são demarcados pelos Estados-Nação e suas jurisprudências. Nesta perspectiva, os autores sinalizam que atualmente “[...] se vive uma dialética do mundo concreto, onde se evoluiu da noção, tornada

antiga, de Estado Territorial, para uma noção pós-moderna de transnacionalização do território”. (SILVA, C. et al, 2009, p. 62)

Podemos entender a transnacionalização do território como a condição global da atualidade de aproximar, mesmo que virtualmente, culturas e lugares em diferentes pontos do globo terrestre. Continuam os autores, explicando que as novas construções sobre lugares podem acontecer em espaços contíguos ou em rede. No entanto, nessas novas construções, os lugares se diferenciam por seu modo de funcionamento, por sua cultura – e se contrapõem ao movimento da sociedade marcado por uma busca por homogeneização. Sobre isto, alertam os autores que, os lugares funcionando por suas culturas, mesmo sofrendo influências que tendem a homogeneizar condutas e processos, “nada é totalmente hegemônico”.

O acontecer simultâneo dos diversos lugares espalhados pelo globo, confere maior complexidade de análise sobre as constituições dos territórios-lugares, necessitando uma leitura acurada do que pode ser potencializado em cada tempo-espaco-lugar, referente às relações mais equitativas. Na perspectiva de análise de lugar que possa ser vivido por todos, os autores apresentam a ideia de Santos (2005 apud SILVA, C. et al., 2009), sobre “espaço banal”:

A retomada de tal noção [a de espaço banal], a nosso ver, é de extrema importância, pois o olhar para o território, o lugar, deve ter como prevalência o olhar para os acontecimentos que pertencem a todos, pois aí se encontra a potência do lugar. (SILVA, C. et al., 2009, p. 63)

Um espaço que pode ser vivido por todos em sentimento de pertencimento, converge com outros autores já citados como Bauman, por exemplo. Instigados pelos autores, levantamos para nós e nossos leitores uma questão sobre o que seria, então, a inclusão na perspectiva teórica de pertencimento; processos identitários, culturais e formação de lugares-tempo? Nossas reflexões nos levam a compreender a inclusão como sendo uma busca por pertencimento em um grupo intermediado por processos identitários, que transformam-se e reconfiguram-se a cada tempo, influenciados e influenciando a cultura local. A inclusão de todos, em uma sociedade mais equitativa, torna-se possível quando transforma-se a lógica de dominação de conhecimento, universalizando-o e não o uniformizando. É preciso se ter culturas de inclusão.

A inclusão social, segundo os autores, passa pelo conhecimento profundo do território-lugar, identificando quais as possibilidades e o potencial de enfrentamento que os sujeitos que ali vivem possam estabelecer, frente ao processo de mundialização. É conhecer a história do lugar sendo construída, e registrada por meio da cultura; é o lugar sendo reconhecido como “[...] base de produção da vida, podendo vir a ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar.” (CARLOS, 1996 apud SILVA, C. et al., 2009, p. 65) O lugar, portanto, configura-se em um espaço geograficamente demarcado, não extenso, onde as relações entre sujeitos e ambientes são estabelecidas pelo conhecimento e reconhecimento de todos que ali habitam: bairro, rua, escola. Estes são os espaços reais e possíveis para se (re) construir culturas de inclusão, e poder vivenciá-la na sua plenitude.

Seguem os autores, defendendo a ideia de que a inclusão solidária parte do território-lugar, porque é nesse espaço que “[...] nascem todas as potências de valorização da vida, portanto, todos os saberes-conhecimentos necessários à sua manutenção.” Os autores defendem, ainda, a diferença como base fundante de construção do território-lugar inclusivo e solidário, onde os saberes valorizados são aqueles que brotam “[...] da vida na sua real complexidade, ou seja, na complexidade de cada tempo-espaço.” (SILVA, C. et al., 2009, p. 66-67)

Nesta perspectiva de análise reconhecemos que as instituições educativas são concebidas "como um espaço ecológico de *cruzamento de culturas*" como bem diz Perez Gomes. (1994; 2001 apud CANDAU, 2008, p. 15) Assim, devem ser reconhecidas como os territórios-lugares propícios para a (re)construção de culturas de inclusão, porque são lugares potentes em convivência, onde as identidades pessoais vão se descortinando e se imbricando de valores. Tudo isso acontecendo em meio à dança cultural, ou, melhor dizendo, culturais, uma vez que as escolas podem ser reconhecidas também como ambientes de encontro de culturas.

3.3.1 Educação infantil e Instituições educativas: momento e espaço de (re) construção de culturas para inclusão

A escola, espaço cantado em verso e prosa, enquanto possibilidade de construção de conhecimento capaz de transformar sociedades, transcorreu, por

séculos, agregando pensamentos pedagógicos advindos de diferentes momentos históricos. Passando pela idade média, adentrando o iluminismo, atravessou a revolução industrial sedimentando uma instituição sem espaço para as diferenças. A busca era homogeneizar, era construir uma instituição nos moldes fabris do capitalismo do século XIX. Este sistema econômico cunhou as diretrizes da educação sob parâmetros elitistas, com um sistema de controle baseado em regras definidas, vigilância e punição para quem descumprisse o determinado. Assim nos fala Cunha (2011, p. 21):

A concepção capitalista de trabalho e produção forjou maneiras de pensar e modos de relação do homem com seu semelhante, com inegável influência na forma de educar. O pensamento industrial colocou o homem menos favorecido na condição servil de obediência monocórdica. As ideias de superioridade, inferioridade, vigilância, regras, controle e punição desembocaram-se na escola. Se, nas fábricas, existiam horários rígidos, etapas, metas de produção, hierarquia e alienação, na escola não poderia ser diferente.

O trecho destacado nos mostra o quanto a escola se moldou aos parâmetros de organização industrial, tornando-se, este modelo, uma referência defendida e culturalmente vivenciada por todos. Isto, produziu uma “hierarquização de valores, culturas e saberes.” Eis o ponto instável da discussão que é centrada em um sistema educativo institucionalizado que seja inclusivo. Digamos instável, por entender que a homogeneização é base do sistema vigente há tanto tempo em uso, que viciou nosso cérebro a pensar somente a partir dele. A dificultar o trabalho de nossa rede neural a encontrar formas diferenciadas que possamos acreditar eficientes, para realizar e desenvolver a educação que defendemos: a Educação para a diversidade, encarando o sujeito plural, com respeito e participante de um sistema também plural, em todos os sentidos – nas culturas, nas metodologias, nas áreas de conhecimentos, nos conteúdos, nos espaços, nos recursos humanos e materiais, nas práticas pedagógicas, na avaliação. Instável, porque nos viciou a pensar e a reproduzir modelos das classes dominantes, mesmo para quem não faz parte delas. Viciou-nos a conviver com certa naturalidade com um sistema que veio para contrapor-se às desigualdades, mas acaba por ratificá-las, por construí-las.

O trecho em destaque nos mostra, ainda, que para pensar em um sistema educacional inclusivo na base que defendemos, é preciso desconstruir o que

aprendemos sobre escola. Precisamos aceitar o convite para repensar esta instituição, vislumbrando outras bases de organização. Eis o que nos impulsiona e nos propomos nesse momento. É o momento de viajar, de sonhar, de buscar caminhos possíveis, de acreditar. Começamos então pela cultura. Qual cultura de inclusão construímos, ao longo desse período, em nossas instituições educativas, em especial nas instituições de Educação Infantil? Tentaremos discriminar conceitos, concepções o quanto pudermos, uma vez que também somos fruto dessa cultura conforme alerta Cunha (2011, p. 23):

No sistema escolar, encontramos formas de agir que foram incorporadas à cultura acadêmica independentemente de nossa vontade: a maneira de olhar o aluno, ou o professor; o peso que cada um tem no espaço escolar, instrumentalizado pelo capital discente ou pela posição docente; o sistema de avaliação como força coerciva ou o currículo oculto, onde é estabelecido silenciosamente; o que se deve ensinar, como ensinar e como aprender.

Que o sistema brasileiro de educação é ainda homogeneizador, padronizado e padronizante não é novidade, e já pontuamos isso no capítulo 3 denominado Inclusão na Educação Infantil: sujeitos e ambiência. Que este sistema é culturalmente vivenciado por nós, também não. O fato de ser culturalmente vivenciado significa que está naturalmente instaurado, o que muitas vezes embota nossa visão de educação. E passamos a acreditar que esta é a maneira apropriada de organizar nossos sistemas, métodos, avaliação e práticas pedagógicas, enfim, de organização curricular. Mesmo porque, qualquer “novidade” em educação gera tensão e receios, afinal estamos lidando com formação pessoal, o que nos impõe um rigor contra o erro. Não nos é permitido errar, mesmo quando buscamos o acerto. Mas, será que nessas bases de organização pedagógica e curricular – seriadas, classificatórias, pouco diversificadas –, nós estamos acertando?

É preciso olhar para essa cultura de frente, buscando discriminá-la ao máximo que pudermos, para então visualizarmos alternativas. E foi com este propósito que mergulhamos no cotidiano de instituições de Educação Infantil, para a realização dessa pesquisa, além de considerar toda a nossa trajetória profissional. Reconhecemos, com isso, que atualmente há uma crença entre os profissionais que, caso recebam as crianças com deficiência com carinho e respeito, estarão promovendo a inclusão nas instituições de Educação Infantil.

Identificamos haver uma "confusão" teórica em torno da concepção de inclusão, a qual se confunde com práticas de cuidado. Isto ficou bastante claro nos depoimentos dados pelas professoras cursistas entrevistadas, e nas observações realizadas nas instituições pesquisadas. A cultura de inclusão, elucidada no campo empírico, está representada, principalmente, pelo bem cuidar das crianças em sua higiene, proteção à integridade física, apoio emocional e socialização.

A transformação do sistema de organização institucional e das propostas pedagógicas, é quase inexistente. Fato, este, gerador de limitações de ganhos intelectuais, em especial para as crianças que possuem comprometimentos cognitivos. Desse modo, arriscamo-nos a afirmar que ainda vivemos um período de transição entre a integração e a inclusão. Sem dúvida, a socialização é o primeiro passo para a inclusão escolar. No entanto, não se pode contentar somente com ela. É preciso perseguir a aprendizagem de todas as crianças, e o franco desenvolvimento das potencialidades transformando, para isso, o que for necessário; desde as estruturas organizativas até as práticas pedagógicas e avaliativas.

Estamos certos de que a concretização da inclusão requer o engajamento de profissionais politicamente fortalecidos e conscientes do seu papel formativo. Profissionais cuidados e educados na perspectiva da educação inclusiva, para assim poder praticá-la e/ou ajudar na sua construção. Com a intenção de revelar a interseção entre percurso formativo e práticas pedagógicas inclusivas é que discutiremos, no próximo capítulo, a formação docente pela via da construção identitária, vivenciada pelos professores na Educação Infantil, articulando com o exercício de práticas educativas inclusivas.

CAPÍTULO 4

INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A proposta desse capítulo é discutir a formação docente associada à construção identitária do professor, com ênfase no percurso vivenciado, ao longo da história, por aqueles que atuaram na educação infantil, refletindo sobre o reconhecimento destes enquanto profissionais de educação. Buscamos, ainda, os enlaces entre formação docente e o exercício de práticas educativas inclusivas, uma vez que a história aponta para a dicotomia estabelecida entre educação regular e especial, o que resvalou na formação dos seus profissionais. Nossa intenção é revelar o quanto os paradigmas que norteiam as ações formativas influenciam as concepções construídas pelo professor e, conseqüentemente, a sua prática docente.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERCURSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores tem sido foco de um número cada vez maior de pesquisas, muitas preocupadas em (re) significar os alicerces que caracterizam a docência. A trajetória de profissionalização do professor confunde-se com a construção da identidade docente. Construção que vimos acompanhar os sujeitos em um movimento que é pessoal, mas que se concretiza na interlocução com outros e com o seu entorno. Identidades pessoais que por afinidades unem-se a outras em sentimento de pertencimento. São as identidades individuais dando corpo e forma às identidades coletivas, que analisaremos doravante, tomando por base o contexto da formação docente, aliado ao percurso de construção de identidade do professor que exerce a docência na Educação Infantil.

Cristina d'Ávila (2007, p. 224), apoiada por diversos autores (BRZEZINSKI, 2002; CATTONAR, 2005; DUBAR, 1991; JOSSO, 1991; NÓVOA, 2002; TARDIF; LESSARD, 1999), reconhece “[...] que a identidade

profissional é um processo ao mesmo tempo social e pessoal.” É pessoal, por tratar-se de uma trajetória única e vivenciada de modo singular por cada sujeito; e é social porque é construída a partir do diálogo do sujeito com o coletivo, com o seu entorno e com o outro. Nesta perspectiva, entendemos que as identidades são construções sócio-históricas, situadas nos contextos formados por espaços e tempos definidos, e as identidades docentes vão se construindo ao longo do percurso de profissionalização, de formação e exercício da docência. E é d’Ávila (2007) quem nos auxilia nesta compreensão, porque coloca o exercício do ofício docente como base para a construção da identidade do professor. O ofício docente é o trabalho, que, no contexto da docência, é representado por práticas educativas que, por sua vez, são vistas como práticas sociais porque se constituem na interação entre os sujeitos, no caso do professor e do estudante, entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, os quais preferimos identificar como ensinantes e aprendentes⁴¹.

No caso da identidade profissional docente, o sujeito do trabalho é o ser humano, portanto sua característica mais marcante é a inter-relação entre as partes (aquele que ensina e aquele que aprende). Nesse sentido, é um trabalho interativo, por definição. Um trabalho que conduz à interação no seio de uma organização. Como tal, os professores constroem e reconstroem uma identidade profissional pertinente a um grupo, ou ainda, a subgrupos específicos, a depender do segmento ao qual pertençam (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e de suas características específicas. (D’ÁVILA, 2007, p. 224)

A citação aponta para as identidades coletivas em construção no espaço-lugar institucional, no território-lugar onde os elementos culturais se apresentam, ou seja, as instituições onde a docência é praticada. Analisar a formação docente, aliada ao percurso de construção de identidade do professor que atua na Educação Infantil, é de suma importância para nossa pesquisa, uma vez que a construção da identidade profissional figura como eixo vertical da proposta pedagógica do Proinfantil. Isto significa, que todo o desenvolvimento do curso está atrelado a esta meta maior, compreendendo o professor cursista como um profissional que

⁴¹ Ensinante e aprendente são termos utilizados por Alicia Fernandez, psicopedagoga argentina, para designar os sujeitos envolvidos no processo de construção do saber. Considera que este processo não se dá apenas nos espaços institucionais, mas também na vida. Os termos indicam, ainda, a flexibilidade dos papéis: em um momento um sujeito é o aprendente, mas no outro pode ser o ensinante.

possui conhecimentos construídos na prática, porque exerce a docência, mas não possui o aporte teórico, porque não tem a formação acadêmica.

A relação entre o ofício do professor e as identidades docentes está presente na história dessa construção. Fortemente influenciada pela igreja, a identidade docente no século XIX, constituía-se de práticas educativas que privilegiavam os aspectos morais. O ofício docente era considerado sacerdócio e não possuía demandas por habilidades técnicas. Sob a influência das ciências sociais e da psicologia experimental, ocorre, na modernidade, um movimento de superação desta visão, e a profissionalização docente caminha na direção contrária às ideias de vocação e de trabalho voluntário. Neste momento, delineia-se uma nova identidade profissional articulada à ordem racional, característica do período, em substituição à vocação natural para educação. Em uma nova conjuntura, Elizabeth Macedo (2003, p. 44) explica os pilares desta construção:

Os elementos fundamentais da formação profissional apoiavam-se na epistemologia surgida com a modernidade, assimilando novos padrões de raciocínio e verdade. Criava-se um modelo de preparação de professores centrado em modelos externos de comportamento que poderiam ser treinados e avaliados, garantindo padrões mínimos de formação profissional. A educação inseria-se assim nos domínios das ciências, substituindo a aptidão para ensinar por um treinamento profissional racional, capaz de habilitar os futuros professores a ordenar e controlar os processos escolares.

Nesta direção, os professores assumem a vestimenta de profissionais, e, apoiados nas bases epistemológicas que dão sustentação à sua ação, seguem construindo sua identidade inserida e fortalecida pelas comunidades profissionais que fazem parte. É a institucionalização, mais uma vez destacada, dando corpo e seguimento ao sentimento de pertencimento a um grupo específico, composto por regras e padrões, organizando, dessa maneira, a ação docente. Elizabeth Macedo (2003, p. 44) continua a nos dizer que “[...] a competência, o conhecimento e a formação profissional funcionam como meios de garantir a legitimidade cultural ao campo profissional em formação.”.

Ao dialogarmos com vários autores (BARRETO, A., 2003; BARRETO, M., 2010; LIBÂNEO, 2009; MACEDO, E., 2003; SAVIANI, 2009; SILVA, I., 2003; WERTHEIN; CUNHA, 2000), observamos que a trajetória de profissionalização dos professores de Educação Infantil inicia-se muito tempo após a de seus pares.

Já indicamos no capítulo 3 *Inclusão: sujeitos e ambiência*, que a história da Educação Infantil institucionalizada originou com a Constituição Federal de 1988, quando garante o direito das crianças à educação. Portanto, o processo de profissionalização e, conseqüentemente, a construção identitária dos professores que atuam neste segmento, também iniciou no mesmo período histórico ou seja, final do século XX.

Para conduzir nossa reflexão, perguntamo-nos: qual a relevância de se discutir o percurso de profissionalização dos professores de Educação Infantil, e o seu reconhecimento enquanto profissionais de educação? As respostas para estas perguntas estão ancoradas nos princípios norteadores e no ideário dessa pesquisa, que apontam a Educação Infantil como base fundante para o exercício de processos substantivos de inclusão, na perspectiva que defendemos: a convivência de todos, com as suas diferenças e similaridades, nas instituições de educação inclusiva. Logo, a formação dos profissionais pode e deve oferecer meios para o desenvolvimento de práticas de inclusão. O primeiro princípio é a base da nossa defesa: a Educação Infantil é o momento propício para (re) construir culturas de inclusão, possibilitando que a convivência com a diversidade humana seja uma prática social vivenciada de forma mais extensiva, efetiva e duradoura. O outro princípio refere-se a uma escolha político-filosófica em relação aos professores de Educação Infantil. Nossa Carta Magna⁴² destina-se a assegurar:

O exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. (BRASIL, 1988)

Como, então, garantir os fundamentos da nossa Constituição sem implicar a formação de nossas crianças nesse processo? Por isso, retomamos aqui o percurso de construção profissional vivido pelos profissionais da infância que, historicamente, ocuparam um lugar à margem das propostas públicas voltadas para a formação docente. Nossa compreensão é que o percurso de

⁴² Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

profissionalização do professor de Educação Infantil, enquanto ação histórico-política, é intermediado por sua formação, inicial e continuada, e pela prática do seu ofício, podendo agregar valores que ressoem na construção de identidades docentes implicadas com o papel social e político que este profissional pode assumir.

Assim, as instituições destinadas a formar professores, tanto na esfera pública, quanto na rede privada não podem perder de vista, conforme sugere Isabel Silva (2003), que as experiências formativas vividas pelos professores são decisivas para a construção de suas identidades, ajudando-lhes a se reconhecerem enquanto profissionais da educação, como também influenciam na construção de valores e concepções teóricas – visão facilmente percebida no Proinfantil. Defendemos, pois, a condição das formações influenciarem construção de valores positivos frente à educação inclusiva e construção de concepções teóricas que viabilizem a prática pedagógica com foco no respeito às diferenças, subsidiando o professor para promover intervenções cada vez mais ajustadas. E é isto que perseguimos nessa pesquisa, em relação à formação do Proinfantil.

Para aprofundar nossas reflexões sobre as influências das formações recebidas no processo de construção identitária, dialogamos com Saviani (2009), que nos apresenta uma visão clara sobre como, historicamente, os cursos de formação de professores no Brasil foram influenciados por correntes teóricas que refletiam os interesses políticos de cada época. E desse modo impulsionaram práticas. Segundo o referido autor, pode-se dividir a experiência brasileira de formação de professores em seis períodos distintos:

- 1) *1827-1890 – Ensaios intermitentes de formação de professores:* este período inicia-se com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas, prevalecendo o modelo das Escolas Normais. Nesse mesmo artigo, Saviani observa ainda, que ao longo do período colonial, todas as iniciativas de formação de professores foram inseguras, não havendo uma continuidade das Escolas Normais; o currículo dos cursos de formação era constituído das mesmas matérias ensinadas nas escolas primárias e a ênfase estava

em dominar os conteúdos a serem ensinados nas Escolas de Primeiras Letras.

- 2) *1890-1932 – Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais*: o marco inicial deste período é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo, com destaque para as técnicas a partir das quais os conteúdos seriam transmitidos. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores compreendiam que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores.
- 3) *1932 -1939 – Organização dos Institutos de Educação*: os marcos deste período são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, implantando institutos nas referidas cidades, inspirados no ideário da Escola Nova. Estas instituições concebiam a educação não somente como meio de ensino, mas também da pesquisa. Os institutos de educação, segue Saviani, foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Por isso, verificou-se a ampliação do número de disciplinas oferecidas, que passaram a incluir filosofia, psicologia, sociologia, dentre outras.
- 4) *1939-1971 – Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais*. Foram agregados às universidades e elevados a nível superior, os Institutos de Educação criados por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, com a formação em Pedagogia ou Licenciaturas realizando-se em quatro anos: sendo três para matérias do curso, com suas disciplinas específicas, e um para formação didática. Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao período ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo, com a duração de três anos, correspondia ao

período colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário, e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária em anexos, e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares, para formar diretores, orientadores e inspetores escolares.

- 5) *1971-1996 – Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.* Em 1964, o golpe militar trouxe mudanças nas leis que regulamentavam o ensino, com destaque para: mudanças de nomenclatura, surgindo o 1º e 2º graus do ensino; substituição das Escolas Normais pela habilitação em magistério, como um curso em nível de segundo grau. O currículo possuía um núcleo comum (para todo o ensino de 1º e 2º), compreendendo todo o território nacional; licenciaturas (curta e plena) surgiram com indicação de formação para os professores que ensinariam 7ª e 8ª séries do 1º grau, e também atuariam no 2º grau; a pedagogia passou a formar professores que atuariam no magistério e também oferecia habilitações em orientação, supervisão e direção escolar; surgiram movimentos pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas, agregando a docência como base da identidade profissional dos profissionais de Educação. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior. O curso de Pedagogia, além de formar professores com habilitação específica de Magistério (HEM), possuía atribuição de formar os especialistas em Educação. Aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Paralelamente a esse ordenamento legal, desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, I., 2003, p. 68, 79 apud SAVIANI 2009, p. 148). Guiando-se por este princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como

atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

- 6) 1996-2006 – *Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores* e o novo perfil do Curso de Pedagogia. Neste período é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a qual decepçiona os educadores da época que tinham a expectativa que, findo o regime militar, os problemas enfrentados com a formação docente poderiam ser melhor equacionados. Surgem os Institutos Superiores de Educação e o resgate das Escolas Normais Superiores, como alternativas aos cursos de pedagogia e licenciaturas, os quais passam a ser muito questionados em termos de qualidade da formação proporcionada, pois ofereciam cursos de curta duração e com pouco investimento financeiro.

Os períodos antes definidos suscitam uma infinidade de possibilidades de análise sob diferentes óticas da formação docente. Para o nosso interesse, dirigimos nossa atenção para a formação dos professores de Educação Infantil, a dos professores para atuar na educação especial e para as identidades docentes.

Sobre a formação docente para atuar na Educação Infantil, percebe-se que a mesma figurou à margem das políticas voltadas para a educação. Assim como a formação de seus profissionais não obteve investimentos financeiros e teóricos que respaldassem o seu fazer. A formação docente para a Educação Infantil surge mais explicitamente na legislação do período de 1939-1971 – *Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais* –, quando mostra que os professores que fossem atuar nos antigos “jardins de infância” teriam suas formações realizadas em um período menor, três anos, que os professores que atuariam nos outros segmentos – quatro anos.

A origem da situação, a diferença entre o tempo de formação dos professores, pode estar relacionada à criação dos sistemas de ensino, ainda no século XIX, que surgiram, segundo Saviani (2009, p. 148), da necessidade de universalizar a instrução elementar:

[os sistemas de ensino] concebidos como um conjunto amplo, constituído por grande número de escolas, organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

Mais uma vez, a busca pela homogeneização dos processos gera desvios e, em cadeia, surgem problemas em educação muito difíceis de serem equacionados, como por exemplo, o distanciamento dos professores de Educação Infantil do grupo de profissionais de educação, conforme relataremos adiante. Interferindo na sua prática com as crianças, como também outras formas de segregação escolar representadas por sistemas (educação especial e regular), que se desenvolvem paralelamente.

Decerto que pensar em Educação Infantil enquanto nível educacional é muito recente no Brasil. O reconhecimento do segmento como primeira etapa da Educação Básica só foi alcançado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, em 1996⁴³. Segundo Cerisara (1999), a partir deste período, as estruturas organizativas das instituições de Educação Infantil foram melhoradas com equipamentos e houve aumento do número de instituições. No entanto, o investimento na formação do professor não cresceu na mesma proporção, o que é lamentável, pois a qualidade da educação para as nossas crianças não depende somente da estrutura física ou dos equipamentos de uma instituição, mas, sobretudo, da qualidade da formação dos professores que atuarão diretamente com elas. Para endossar esse argumento, os *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil* (BRASIL, 2006, p. 28) registram resultados de pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos e Inglaterra, que atrelam qualidade de serviço educacional ao nível de formação recebida pelos professores:

[...] o estudo encontrou evidências adicionais de que a qualidade pode ser encontrada em todos os tipos de pré-escola, entretanto, as de melhor qualidade, são aquelas mais formais, que contam com pessoal

⁴³ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II - educação superior.

qualificado e currículo mais sistematizado, combinando educação e cuidado.

A citação nos mostra que sem pessoal qualificado a educação tampouco o será. Portanto, a melhoria qualitativa que se pretende alcançar deve priorizar um conjunto de ações articuladas dentro e fora das instituições responsáveis pela formação dos professores.

Voltando nosso olhar para os períodos citados por Saviani, podemos inferir o quão incipientes, do ponto de vista do respeito à diversidade, foram os cursos de formação oferecidos aos professores em território nacional. Os cursos para formar professores em educação especial já nasceram “separatistas”. Quem, porventura, interessasse-se pela Educação especial, teria que realizar cursos de especialização, conforme aponta o período 1939-1971, criando assim uma categoria específica: os professores para a Educação Especial (SIEMS, 2010, p. 25)⁴⁴. Nota-se, também, que a relação entre docência e identidade profissional do professor só começou a ser considerada a partir das reformas nas leis do ensino pós 1964. Com os cursos sendo organizados em 1º e 2º graus, houve inúmeras manifestações na área, reivindicando mudanças também nos cursos de pedagogia, a partir do princípio da docência como eixo da formação e identidade profissional. Esta aproximação foi possível ser visualizada na proposta de formação do Proinfantil durante o capítulo 2.

Ao concluir seu artigo, Saviani (2009) deixa claro que o processo de formação de professores no Brasil que, ora privilegiou os conteúdos específicos, ora a forma pedagógico-didática, não se constituiu de modo a resolver os problemas enfrentados pela Educação brasileira.

Continuando a retrospectiva sobre formação docente, mais especificamente dos professores de Educação Infantil, destacamos marcos relevantes, que ajudam a entender a evolução do processo de profissionalização docente, inseridos em uma discussão mais ampliada sobre a qualidade na Educação. Dentre eles, está a década de 1970, e a publicação do relatório Faure, como resultado dos trabalhos da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO em 1971, como nos aponta Werthein e Cunha. No trecho do relatório

⁴⁴ No item formação docente e prática educativa inclusiva, ainda neste capítulo, detalharemos mais a historicidades da formação dos professores de educação especial.

destacado por estes autores, está sinalizada a urgência de se rever paradigmas educacionais estabelecidos já àquela época.

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência [...]. (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 14-15)

Werthein e Cunha (2000) demonstraram, em seu artigo, como o relatório Faure advertiu sobre a importância de aproximar a vida dentro da escola à vida fora dela, a partir dos eixos norteadores “educação permanente” e “cidade educativa”. Pode-se, então, relacionar a “incompletude” humana citada no trecho destacado à necessidade de reinvenção das experiências vividas em seu meio sócio-histórico-cultural. O relatório Faure reconhece também, o valor da educação na primeira infância e dedica alguns dos princípios de sua política educacional ao direito das crianças receberem uma educação de qualidade, conforme aponta Werthein e Cunha (2000, p. 16):

- a) Todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender por toda a vida;
- b) Prolongar a educação por todas as idades, mediante a ampliação e diversificação da oferta, aproveitando todos os tipos de instituições existentes;
- c) A educação pré-escolar é essencial à política educativa e cultural.

O artigo mostra, também, os desdobramentos na UNESCO a partir da discussão iniciada por Faure no relatório Aprender a Ser. O relatório de Jacques Delors (1993) e o texto sobre os sete saberes de Edgar Morin (1999) foram estudos solicitados pela UNESCO devido à preocupação com a educação para o Século XXI. (WERTHEIN; CUNHA, 2000)

Delors amplia e aprofunda as ideias de Faure e propõe que a Educação se organize sob quatro pilares do conhecimento – Aprender a Conhecer, Aprender a Viver Juntos, Aprender a Fazer e Aprender a Ser. Por sua vez, Morin destaca os

sete saberes que acredita serem fundamentais para sustentar a educação para a vida futura:

1. As Cegueiras do Conhecimento: o erro e a ilusão;
2. Princípios do Conhecimento Pertinente;
3. Ensinar a Condição Humana;
4. Ensinar a Identidade Terreno;
5. Enfrentar as Incertezas;
6. Ensinar a Compreensão e
7. A Ética do Gênero Humano.

Os estudos de Faure (1972), de Delors (1993) e de Morin (1999), direcionam para uma evolução na visão de Educação e seus impactos na vida dos sujeitos. A discussão sobre o lugar da diversidade cultural na formação pessoal foi ampliada. No entanto, reconhece-se que ainda não sabiamente utilizada para favorecer construção de identidades imbricadas na cultura, mais especificamente em culturas de inclusão. Apesar da relevância dos estudos documentados pela UNESCO para mudanças de concepções e paradigmas educacionais, permanece o vácuo em relação à formação dos professores, especialmente a dos que atuam na Educação Infantil. Nenhum dos três trabalhos enfatiza a necessidade de se rever as condições de formação dos professores, reconhecendo-a como uma via possível para alimentar e ajudar a promover as transformações visualizadas e sugeridas por seus autores.

Decerto, a formação de professores em Educação Infantil continuou à margem das discussões sobre a Educação no novo milênio. No entanto, o texto *Fundamentos da nova educação* (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 34) mostra que a UNESCO reconhece o papel das Universidades como agentes transformadores da sociedade, na medida em que ressalta a importância da pesquisa e da formação de pesquisadores, levando mais qualidade para a pedagogia. É preciso cuidar para que essa discussão permaneça no seu lugar de direito. Não se trata de implicar as Universidades e com isso dizer que elas são as responsáveis pela qualidade (ou a falta dela) do ensino. Significa sim, distribuir as responsabilidades entre as diferentes instâncias e atores. Significa, construir projetos para a formação de professores de Educação Infantil implicados com suas funções e incluídos sócio e profissionalmente. Significa atentar-se para as identidades docentes dos atores que interferem diretamente na sociedade futura – o professor de Educação Infantil.

Trata-se de articular as Universidades com a Educação Básica, como sugere o documento da UNESCO. (WERTHEIN; CUNHA, 2000)

Nesta perspectiva, dialogar com a LDB (BRASIL, 1996) e com as resoluções subsequentes mostra-se relevante para compreender as bases que fundamentam o fazer do professor que atua na Educação Infantil, o que regula o trabalho nas instituições responsáveis pela educação das nossas crianças, como também as diretrizes para a formação docente. Refletir sobre estes três aspectos, fornece-nos indícios para entender quais as bases de sustentação das identidades dos professores de Educação Infantil; como eles se reconhecem e como são vistos na sociedade e frente aos professores de um modo geral.

Entendemos que todo sujeito que exerça o magistério, independente do segmento que atue, seja um professor. Teoricamente, não deveria haver distinção entre um professor de Educação Infantil e um professor de Universidade, pois todos possuem responsabilidades formativas e complexas, geradas no seu campo de atuação. No entanto, a prática nos mostra outra realidade regulada pelo nível de formação exigido para um profissional e para o outro, e que está amparada legalmente.

É necessário, pois, ampliar o olhar sobre dois aspectos relacionados à formação dos profissionais de Educação Infantil na LDB que precisam ser analisados com cautela. O primeiro diz respeito à modalidade da formação e o segundo, às instituições destinadas a realizar a formação. Angela Barreto (2003), alerta-nos que o conteúdo da LDB nesse aspecto é paradoxal, pois ao mesmo tempo em que esta Lei representa avanços em relação ao atendimento educacional das crianças de zero a cinco anos, o mesmo não acontece com a formação dos seus profissionais, uma vez que há uma clara e direta distinção entre o nível de formação exigido para os professores que atuarão na Educação Infantil e os que atuarão em outros segmentos.

Conforme aponta Libâneo (2009), antes da promulgação da Lei em 1996 quem escolhesse a carreira docente poderia escolher entre duas opções formativas: o magistério em nível médio e a licenciatura no curso superior. O artigo 62º da atual LDB (BRASIL, 1996) trata da formação dos professores para a Educação Básica, e defende que para atuar neste segmento é preciso ter graduação superior, promovida por Universidades ou pelos Institutos de Educação Superior. No

entanto, para os profissionais que forem atuar na Educação Infantil ou séries iniciais do ensino fundamental, é admitida a formação em nível médio.

Para quem pretende atuar no magistério superior, exige-se outro nível de formação e aprofundamento. E a mesma Lei indica que “[...] deve ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e de doutorado. As universidades devem contar em seus quadros com um terço do corpo docente, pelo menos com título de mestrado ou de doutorado.” (LIBÂNEO, 2009, p. 273)

Resta perguntarmos por que é suficiente uma formação em nível médio para atuar na Educação Infantil e, em contrapartida, é exigido mestrado e doutorado para o nível superior? Por que há uma distinção tão acentuada e explicitada na legislação que regulamenta a educação brasileira, entre a formação docente, para os diferentes níveis de escolarização? Como ficam os professores de Educação Infantil e séries iniciais do Fundamental frente a seus pares que atuam em outros segmentos? De que modo essa formação ressoa na construção da identidade desse profissional e, por conseguinte, na sua profissionalização?

Com Saviani (2009), entendemos parcialmente a origem do problema das diferenças de formações. Ilma Passos Alencastro Veiga (2008) fornece-nos respostas possíveis a estas perguntas e para os conflitos identitários gerados nesse contexto. O debate sobre identidade sobressai na voz desta autora que condiciona a profissionalização do professor à construção da identidade docente, ocorrendo em um determinado tempo e espaço. Por isso mesmo, está atrelada à cultura do seu grupo profissional e articulada ao contexto sócio-político. Assim também nos fala Cristina d’Ávila. Durante o processo de construção identitária, que sabemos ser um movimento individual, mas constituído socialmente e mediado pela cultura, os professores de Educação Infantil podem aproveitar o acervo cultural (D’ÁVILA, 2007), e a partir do sistema de significado que tiver acesso é que vai interpretar e organizar a conduta e suas relações. (HALL, 2006)

Concordamos com Hall (2006) quando fala que os humanos são capazes de atribuir sentido ao vivido, experienciado e, como humanos, fazemos uso dos códigos de significação para dar sentido às nossas ações. Nesse caso, tanto os documentos legais quanto o tempo destinado à formação interferem na inclusão do professor de Educação Infantil no grupo dos profissionais de Educação, e a maneira como esta formação está configurada atualmente o distancia de seus

pares, obtendo menos reconhecimento, menor remuneração e maior controle das suas tarefas.

E, como tudo, está interligado em uma grande cadeia interdisciplinar: identidades individuais e coletivas, cultura, práticas pedagógicas, aprendizagem e desenvolvimento infantil, podemos inferir que, quanto menos fortalecidos os professores de Educação Infantil estiverem em relação às suas identidades docentes, menos fortalecidos estarão, também, profissionalmente. Logo, menos incluídos no seu grupo de pertença profissional. E como em uma trilha de dominó, onde cada peça derrubada interfere diretamente no movimento da outra, esta configuração de identidade, não fortalecida na docência do seu grupo de pertença profissional, interfere na atuação desse sujeito nas instituições educativas, dificultando a transformação destes lugares em espaço lugar de prática de inclusão. E quando a seta retornar para o início da rede, encontraremos, por ressonância, as instituições educativas, lócus de inserção, produção cultural e construções identitárias, enfraquecidas para constituir-se em espaços privilegiados de contato e consonância com a diversidade. O círculo, então, se fecha, com perdas significativas para todos os envolvidos, e neste contexto não se pode responsabilizar o professor pelas dificuldades que expressam frente à diversidade de suas crianças. Como poderá o professor promover a inclusão se ele próprio não se sente incluído no seu grupo de pertença profissional?

Com a intenção de diminuir a distância entre os professores de Educação Infantil e seus pares o Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2011/2020 (BRASIL, 2010), traz como diretriz a valorização dos profissionais de educação. E em relação à formação docente dos professores de Educação Básica, o PNE declara que é preciso:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

De acordo com o PNE, há uma clara preocupação do governo com a equiparação da formação e rendimentos, entre os professores de Educação Básica e os dos outros segmentos de ensino. Prova de que a distinção é real e prejudicial para o profissional e para as crianças. Esta equiparação vem do reconhecimento da importância do segmento de Educação Básica para a formação, presente e futura, das crianças, como também da necessidade de valorização profissional desses professores.

Com a intenção de fomentar a qualidade na formação, a resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 – que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – reconhece a necessidade de, nas formações, articularem-se conhecimentos teóricos e práticos e ressalta que a organização curricular deve preocupar-se com a coerência entre o que é oferecido ao estudante em formação, e o que é solicitado ao profissional nessa área. Frente a todas as controvérsias entre formação docente e prática profissional, Maria Aparecida Barreto (2010, p. 213-214) revela que a formação inicial de professores tem sido confrontada, nas últimas décadas, com uma ordem tal de problematizações referentes aos limites e possibilidades de sua ação docente, que provoca “um desassossego ímpar em seus protagonistas concretos.”.

Antagonismos entre os documentos legais à parte, questionamos sobre o que é necessário fazer, então, para garantir uma educação de qualidade para as crianças e também para os seus professores, influenciando positivamente no processo de inclusão dos professores de Educação Infantil? Um dos caminhos possíveis seria o de buscar coerência entre os diversos documentos legais que regulamentam a educação e seus segmentos, como também entre aqueles que regulam a formação dos profissionais que atuarão em cada um dos segmentos. Poderia iniciar buscando concretizar uma proposta posta no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Documento lançado em 2007 pelo Ministério da Educação, o PDE consta dos programas e ações de formação, pautando-se em uma visão sistêmica de educação, com uma perspectiva de integração entre todas as etapas da escolaridade, embora reconheça que cada uma delas possua as suas singularidades e especificidades. Assim, reconhece as conexões possíveis entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. A partir destas conexões, poder-se-á potencializar as políticas de educação de forma a reforçarem-se reciprocamente.

O princípio da articulação entre o discurso da legislação e as ações concretas é outro aspecto a ser considerado na busca pela qualidade na Educação Infantil, como também do processo de profissionalização do professor que atua no segmento. Há um fosso entre o que pretende a legislação brasileira, com seus textos belíssimos, e o que de fato consegue-se concretizar via políticas públicas. Como uma pequena ilustração deste fosso, oportunamente apresentamos um exemplo bastante próximo. Diz respeito à formação do professor de Educação Infantil, já tão discutida por nós. O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, diz que para atuar na educação infantil exige-se, prioritariamente, o nível superior. No entanto, é "admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal." As agências formadoras do Proinfantil apresentaram ao estado demanda para um quarto grupo do Proinfantil. Isto significa que, mesmo com a indicação legal de nível superior, ainda temos espalhados pelo território estadual professores atuando em Educação Infantil sem a formação mínima aceita para o exercício da profissão que é o ensino médio.

Aproximando essa discussão do nosso campo teórico e de interesse, é possível identificar um distanciamento conceitual e de concepção dos cursos de formação, em relação à educação inclusiva, hoje uma realidade em muitas instituições educativas. Uma das queixas mais recorrentes entre os professores é não se sentirem preparados para lidar com a diversidade. De onde vem essa insegurança? Vejamos o que nos conta Maria Edith Romano Siems, pesquisadora do assunto.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA

A dicotomia entre texto legal e prática também está posta por autores (BARRETO, M., 2010; MACEDO, E., 2003; MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006; TERRAZAN, 2003) que tratam da formação docente para atuar com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Siems (2010) reflete sobre esta dicotomia mais sistematicamente. A autora relata que as diretrizes curriculares nacionais para a educação especial básica – CNE/MEC 02/2001 – faz uma diferenciação entre professores capacitados e especializados para trabalhar

com crianças com deficiência, nas escolas regulares. Para a legislação citada, são capacitados aqueles que tiveram disciplinas sobre Educação Especial nas suas formações, seja em nível médio ou superior. Os especializados são aqueles com competências desenvolvidas para identificar as necessidades educacionais, que possam definir e apresentar propostas com vistas a atender essas necessidades, que sejam capazes de apoiar os professores das classes comuns e com condições de atuarem nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, promovendo adaptações curriculares entre outras ações de suporte. (SIEMS, 2010, p. 12)

Para a autora, a distinção entre as formações aponta para a dicotomia historicamente estabelecida entre educação regular e especial, já discutida por nós, o que também influencia as concepções que norteiam as formações dos professores, atualmente. Assim, as mesmas podem seguir diferentes paradigmas que são norteadores da ação pedagógica. Por exemplo, uma formação respaldada no paradigma da exclusão e/ou integração, ou seja, crianças com deficiência de um lado e as sem deficiência de outro, ou se ainda for possível a integração entre elas, que se escolham as crianças que estarão “aptas” a acompanharem os processos, tendem a instrumentalizar o professor para “corrigir” ou compensar os “desvios” das crianças com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. A formação docente, nesta perspectiva, investe na instrumentalização do profissional de modo a fazê-lo dominar “ferramentas e meios próprios à intervenção na área onde se localiza a marca de diferença do sujeito[...]”. (SIEMS, 2010, p. 14)

Em contrapartida, o paradigma da inclusão visa a transformação do sistema educativo, com vistas a atender a diversidade de todos os sujeitos. Desse modo, a formação docente nesta perspectiva segue outros parâmetros. Assim, a concepção que permeia a proposta de formação de docentes, para atuarem na perspectiva da educação inclusiva, tira o foco da formação por especialidades, ou seja, o foco na deficiência, e o transpõe para “a formação de professores generalistas”, aptos a reconstruírem seus conhecimentos em função das demandas com as quais se deparem, ao longo de sua carreira docente. (SIEMS, 2010, p. 15)

Dando continuidade à sua análise, a autora identifica três bases ideológicas que permeiam o debate sobre qual o ambiente é mais adequado para a educação formal das pessoas com deficiência, na visão dos profissionais de educação. Aparecem nos discursos dos profissionais pesquisados, os três paradigmas já

citados: o da exclusão – opiniões de profissionais que apoiam a educação diferenciada, acontecendo em espaços especializados; o da integração à escola regular – as crianças a serem incluídas são escolhidas de acordo com suas condições para acompanhar o ritmo de aprendizagem, sem necessitar modificação do sistema educativo; e por fim aqueles que defendem o paradigma da inclusão apoiando a reestruturação dos sistemas escolares, com vistas a atender todos os indivíduos considerados em sua diversidade.

Quando analisamos os paradigmas destacados pela autora, identificamos a influência de culturas de inclusão/exclusão em diferentes momentos históricos, já situados quando tratamos da história da Educação Especial. Esses três paradigmas foram apontados ao longo do capítulo, e resumidamente os resgatamos como ilustração da influência cultural na formação docente e, conseqüentemente, na construção de concepções teóricas e ideológicas sobre inclusão.

Ao defender, em um primeiro momento, a implementação e permanência das escolas e classes especiais para as pessoas com deficiência, os profissionais estão influenciados por uma ideologia da separação, da especialização exercida com foco na deficiência, no controle e busca de superá-la: busca-se a “normalização do sujeito”. Esta visão é muito característica da modernidade. Há um segundo momento, situado no final do século XX, por volta de 1994, período já sob influência de alguns pensamentos da pós-modernidade. Nesta fase, o Brasil apoia-se no paradigma da integração, via a Política Nacional de Educação Especial. Mas a integração aconteceria com ressalvas. Seria destinada, conforme apontado anteriormente, somente àqueles que estariam “aptos” a acompanharem o ritmo das crianças sem deficiência e, por fim, o fortalecimento da perspectiva de educação inclusiva, somente no século XXI. No entanto, como ilustra a própria pesquisa da autora, essas três visões ainda convivem em nosso século.

Baseada em Januzzi (2004), Siems (2010) relata que até a década de 1920 a formação de professores para atender o sujeito com deficiência era bem incipiente, e o conhecimento da deficiência bastante precário, muitas vezes confundida com doença mental. As principais iniciativas de atendimento escolar, até o referido período, foram realizadas por médicos, os quais eram auxiliados por professores e pedagogos, demonstrando a preponderância da concepção assistencialista, uma vez que a matrícula da criança com deficiência não era obrigatória em escolas. A formação de professores para este público acontecia de

forma isolada e com raras iniciativas oficiais. Segundo a autora, o único registro encontrado foi a inserção da disciplina Higiene Escolar, no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1919. (JANUZZI, 2004 apud SIEMS, 2010, p. 30)

Observamos entre 1930 e 1960, período marcado pelo movimento da Escola Nova, as primeiras iniciativas voltadas para a formação de professores mais especializados para o atendimento da Educação Especial. Durante esta fase, “parte dos teóricos [...] iniciaram seus estudos e pesquisas, a partir do trabalho com crianças ‘excepcionais’, como é o caso de Maria Montessori e Decroly.” (SIEMS, 2010, p. 30) A autora registra algumas das iniciativas do período, variando desde a criação de classes “especiais”, com propostas de atendimento médico-pedagógico, até cursos de curta duração, ministrados durante as férias, e também de formação específica como a Unidade de Educação Especial, em 1967, na Escola Caetano de Campos (S.P). Esta formação surge com a intenção de “[...] formar professores nas quatro áreas de especialização aí definidas: Auditiva, Mental, Visual e Física, em um único curso, com dois anos de duração, ao contrário dos anteriores que tinham em média um ano de duração.” (SIEMS, 2010, p. 33) Todas as ações centraram-se no eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Durante o período de 1970 a 1990, campanhas em prol dos direitos e educação das pessoas com deficiência impulsionam órgãos oficiais, responsáveis por desenvolver políticas de formação de professores voltados para a Educação especial, como o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC) – criado em 1973. Nesse caminho, a Política Nacional para a Educação Especial recebe influência da concepção norte-americana, que difundia a necessidade de uma organização multidisciplinar, cabendo o papel de ‘auxiliares’ dos professores aos médicos, enfermeiros, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros.

A partir de 1972, ainda segundo Siems (2010, p. 34), observam-se mudanças nas formações, sejam nos cursos de pedagogia, que passam a oferecer habilitações específicas, ou também em cursos de extensão e de especialização. As bases curriculares dos referidos cursos sofreram influências de quatro tendências principais. A primeira, denominada de médico-pedagógica, – ainda permanecia refletindo a necessidade de uma ação assistencialista e medicamentosa, para o tratamento da pessoa com deficiência, oferecendo disciplinas ligadas à neurologia, patologia, etc., o que gerava um distanciamento de práticas que fossem realmente educacionais. A segunda, nomeada de psicopedagógica, enquanto a terceira e a

quarta tendências eram a pedagógico-psicológica e uma totalmente pedagógica, esta última tendência presente na Europa desde a década de 1960.

Siems (2010) ressalta, ainda, uma discussão realizada por Mazzota (2001), referente às confusões de terminologias presentes nas recentes legislações para a educação especial. Uma refere-se ao tratamento da pessoa com deficiência, que em partes dos textos eram chamadas de excepcionais e em outras de deficientes, direcionando a educação especial para este público. Com isso, Mazzota (2001) acredita que os legisladores identificam uma relação direta e até necessária entre educação especial e deficiência, ou seja, é necessária, aos sujeitos com deficiência, uma educação especial, permanecendo assim o caráter clínico com abordagem terapêutica, assistencial e não escolar. (SIEMS, 2010, p. 35)

De acordo com o sinalizado, existem muitas vertentes teóricas e ideológicas referentes à formação docente, e a concepção de educação especial. Ao longo do nosso texto, identificamos a influência que as formações exercem na construção da identidade docente, e o quanto esta atrela-se ao percurso de profissionalização do professor. A partir dessa reflexão, visualizamos o próprio percurso de construção identitária dos professores de Educação Infantil, ressoando no movimento de reconhecimento desse professor, enquanto profissional de educação e o seu movimento para incluir-se neste grupo. Refletimos, ainda, sobre a influência exercida pelas formações na construção de conceitos e concepções.

Vimos que os paradigmas ideológicos sobre inclusão, presentes nos currículos que orientam a formação docente, sugestionam as práticas pedagógicas realizadas com as nossas crianças. Por isso, há necessidade de atentar-se para os currículos das formações de professores, de modo a identificar quais os paradigmas que os constituem: se o da exclusão, se o da integração ou se o da inclusão (SIEMS, 2010). Identificamos, também, a partir da análise sobre formação docente para atuar com educação especial, que a dicotomia encontrada no sistema, entre educação especial e educação regular, forjou dois sistemas de formação que caminharam paralelamente sem pouco ou nenhum diálogo entre si: a formação docente dos professores para atuar na escola regular e a formação docente para atuar na escola especial. Como estes sistemas nasceram e se desenvolveram paralelamente, foi comum que teóricos que abordam formação docente se referissem a um ou a outro grupo, como se ambos não fizessem parte do mesmo campo profissional.

Como assumidamente defendemos o paradigma da inclusão, tentaremos outra ação. Seguiremos agora ao encontro do Proinfantil, buscando refletir acerca do lugar que a educação inclusiva ocupa na sua proposta pedagógica. Para isso, dialogamos com professoras cursistas que participaram do Proinfantil em Vitória da Conquista, com a intenção de saber se o programa favoreceu a construção de conhecimentos teóricos e práticos sobre inclusão, e de que modo influenciou as suas concepções sobre o tema.

CAPÍTULO 5

PROPOSTA METODOLÓGICA E OS ACHADOS DA PESQUISA

Aqui trazemos a descrição da proposta metodológica, ressaltando a escolha epistemológica que norteou nossa decisão pela pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica. Para que se tenha clareza dos caminhos empreendidos discriminamos os instrumentos de coleta dos dados empíricos e apresentamos os sujeitos da pesquisa: as professoras cursistas de Vitória da Conquista. Ainda neste capítulo, compartilhamos os achados da pesquisa advindos das análises e reflexões, construídas a partir das entrevistas realizadas e do livro de estudo sobre inclusão utilizados pelas professoras cursistas ao longo da sua formação.

5.1 ESCOLHA EPISTEMOLÓGICA

É preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. (MINAYO; DESLANDES, 2009, p. 13)

Escolher os caminhos que serão trilhados, as ferramentas mais adequadas é, sem dúvida, um dos maiores desafios para quem se dispõe a aventurar-se como pesquisador. Sobretudo porque “[...] ao adotar um determinado método, o pesquisador assume uma postura na construção do conhecimento”. (PIMENTEL. ÁLAMO, 2009, p. 130) Esta escolha implica conciliar abordagens de investigação, com bases epistemológicas condizentes com o contexto onde a pesquisa será desenvolvida, e que também reflitam as crenças e os valores que guiaram as escolhas do pesquisador. Assim sinaliza Lüdke (2008, p. 3):

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão

influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

Todo o contexto histórico, de valores e princípios desta época, e dito na citação, estão presentes neste estudo e é assim que ele deve ser lido. Considerando todo o aparato social e cultural de um tempo onde as incertezas imperam e as verdades são transitórias.

No âmbito da presente pesquisa, os momentos de escolha foram embalados por Becker (1999, p. 12), cujo pensamento sobre o pesquisar ofereceu alento, quando compara o desenvolvimento da pesquisa à construção de uma casa. Explica o autor, que existem “princípios gerais de construção”, mas tais princípios não são onipotentes para resolver os problemas específicos de cada problema de pesquisa. Logo, defende o pesquisador livre para construir seus próprios métodos, que o ajudem a resolver seus problemas de pesquisa. Escolher os métodos torna-se, então, um trabalho de construção e desconstrução contínua, onde o pesquisador é o “artesão”. O alento se deu por ter identificado que a experiência profissional, como assessora do Proinfantil, forneceu alguns dos instrumentos de investigação: as devolutivas; os roteiros de observação da prática pedagógica, que inspiraram o roteiro de observação da formação, e os registros realizados a partir deles; e por fim, o acompanhamento e as documentações sistemáticas das ações formativas no Proinfantil. Tudo foi aproveitado como fonte de informação.

A observação e o registro, por exemplo, no trabalho da assessoria no Proinfantil merecem destaque especial, porque são as raízes da nossa atividade. Ou seja, nós observamos e registramos todos os momentos, desde os planejamentos até as realizações das ações. Em algumas situações, participamos somente como observadoras, sem intervenção de qualquer natureza. Durante estes momentos foram realizados o que consideramos, para o contexto dessa pesquisa, a observação não participante.

Mas, em alguns encontros formativos, ou nas visitas de rotina às agências formadoras, ou nos Municípios que desenvolvem o Proinfantil, a assessoria atuou também como formadora, realizando oficinas ou intervenções durante as formações realizadas pela equipe. Nestas situações, entendemos ter praticado observações participante, principalmente porque foram guiadas pelo roteiro de observação da formação, instrumento criado para coletar dados específicos,

conforme sinalizado na introdução desse trabalho. No entanto, aproveitar a experiência e os métodos desenvolvidos por nós, no seio da nossa prática, só foi possível devido à mudanças ocorridas no campo da pesquisa em educação.

Nesta direção, estudos mostram que houve um “deslocamento” de interesses dos acadêmicos, valorizando mais a maneira como as pesquisas são realizadas e o rigor ético com as escolhas feitas pelos pesquisadores, e menos em qualificar a educação enquanto ciência. Outra mudança que pode ser reconhecida como avanço nesta área, diz respeito aos métodos de investigação empregados em estudos dos fenômenos educacionais. Sabe-se hoje, que as pesquisas em educação rejeitam métodos analíticos, típicos de pesquisas experimentais, conforme explica Lüdke (2008, p. 3):

[...] com a evolução dos próprios estudos na área de educação, foi-se percebendo que poucos fenômenos nessa área podem ser submetidos a esse tipo de abordagem analítica, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e mais ainda apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito.

Isolar variáveis é uma ação característica do método analítico, próprio da pesquisa experimental, tão bem utilizado pelas ciências físicas e naturais. Durante muito tempo estas foram as bases de estudos para os fenômenos educacionais, mas não configuram como aporte teórico para a metodologia que escolhemos. Uma vez que a formação docente, objeto de estudo do presente trabalho, é um processo dialógico, e por isso influenciado pelos conhecimentos acumulados ao longo das experiências dos sujeitos envolvidos, assumimos como base de investigação os pressupostos da abordagem qualitativa, pois

[...] tem como objetivo principal descrever, com rigor conceitual, a essência daquilo que se percebeu no cotidiano de uma forma compreensível para o leitor, respeitando as exigências de uma pesquisa científica e viabilizando uma relação de reciprocidade entre pesquisador e pesquisado e entre sujeito e objeto de pesquisa. (SOUZA, 2006, p. 88)

A pertinência da abordagem qualitativa dá-se, sobretudo, pelo fato do foco dessa investigação envolver seres humanos e sua capacidade de atribuir significados ao vivido, experienciado, estudado. E, no contexto do presente trabalho, o ser humano é reconhecido na sua condição de produzir conhecimentos,

e refletir sobre ele e a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.”. (MINAYO; DESLANDES, 2009, p. 21)

A década de 1970 é apontada por Marli André (2008) como marco de transformação, também na pesquisa qualitativa, porque pesquisadores da área de educação começaram a fazer uso de técnicas da etnografia, utilizadas quase que exclusivamente em pesquisas realizadas por antropólogos ou sociólogos. Este fato originou uma nova linha de pesquisa, que tem recebido o nome de “antropológica” ou “etnográfica”. A escolha por esta abordagem – a etnográfica –, enquanto método de investigação, foi sendo ratificada na medida em que, com ajuda de teóricos como Marli André (1995, 2008), Roberto Sidnei Macedo (2006, 2009), Menga Lüdke (2008) e Álamo Pimentel (2009), foi possível compreender os princípios que balizam a etnografia aplicada a educação, diferenciando-a da etnografia vivenciada por antropólogos e sociólogos, mesmo sendo esta a sua raiz.

O primeiro princípio que destacamos é o da proximidade. O fato da pesquisadora/assessora estar inserida no contexto da pesquisa, por exemplo, foi um dos aspectos que influenciou a escolha por esse referencial metodológico e, como sinaliza Álamo Pimentel (2009, p. 133), o pertencimento autoriza uma pesquisa de cunho etnográfico. Nas próprias palavras do autor:

Quando se pratica etnografia em educação e, antes mesmo da formalização dos procedimentos de pesquisa, já estão configuradas experiências e vínculos com o campo das investigações, não se deve perder de vista que a autenticidade do conhecimento se afirma pela expressão "eu pertenço a este lugar".

No entanto, Marli André (2008, p. 17) encara com preocupação a situação de que o pesquisador pertença ao contexto da pesquisa, e o alerta para “não ser identificado com nenhum grupo particular”. Sem dúvida, este era um risco eminente, porque a pesquisadora e assessora técnica pedagógica é o colaborador do Proinfantil, que, por sua função e vínculo, está diretamente ligado à universidade e ao Ministério da Educação (MEC). Consequentemente, a assessoria representava, no imaginário dos cursistas, poder e controle.

Esta visão, em parte, foi alimentada por equipes de agências formadoras ou por tutores, quando faziam cobranças em nome do MEC e/ou Universidade, aos

professores cursistas que, por ventura, não cumprissem suas obrigações de estudantes, ou aos Municípios que estivessem em situação irregular devendo documentos, pagamento, não disponibilizando os tutores na carga horária necessária para o programa, entre outras situações. Com a inserção das Universidades no programa, a figura do assessor migrou de um vínculo direto com o MEC para um com a universidade. Em uma situação (vinculação MEC) ou em outra (vinculação universidade), a condição do pesquisador/assessor inspirava muitos cuidados, pois está ligada a grupos de importante representatividade de poder, tanto para as equipes de formadores, quanto para os cursistas.

Conforme o imaginado, as professoras cursistas inicialmente resistiram em participar das entrevistas, apesar de já conhecerem a assessora. Para mudar esta situação, o apoio da equipe local foi fundamental. A coordenadora da agência, articuladora pedagógica e tutora intermediaram a inserção da pesquisadora nas instituições, que, por sua vez, abriram as portas em confiança à gente da terra. Com as professoras cursistas, essa intermediação também foi decisiva. Primeiro, a referida equipe quebrou o “gelo” e, em seguida, a aproximação foi conduzida pela pesquisadora de forma franca.

A situação de insegurança das cursistas foi enfrentada com honestidade, explicando, sempre que necessário, qual o interesse da pesquisa, dedicando bastante tempo para ouvir todas as dúvidas em relação à participação delas, e garantindo o sigilo. Não demorou muito, e as entrevistas, que iniciavam com certa tensão, acabavam transformando-se em boas e significativas conversas, das quais obtivemos elementos preciosos sobre o pensar, sentir e agir das cursistas, a respeito da inclusão. Nesta busca do lugar da pesquisadora e construção de novos vínculos, a escuta foi essencial, dedicando atenção às narrativas da experiência alheia, contada por quem a vive e a compreende de forma singular.

O intuito deste trabalho é compreender a estrutura organizacional/formativa e curricular do Proinfantil, refletindo sobre sua influência na construção de conhecimentos pelos professores cursistas, a respeito da inclusão, ao longo dos dois anos de formação. Nesse sentido, os processos de aprendizagem e de construção de conhecimentos, enquanto fenômenos educacionais, constituem uma realidade de natureza complexa, pois sofrem influências, não somente do aprendente e do ensinante – sujeitos sociais, constituídos que são na sua história – como também do contexto cultural que media esta construção. A compreensão do

sujeito enquanto um ser sócio-histórico-cultural advém da concepção histórico-cultural de Vigotski, afirmando que:

[...] as origens das funções psíquicas humanas estão nas relações sociais que cada ser humano realiza com o outro e internaliza em suas concepções individuais, criadas a partir das atividades vivenciadas na inserção cultural. [...] O ser histórico desenvolve-se no encontro com a história da humanidade, onde a sua própria história vai se construindo, a partir das relações sócio-culturais estabelecidas. (SOUZA, 2006, p. 61)

Nesta direção, o conhecimento é socialmente construído pelo sujeito na interlocução que estabelece com outras pessoas e com o seu entorno, fazendo com que este processo seja influenciado por múltiplos fatores. Acreditamos que os referenciais metodológicos que guiaram o estudo, qual sejam a pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, comportam princípios que favorecem a leitura dessa complexa realidade e também reconhece tanto o pesquisador, quanto os sujeitos da pesquisa, enquanto seres de relações implicados que são com as suas histórias pessoais e de formação.

Portanto, compomos esta dissertação em parceria com os atores sociais, porque nos ligamos por um processo interativo que nos fez refletir sobre as compreensões das professoras cursistas sobre inclusão, buscando respeitar o lugar de autoria sem intervir ou julgar os pensamentos por elas expressados. Nesta construção coletiva, exercitamos o rigor preconizado por Galeffi (2009) e Macedo, R. (2009, p.80), aquele que nada tem a ver com a exteriorização metodológica de passos e regras que julguem ser o meio para se conduzir uma investigação científica consistente. Mas sim, o rigor como uma ética de qualidade, constituído na "intercompreensão, na intercrítica dialogicizada e dialeticizada", levando em consideração os conhecimentos produzidos, também, a partir de situações culturais não acadêmicas. Esta visão, mais uma vez, ratificou a validade da escolha metodológica, por estar com base no contexto em que a pesquisa foi realizada. Nesse caminhar, a história foi contada e escrita com os méritos e glórias entre pesquisadora (e orientador) e professoras cursistas, cada qual com sua voz, o seu olhar, a sua compreensão acerca dos fenômenos observados.

5.2 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Depois de definida a abordagem e clarificada a compreensão de que “o método, portanto, é o caminho a ser percorrido, passo a passo, do início ao fim, por fases ou etapas” (FIGUEIREDO; SOUZA, 2010, p. 76), partimos para a organização dos instrumentos de coleta de dados e do desenvolvimento do campo, que inicialmente foi pensado em duas etapas: a primeira objetivava o estudo referencial sobre os campos teóricos que compõem a pesquisa: inclusão, formação docente e educação infantil; e a segunda seria o campo empírico. Mas, devido à natureza do lugar e fazer da pesquisadora/assessora no programa, as duas etapas foram sendo realizadas simultaneamente. O levantamento empírico dos dados foi feito por entrevistas semi estruturadas, observação participante e não participante, e análise de conteúdo dos livros de estudos do Proinfantil.

Alguns dos instrumentos utilizados na coleta foram construídos a partir de outros já existentes para a prática da assessoria, como por exemplo, o roteiro de observação das formações. No entanto, deixamos para o segundo ano de curso, as coletas mais diretas com os atores da pesquisa, pois assim ganhariam mais familiaridade com a pessoa da pesquisadora. Nesse sentido, foi durante este período que as entrevistas – com as professoras e equipes da secretaria foram realizadas –, como também as observações nas instituições de Educação Infantil. Por fim, analisamos os conteúdos sobre inclusão postos nos livros de estudos das áreas que desenvolveram esse assunto mais diretamente: Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico, módulo 2 unidade 8. (LOPES; MENDES; FARIA, 2005)

As observações, participante e não participante, foram realizadas em diferentes momentos de formação⁴⁵, diretas ou indiretas, dos sujeitos da pesquisa, como: formações nacional e estadual, as fases presenciais, e dos Encontros Quinzenais. Estas observações foram registradas em relatórios de documentação do Proinfantil, como também em registros pessoais, buscando utilizar diferentes recursos, conforme sugestão de Figueiredo e Souza (2010, p. 95): “gravação, filmagens, fotografias.”. No nosso caso, há registros de voz - as entrevistas - e escritos.

⁴⁵ Todas essas formações foram discriminadas no capítulo 2.

5.3 O MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA E A AGÊNCIA FORMADORA

Vitória da Conquista é considerado um município de grande porte da Bahia, tanto em termos de extensão territorial, quanto econômico e populacional. A sua história recente, contada por Nilo Antônio Monteiro de Mendonça e disponibilizada no site da prefeitura municipal, nos diz que:

O desenvolvimento da cidade também é atestado pelos índices econômicos e sociais. O IDE - Índice de Desenvolvimento Econômico subiu do 11º lugar no ranking baiano, em 1996, para 9º, em 2000. O IDS - Índice de Desenvolvimento Social deu um salto: subiu do 24º para o 6º lugar. O IDH - Índice de Desenvolvimento Humano também saltou do 30º lugar em 1991 para 18º em 2000. Dos 20 melhores IDHs baianos, Vitória da Conquista foi o que mais melhorou.

Localizada no Sudoeste baiano, Vitória da Conquista vem crescendo a se firmando economicamente, apresentando representatividade no Estado. Mas, apesar desse ponto positivo, outros são preocupantes; como o baixo número de matrículas de crianças com deficiência em Educação Infantil, conforme sinalizado adiante. Os dados estatísticos do IBGE (2011) mostram que Vitória da Conquista, em 2010, possuía uma população de 306.866 convivendo em um território de 3.405,580 km², com 89,05% desse contingente vivendo na região urbana, caracterizando uma cidade populosa. Ainda de acordo com o IBGE, Vitória da Conquista possui aproximadamente 28.538 crianças de zero a cinco anos, período destinado à Educação Infantil.

De acordo com o Inep, (2011), apenas, 5.583 foram matriculadas em creches e pré-escolas da rede pública e 2.984 na rede privada, o que mostra um elevado número de crianças que não frequentaram oficialmente a educação Infantil: 19.968. O Inep (2011) aponta, também, números ainda menores de matrículas em Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais, e Incluídos)⁴⁶. Sobre isto, em 2011, registraram-se 18 matrículas em Vitória da Conquista, sendo 4 em creches e 14 em pré-escolas, distribuídas em 20 instituições públicas municipais de Educação Infantil. Na rede privada, o Inep, registrou em 2011, apenas 13 matrículas na pré-escola.

⁴⁶ Esta denominação é dada pelo próprio Instituto, que considera incluído, para fins de análise, aquelas crianças com deficiência que estão nas salas e/ou escolas regulares.

Este Município é um dos pólos do Proinfantil e incorpora uma agência formadora (AGF). Para falar sobre a AGF, mais uma vez, peço licença para escrever na primeira pessoa. Isto se deve porque este momento extrapola a apresentação do cenário, representando um relato de experiência, enquanto ATP, vivido desde o grupo 2, o que confere muita proximidade para tratar de forma distanciada em terceira pessoa.

A AGF de Conquista agrega quatro Municípios circunvizinhos, oitenta e oito cursistas e nove tutoras, com a seguinte distribuição quantitativa⁴⁷:

- Itapetinga: 24 (vinte e quatro) cursistas e 2 (duas) tutoras;
- Maetinga: 20 (vinte) professores cursistas e 2 (duas) tutoras;
- Ribeirão do Largo: 9 (nove) professores cursistas e 1 (uma) tutora
- Vitória da Conquista: 35 (trinta e cinco) professores cursistas e 4 (quatro) tutoras.

A relação assessora/AGF de Conquista começou em 2008, quando era única a exercer a função na Bahia. A equipe de Conquista é formada somente por mulheres. Nove diferentes perfis, mas que se aproximam no acolhimento caloroso, dinamismo e alegria, marcas identitárias dessa agência formadora. Mas, não podemos nos enganar. Essas mulheres são também cautelosas e não se entregam ao novo com facilidade. É preciso conquistá-las, ganhar a confiança, tarefa nada fácil para quem chega.

Inicialmente, a impressão que tinha era que estavam ali receptivas, educadamente recepcionando a nova assessora, mas olhando de canto de olho a instigar-me, desafiando-me a dizer a que eu vim. Senti-me com uma grande responsabilidade, porque precisava ser competente, precisava acrescentar algo àquelas profissionais tão experientes na profissão e no Proinfantil. Diziam-se “Jurássicas”, pois estavam no programa desde a sua implementação na Bahia. E eu? Ah! Eu era apenas uma nova ATP, que chegava cheia de vontade, tão comum em quem assume um novo trabalho, e ideias, pronta para “revolucionar”. Ledo engano. Elas sim provocaram uma verdadeira revolução em mim, fazendo-me refletir muito sobre a melhor maneira de chegar, de falar, de contrapor, de acrescentar. Ensinarão-me até a calar!

⁴⁷ Informações gentilmente cedidas pela professora formadora Beth Couto com base em registros na própria AGF.

O início desta relação foi repleto de momentos de “estranheza” e resistência, mas conseguimos transpor, e hoje me sinto parte da agência, parte daquele grupo. Com amigas sinceras e queridas, que tanto me deixam saudades da maneira como me "aqueciam" do frio típico do clima de Vitória da Conquista. Sinto saudades até do “desassossego” que me provocavam, quando se sentiam em desequilíbrio conceitual, teórico. Porque além de tudo não se permitiam fazer menos, outra marca dessa equipe. Tudo na AGF de Conquista tinha que ser grandioso, de alta qualidade, de preferência sem erros ou falhas. O mínimo que desejavam era a perfeição – e batalhavam por ela.

Nesse movimento de busca e de minha superação pessoal, instigada pelo grupo, fui conquistando essas mulheres e dizendo a que vim. Fomos misturando nossos conhecimentos, fomos nos misturando e nos reescrevendo e reinventando. Acredito que construímos uma história que deu certo, sobretudo porque conseguimos romper paradigmas sobre formas de trabalho da assessoria; porque conseguimos administrar as nossas diferenças por meio do diálogo, e porque não precisamos mais do invisível escudo protetor que nos separava. Fomos nos reconhecendo, e pertencendo ao mesmo grupo. Agora estou em casa e elas também!

5.4 AS PROFESSORAS CURSISTAS DE VITÓRIA DA CONQUISTA

O grupo de professoras cursistas que participou da pesquisa é composto somente por mulheres com idades e experiências de vida variadas, que gostam muito de conversar. Donas de uma alegria contagiante, as fases presenciais e os encontros quinzenais em Conquista sempre tinham um clima festivo, mas sem desconcentrar das formações. A criatividade é outra marca desse grupo. Inquietas, sempre buscam um diferencial para as suas crianças, em diferentes situações: ou na forma de contar histórias, ou nas coreografias que inventam para as festas, ou nas brincadeiras que fazem. Enfim, procuram levar para a prática aquilo que estudam no Proinfantil.

Entrevistei quatorze professoras cursistas, do total de trinta e cinco, que atuam em cinco instituições de Educação Infantil, algumas das quais conveniadas com a prefeitura. A escolha das cursistas foi aleatória, já que o critério inicial não pode ser cumprido. Em um primeiro momento, pretendíamos entrevistar e

observar as práticas de professoras cursistas que tivessem em seu grupo pelo menos uma criança com deficiência. No entanto, para a nossa surpresa, durante o ano de 2011, período da pesquisa de campo, nenhuma, das trinta e cinco cursistas, possuía criança com deficiência nos seus grupos.

Esta situação chamou a atenção e passamos a nos questionar por onde andavam as crianças com deficiência, se não estavam nas creches e nem nas pré-escolas? Este fato foi ratificado pelos reduzidos números de matrículas registrados pelo Inep, e apresentados nos achados da pesquisa. Ao mesmo tempo em que chamou nossa atenção, impulsionou-nos a uma mudança de rota, fazendo-nos refletir sobre a concepção de inclusão que estava nos guiando. Pretendíamos, inicialmente, centrar nossa discussão somente na inclusão das crianças com deficiência, mas resolvemos ampliar o leque. Decidimos, então, por pesquisar a inclusão em termos de concepções e possibilidades para todas as crianças, sem marcar grupos. Nesta direção, realizamos nossa abordagem teórica e entrevistamos as professoras cursistas. Desse modo, entendemos suprir uma necessidade avaliativa real e necessária ao Proinfantil e às instituições de Educação Infantil públicas na Bahia.

De qualquer modo, na base de nossos argumentos em defesa da educação inclusiva, estão as experiências provocadas com a chegada, na escola regular, das crianças com deficiência. Sem dúvida elas denunciam a nossa incompetência e a fragilidade do nosso sistema ainda tão homogeneizador e excludente. Esta perspectiva é também disparadora do conteúdo de inclusão no Proinfantil e pessoalmente instiga a pesquisadora - por ser mãe de uma delas, estudando em uma escola regular - portanto, não pode ser negligenciada.

As professoras cursistas entrevistadas, originalmente, foram contratadas para exercer funções administrativas na secretaria, na lavanderia ou cozinha. No entanto, pelas entrevistas, todas afirmaram que, ao ingressarem no Proinfantil, mudaram suas rotinas de trabalho, permanecendo durante um turno nas salas de atividades, situação endossada pela coordenadora da AGF, algumas gestoras e profissionais da secretaria municipal de educação. Permanecer um turno na sala em contato direto com as crianças é uma condição posta pela diretriz do Proinfantil, uma vez que se trata de formação em serviço.

Todos os contatos com as professoras cursistas foram intermediados por Ana Maria (coordenadora da AGF), Mara Rubia (articuladora pedagógica) e pela tutora

Fernanda. A elas, devemos nossos agradecimentos, porque essa intermediação foi crucial para romper o receio que inicialmente as cursistas apresentaram com a pesquisa. Serem entrevistadas já era uma novidade, participar de pesquisa, uma novidade maior ainda. Mas, participar de uma pesquisa, realizada pela assessora técnica pedagógica, poderia ser “perigoso”. Conforme sinalizado, a ATP no Proinfantil representa a universidade e o MEC. Por isso, as professoras cursistas temiam que esta situação fosse uma avaliação sobre a condição de permanecerem ou não no programa. No imaginário das cursistas, e de muitos profissionais do Proinfantil, a assessoria representava poder, devido à ligação direta com o MEC e Universidades, que assumidamente controlam e decidem rumos do programa. Foi necessário ressignificar esse lugar e o papel enquanto pesquisadora. Com o apoio das colegas da AGF e da tutora, promovemos "rodas" de conversas com as cursistas, que tiraram suas dúvidas sobre a pesquisa. Desse modo, as entrevistas transcorreram com tranquilidade, e o compromisso com o sigilo foi decisivo para que dissessem, por meio de entrevista semi estruturada, o que pensam, sentem e sabem sobre inclusão.

5.5 OS ACHADOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados coletados e as reflexões tecidas a partir deles. Este momento representou um mergulho nos saberes das professoras cursistas e revelou surpresas em relação às hipóteses pensadas anteriormente à realização da pesquisa. Para tanto, organizamos em três momentos os quais apresentamos nossas análises sobre a inclusão vivenciada no Município de Vitória da Conquista, e proposta pela secretaria Municipal de Educação. Em seguida, discutimos os livros de estudo na perspectiva da educação inclusiva e, por fim, apresentamos a temática nas vozes das professoras cursistas.

5.5.1 A Proposta de inclusão na Educação Infantil da Secretaria de Educação em Vitória da Conquista: aproximações possíveis

Tecemos um panorama da inclusão vivenciada em Vitória da Conquista, por intermédio de dois instrumentos de coleta: a entrevista semi estruturada, com a

equipe de inclusão da secretaria municipal, e por observações da prática pedagógica em duas instituições de Educação Infantil durante uma semana.

Para viabilizar o processo de inclusão no Município, a secretaria de educação conta com a divisão de inclusão, setor composto por quatro profissionais com formação variando entre psicologia, pedagogia e psicopedagogia. Apesar de não fazer parte efetiva da equipe do município, há também, segundo depoimento das entrevistadas, uma Terapeuta Ocupacional, que presta serviço de atendimento, diagnóstico e encaminhamento de crianças com deficiência na Educação Infantil da rede municipal. Duas delas nos concederam entrevista que complementaram ou esclareceram dúvidas surgidas durante as observações nas instituições.

O papel da equipe de inclusão é acompanhar todo o processo de inclusão das crianças com deficiência, na rede regular de ensino, desde a matrícula, e em todos os segmentos de ensino. Para isso, distribuem-se em diferentes funções e ações junto às famílias, instituições e crianças, conforme descrição no quadro⁴⁸:

FUNÇÕES	AÇÕES
Mediação com a família	Orientar sobre a melhor instituição para receber o filho, levando em consideração o bairro onde residem e a escola mais próxima que possua uma melhor estrutura para acolher. Segue-se o seguinte trâmite: a família procura o setor de matrícula da escola e este a encaminha para a equipe de inclusão que, por sua vez, “colhe os dados” sobre “quem é esse aluno?”, e qual apoio precisará para a “inclusão dele na rede ensino”. Após este levantamento, indica à família a instituição com uma melhor estrutura e próxima ao bairro onde a família reside. Orientar as famílias a procurarem médicos (em especial neuropediatras) do SUS, quando os professores identificam alteração no processo de aprendizagem e desenvolvimento, cuja família não tenha sinalizado ou percebido.

⁴⁸ A descrição das principais funções e ações foi feita tomando por base a entrevista com a equipe e mantivemos os termos utilizados pelas profissionais entrevistadas.

Formação para professores que possuem crianças com deficiência (regentes, das salas multifuncionais e cuidadores).	Organizar, planejar e desenvolver quatro encontros anuais; um dia de trabalho com orientação teórica e oficinas para confeccionar materiais pedagógicos. Com as formações, a equipe também obtém informações sobre o desenvolvimento do trabalho com as crianças em processo de inclusão. Supervisionar e orientar o trabalho nas salas de recursos multifuncionais; Organizar reuniões periódicas com os professores à frente das salas de recursos multifuncionais. Nestas reuniões, oferecem orientações sobre o atendimento especializado e como utilizar a sala. Supervisionar e orientar o trabalho dos cuidadores. Obs.: existe um serviço de carpintaria no município que confecciona mobiliário e materiais pedagógicos.
Visita às escolas	Acompanhar o processo e verificar o que é necessário para ajudar a criança com deficiência a ter autonomia, bem estar e desenvolvimento pedagógico no ambiente escolar. Oferecer suporte às instituições e profissionais. Obs.: Como a prioridade da equipe é a formação dos professores, as visitas às escolas acontecem mediante solicitação das mesmas. A escola solicita e a equipe agenda, buscando agilizar e atender o mais rápido possível.
Atenção à criança com deficiência	Identificar as crianças com deficiência, a partir do encaminhamento feito pela equipe de matrícula que a recebeu. Acompanhar o processo de inserção e permanência da criança com deficiência,

	desde o momento da matrícula. Realizar “um diagnóstico da criança e suas principais necessidades” para escolher a instituição que será indicada à família. Promover intercâmbio com a rede SUS, com vistas a agilizar o atendimento de crianças encaminhadas pela escola. Manter as estatísticas, fazendo um levantamento da quantidade de alunos com deficiência que estão matriculados na rede regular de ensino.
--	---

Segundo os depoimentos, o município segue a política de inclusão proposta pelo MEC, que, conforme sinalizado por Garcia (2010), é desenvolvida por duas secretarias: SECAD e SEESP⁴⁹. Segundo depoimentos das entrevistadas, os parâmetros das políticas de inclusão em Vitória da Conquista apoiam-se nas orientações dadas pela recém desfeita Secretaria de Educação Especial (SEESP): “MEC preconiza um público alvo que corresponde realmente esses alunos com deficiência, então esse é nosso alvo de trabalho.”⁵⁰

Encaram a inclusão como um processo onde todos estão envolvidos: pais, gestores, comunidade, coordenadores, equipe de apoio – merendeiras, porteiros, auxiliares de serviços gerais – e os professores, como peças chave nesse processo. Acreditam que todos estes agentes devem receber uma orientação especial para que de fato a criança seja incluída.

O diferencial da proposta do Município para a inclusão na Educação Infantil é o sistema de cuidadores – termo utilizado pela secretaria (e por todos os profissionais das instituições), apesar de relatarem que desejam modificá-lo. Trata-se de profissionais com formação em magistério que são designados e encaminhados pela secretaria municipal de educação de Vitória da Conquista para as instituições, a fim de darem suporte aos professores com crianças que possuam comprometimentos mais severos.

O principal papel dos cuidadores seria o de oferecer suporte ao professor, ajudando-o com a criança, participando do planejamento, e favorecendo situações

⁴⁹ Mesmo havendo a criação da SECADI, durante todo o desenvolvimento desta pesquisa o MEC ainda possuía essas duas secretarias.

⁵⁰ Voz da entrevistada.

de socialização e atenção à aprendizagem. No entanto, foi observado durante o tempo de permanência nas duas instituições que há um desvio dessa proposta inicial de apoio, pois a cuidadora muitas vezes fica sendo a única responsável pela criança.

Apesar da receptividade das instituições e profissionais, não foi observado durante o período de permanência e pelas entrevistas realizadas, que haja proposta curricular e pedagógica que visem a inclusão, centrando este processo no cuidado e socialização da criança com deficiência. A rotina não sofre adaptações, podendo a criança com deficiência deixar de participar de algumas das etapas, caso seja necessário. Por exemplo, tomar banho mais cedo. Os profissionais de uma modo geral, como professores, gestores e coordenadoras relataram não saberem lidar com a realidade da inclusão.

As cuidadoras observadas demonstraram empenho, comprometimento e preocupação com o desenvolvimento e permanência das crianças sob sua responsabilidade. Por iniciativas delas, as crianças brincaram, participaram da roda, ouviram história. Era também com elas que as crianças ficavam, quando não participavam diretamente da atividade proposta para o grupo. As cuidadoras realizaram todas as ações com as crianças com deficiência, desde o recebimento na chegada até troca de fraldas, banho, alimentação e apoio para realizar determinada proposta, como por exemplo, a rodinha ou a arte.

Como ilustração, apresentamos a descrição de parte de um dia de observação:

Dia 25.05.2011

Hoje o dia começou feliz, fazia menos frio que ontem, mas, na creche... A fossa havia entupido e o mau cheiro tomado conta do ambiente. Todas as crianças estavam nas salas, enquanto trabalhadores limpavam a fossa através de uma abertura localizada no pátio da creche: espaço onde as crianças brincam nos brinquedos, uma espécie de parque. Mas, depois de um tempo, tudo ficou resolvido. O pátio foi lavado, e o mau cheiro dissipado.

Rotina do dia

Chegada à sala com cantigas

Roda de cantigas com instrumentos de sucata

Café da manhã - pão com vitamina

Sala de atividade - massa de modelar

Banho

Parque

Atividade gráfica na sala - colagem das profissões no caderno de desenho.

Brinquedo na sala

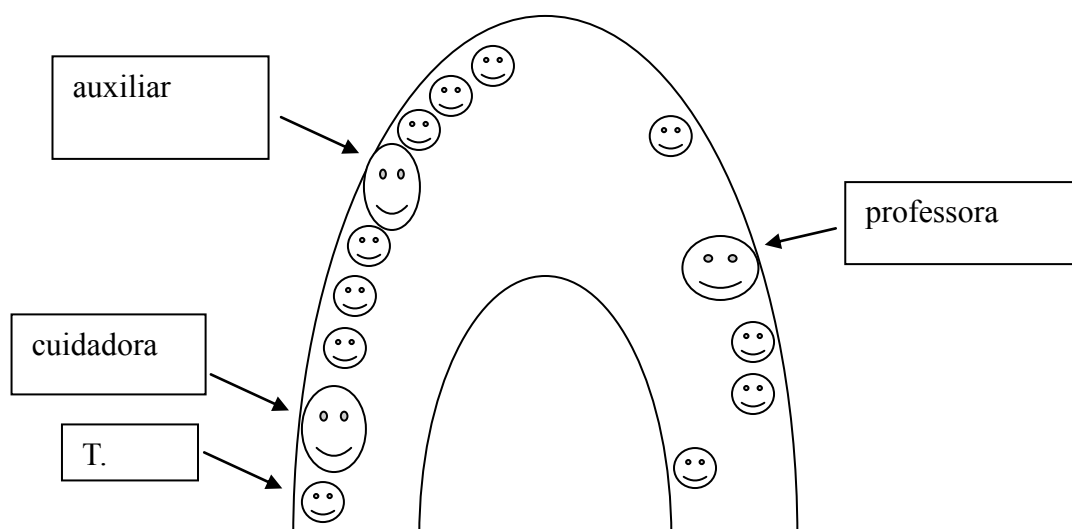
Almoço

Saída

Chegada à sala com cantigas

Quando cheguei, todos já estavam devidamente sentados nas cadeiras, em semi círculo, entoando as cantigas do dia, conforme representado pela figura 1. T.⁵¹, parecia muito animado, dançando todo o tempo das cantigas iniciais. Durante o período observado, a rotina começa recebendo as crianças na sala, e T. estava sentado na sua cadeira ao lado da cuidadora muito animado, balançando o corpo ao som das músicas, sempre sorrindo! Mas, enquanto dançava, mesmo sentado na cadeira, seu olhar se voltava para uma mesma direção: a porta e também para a janela. Desde ontem observei que ele sempre direciona o olhar insistentemente para a porta, e sempre que tem oportunidade (quando vai para o chão) dirige-se para lá arrastando-se, já que possui um grave comprometimento motor. Também observava objetos: uma garrafinha de água de coco que deixei na mesa “da pró”. Em alguns momentos, olhou em direção a mim e para a máquina, enquanto o filmava. E. (conhecida como ajudante mirim da cuidadora) neste dia aproximou sua cadeira da de T. e o buscou constantemente, sempre sob o acompanhamento da cuidadora.

Distribuição das crianças no semicírculo (figura 1):



Roda de cantigas com instrumentos de sucata:

⁵¹ Inicial de um nome fictício, assim como E.

Hoje a organização do grupo foi diferente das observadas até então. **TODAS** as crianças receberam instrumentos feitos com sucatas, e fizeram uma roda em que ficaram em pé no centro da sala. A cuidadora levou T. e ele, recebendo o apoio dela para se equilibrar em pé, participou de toda a atividade tocando, dançando, andando no trem, indo ao centro da roda, etc. Vale salientar que para T. participar de uma atividade como esta, necessita-se muito do apoio da cuidadora, uma vez que ele não anda. Então, para ajudar na participação de T., a cuidadora se curva e o segura pelos braços, ajudando-o a se locomover e a realizar os movimentos. Nesse momento, E. se aproximou, mais uma vez, e realizou toda atividade ao lado de T., e só se separou quando a cuidadora precisou sentar por desconforto na coluna.

Café da manhã - pão com vitamina

Mais uma vez os grupos se reuniram no refeitório, e T. foi servido por sua cuidadora que lhe ofereceu, de colher, a vitamina. Ele se alimenta bem, mas hoje não quis o pão.

Sala de atividade - massa de modelar

Após o café da manhã, as crianças voltaram para a sua sala, sentaram nas cadeiras e esperaram a professora distribuir a massa de modelar. Cada uma recebeu uma cor de massa, que a professora perguntava qual era antes de entregar. Algumas (a maioria) não reconheceram a cor da sua massinha. As crianças demonstraram alegria em brincar com a massa, mas a regra era não misturá-las. Cada criança deveria brincar com a sua massinha sem misturar com a de outra cor. Algumas sentiram dificuldade em manipular a massa, pois a mesma era bem densa e era mesmo difícil de modelá-la. Enquanto faziam suas criações, conversavam entre si sobre o que construía ao som da voz da Professora, sempre lembrando que não podiam misturar as cores.

Professora- quem quer massinha?

Crianças- euuuuuuuuu

Professora - senta na cadeira. No chão não. Na cadeira. Que cor é essa? Não é pra misturar a massinha, viu tia? Cada qual com seu pedaço. Dá pra fazer bichinho.

A professora chega até T. e dirige-se a ele:

- Oh T. branquinha, branquinha.

T. olha em direção a massinha que a Professora segurava em frente aos seus olhos.

E a Professora continua...

_ Ou você quer a verdinha?

Ele desvia o olhar e a Professora entrega a massa à cuidadora que pega a mão de T. e coloca a massa nela. Antes, porém, ela própria amassa para deixá-la menos volumosa. Em seguida, a cuidadora põe a massa na mão de T. e a fecha,

mas ele sem olhar para o que acontece não segura e a massinha cai no chão. A cuidadora pega a massinha do chão põe novamente em uma das mãos de T., pega a outra mão dele e faz o movimento por ele de amassar a massinha. T. não demonstrou interesse pela atividade. Ela insistiu mais um pouco até que ele segurou a massa com uma das mãos e não a deixou cair. Mas, continuou meio alheio ao que acontecia.

Durante toda a atividade, T. ficou sentado na sua cadeira enquanto os colegas se “misturavam” pela sala. Quando a Professora recolheu a massa T. ficou um tempo aparentemente absorto até que ele se interessou pelas atividades que estavam penduradas no varal, atrás dele, e se virou para mexer nos papéis. A cuidadora tentou desviar a sua atenção, impedindo que ele mexesse nos papéis, mostrando e colocando a massinha em suas mãos, mas não obteve sucesso, porque ele estava interessado mesmo pelas atividades atrás dele. Então começou a sequência: ela colocava a massa na mão dele, ele jogava fora e voltava-se para as atividades. Coincidência ou não, a atividade que ele mexia era justamente a dele, fiquei pensando se ele a reconheceu.

Após a atividade da massinha, a Professora entregou uma bexiga para a cuidadora de T. Alguns colegas também pediram, e ela respondeu que era dele.

Vale registrar que houve uma crescente participação junto a T., tanto da professora regente, quanto da auxiliar, no decorrer dos dias de observação.

Podemos destacar alguns pontos de análise a partir desse registro. O primeiro, diz respeito à proposta. Apesar de todos os esforços, as atividades sugeridas não favoreceram a participação de T., uma vez que a roda foi realizada em pé e ele não possui controle motor e a massa de modelar oferecida possuía uma consistência que requeria força para ser modelada. Neste caso, a participação de T. só foi possível porque a cuidadora ofereceu o seu próprio corpo como suporte e monitorou todo o tempo os movimentos que ele precisava realizar, tanto na roda quanto com a massa.

O segundo ponto recai na relação entre as crianças. O apoio mútuo lhes é negado ou limitado, mesmo com as investidas e iniciativas das próprias crianças. E. é uma colega de T. que se interessa muito por ele, e o procura sempre com a intenção de ajudá-lo ou simplesmente para brincar ou afagá-lo. Sempre preocupada com o bem estar do colega, foi eleita a ajudante da cuidadora. No entanto, algumas investidas de E. eram limitadas pela cuidadora, porque ficava com receio de que ela o machucasse. Estas situações não foram aproveitadas para gerar conversas sobre formas de convívio, relacionamento e cuidado uns com os outros. Como também, para ouvir as crianças e também combinar meios para a participação e inclusão de T. Esta limitação nos leva a inferir que há pouca

confiança na condição das crianças agirem de forma cooperativa e cuidadosa, interferindo negativamente, também na construção da autonomia.

A preocupação com a integridade física de T. – nosso terceiro ponto de análise – é notória e está representada pela distribuição dos lugares, nas cadeiras em semicírculo. A localização dele é sempre a mesma, e fica entre a cuidadora e um armário, fato que o isola do restante do grupo. A interseção entre T. e o restante do grupo, é a cuidadora quem monitora e regula. É ela também quem promove o intercâmbio, colocando-o para brincar nos brinquedos do parque junto com outras crianças: balanço, escorregador. Esta ação requer muito do corpo da cuidadora, porque ela precisa realizar todo o transporte e movimento pela criança. Raramente outros profissionais realizaram estas ações, apesar de terem demonstrado muito carinho por ele.

O registro mostra com muita clareza o modo como as cuidadoras são aproveitadas nas instituições e o quanto elas se desviam das suas funções originais, demarcadas pela secretaria de educação municipal. É possível identificar o quanto a compreensão sobre inclusão confunde-se com cuidado, zelo e proteção.

5.5.2 O Proinfantil e a Educação Inclusiva

Todo o curso do Proinfantil é desenvolvido em 32 unidades de estudo. A educação inclusiva é abordada mais diretamente em apenas uma delas: na unidade 8 do segundo módulo; por meio das áreas temáticas pedagógicas: Fundamentos da Educação (FE) e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). No Proinfantil, Fundamentos da Educação traz uma vertente mais teórica dos conteúdos, com a intenção de fundamentar a prática que é desenvolvida e discutida na área temática de Organização do Trabalho Pedagógico. Ambas foram pensadas para caminhar juntas, desenvolvendo-se em parceria por meio de um permanente diálogo. Esse texto agrega nossas reflexões sobre a concepção de inclusão, identificada no Proinfantil, tecidas a partir da análise dos *Livros de estudo*. (LOPES; MENDES; FARIA, 2005)

Para desenvolver essa análise, temos em mente que o Proinfantil é o nosso ponto de saída e de chegada. Partimos da análise de sua estrutura organizacional e pedagógica, para voltar a ela com elementos novos e com mais clareza do que

urge reformulação, segundo o campo teórico que escolhemos como norteador. Nessa perspectiva, a análise dos conteúdos sobre inclusão e o modo como foram desenvolvidos no Proinfantil estão a serviço dos objetivos específicos da pesquisa. Como guia, destacamos aquele mais diretamente relacionado com esta ação:

- d) Analisar a estrutura formativa do Proinfantil, ressaltando as concepções de inclusão enfatizadas no Proinfantil, por meio da análise dos conteúdos postos nos livros de estudos das áreas de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico do módulo II, unidade 8.

Vale frisar que estamos cientes do risco dessa empreitada, porque compreendemos que a linguagem e os enunciados criam sentido e significado na interlocução do escrito com o leitor. A linguagem sendo entendida como interlocução, foi-nos apresentada por Osakabe (2004, p. 7) e, como tal, apresenta-se de um lado como processo, e de outro, como constitutiva (de) e constituída por sujeitos. Então, como sujeitos passíveis de sentido e significados, influenciados por nossas próprias histórias, despimo-nos de antemão, da pretensão de apontar verdades. Pelo contrário, o veio que nos move é a construção, e por ela nos disponibilizamos ao debate. O espaço está aberto e começamos por nós e pelas professoras cursistas, que também opinaram acerca das bases curriculares sobre inclusão a que foram formadas e, desse modo, pretendemos alcançar a maior meta de nossa pesquisa, qual seja: contribuir com a produção de novos conhecimentos, que possam favorecer a reestruturação prevista para o programa e/ou nortear as ações e práticas educativas de professores de Educação Infantil.

Logo na abertura do *Livro de estudos* (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 9) da área fundamentos da educação, somos apresentados à temática por uma citação de Vygotsky, 1989, que nos oferece indícios sobre a concepção de educação inclusiva defendida no programa. Diz assim: “A deficiência não é só impossibilidade, mas também é força. Nesta verdade psicológica se encontra o início e o fim da educação social dos alunos com deficiência.”.

Antes da citação, o sumário nos oferece indícios ainda mais fortes, quando aponta os conteúdos escolhidos, organizados em dois grandes eixos: um, que norteia a discussão em Fundamentos da educação – as crianças com necessidades

especiais – e outro em Organização do trabalho Pedagógico – Inclusão: a prática pedagógica para todos. E, no diálogo entre as duas áreas, os cursistas são convidados a saberem por que se diz que algumas crianças têm necessidades especiais? A reconhecerem as necessidades das crianças com deficiência e a refletirem sobre o brincar das crianças com necessidades especiais.

Em Organização do Trabalho Pedagógico, a discussão direciona-se mais para a inclusão e os meios para viabilizá-la, a partir das reflexões sobre a educação inclusiva das crianças com necessidade educativa especial e sobre como incluir estas crianças.

Vimos, que ao longo do desenvolvimento do Proinfantil e desta pesquisa, a política ministerial para a inclusão na Educação Básica pautou-se na ação de duas secretarias: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) (GARCIA, 2010)⁵². Na medida em que continuamos a leitura, percebemos muito claramente que o conteúdo desenvolvido nesta unidade se apóia na noção de inclusão defendida pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação: os serviços especializados para os estudantes com necessidades especiais.

Como o atendimento oferecido em salas de recursos, é direcionado para o ensino fundamental, o atendimento especializado proposto para a Educação Infantil, apoia-se nas adaptações de recursos, de materiais, de atividades, de brincadeiras, de pessoal de apoio. Vemos aqui a semente do sistema de cuidadores na Educação Infantil, como apoio à inclusão em Vitória da Conquista.

A escola poderá também ter que fazer adaptações e criar alternativas com os materiais didáticos, assim como com o ambiente físico. Normalmente, as adaptações nos materiais didáticos são mais fáceis de fazer ou de comprar. Contudo, remover as barreiras arquitetônicas é o mais difícil, mas não impossível. Aliás, há várias leis que já garantem o direito de acessibilidade a todos [...]. (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 28)

Esta ideia de adaptação arquitetônica ficou muito marcada no curso. Tanto que as professoras cursistas referiam-se a elas para falar de inclusão. Ou seja, as

⁵² Conforme ressaltamos no capítulo 4, é recente a fusão das duas secretarias originando a SECADI, a qual ainda não disponibilizou publicações, o que nos levou a tecer nossas considerações e análises baseando-nos nas publicadas pelas secretarias anteriores, em especial a SEESP.

escolas se afastam mais ou menos da inclusão se o espaço for acessível. Quanto às adaptações de recursos e materiais, não foi observada ao longo da pesquisas nas duas instituições. O que significa que as cursistas não levaram para a prática das suas instituições essa possibilidade.

Todo o conteúdo dos livros é desenvolvido a partir de uma discussão que permeia o atendimento à criança com deficiência. Os professores cursistas estudam nesse módulo a deficiência sob diferentes ângulos: o histórico, o conceitual e o procedimental, retratado nas orientações de como lidar com cada deficiência, as necessidades especiais relacionadas a cada uma delas e as adaptações possíveis.

Nada contra discutir-se deficiência e suas particularidades nas formações docentes. Pelo contrário, os professores precisam desse conteúdo, porque se sentem despreparados teoricamente, conforme dito na introdução deste trabalho e afirmado por pesquisadores (ABENHAIM, 2006; ANTUNES, 2008; CARDOSO, 2007; RODRIGUES, 2006; SOUSA, 2009). E porque historicamente, as crianças com deficiência e suas condições de aprendizagem ficaram a cargo da educação especial e dos cursos de especialização, para quem se interessasse pela área. É a dicotomia entre o ensino considerado regular e aquele reconhecido como especial, apontada por Siems (2010), o que tem gerado práticas de formações de professores especialistas e generalistas. Embora não tenhamos a pretensão de prescrever práticas de formação docente, caminhamos atrelados ao debate de que nossos professores necessitam que suas formações subsidiem-nos para a diversidade, para um trabalho educativo que atinja a todos, sem deslocar para as especialidades de grupos específicos.

Entendemos que o Proinfantil, enquanto um programa idealizado pelo Ministério da Educação, reflita as ideologias dessa instituição. Portanto, a concepção de educação inclusiva está também posta no livro de estudo, onde o foco do desafio está no como fazer.

O grande desafio da inclusão não é separar todo o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência dentro da sala de aula do ensino regular. Isto seria colocar o aluno em sala regular, mas continuar a excluí-lo. O desafio é pensarmos formas diferentes de ensinar, em que todos os alunos experimentem de tudo, compartilhem várias estratégias de ensino-aprendizagem, utilizem diversos materiais, tudo com o intuito de que possam ir aprendendo cada vez

mais, das formas mais diversas que nossa imaginação permitir!
(LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 54)

Conforme a citação, a compreensão da educação inclusiva repousa na ideia de que as necessidades especiais são generalizadas e não voltadas somente para as crianças com deficiência, mas também se relacionam aos processos de ensino e de aprendizagem que, por sua vez, são singulares. No entanto, quando as orientações para a prática de inclusão são fornecidas em Organização do Trabalho Pedagógico, as mesmas pautam-se nas peculiaridades das deficiências físicas, visual, auditiva e intelectual e também nas características das altas habilidades⁵³. Reconhecemos este fato como uma contradição posta nos livros de estudo, refletindo antagonismo entre teoria e prática de inclusão.

Isto significa que, teoricamente, o curso defende o paradigma da inclusão (CUNHA, 2011; SIEMS, 2010), aquele que visa a transformação do sistema educativo, para que assim possa atender com qualidade todos os sujeitos na sua diversidade. No entanto, quando se parte para a prática, o como fazer aproxima-se muito do paradigma da integração (CUNHA, 2011; SIEMS, 2010), o qual beneficia somente parte das crianças, investindo e tendo sucesso na socialização, mas pouco ou quase nenhum investimento intelectual, limitando os ganhos cognitivos, os avanços das potencialidades e o investimento nas diferentes linguagens: corporal, artística, verbal, etc.

Concluimos que o embasamento teórico que referenda o conteúdo sobre inclusão no Proinfantil advém do investimento do MEC em políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. O que significa que há orientação para uma prática diversificada, mas apoiada nos conhecimentos e saberes da educação especial. Esta é uma tendência do MEC percebida por Siems (2010), que caminha no sentido de indicar a formação de professores especialistas para apoiar professores das classes comuns.

A inclusão discutida nesta unidade centra-se na compreensão teórica e orienta práticas de inserção de crianças com deficiência nas Instituições de Educação Infantil, na rede regular de ensino. Por nossa análise, percebemos que inclusão no Proinfantil caminha de braços dados com conhecimentos especializados e atendimento adaptado, como tentativa de responder às

⁵³ Foram utilizados como referência para as sugestões de práticas o kit livro saberes e práticas da inclusão – educação infantil.

especificidades de cada deficiência ou altas habilidades. A ideia é que o professor conheça as particularidades, para melhor atender as crianças com deficiência que chegam às instituições.

Consideramos que há necessidade de repensar, tanto a concepção de inclusão para evitar o antagonismo entre teoria e prática, quanto o desenvolvimento dos conteúdos. Acreditamos que direcionar as orientações - teóricas e práticas - por deficiência, mesmo que somente como meio de organização didática, ensina os professores a pensarem os sujeitos de forma fragmentada, enfatizando mais a deficiência do que suas potencialidades. Além de gerar riscos de constituição de subgrupos dentro do próprio espaço institucional.

Como esse é o momento de arriscar novos voos, permitimo-nos pensar em formas diferentes de desenvolvimento para a viabilização da inclusão. Partindo da necessidade de orientações e embasamento teórico, citadas pelos professores e profissionais da educação, de um modo geral, frente à realidade da inclusão, reconhecemos sim que é preciso abordar as especificidades das diferentes deficiências. No entanto, ousamos sugerir uma mudança de rota. Se for mesmo necessário o desenvolvimento do conteúdo por duas disciplinas, que a teórica (Fundamentos da Educação) apresente esse aporte teórico, mas em Organização do Trabalho Pedagógico, as indicações relativizem a deficiência e foquem nas potencialidades individuais e do grupo. A prática será centrada na mediação, de adultos e/ou crianças, fortalecendo grupos e/ou subgrupos heterogêneos, sempre compostos por crianças com e sem deficiência.

Fortalecer o brincar como elemento articulador das diferentes linguagens e das interações, é uma via mais do que indicada e merece ser fortalecida. É seguir o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), quando enfatizam que as propostas pedagógicas para o segmento devem garantir práticas norteadas por interações e brincadeiras. Sobre isso, identificamos uma nova ruptura entre teoria e prática nos livros do Proinfantil. Apesar de em Fundamentos da Educação haver uma seção intitulada o brincar das crianças com necessidades especiais, e a mesma tratar da importância desta ação, ela é praticamente esquecida em Organização do trabalho pedagógico. Assim aparece no livro de estudo de Fundamentos da Educação:

Tudo o que você leu sobre a importância da brincadeira para as crianças, em especial na unidade 7 do módulo II, que trata especificamente desse tema, deve ser considerado também em relação às crianças com deficiências, visto que a criança que apresenta uma deficiência, antes de qualquer rótulo, é uma criança.

Pois então, como diz Vygotsky (1989), o brincar é um fator importante não apenas para a infância, mas, para o desenvolvimento como um todo. Brincar é importante para o ser humano. (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 34)

Ou ainda:

E como lidar com a criança com necessidades educacionais especiais? Desde pequeninos, nossos pais brincam conosco, sorriem, imitam bichinhos, e tantos outros contatos são estabelecidos. Uma criança com alguma deficiência pode não dar respostas a estas trocas e, assim, a família vai deixando pouco a pouco de fazê-lo. Se isso estiver ocorrendo com alguma criança da sua escola, é necessário que a família também reaprenda a brincar com a criança.

Por estas citações, fica explicitado que o brincar é uma ação importante e que os profissionais de educação devem promovê-lo, dentro e fora da instituição, via orientação familiar. Mas, como realizá-lo e sugestões que enriqueçam o acervo do profissional, não foram apresentadas em Organização do Trabalho Pedagógico. Assim, o professor sabe que precisa brincar, mas pode não saber como e do quê. Conforme apontamos no capítulo Inclusão: sujeitos e ambiência, inspirados por Mendes (2010), compreendemos por programas de inclusão de qualidade, aqueles capazes de aliar os pilares norteadores da Educação Infantil – cuidar, educar, brincar – de modo acessível a todos que participam da instituição educativa, sem segregar em atividades ou metodologias diferenciadas somente para aqueles que têm deficiência. Entendemos que as metodologias diferenciadas devem ser uma prática comum no cotidiano das instituições e voltadas para todas as crianças.

Identificamos que é preciso mudar a lógica e repensar os paradigmas que norteiam a proposta pedagógica e curricular do programa, ampliando a compreensão sobre inclusão, principalmente porque ficou constatado que o ensinado é aprendido pelo professor cursista, e levado para a sua prática, conforme mostramos a seguir.

5.5.3 Com a palavra as Professoras Cursistas de Vitória da Conquista

Organizamos as nossas reflexões nessa seção a partir de três aspectos que foram levantados nas entrevistas com as professoras cursistas: o que pensam sobre inclusão, o que sabem sobre inclusão e a opinião sobre as contribuições (ou não) do Proinfantil, para construir conhecimentos teóricos e práticos sobre inclusão. Nesta etapa de produção, guiamo-nos por nosso maior objetivo que é analisar a estrutura formativa do Proinfantil, na perspectiva da Educação Inclusiva, para assim, contribuir com a produção de novos conhecimentos, que possam favorecer ou nortear as ações e práticas educativas de professores de Educação Infantil, especialmente. Foram quatorze, o número de professoras cursistas que participaram das entrevistas semi estruturadas, de um total de trinta e cinco.

Partimos do princípio que, ao refletir sobre o que as cursistas pensam sobre inclusão, seja possível identificar o paradigma que orienta a sua opinião: se o da exclusão, o da integração ou o da inclusão. E isso ficou explícito. Quando analisamos as respostas das professoras cursistas pesquisadas, em torno do aspecto do que sabem sobre inclusão, buscamos identificar o que concretamente foi possível ser construído a partir do Proinfantil, os conceitos e como praticam a inclusão, a partir de sua própria visão. As referências são os conteúdos dos livros de estudos e as formações realizadas nessas perspectivas. Por fim, saber das cursistas sobre o que pensam sobre a formação do Proinfantil, na perspectiva da inclusão, é dividir o espaço da pesquisa com os atores que dela participaram. Não temos a verdade e nem é nossa intenção tê-la. A proposta é convidar para o debate, apresentando os achados, nossas considerações e reflexões, para que os leitores tenham as suas próprias opiniões.

5.5.3.1 *O que pensam sobre inclusão*⁵⁴

Orientamos nossa reflexão em direção ao que as professoras cursistas do Proinfantil pensam sobre inclusão a partir da pergunta: Você acredita que a inclusão é possível? Acreditamos que, ao responder a essa pergunta, as entrevistadas poderiam nos fornecer indícios sobre a sua ideologia sobre a inclusão e sua viabilidade. Perguntamos também de quem dependia a inclusão, na

⁵⁴ As respostas foram transcritas respeitando fielmente a linguagem e os vocábulos utilizados pelas professoras cursistas. Não houve de nossa parte nenhuma interferência na transcrição das falas.

opinião delas. A resposta a essa pergunta foi bastante reveladora do grau de implicação pessoal que as professoras cursistas demonstraram, em relação à efetivação da inclusão. Vejamos as análises e reflexões.

O grupo de professoras cursistas se dividiu em crenças frente à pergunta feita: você acredita que a inclusão é possível? Todas responderam que sim, mas encontramos dois grupos: as convictas e as não convictas. Nove delas, responderam que acreditam, sem hesitar ou ressalvas. No entanto, há, também, aquelas que acreditam, mas não demonstraram segurança. Titubearam, pausaram antes de responder, não demonstraram convicção na condição da inclusão, mas com um enorme desejo de acreditar na possibilidade. Este grupo é formado por cinco professoras cursistas que acreditam na inclusão, desde que tomadas algumas precauções. E destas, uma acredita que a inclusão não acontece na instituição porque o espaço não é acessível, apesar de acreditar na possibilidade. Analisaremos mais detalhadamente as respostas, devido ao volume de informações nos discursos, possibilitando-nos maiores reflexões. As professoras que ficaram no grupo das convictas, acreditando na inclusão sem ressalvas, foram bastante econômicas nas suas respostas. Das quatorze entrevistadas, selecionamos aquelas que acreditamos serem significativas do que dizemos:

Com certeza.

Eu acredito. É possível. É necessário treinamento, mais cursos, sabe? Assim profissionais que tenham conhecimentos, né? Que lida com esse tipo de problema, ir mostrar as experiências, ir, sabe? Falar com a gente abertamente como é. como são as dificuldades que a gente, né? Provavelmente deve encontrar.

Olha, é é... Mônica na na na instituição que eu trabalho eu acho que não é possível, não é possível porque pelos espaços não são adequados, né? Não tem rampas, não tem é... as salas não é propícia pra isso.... e teria um um profissional é...um educador preparado justamente para atender essas crianças(as com deficiência). Não excluir elas das outras dizer que elas não não é né capaz de desenvolver uma atividade como a outra, mas eu acho que tudo tem que ser num espaço adequado... e profissionais capazes.

(pausa) possível só... depende também né? De creches e escolas que não estão arrumadas, eu acho.

(pausa) é possível.

[...] sim. (pausa) Acredito sim.

Bom, é possível é... agora depende do da secreta do povo lá da secretaria, né? Dá pra gente mais do que é porque a gente não tem uma preparação assim perfeita do

problema, né? Que que é a inclusão praticamente a gente não tem nenhuma como se fala assim? Preparação para cuidar dessas crianças, então a gente só tem mesmo o amor o carinho e a que e e o o assim amor, carinho para poder cuidar com a gente cuidar dele é o que a gente pode oferecer pra ele, mas o preparo mesmo que a prepor por exemplo o problema de crianças com é é especial eles tem que ter o que? Um um um um material específico pra ele pra gente poder cuidar dele a gente tem que saber como cuidar dele porque as outras é é ele é como como eu posso dizer meu deus do céu? Preparar sabe? Tem que ter um preparatório pra gente pra gente poder passar pra ele, poder saber como cuidar dele.

[...] sim. Totalmente possível... a criança com necessidades especiais ela é uma criança normal com necessidades normais de uma criança normal, então se a gente quiser é possível sim.

(pausa para responder) eu acho que sim... basta apenas... depende mesmo do interesse de cada pessoa, dos profissionais, né? Dos poderes, né? Mais, mais burocráticos como né os governos simplesmente.

[...] sim. Acredito.

Para nós, as professoras cursistas que responderam sim à inclusão, ou seja as convictas, são guiadas por duas vertentes: uma primeira, que repousa em uma crença positiva, pura e simplesmente a favor. Elas acreditam na inclusão e ponto. Sabem que esta situação acontecerá de uma forma ou de outra. A segunda vertente guia as professoras cursistas sobre uma crença de que basta às crianças estarem reunidas no mesmo espaço, que já estão sendo incluídas, logo, para elas, a inclusão é possível e já está acontecendo: “[...] o fato de incluir é você mesmo adaptar aquela criança mesmo que você não tenha a vivência, a própria prática mesmo, mas você acaba, acaba aceitando a criança então você tá incluindo [...]”.

Para o outro grupo, não tão convicto, há uma clareza maior da necessidade de considerar um conjunto de aspectos que favorecem a inclusão. Pois, não basta somente estarem no mesmo espaço, é preciso que permaneçam com suas necessidades atendidas, e isto passa prioritariamente pela mediação do professor e pela cooperação entre os estudantes, enquanto estratégias eficazes que favorecem o alcance dos objetivos escolares (PIMENTEL, ALESSANDRA, 2007, p. 74). E esta consciência, mesmo que intuitiva, está presente nos discursos das professoras cursistas.

A ideia de promover a inclusão está atrelada, basicamente, a duas condições, segundo as respostas das cursistas: espaço adequado e formação complementar. As entrevistadas atribuíram à condição de a inclusão acontecer, a estes dois

aspectos uma vez que verbalizaram que a inclusão depende de todos, mas reconhecem o papel fundamental do professor nesse processo, desde que com formação especializada. As falas são esclarecedoras.

[...] ó depende, depende, de, de, de não depende só de uma pessoa. Depende de todos, né? De todos que faz parte, aqui do da que compõe aqui o quadro de funcionários: diretor, coordenador, secretaria de educação, principalmente, né? Adequar o espaço pra que a gente venha acolher essas crianças.

Depende de nós. Dos professores que se especializar, se profissionalizar como se ... né? Como aprender, como lidar, como fluir essa criança, sem que ela se sinta rejeitada, menosprezada e diferenciada, né? Um curso preparatório para todos os professores.

(pausa) a inclusão depende... depende também do né o local pra receber essas crianças.

(pausa) Depende... do professor, como ele vai trabalhar na sala.

[...] a inclusão depende de... (pausa grande) da gente se unir (pausa grande) ter um bom preparo (gente quem precisa se unir? Perguntei) educação... professores... pais... e... às vezes... a escola... descobre... antes do pai... descobrir a escola o professor percebe... antes do pai que ele precisa de... um cuidado melhor do que outra criança.

[...] ah que tem que ta preparada o o local que vai acolher essa criança né, é os profissionais também tem que tá preparado, é... é (risos) saber né como lidar porque no caso de de ter um cadeirante né que uma a criança com... surdez né tinha um outro também que não não enxergava o outro é porque a gente não entendia ele eu não sei nem como falar porque não não fiquei muito tempo com ele mas é uma situação assim que a gente não entende né e e precisa da formação da boa formação e também o local eu acho importante adequada para o deficiente.

As professoras cursistas apresentam, pelas falas, a compreensão de que é preciso cuidar de, pelo menos, dois aspectos cruciais para promover a inclusão: o espaço e a formação do professor. Aspectos relevantes e que foram muito discutidos nas formações. Encaram a falta de acessibilidade como um complicador, o que é legítimo, mesmo porque as instituições visitadas não possuem estrutura física adequada. Fato que muito incomoda e preocupa as cursistas porque é realidade vivida nas instituições, e muitas delas possuem acessos bem difíceis, e a locomoção pelos diferentes espaços na própria instituição não está adequada para criança alguma. Atrelada à melhoria dos espaços, encaram a formação docente como meio para amenizar as angústias surgidas frente à convivência com crianças com deficiência, porque acreditam que o saber é uma via eficiente para melhorar a relação professor/criança. Esse saber,

porém, tem foco em conhecimentos especializados, raiz da proposta pedagógica sobre inclusão presente no Proinfantil. Esta ideia foi melhor explicitada nas análises sobre o que sabem sobre inclusão, o item seguinte.

5.5.3.2 *O que sabem sobre inclusão*

Para orientar nossa reflexão, perguntamos às professoras cursistas: o que é inclusão? Algumas foram bem econômicas nas respostas, as quais nos forneceram indícios sobre qual (is) o (os) paradigma (s) que norteia (m) a opinião dessas professoras cursistas.

É não excluir independente do que seja.

Interagir com a turma, socializar de forma prazerosa e reconhecendo que ele (a criança com deficiência, nota minha) “não precisa fazer tudo o que os outros fazem.

[...] aceitar as diferenças... negros, índios e de cultura também.

É inserir a criança no dia a dia em todas as atividades, não deixar a parte.

É estar preparada para receber crianças portadoras de deficiência juntamente com as ,normais’ sem nenhum ,problema físico ou mental’.

Por inclusão a gente entende porque são pessoas especiais, né? Com deficiências pra incluir no meio da sociedade, né? Aqui na creche por ser crianças normais, então sempre vinham crianças.

Pra mim a inclusão é a oportunidade, né? De todas as crianças, todo individuo que tenha alguma dificuldade, né? Dificuldade em especial é... participar né? De uma educação como outra criança qualquer.

Ao analisarmos as respostas das professoras cursistas, observamos que as mesmas relacionam inclusão com a inserção de crianças com deficiência na escola regular. Das quatorze entrevistadas, doze fizeram essa relação imediatamente. Desse grupo de doze, uma inicialmente relacionou com deficiência, mas logo em seguida ampliou para negros e índios. E duas delas falaram de modo generalizado: incluir todas as crianças, independente de condições ou características pessoais. Percebe-se, assim, a influência curricular do programa, uma vez que a discussão sobre inclusão no Proinfantil foi diretamente relacionada à inserção das crianças com deficiência na escola regular.

As professoras cursistas não apresentaram um conceito de inclusão formulado e não fizeram referência a alguma citação específica do livro, ou a autores que embasam a discussão. Fato que nos leva a inferir que há pouco embasamento teórico sobre o tema inclusão. Falaram da ideia que ficou marcada para elas, a partir da chegada das crianças com deficiência na Instituição de Educação Infantil e o respeito, carinho e cuidado que se deve ter com as mesmas. Incluir é oferecer esse tratamento.

Observa-se o emprego de termos como “crianças normais” e a inclusão é a inserção de deficientes e “normais” em um mesmo espaço. Há muita confusão de termos, o que faz com que a compreensão da professora cursista sobre o que é inclusão fique nebulosa e confusa.

[...] é assim é a gente tá é preparada pra receber crianças portadoras de deficiência juntamente com aquelas pes, crianças que são... normais, né? Normais que... não tem nenhum problema é físico nem mental.

A inclusão é incluir uma criança com problema igual mesmo que a gente temos aqui de X, né? Que é especial apesar de que todas as crianças pra nós são especiais que nós a partir do momento que a mãe entrega nas nossas mãos já são especiais pra nós, mas ele é o uma par uma parte especial ele é especial a parte porque ele tem um problema que é problema que é de é de, como é? microcefalia (ajudei a lembra o nome). É isso mesmo, então ele tem que ter aquele a a aquele tratamento mais que especial. Ele tem que ter um tratamento diferenciado das outras crianças, né? Mas pra mim é isso é quando chega uma criança no problema dele pra gente cuidar aí a gente inclui ele no meio das outras criança sem olhar pra o problema dele (interrupção por ruídos externos)... sem olhar pro problema dele tratando ele é do jeito das outras crianças incluindo ele nas aulas como as outras crianças, no trabalho pedagógico, no trabalho da sala em tudo que nós fizemos dentro da sala incluir ele junto, aí eu entendo isso como isso como inclusão social

Incluir uma criança com necessidades especiais no meio das outras ditas normais.

[...] Ó hoje pra mim é inclusão é quando é nas creches, nas escolas é é aceitado crianças com deficiência

Termos como “deficiente”, “normais”, “deficiência mental” são atualmente bastante questionados. Sassaki (2005) já nos alertava sobre essa questão, no início do novo milênio. Diz o autor, que as palavras e conceituações utilizadas para indicar pessoas estão relacionadas com o patamar de valorização dos seres humanos. Neste sentido, continua o autor, devido ao crescente movimento mundial de inclusão, palavras e conceituações mais apropriadas estão sendo utilizadas. O autor primeiro se refere ao próprio termo deficiência que, segundo ele, historicamente vem sendo utilizado como sinônimo de incapacidade. Parte

desse sentido atribuído se deve mesmo à tradução que originalmente nos foi herdada do inglês "handicap". Para Sassaki, relacionar deficiência com incapacidade não se justifica, porque a não condição de um sujeito realizar ações geralmente está atrelada a uma condição do ambiente e não necessariamente no sujeito. O autor chama atenção ainda para a adequação do termo deficiência intelectual, no lugar de deficiência mental. A terminologia deficiência intelectual é uma tendência também no Brasil, que o autor defende ancorado por duas razões: é mais apropriado o termo *intelectual*, por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre *deficiência mental* e *doença mental*, dois termos que têm gerado confusão há vários séculos, confundindo-se, mas que significam situações diferentes. Prioste, Raiça e Machado (2006 apud PIMENTEL, S., 2007, p. 29) esclarecem a diferenciação, apesar de ainda utilizarem-se do termo deficiência mental.

A deficiência mental é uma situação e não uma doença. Na deficiência mental, há rebaixamento quantitativo das funções psíquicas [...] [porém] [...] as pessoas com deficiência mental não apresentam uma visão alterada de si mesmas nem da realidade. [...] A doença mental caracteriza-se pelo rebaixamento global e qualitativo das funções psíquicas [...] Em geral, há prejuízos psíquicos decorrentes de distúrbios na afetividade, na sensopercepção e na qualidade do pensamento. A inteligência da pessoa com doença mental [...]

Nessa perspectiva, os textos do Proinfantil necessitam de reformulações urgentes, porque em toda a sua extensão nos deparamos com essas terminologias, conforme destacado a seguir:

A criança com deficiência mental precisa ter acesso às mesmas oportunidades que a criança dita normal: precisa de jogos e brinquedos, precisa explorar o ambiente, ser desafiada, necessita compartilhar com adultos e crianças (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 31).

De acordo com sua realidade, e pensando em nosso estudo, procure elaborar três atividades em que uma criança com deficiência possa se sentir incluída, tendo o cuidado de não desenvolver uma atividade separada para ela, mas atividades em que as crianças ditas normais possam participar e auxiliá-la. (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 40)

É comum que as crianças ditas normais, ao verem um colega que anda de cadeira de rodas ou com muletas, ou com uma prótese, sintam-se

curiosas para saber o que é aquilo. Muitas vezes, a própria criança com deficiência física lida com essa curiosidade de forma calma, gostando de explicar o que tem, mostrando a muleta etc. (LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 62)

Está posta a segregação representada, desde os discursos, de um lado pelo grupo das crianças com deficiência e de outro as ditas normais⁵⁵. Identificamos a influência desta linguagem nas professoras cursistas, refletida em seus próprios discursos e compreensões sobre inclusão, deficiência e criança. Portanto, não é de se estranhar a confusão conceitual e de termos presente no pensamento das professoras cursistas, conforme sinalizado. Como também o desconforto e, até mesmo constrangimento, com que algumas se referiam ao termo deficiência. Temiam estar cometendo algum “pecado” ou infração em reconhecer a deficiência da criança, precisando compensá-la de alguma forma. Reconhecem que todas as crianças são especiais, mas as com deficiência são mais ainda, por isso precisam de um tratamento mais cuidadoso. Há uma fala que apresenta essa crença de forma muito clara:

[...] a inclusão? É ... A inclusão é incluir uma criança com problema igual mesmo que a gente temos aqui de X, né? Que é especial apesar de que todas as crianças pra nós são especiais que nós a partir do momento que a mãe entrega nas nossas mãos já são especiais pra nós, mas ele é o uma par uma parte especial ele é especial a parte porque ele tem um problema que é problema que é de é de, como é? microcefalia (ajudei a lembra o nome). É isso mesmo, então ele tem que ter aquele a a aquele tratamento mais que especial. Ele tem que ter um tratamento diferenciado das outras crianças, né? Mas pra mim é isso é quando chega uma criança no problema dele pra gente cuidar aí a gente inclui ele no meio das outras criança sem olhar pra o problema dele (interrupção por ruídos externos)... sem olhar pro problema dele tratando ele é do jeito das outras crianças incluindo ele nas aulas como as outras crianças, no trabalho pedagógico, no trabalho da sala em tudo que nós fizemos dentro da sala incluir ele junto, aí eu entendo isso como isso como inclusão social.

Essa fala salta aos olhos porque nos parece que é preciso negar a deficiência, para valorizar a criança. Inferimos que a professora cursista acredita que “negando” a deficiência ou não a valorizando é que, de fato, estará “igualando” a criança com deficiência às outras crianças.

Acreditamos que a formação docente precisa ser desenvolvida sob pilares diferenciados. Vimos pelas análises, o quanto o Proinfantil foi determinante na

⁵⁵ Termo utilizado nos livros do Proinfantil, mas que não comungamos com ele.

construção de ideias e práticas sobre a temática da inclusão. Questionamos os paradigmas apresentados no currículo e na proposta pedagógica do programa, porque eles apoiam-se em pilares excludentes, apesar de não terem essa intenção.

O Proinfantil, em relação à inclusão, deixou-nos uma grande contribuição que foi apresentar a temática às professoras em curso. Porque, apesar da maioria das entrevistadas – dez delas – afirmarem que já ouviram falar de inclusão antes do Proinfantil, foi no curso do programa que elas tiveram a oportunidade de se aproximar mais profundamente dessa discussão. Foram convidadas a pensar nos direitos das crianças com deficiência e de entenderem que a educação é um direito incondicional de todas elas, sem distinção. Este legado deixado pelo Proinfantil abre um precedente para a continuidade dessa discussão nas formações subsequentes ao Proinfantil, porque não se tem a pretensão de acreditar que em uma formação inicial seja possível o aprofundamento que a temática exige. Em relação a isso o Proinfantil é bastante criterioso, cauteloso e explícita que o:

[...] curso se propõe a contribuir para a formação de: um professor capaz de dar continuidade a seu próprio processo de aprendizagem, um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador. (BRASIL, 2005, p. 26)

Apesar de um objetivo que de imediato parece grandioso, ele revela a visão que o Proinfantil carrega de seus professores cursistas: sujeitos de aprendizagem capazes de superação e de transformação pessoal e social.

5.5.3.3 *Proinfantil e inclusão: a voz das professoras cursistas*

As nossas perguntas foram diretas, porque pretendíamos conhecer a opinião das cursistas, as suas verdades e o seu olhar para o programa. Para isso perguntamos: a formação do Proinfantil foi eficiente para que você aprendesse a incluir? O que ajudou? O que ainda falta?

Algumas das respostas nos mostraram o pensamento das professoras cursistas para além da temática.

O Proinfantil como eu estava escrevendo ontem no meu memorial, ele é um curso riquíssimo. Ó eu me apaixonei pelo Proinfantil. São coisas que acontecem no dia a dia. Eu não sabia nem como me portar, diante de minha primeira aula. Hoje não. Hoje eu sei. Hoje eu enfrento uma sala de 23 crianças, desenvolvo, participo, faço com que elas participem, crio possibilidades, pra que elas também cresça, em seu, no seu social e cultural.

Também. Me ajudou, hum muito , principalmente, fiquei na época que eu comecei no Proinfantil, no meu primeiro dia eu não sabia, hum nem como agir, né? Mas depois, eu comecei a colocar todas as crianças a participar das minhas aulas, graças a deus são todos criativos, procuro levar pra sala aula que a criança se interaja, participe.

Com certeza. Me ajudou (o Proinfantil), antes eu olhava a criança, eu sempre notava assim que eu sempre tinha que ta fazendo, às vezes eu olhava o desenho assim... hum não ta bom, precisa de minha mãozinha. Hoje não. Eu consigo, eu vejo o desenho da criança com novo olhar, é aquele melhor que ele pode fazer, né?

Ao refletirem sobre a formação do Proinfantil, de forma unânime, as cursistas falaram da importância do curso para o seu aprendizado, enquanto professoras. Todas responderam que antes do Proinfantil elas conheciam muito pouco sobre crianças e sobre a prática pedagógica com elas. Os relatos destacados anteriormente foram ricos em demonstrar essa mudança.

Especificamente sobre a temática central da nossa investigação, as vozes das professoras cursistas nos contam de um Proinfantil pronto e competente em ensinar sobre inclusão. No entanto, a prática ainda é o aspecto de maior queixa de “não saber”, mas, de acordo com as opiniões descritas a seguir, a melhoria dela não depende do Proinfantil, e sim de ações complementares a ele como a formação continuada, por exemplo. Vejamos o que nos dizem as professoras cursistas quando o assunto é Proinfantil e inclusão:

[o Proinfantil foi] Fundamental. Ajudou justamente a saber o que era inclusão. Que eu não sabia. E foi a partir daí, ano passado que entrou uma criança aqui portadora, se não fosse o Proinfantil, eu acho que eu não saberia. Eu fui saber, acho que não porque eu não trabalhava diretamente com as crianças, comecei a trabalhar depois do Proinfantil.

Com certeza. Em todos os sentidos. O que eu não sabia antes, né? O que eu não sabia e sabia aprofundi mais no assunto, né? Aí devido ao curso também hoje eu tenho mais capacidade, creio que eu tenho mais capacidade de enfrentar essa situação se vinher acontecer novamente na instituição. Eu achava (antes do Proinfantil) que antes inclusão era só pessoa com deficiência, eu achava que era isso e depois eu descobri que não. É tudo é, é por exemplo, excluir, vou excluir você porque você não tem capacidade não com deficiência especial isso quer dizer que você não tem capacidade, isso eu aprendi, independente da situação.

Ajudou... mas eficiente... ajudou porque teve uma unidade que a gente trabalhou com esse tema e agente teve que ler, lógico, né? Bastante e aí eu descobri que os diversos tipos de deficiência auditiva, é... e... o espaço, trabalhou muito, porque o espaço deve ser organizado na instituição, né? No caso do, da cegueira, né? como a gente tem que trabalhar porque se muda algum objeto de lugar e não informa antes, e não trabalha isso com a criança vai dificultar a vida deles.

Veio o Proinfantil que veio com um tema (interrupção) veio o Proinfantil com um tema de exclusão aí foi aí que eu comecei a trazer a a o que as meninas, as

professoras nos, nos encontros quinzenais começou a ensinar pra gente eu comecei a trazer pra dentro da sala de aula e comecei dividir com minhas colegas e e e trazendo os livros que a gente lendo que aí a gente foi aprendendo como cuidar dele aí que foi que a gente colocou em prática que veio o desenvolvimento dele.

[...] ajudou sim e muito, né? Nos estudo, em alguns encontros que nós fizemos, né? Que teve assim, momentos, né? com o tutor, teve também visita de uma pessoa assim que trabalha diretamente, né? Com crianças especiais e foi feito palestras com a gente, nos orientou, né? Em algumas situações como lidar, mas mesmo assim ainda é um pouco difícil, né? Porque a gente precisa de ter mais conhecimento e acho que cursos, né? Mais voltados pra essa área também.

Ó Mônica eu... foi muito bom, muito bom, mas precisa ainda...porque cada dia renova uma coisa diferente, né? Quando a gente chega lá (nos EQ) pensa que já aprendeu tudo aí as meninas(as TR) já chegam com outras coisas, então a cada dia passa a gente aprende uma coisa melhor.

Para estas cursistas, o Proinfantil cumpriu o seu papel formativo em relação ao ensino sobre inclusão, apesar de ressaltarem a necessidade de maior aprofundamento no tema. As professoras cursistas reconhecem o Proinfantil enquanto boa formação, na perspectiva da educação inclusiva. Afirmaram que foi com o Proinfantil que aprenderam a incluir; apontam as formações recebidas nos encontros quinzenais como significativas, porque promoveram trocas de experiências, uma vez que ouviam depoimentos dos seus pares sobre como a inclusão acontecia na creche e/ou como se organizavam para estudar. Segundo depoimento, cursistas compartilhavam os livros de estudos sobre o tema, os quais eram lidos durante o momento de sono das crianças.

Quando perguntadas sobre o que faltava ao Proinfantil em relação à inclusão, as respostas nos levam na direção de um Proinfantil que cumpriu o seu papel formativo assegurando a qualidade. Vejamos algumas transcrições:

Ó eu acho que deveria um, um, um, aprofundamento maior só nessa área aí que é que pra preparar a gente melhor pra acolher essa criança aqui quando ela chegar.

Pra nós cursista eu acho que não falta nada, mas falta uma coisa muito importante para os que não fez o Proinfantil. Que eles não vê é, é a parte pedagógica e infantil como nós que ta fazendo o Proinfantil, às vezes eu acho que fica muito aleatório da parte dos outros profissionais que não conhecem o Proinfantil com a gente conhece.

Pelo Proinfantil não. Falta nas creches pra elas ficarem preparadas.

Falta porque a cada dia que passa a gente vai aprendendo mais, né? Então é muito bom o curso, né? Em relação ao trabalho com inclusão, né? Talvez falte porque nunca é 100%.

Não assim, você fala nos estudos do Proinfantil? Acho que não, assim, acho que o que ta faltando é mais tempo, é dedicar mais, e sempre ta aprofundando porque os

conteúdos dos livros com o tempo eles ficam ultrapassados aí cabe ao professor a pesquisar mais, a aprofundar mais, inovar.

Eu acho que o Proinfantil já fez a parte e, e, eu acho que é a prefeitura mesmo...

[...] ô Mônica eu acho que que aí já tá tá bem eu acho que a gente sabendo eu acho que a gente já tem essa chave muito grande. Eu eu creio que não precisa mais aí não porque são coisas claras demais, o livro traz coisas claras, pessoas trazendo profissionais da própria área pra gente o que que a gente quer mais? né? é a gente juntamente com direção na sociedade buscar isso, essa inclusão, incluir mais, buscar mais conhecimento sobre isso porque esse conhecimento nós tamo tendo essa riqueza grande, né? Sobre essa inclusão eu creio que que o Proinfantil não tinha que aprofundar mais nisso porque já tá bem claro isso, né?

[...] agora depende do da secreta do povo lá da secretaria, né? Dá pra gente mais do que é porque a gente não tem uma preparação assim perfeita do problema, né? Que que é a inclusão praticamente a gente não tem nenhuma como se fala assim? Preparação para cuidar dessas crianças, então a gente só tem mesmo o amor o carinho e a que e e o o assim amor, carinho para poder cuidar com a gente cuidar dele é o que a gente pode oferecer pra ele, mas o preparo mesmo que a prepor por exemplo o problema de crianças com é é especial eles tem que ter o que? Um um um material específico pra ele pra gente poder cuidar dele a gente tem que saber como cuidar dele porque as outras é é ele é como como eu posso dizer meu deus do céu? Preparar sabe? Tem que ter um preparatório pra gente pra gente poder passar pra ele, poder saber como cuidar dele.

As cursistas acreditam na formação do Proinfantil para inclusão e que o mesmo cumpriu o seu papel. Se a inclusão ainda não acontece, a responsabilidade não é do Proinfantil, mas das muitas faltas: de políticas, de organização das instituições, estrutura no Município, formação continuada. Para elas, falta em qualquer lugar, menos no Proinfantil. Pelas respostas, as professoras compreendem que a formação inicial não garante todas as aprendizagens e os estudos pessoais não devem terminar com o curso. O Proinfantil forneceu, assim, os parâmetros iniciais e os professores devem continuar sua jornada investigativa para além deles. Normalmente, as professoras entrevistadas atribuem à responsabilidade da formação continuada à secretaria de educação do Município.

6 NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais iguais iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.
Não é igual a nada.
Todo ser humano é um estranho
ímpar.

Carlos Drummond de Andrade (apud LOPES; MENDES; FARIA, 2005, p. 45)

Escolhemos iniciar nossas considerações com um poema por dois motivos, em especial. O primeiro como tentativa de tornar esse texto mais leve e doce. Dizer o que precisa ser dito de modo simples, direto e bonito, como deveria ser todo texto acadêmico. Ah! Isso só para os poetas. Será? Bom, ousamos aqui colocá-lo, porque acreditamos que geralmente a temática da inclusão desperta tantas inquietações em quem a vive e em quem escreve sobre, que normalmente é desenvolvida com tensão, desafios e polêmicas. Pretendemos, pelo menos nesse momento, tentar uma reação diferente em nós e no leitor, e para isso precisamos quebrar protocolos, permitindo-nos, talvez, transgredir algumas regras.

O segundo motivo é o enlace que o poema tem com a nossa temática e como um dos principais argumentos que utilizamos nesse trabalho: a inclusão é feita de e por SUJEITOS. Como diz o poeta "*Todo ser humano é um estranho ímpar*". Para nós, não é possível pensar ou discutir inclusão, sem colocar no centro do debate os sujeitos, com toda a sua singularidade e humanidade. Explanamos exaustivamente essa questão nos capítulos 2 e 3, trazendo como protagonistas no primeiro as crianças, e no segundo, os professores.

Por outro lado, vivemos tempos de estranheza, não por entendermos as singularidades próprias dos seres humanos, mas, sobretudo, porque não desenvolvemos recursos intelectuais, afetivos, culturais que nos possibilitem entender, respeitar e conviver com o ímpar. E porque sentimos dificuldade, vamos estranhando uns aos outros. E num movimento natural em busca de pertencimento, aproximamo-nos dos iguais ou daqueles que mais se assemelham às características que nos diferenciam de outros grupos. Situação essa, vivenciada

por muitos grupos que se veem excluídos socialmente. Estamos reportando-nos ao que discutimos anteriormente, quando ao longo desse trabalho, valemo-nos das vozes e pensamentos de autores como: BAUMAN (2005); GEERTZ (1989); HALL (1997); PIERUCCI (1999); SANTOS (2006); SUZART et. al. (2009); WOORDWARD (2009), para refletir e reconstruir concepções sobre identidades, igualdade e diferença. Entendemos o quanto estes conceitos estão interligados ao de inclusão e precisam ser aprofundados e ressignificados para evitar, que em nome deles, os sujeitos continuem se estranhando. Que sob a égide deles, os grupos de pertença se formem em torno de concepções que gerem ainda mais exclusão. Um grupo não é afim com outro, logo não se misturam, não se comunicam. É preciso quebrar essa lógica, da inclusão que exclui. Podemos, sim, ser pares com os ímpares e vice-versa. Bastando para isso, despirmo-nos de algumas concepções de homogeneização culturalmente construídas e arraigadas há séculos.

Seguimos na direção de "ressaltar as compreensões das professoras cursistas sobre inclusão, a partir da formação do Proinfantil", como também "relacionar as compreensões sobre inclusão das professoras cursistas com as enfatizadas no programa". Para isso, dividimos nossa análise em três tópicos: o que pensam e sabem sobre inclusão, e suas compreensões e avaliações sobre a formação, na temática, oferecida pelo Proinfantil. Com isso, pretendíamos saber se, para as cursistas, o curso cumpriu seu papel formativo para favorecer a inclusão.

A respeito do que pensam sobre inclusão, vimos que a maioria das professoras cursistas (um total de nove dentre as quatorze entrevistadas) acredita na inclusão, mas dividem-se em dois subgrupos: *As convictas e as não tão convictas*. No primeiro subgrupo, encontram-se aquelas que acreditam que a inclusão ainda é algo a se conquistar, mas que isto é um fato e ponto. E aquelas que acham que já está acontecendo, pois as crianças já estão reunidas no mesmo espaço e isto é inclusão. No segundo, encontram-se aquelas que titubearam, pausaram antes de responder, não demonstraram convicção na condição da inclusão se concretizar, mas refletiram um enorme desejo de acreditar na possibilidade. Neste subgrupo, cinco delas acreditam na inclusão, desde que tomadas algumas providências: treinamento, cursos, profissionais especializados, espaço adaptado, se a secretaria de educação apoiar.

A respeito da investigação acerca do que sabem sobre inclusão, destacamos que as professoras cursistas relacionam inclusão com a inserção, na escola regular, de crianças com deficiência (doze fizeram esta relação). Nenhuma apresentou conceito de inclusão formulado, falando que incluir é aceitar, respeitar, tratar com carinho e cuidar das crianças com deficiência. Apareceram nos discursos das professoras cursistas o uso de termos como “ditas normais”, referindo-se às crianças sem deficiência – termo também empregado nos livros do Proinfantil. Esta situação, mais uma vez, demonstra o quanto os livros influenciaram as concepções das professoras cursistas, já que nos cursos de atualização oferecidos pelas universidades foi-se discutido a inadequação desta terminologia.

De forma unânime, as cursistas reconhecem a importância do curso para o seu aprendizado enquanto professoras. Para elas, o Proinfantil cumpriu o seu papel formativo em relação à inclusão, apesar de ressaltarem a necessidade de maior aprofundamento nesse tema em especial. Na opinião das professoras pesquisadas, se a inclusão ainda não acontece, a responsabilidade não é do Proinfantil, mas sim das “faltas”: de políticas, de organização das instituições, estrutura no Município, formação continuada –, que para elas é de responsabilidade da secretaria de educação.

Por nossa análise, a compreensão sobre inclusão é ainda nebulosa para as professoras cursistas. Pareceu-nos que intuitivamente elas alcançam a grandeza desse passo social, mas na prática acreditam que o fato de crianças com e sem deficiência estudarem no mesmo espaço, já estão sendo incluídas. Siems (2010) nos apontou três paradigmas na formação docente: o da exclusão – que defende escolas e classes especiais; o da integração – que abre a escola regular, mas somente para as crianças com deficiência que possam acompanhar o ritmo da escola; e o da inclusão – que apoia a mudança no sistema para inserir e permanecer com todas as crianças nas instituições, atendendo suas necessidades. Ao refletirmos sobre as respostas das professoras cursistas, identificamos um paradigma intermediário que repousa entre integração/inclusão. As cursistas defendem a inserção das crianças sem distinção, repudiam a exclusão –, mais uma conquista do Proinfantil. No entanto, sentem-se ainda inseguras para lidar profissionalmente com esta realidade e, com isso, conformam-se com o fato de receberem as crianças, darem carinho, cuidado e atenção.

Reconhecemos que as professoras cursistas estão no caminho para compreender a inclusão enquanto um movimento que se inicia com a aceitação e o respeito, mas a sua prática depende de mudanças culturais em nossa sociedade, porque a inclusão escolar não finaliza no recebimento. Pelo contrário. Inicia-se com a inserção das crianças, mas elas precisam estar em um ambiente que favoreça e promova o seu desenvolvimento integral.

Porém, a forma como as professoras cursistas significaram a inclusão está coerente com a que identificamos no Proinfantil. Uma vez que encontramos diferença entre o que se discute teoricamente, na área de Fundamentos da Educação, e o que se propõe para a prática em Organização do Trabalho Pedagógico. Interpretamos como contradição, o fato de se discutir teoricamente a educação inclusiva, na perspectiva de mudança de sistema e na compreensão de que as necessidades especiais são generalizadas e não voltadas somente para as crianças com deficiência. Mas, quando as sugestões de atividades são dadas, dividem-se por deficiência. Reconhecemos este fato como a força do currículo, uma vez que, a nosso ver, essa contradição posta nos livros de estudo, refletindo antagonismo entre teoria e prática de inclusão, influenciou os conhecimentos construídos pelas professoras cursistas.

Desejamos marcar que a inclusão aqui defendida vai além do convívio entre crianças com e sem deficiência. Refere-se ao bem viver e bem querer entre todos os humanos, independente de etnia, gênero, sexualidade, religião, características físicas e intelectuais. A concepção de inclusão que defendemos a compreende enquanto um processo de pertencimento entre humanos, onde as identidades comunicam-se e se reconhecem. Mas, caso se estranhem, não se digladiem ou se rejeitem por isso.

Com vistas a considerar caminhos possíveis, permitimo-nos o livre pensar, sonhar e propor a construção de um sistema que ainda não nos é familiar. Um sistema que pratica a educação inclusiva, gerido por valores. Transformar a inclusão em valor é uma vertente que encara educação e cultura como bases aliadas e interdependentes.

Nossas crianças são sujeitos históricos e culturais que possuem potencialidades de aprendizagem diferenciadas. As escolas estariam organizadas em bases diferentes que as de hoje; e o sujeito e sua diversidade seriam os protagonistas da proposta. O ritmo não seria um fator desestabilizante, porque o

tempo seria compreendido de forma singular, estaria atrelado ao sujeito. O currículo seria orientado por metas, claro, mas não determinando em que tempo a criança deverá alcançá-la. O professor trabalharia com sua condição profissional e formativa de avaliar o percurso, decidindo em equipe quando seguir adiante, acelerar ou esperar mais um tempo. Essa avaliação seria para todo o grupo, e não somente para as crianças com deficiência.

Uma escola inclusiva é multidisciplinar, composta por diferentes profissionais: pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta. Todos atuando em parceria, discutindo as situações que forem mais desafiadoras para os professores, ajudando-os a decidirem sobre os caminhos mais positivos, pensando no processo e ganhos para a sua criança. A escola inclusiva possui currículos dinâmicos prontos para serem alterados, sempre na direção da aprendizagem de todas as crianças.

Um caminho inicial para efetivação da escola inclusiva é trilhado pela revisão das políticas e dos documentos legais, com a intenção de corrigir as incoerências e contradições. Para isso, é preciso que o ministério da Educação repense a sua ideologia sobre inclusão. A fusão das duas secretarias – SECAD E SEESP – parece-nos um passo importante nessa direção, porque a inclusão não pode ser tratada separando-se os grupos. Com um olhar mais apurado, conseguimos enxergar que essa política abriu espaço, mas ainda não sanou a segregação e nem gerou segurança na inclusão. Atualmente, tem-se um olhar diferente para a inclusão. Podemos dizer que ganhamos adeptos, mas ainda há muitas dúvidas sobre a sua viabilidade e até mesmo sobre qual grupo pode ser incluído sem restrição.

Outra mudança que acreditamos favorecer a educação inclusiva, refere-se ao currículo das formações de professores. Articular os currículos das instituições de Educação Infantil e os de formação docente pode favorecer a coerência entre o que está sendo estudado, com aquilo que será exigido dos profissionais. Seria a concretização da articulação teoria e prática, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002)

De acordo com as diretrizes, percebe-se que esses currículos necessitam não somente dialogar, mas precisam se complementar. Se as crianças são sujeitos históricos, é preciso que os futuros professores conheçam essa criança. Se o

desenvolvimento infantil possui particularidades e diferenciações, é preciso que os professores conheçam essas questões, mas sem estratificar em grupo: deficientes, negros, agitados, tímidos... Acreditamos que essa articulação curricular poderá evitar as contradições que tantos conflitos provocam, originando ações descontínuas, tanto das instituições, quanto dos seus profissionais.

A porta está aberta e o convite já foi feito a todos nós que temos o compromisso com uma sociedade mais justa e humana. Algumas mudanças ainda precisam ser radicais, como as relacionadas a estruturas físicas, pedagógicas e de recursos. Acreditamos que o caminho está na escola pública, e por ela devemos unir esforços porque é o locus privilegiado. Não é mais possível se pretender o mínimo na educação. Educar requer investimento, e um alto investimento, que os nossos impostos e os interesses públicos de cidadania têm condições e obrigação de realizar.

Quanto ao Proinfantil, reverenciamos a iniciativa e somos testemunhas do sucesso dessa empreitada ministerial. Dados da Secretaria de Educação Básica, indicam que o Proinfantil qualificou, de 2005, quando iniciou o projeto piloto, a 2008, cerca de 7,4 mil professores. Em 2009, ingressaram no programa 9.231 cursistas em todo o Brasil, muitos deles já foram certificados⁵⁶.

Testemunhamos o empenho e o compromisso de todas as equipes que compõem o sistema de formação em rede, como também a qualidade das formações complementares realizadas pelas Universidades. Destacamos aqui, as Universidades Federais de Mato Grosso do Sul e da Bahia, ambas parceiras no estado da Bahia, na responsabilidade de formação de toda a equipe do Proinfantil, nos Grupos 2 e 3, respectivamente. Formações que tinham exatamente a intenção de favorecer as atualizações e a aproximação teórica dos formadores estaduais e municipais. Profissionais estes que atuavam diretamente com os professores cursistas.

Mas, ratificamos a necessidade de rever o sistema de formação em rede, porque o mesmo apresenta dificuldades de gerenciamento graves e a universidade pouco pode interferir nas AGF que, por ventura, não implementem as

⁵⁶ Informação disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16923:professores-mineiros-concluem-curso-e-recebem-certificados&catid=211&Itemid=86> Acesso em: 1 ago. 2011

modificações sugeridas. As devolutivas escritas funcionaram como meio para atenuar essas dificuldades, encurtando distâncias, mesmo que virtualmente, e, as AGF que se propuseram a modificar seus processos de acompanhamento, inserindo as devolutivas de forma mais sistemática e sistematizada, viram efeitos positivos na aprendizagem. Não somente no seu grupo de professores, mas também nos de Tutores e professores cursistas.

Quanto aos livros de estudos, reconhecemos que a falta de atualização dos mesmos se impõe como ponto nevrálgico, que precisa com urgência ser visto pelo MEC antes do oferecimento de novas vagas. Os livros do programa são utilizados como referência principal dos conteúdos trabalhados, porque são o recurso mais acessível para AGF, TR e professoras cursistas, uma vez que são produzidos e distribuídos pelo MEC. E algumas das atualizações sendo feitas durante o desenvolvimento do Proinfantil geram despesas – impressão de textos sobressalentes por exemplo –, muitas das quais precisariam ser custeadas pelas AGF, que já possuem poucos recursos, além de sofrerem com a inadimplência de alguns dos seus municípios.

Assumimos que as formações complementares oferecidas pela Universidade não foram suficientes para garantir que todas as atualizações, feitas durante o processo, alcançassem os professores cursistas. Esta situação indica fragilidade no sistema de formação em rede, que poderá ser minimizada com a reformulação dos livros utilizados por eles e por toda equipe de professores do estado e município, que atuam diretamente com os cursistas e que também utilizam os livros de estudos como base principal de seu planejamento.

Nós identificamos que, em relação à inclusão mais especificamente, o Proinfantil favoreceu um salto positivo para as professoras que participaram do curso, despertando um olhar e reflexões sobre essa situação antes invisível para muitas delas. Fez brotar uma consciência e interesses, antes não aparentes, como o de estudar libras, indicado por uma das cursistas:

[...] Que por sinal meu interesse mesmo é aprender sobre a libras. To tomando uns cursos, to me apri, aprimorando. Só que até então ainda não é a realidade na instituição a qual trabalho. Caso aconteça de surgir ou de adaptar uma criança ou então até mesmo aceitar uma criança assim eu possa talvez estar meio assim supostamente preparada, talvez com alguma metodologia, metodologia ou ate mesmo com a aprendizagem que aprendi e que eu possa passar. (Professora cursista do Proinfantil)

Conforme a fala destacada, o desejo foi despertado e a formação complementar uma via que a professora cursista buscou. Isto ilustra ganhos e nos faz pensar que o Proinfantil incentiva, sim, o professor cursista a protagonizar sua caminhada formativa.

Mas a proposta pedagógica do Proinfantil, que norteia a discussão sobre inclusão, precisa ser revisada, para perseguir parâmetros culturais que reconheçam a inclusão como um valor a ser construído. As bases para essa revisão devem ser norteadas pelas teorias que discutem cultura e construção de identidade, uma vez que o sentimento de pertencimento social está atrelado às identidades individuais positivas e fortes. E é necessário compreender esse movimento pessoal, que ressoa no social e vice-versa.

A nossa investigação, análises e reflexões nos levam a indicar a Educação Infantil como um momento privilegiado para iniciar o processo de inclusão, porque os sujeitos protagonistas, as crianças, estão em um período de crescente desenvolvimento, suscetíveis a aprendizagens significativas, pautadas em valores que sustentam a convivência saudável com a diversidade humana. São sujeitos que ainda não mensuram as diferenças, apesar de percebê-las. Com esse propósito, as instituições de Educação Infantil, figuram como o lócus das práticas inclusivas em educação e, portanto, precisam possuir a ambiência para o seu favorecimento. Nesta direção, Projetos Políticos Pedagógicos e currículos fortalecidos na proposta de (re) construir culturas de inclusão se apresentam como caminhos iniciais. Culturas de inclusão significam inseri-la enquanto um valor presente, intencionalmente projetado como cerne dos planejamentos (macro e micro) da instituição, pensado, discutido e construído de forma interdisciplinar. Este exercício será, em alguns contextos, um movimento gerenciado primeiro pela consciência, para em seguida ser internalizado e vivenciado com menos desconforto, inquietação ou resistência.

Defendemos a necessidade de se (re) criar culturas de inclusão, que tragam no âmago valores como solidariedade, cooperação, respeito, autoconfiança. Só para citar alguns. Mas, como um ciclo interdependente, é preciso rever, concomitantemente, os paradigmas sobre inclusão que impulsionam as formações de docentes, uma vez que ficou clara nesta pesquisa a sua influência para a construção de conhecimentos teóricos e práticos.

Insistimos que a infância é o momento propício para se (re) construir culturas positivas de inclusão, porque as crianças estão livres de preconceito e porque vivem um período profícuo em aprendizagens. A ciência tem ajudado a compreender o quanto a primeira infância é potente para esse propósito, uma vez que o cérebro está em franco desenvolvimento, conforme já dissemos.

Sabemos que (re) construir culturas requer investimento. Para isso, é preciso haver um conjunto de ações que articulem de forma produtiva e real teoria e prática. Desde políticas que consigam ser realmente efetivadas, até o desenvolvimento de estruturas organizativas, tanto nas instituições de educação infantil, quanto nos cursos de formação de professores, que possibilitem a construção de propostas e currículos centrados na inclusão. Apesar de trabalhoso e, ainda nos parecer uma realidade distante, é nisso em que acreditamos e é nisso em que apostamos, porque cremos na condição humana de nos tornarmos pessoas cada vez melhores.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, Evanir. **Do dito ao feito: exclusão/inclusão na escola**. 2006. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008. p. 1-10.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Renata Almeida. **Inclusão escolar na pré-escola: o acesso ao currículo**. 2008. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 53-65, set. /out. /nov. /dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a05.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2010
- BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005.
- BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BITENCOURT, Laís et al. Formação de professores de educação infantil: uma história contada no vai e vem das estradas baianas. **Presente: revista de educação**, ano 18, n. 69, dez. 2010, mar. 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 6 jun. 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: 12 set. 2009.
- BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007a.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006. v.1

_____. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**: guia geral, 2005. Brasília, DF, 2005b. (Coleção Proinfantil)

Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=127245>. Acesso em: 31 abr. 2010.

_____. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. [200-]. Disponível em: <

<http://proinfantil.mec.gov.br/>>. Acesso em: 8 ago. 2010

_____. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília, DF: 2005a.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2007b. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: formação pessoal e social. Brasília, DF, 1998. v. 2

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, DF, 2007c.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências./ Brasília, DF, 2010. Disponível

em: <http://www.relacoesinstitucionais.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/assuntos_parl/projetos-de-lei/pl-2010>. Acesso em: 3 fev. 2012

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____ ; MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARDOSO, Diana Maria Pereira. **A concepção dos professores diante do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em contexto escolar**: um estudo de caso. 2007. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?

Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em:

<<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/10539>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 16 ago. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2011.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Niterói**, v. 5, n. 2, p. 9-35, 2005. Disponível em <<http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/01112009-115122costa.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3436/000400505.pdf?sequence=1>> Acesso em: 13 abr. 2011.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 116-126, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a10.pdf>> Acesso em: 29 dez. 2010.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: HETKOWSKI, Tânia; NASCIMENTO, Antonio. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 219-240.

EMÍLIO, Solange Aparecida. **Grupos e inclusão escolar**: laços, amarras e nós. São Paulo: Paulus, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, S.P.: Papirus, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FIGUEIREDO, Antonio Macena de; SOUZA, Soraia Riva Goudinho de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses**: da redação científica à apresentação do texto final. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-73.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas inclusivas na educação**: do global ao local. In: BATISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. 2 ed. atual. Ortog. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO SACRISTAN, José. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-33

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

IBGE. **Cidades@**. 2011. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

INEP. **Censo escolar**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

JIMENEZ, Rosemary. **Quem é o sujeito que tem dificuldade para aprender?** contribuições da psicanálise à psicopedagogia. São Paulo: Paulus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOIOLA, Mônica; SILVA, Cleverson Suzart; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Devolutiva: uma estratégia de formação docente no programa de formação de professores em exercício na educação infantil (Proinfantil) MEC/BA. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20., 2011, Manaus. Educação, culturas e diversidades. **Anais...** Manaus: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, 2011. 1 CD-Room.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Org.). **Livro de estudo**: módulo II. Brasília, DF: MEC. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância, 2005. 80p. (Coleção Proinfantil; Unidade 8) Disponível em: <http://www.universoneo.com.br/conhecer/biblioteca/cat_view/40-biblioteca-educacao-infantil/41-proinfantil.html?start=15>. Acesso em: 2 abr. 2010.

LÜDKE, Menga. Evolução da pesquisa em educação. In: _____; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2008. p. 1-10. No Prefácio as autoras explicam a autoria de cada capítulo.

MACEDO, Elizabeth. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

_____. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: _____; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a**

qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-126.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. : **ESPAÇO: informativo tecnico-científico do INES**, n. 16, p. 42-59, jul./dez, 2001. Disponível em: <www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm>. Acesso em: 20 dez. 2010

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara, SP.: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva:** entendendo esse desafio. Curitiba: Ibpx, 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; ROSA, Dora Leal; BORDAS, Miguel Angela Garcia. Relações entre o aluno com deficiência e a escola. TENÓRIO, Robinson Moreira; LÔRDELO, José Albertino (Org.). **Educação básica:** contribuições da pós-graduação e da pesquisa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget.** Tradução e organização de Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

NASCIMENTO, M. Evelyn. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Org.). **Educação infantil pós – LDB:** rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. **Repensando a prática pedagógica.** São Paulo: Ed. Mackenzie, 2005.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 7-38.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu & a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva:** diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução 45/91. Assembléia geral das Nações Unidas 1990. Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=5429>> Acesso em: 15 set. 2011.

OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2005.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Fernando Pessoa**. [19--] Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 29 jan. 2010

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 127-173.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTEL, Susana Couto. **(Con) viver (com) a Síndrome de Down em escolas inclusivas: mediação pedagógica e formação de conceitos**. 2007. 212 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=958&processar=Processar>. Acesso em: 25 jan. 2011.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Júlia Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUES, Marceli. **A função social das classes especiais para deficientes mentais numa perspectiva crítica de inclusão escolar**. 2006. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

ROTH, Berenice Weissheimer (Org.) **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SANTOS, Ana Katia Alves. **Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, p.9-10, mar./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.escoladegente.org.br/noticiaDestaque.php?id=452>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescente: um

estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 1, p. 107-115, 2003.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2012.

SIEMS, Maria Edith Romano. **Educação especial em tempos de educação inclusiva**: identidade docente em questão. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.

SILVA, Cleverson Suzart et al. Compreendendo o território-lugar como ponto de partida para a inclusão social. In: DIAZ, Félix et al. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. Trabalhos apresentados no I Congresso Baiano de Educação Inclusiva: a deficiência como produção social, realizado pela Faculdade de Educação/UFBA em Salvador, BA, de 11 a 13 de novembro de 2007.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da educação infantil**: formação e construção de identidades. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da nossa Época; v. 85).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SOUSA, Nayara Alves de. **Desafios à inclusão de pessoas com deficiência**: aspectos da trajetória escolar de crianças com lesão medular por mielomeningocele. 2009. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A mediação pedagógica da professora**: o erro na sala de aula. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2006.

TERRAZZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (Org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 55-77.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: _____; D'AVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIEIRA, Fátima; LINO, Dalila. As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. **Fundamentos da nova educação**. Brasília, DF: UNESCO, 2000. (Cadernos UNESCO, série educação; 5).
Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>> Acesso em: 15 set. 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

XAVIER, Maria Luisa M. **Os incluídos na escola:** o disciplinamento nos processos emancipatórios. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1887/000361017.pdf?sequence=1>> Acesso em: 2 jan. 2012

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade na educação infantil.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A: Acordo de participação

Processo nº

ACORDO DE PARTICIPAÇÃO Nº 10/2009

QUE ENTRE SI CELEBRAM A UNIÃO POR MEIO DO **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, REPRESENTADO PELO **SECRETARIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, O **GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA**, REPRESENTADO PELA **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO**, E AS **PREFEITURAS MUNICIPAIS** MENCIONADAS NO FINAL DESTE INSTRUMENTO.

A União, por intermédio do **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** representado pela **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, sediada na Esplanada dos Ministérios,

Bloco L, 1º andar, Brasília/DF, inscrita no CNPJ/MF 00.394.445/0540-23, neste ato representada pelo seu Secretário -----, portador da Carteira de Identidade nº xxxxxx do CPF nº xxxxxxxx, brasileiro, casado, residente e xxxxxxxxxxxx nomeado pela Portaria nº xxxxxxxx, publicada no Diário Oficial da União, de xxxxxx, seção 2, página 02, consoante delegação de competência que lhe foi atribuída pela Portaria nº xxxxxx, de xxxxxx, publicada no Diário Oficial da União xxxxx, Seção II, página 07 doravante denominada **SEED**, o **GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA**, doravante denominado **ESTADO**, representado pelo **SECRETARIO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO**, neste ato representada pelo seu Secretário de Educação -----, brasileiro, casado, residente e domiciliado xxxxxxxxxxxx Salvador/BA, CEP: xxxx, Carteira de Identidade nº xxxx, expedida pela xxxx, CPF nº xxxxxxxx, e as **PREFEITURAS MUNICIPAIS** enumeradas no final deste instrumento, doravante denominadas **MUNICÍPIOS PARTICIPANTES**, representadas pelos respectivos Prefeitos Municipais qualificados no final deste instrumento, resolvem celebrar o presente **ACORDO DE PARTICIPAÇÃO**, em conformidade com as Diretrizes Gerais do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – **PROINFANTIL**, regido, no que couber, pela Lei nº 8.666/93 com suas alterações subseqüentes, e legislação correlata, mediante as cláusulas e condições a seguir estabelecidas.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

Este Acordo tem por objeto fixar princípios e compromissos para permitir a formação dos professores por meio de um curso em nível médio, com habilitação para magistério *em Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Gerais do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil –PROINFANTIL*, cujos termos e siglas

referentes às instituições e aos participantes envolvidos compõem o Glossário, que se constituem nos Anexos I e II, respectivamente, partes integrantes deste ajuste independentemente de transcrição.

ACORDO DE PARTICIPAÇÃO Nº xx – ESTADO DA BAHIA- Pág. 2

Processo Nº xxxxxxxxxxx- SEED / MEC

CLÁUSULA SEGUNDA – DOS COMPROMISSOS

Para viabilizar o objeto e as metas deste instrumento os partícipes comprometem-se a:

I - SEED:

1. elaborar proposta técnica, pedagógica e financeira;
2. definir estratégia de implementação e gerenciamento;
3. acompanhar, monitorar e avaliar as atividades nos estados e municípios;
4. responsabilizar-se pela produção, impressão e reprodução dos materiais escritos, videográficos e outros necessários à implementação e divulgação do programa, bem como os materiais necessários ao estudo da língua estrangeira, para os Estados que optarem pelo idioma espanhol;
5. providenciar distribuição do material impresso e videográfico para as AGF, Órgão Municipal de Educação - OME e Equipe Estadual de Gerenciamento - EEG;
6. definir calendário do curso;
7. disponibilizar Assessores Técnicos do Proinfantil (ATP) nos estados participantes, na proporção de 1 ATP para cada 6 AGF;
8. disponibilizar recursos financeiros mediante instrumentos próprios e de conformidade com a legislação pertinente, para o pagamento aos coordenadores de EEG e ATP com transportes e diárias para a Reunião de Avaliação e Planejamento; e para o pagamento de despesas referentes a formação de PF e TR, exceto com transportes, tudo mediante a correspondente prestação de contas da aplicação e certificação das despesas;
9. promover encontros e/ou seminários;
10. responsabilizar-se pelo acompanhamento da execução do objeto deste Acordo;
11. notificar ao Tribunal de Contas do ESTADO ou dos MUNICÍPIOS PARTICIPANTES, conforme o caso, eventuais irregularidades no decorrer da execução.
12. responsabilizar-se pelo encaminhamento do Acordo de Participação entre União, estados e municípios para assinatura e publicação no Diário Oficial da União;
13. efetivar atividades gerenciais necessárias à execução;
14. instituir e manter sistema de monitoramento das atividades dos seguintes profissionais e setores administrativos: Professor Cursista-PC, Tutor-TR, Agência Formadora- AGF
15. disponibilizar o Sistema de Informações do Proinfantil-SIP para acompanhamento do desempenho acadêmico e das atividades dos PC, TR e AGF;
16. disponibilizar equipe para desenvolver o PROINFANTIL, observada a validade daquele Projeto;
17. prover recursos para a elaboração, validação, produção e distribuição das provas bimestrais, de recuperação bem como dos Cadernos de Aprendizagem (CA);
18. responsabilizar-se pela capacitação dos membros da EEG;
19. coordenar o serviço de comunicação entre os partícipes;
20. promover encontros presenciais de formação;
21. prestar cooperação técnica as EEG;
22. responsabilizar-se pela capacitação dos professores formadores das AGF, por meio das Universidades parceiras; responsabilizar-se pela capacitação dos novos tutores em conjunto com as AGF, por meio das Universidades parceiras.

ACORDO DE PARTICIPAÇÃO Nº x- ESTADO DA BAHIA- Pág. x

Processo Nº xxxxxxxx - SEED / MEC

II - ESTADO:

1. coordenar, acompanhar, monitorar e executar as atividades pertinentes, conforme as orientações da Coordenação Nacional do Proinfantil, doravante denominada **CNP**;

2. definir, em conjunto com a CNP, a localização das AGF, considerando a distribuição geográfica, o número de Professores Cursistas e as condições técnicas necessárias à execução do programa;

3. disponibilizar recursos humanos, técnicos e materiais indispensáveis ao bom funcionamento da EEG e das AGF;

4. disponibilizar Professores Formadores - PF para cada área temática com carga horária mínima de 20 horas semanais e um Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI) em cada AGF para o desenvolvimento de todas as atividades pertinentes ao Programa, com carga horária mínima de 40 horas semanais;

5. disponibilizar Coordenador da EEG e das AGF para o desenvolvimento de todas as atividades pertinentes ao Programa, com carga horária de 40 horas semanais;

6. disponibilizar transporte durante as visitas dos componentes da EEG e do ATP às AGF e aos municípios;

7. manter técnico de informática disponível e transporte para que este possa dar suporte técnico de hardware e software à EEG e às AGF;

8. garantir a manutenção dos equipamentos, incluindo reposição de peças e atendimento no local;

9. disponibilizar linha telefônica 0800 nas AGF ou chamada a cobrar;

10. disponibilizar provedor de Internet e endereço eletrônico para as AGF;

11. disponibilizar os seguintes equipamentos necessários para o funcionamento do programa nas AGF: vídeo, televisão, impressora e computadores com capacidade técnica suficiente (memória, fax modem, placa de rede, DVD ROM), além de todos os aplicativos e programas desenvolvidos pela CNP;

12. responsabilizar-se pela segurança e manutenção dos equipamentos e materiais didáticos do programa, disponibilizados pela SEED às AGF;

13. responsabilizar-se pela produção, impressão, reprodução e distribuição dos

Guias de Estudo, Caderno de Aprendizagem e Provas em língua estrangeira, se não optarem pelo idioma espanhol;

14. submeter o projeto do curso ao Conselho Estadual de Educação para obter autorização de funcionamento, em consonância com a Lei nº 9.394/96 e legislação estadual;

15. articular as ações desenvolvidas pelos componentes nacional, estadual e municipal, de modo a assegurar a unidade do programa em todas as instituições que dele participam;

16. tomar medidas corretivas imediatas para a execução do programa em âmbito municipal e estadual, a partir dos resultados dos dados do monitoramento e da avaliação recomendada pela CNP;

17. organizar calendário escolar compatível com as atividades do programa, criando mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação proposto;

18. responsabilizar-se pela emissão dos diplomas de conclusão do programa e do histórico escolar;

19. caso o Estado possua professores de sua rede inscritos no programa, aplica-se o disposto do número 3 ao número 13, do item III, da Cláusula Segunda, do presente Acordo.

III - MUNICÍPIOS PARTICIPANTES:

1. coordenar, acompanhar, monitorar e executar as atividades pertinentes, conforme as orientações da CNP;

2. indicar técnico para compor o OME na Secretaria de Educação respectiva, com a finalidade de coordenar, executar, acompanhar e supervisionar os trabalhos;

3. organizar calendário escolar compatível com as atividades do programa, criando mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação proposto;

4. disponibilizar espaço físico adequado com aparelhos de televisão e vídeo para a realização do encontro quinzenal, garantindo os trabalhos dos PC e TR de sua rede de ensino;

5. inscrever os Professores Cursistas que lecionam em sua rede de ensino e encaminhar as inscrições para a CNP;

6. remunerar os TR de sua rede de ensino de forma equivalente ao salário vigente de professor, com formação compatível no município, podendo ser acrescida de gratificação na forma permitida por legislação municipal;

7. participar do processo de seleção dos TR, conforme critérios estabelecidos pela CNP;

8. disponibilizar transporte e alimentação durante as visitas dos TR para observação da prática pedagógica do PC da sua rede de ensino, reunião mensal, encontro quinzenal, Fase Presencial Intermediária e aplicação das Provas Bimestrais e demais provas previstas;

9. disponibilizar transporte e alimentação para o PC durante a Fase Presencial Intermediária, encontro quinzenal, Provas Bimestrais e demais provas previstas;

10. disponibilizar meios de transporte, alimentação e hospedagem para os PC e TR da sua rede de ensino participarem das fases presenciais;

11. criar formas para que o PC possa se reunir com o TR no dia de observação da prática pedagógica por 2 horas, sem a presença das crianças, para receber orientações, logo após a observação da prática pedagógica com as crianças .

12. atestar, em documento assinado pelo Prefeito ou Secretário Municipal de Educação (Declaração – Anexo III), a veracidade das informações prestadas pelo professor de sua rede, quando da inscrição no programa;

13. criar mecanismos legais para a manutenção dos PC de sua rede de ensino como regentes de turma, durante os dois anos de implementação do programa, até a conclusão da habilitação em magistério, em conformidade com o disposto no Art. 87, §3º, III, da Lei nº

9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases e no Art. 30, I e VI, e art. 213, § 1º da Constituição Federal;

14. atender as AGF e EEG quanto à nova seleção de TR, sempre que solicitada alguma substituição; disponibilizar recursos financeiros para custear o pagamento de despesas de manutenção da AGF, no valor mínimo de R\$ 10,00 (dez reais) mensais por PC inscrito pelo

município, devendo efetuar o repasse da verba mensalmente, até o dia 10 de cada mês do módulo a ser cursado.

SUBCLÁUSULA ÚNICA

ACORDO DE PARTICIPAÇÃO Nº x – ESTADO DA BAHIA- Pág. 5

Processo Nº xxxxxxxxx - SEED / MEC

O Município ou Estado poderá inscrever como Professores Cursistas, os que atuam como docentes na educação infantil, em pré-escolas, creches, públicas ou privadas sem fins lucrativos, conveniadas ou não, assumindo por esses as responsabilidades definidas neste Acordo de Participação.

Para a inscrição desses profissionais, os Municípios ou Estados deverão firmar instrumento de convênio ou equivalente com as respectivas entidades privadas em que atuam, estabelecendo as condições necessárias e de acordo com as normas e mecanismos legais do

Município ou Estado, que regulamentam o seu sistema de ensino infantil e consoante a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96.

CLÁUSULA TERCEIRA – DOS RECURSOS FINANCEIROS

O presente Acordo não envolve transferência de recursos financeiros entre os partícipes.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA

As dotações ou destinações de verbas específicas, por demandas ou projetos que venham a ser objeto de negociação, serão devidamente processadas na forma da lei, sempre com instrumento próprio.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA

As despesas necessárias à consecução do objeto deste instrumento serão assumidas pelos partícipes, dentro dos limites de suas respectivas atribuições.

CLÁUSULA QUARTA – DA IMPLEMENTAÇÃO ANUAL

A implementação das ações do PROINFANTIL, decorrentes deste instrumento, no **ESTADO** e nos **MUNICÍPIOS PARTICIPANTES** será feita mediante a celebração de instrumentos próprios, em conformidade com a legislação que regula a matéria.

CLÁUSULA QUINTA – DO ACOMPANHAMENTO E EXECUÇÃO

A Coordenação Nacional do Proinfantil, composta por membros da SEED, será responsável pelo acompanhamento e execução do presente Acordo.

CLÁUSULA SEXTA – DO INADIMPLEMENTO

Verificado o inadimplemento no cumprimento de qualquer cláusula do presente acordo, o inadimplente ficará impedido de aderir aos novos grupos do programa, sem prejuízo das sanções administrativas previstas na legislação pertinente.

ACORDO DE PARTICIPAÇÃO Nº x – ESTADO DA BAHIA- Pág. 6

Processo Nº xxxxxxxx - SEED / MEC

CLÁUSULA SÉTIMA – DA PROPRIEDADE

A titularidade dos direitos patrimoniais dos bens adquiridos ou produzidos com recursos da **SEED**, decorrentes da necessidade de implantação do Programa, bem como o material instrucional produzido para o desenvolvimento do curso em todas as suas etapas, será transferida ao patrimônio do **ESTADO** ou **MUNICÍPIOS PARTICIPANTES**, conforme o caso, depois de cessadas as atividades do Programa, mediante instrumentos próprios, de conformidade com a legislação vigente.

CLÁUSULA OITAVA – DA VIGÊNCIA E PRORROGAÇÃO

Este Acordo de Participação terá vigência de 30 (trinta) meses, a partir de xxxxxx, podendo ser prorrogado mediante Termo Aditivo, para dar cobertura à regulamentação da atuação dos partícipes enquanto durar o curso, conforme disposto no Art. 57, inciso I, da Lei nº 8.666/93.

CLÁUSULA NONA – DA MODIFICAÇÃO

Este Acordo de Participação poderá ser modificado por meio de Termo Aditivo, de comum acordo entre as partícipes, respeitado seu objeto, com prazo de 30 (trinta) dias de antecedência.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA DENÚNCIA E RESCISÃO

Este Acordo poderá ser denunciado mediante notificação expressa por qualquer das partes, ou unilateralmente no interesse da Administração, mediante comunicação formal com antecedência de 30 (trinta) dias, e rescindido por descumprimento do seu objeto.

Constitui motivo para rescisão do acordo o inadimplemento de qualquer das cláusulas pactuadas, particularmente quando constatadas as seguintes situações:

I - descumprimento de qualquer das exigências fixadas nas normas que regulam o programa, especialmente quanto aos padrões de qualidade de atendimento;

II - cobrança dos usuários do programa de quaisquer valores pelo atendimento objeto do acordo;

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DA PUBLICAÇÃO

A **SEED** fará publicar no Diário Oficial o extrato deste Acordo de Participação em conformidade com o disposto no Parágrafo único, Art. 61, da Lei n.º 8.666/93.

ACORDO DE PARTICIPAÇÃO Nº x – ESTADO DA BAHIA- Pág. 7

Processo Nxxxxxxx - SEED / MEC

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – DO FORO

O Foro é o da Justiça Federal, Seção Judiciária de Brasília, Distrito Federal, para dirimir litígios decorrentes deste Acordo, que não possam ser solucionados administrativamente.

E por estarem de pleno acordo, firmam o presente Acordo em 03 (três) vias de igual teor e forma, perante as testemunhas abaixo, que também o subscrevem, para que produza seus efeitos legais.

Brasília – DF, _____ de _____ de _____ .

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Secretário de Educação a Distância Assinatura e carimbo

Obs.: assinam o acordo todos os representantes legais das três esferas.

ANEXO B: Assessoras técnico pedagógicas e suas funções

Enquanto Assessoras Técnico Pedagógicas (ATPs) do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil) temos como objetivo cumprir nossas funções de articuladoras política e institucional, de acompanhamento, monitoramento e avaliação de todas as ações do Proinfantil no Estado de Mato Grosso do Sul, afim de garantir a qualidade no desenvolvimento do Programa vamos acompanhar o trabalho realizado pelas Agências Formadoras (AGFs) e desenvolver avaliações destes trabalhos, dando uma devolutiva ao MEC. Desse modo, exercemos um papel articulador sendo o elo de ligação entre a Universidade, MEC, Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e AGFs.

Para que este acompanhamento seja efetivado, acontecerão visitas de rotina mensais nas AGFs. Nestas visitas, buscaremos identificar as características próprias de cada AGF e seus componentes, fazendo para isso o acompanhamento da rotina e organização da AGF, das Fichas de Acompanhamento Mensal (FAMs), das atas de reuniões, do planejamento e participação nos Encontros Quinzenais (EQs), Jornadas Mensais (JMs), reunião de estudos e no Conselho de Avaliação.

Ainda, buscaremos conhecer o processo evolutivo de PFs e TRs, observando os planos de ação e planejamentos. Acompanharemos se os dados pessoais dos PCs encontram-se completos na AGF, se o acordo de participação está sendo assistido em todos os seus critérios, e os relatórios de desempenho dos cursistas.

Portanto, é fundamental conhecer, quais as metodologias e as estratégias de intervenção pedagógica que estão sendo utilizadas pelos TRs e PFs, para planejar, desenvolver, registrar e avaliar o PC.

Para que as ações acima descritas, sejam efetivamente cumpridas, realizaremos entre outras, as seguintes tarefas:

Mensalmente

- Visitas a todas as AGFs;
- Acompanhamento da JM;
- Acompanhamento do EQ;
- Acompanhamento de uma prática pedagógica (junto com o tutor);
- Relatórios com os pontos destacados pela AGF e os encaminhamentos dados;
- Participação de reuniões com a Universidade;
- Participação de reuniões com a EEG;
- Encaminharemos todos os relatórios para as três instâncias envolvidas no Programa (MEC, UFMS e EEG), além de outros documentos e dados solicitados;
- Ressaltamos que a versão final dos relatórios, com exceção do ajuda memória, será discutida com a coordenação da EEG e com a Universidade para as devidas sugestões e assinatura dos mesmos.

Encontros Quinzenais

Nos EQs observaremos e acompanharemos:

- Horário, cumprimento das 8 horas (PG 46 Guia Geral);
- Presença (PG 46 Guia Geral);
- Apresentação do Conteúdo da próxima unidade (PG 46 e 80 do Guia Geral);
- Relação tutor/professor cursista (livro de apoio ao tutor PG 122);
- Recolha do Caderno de Atividades (CA) feito, e entrega do CA anterior corrigido (PG 49 e 80 do Guia Geral);
- Realização do planejamento do Encontro Quinzenal e a utilização do mesmo (PG 49 Livro do Tutor)
- Reserva de um tempo para discussões sobre a prática do professor cursista (PG 49 Guia Geral e PG 41 do livro do tutor);
- Espaço Físico;
- Como o tutor consegue acolher o professor cursista;
- Desenvolve atividades que motivam e estimulam os PC's em sua Aprendizagem;
- Esclarece as dúvidas relativas às áreas temáticas ou as encaminha para os PF's.

Acompanhamento da AGF

Acompanhar TODAS as ações desenvolvidas pela AGF:

- Conselho de avaliação bimestral (PG 71 Guia Geral);
- Grupo de Estudo;
- O cumprimento do acordo de participação;
- Escala de plantão de professores formadores (PG 40 e 50 Guia Geral);
- Escala de plantão dos Tutores (PG 43 Livro do tutor);
- Documentação dos PCs, TRs e PFs;
- Conversaremos sobre suas dificuldades para que sejam dados os possíveis encaminhamentos para auxiliá-los;
- Os TRs estão trazendo as dúvidas dos professores cursistas (PG 15 Livro do Tutor);
- As FAMs estão sendo devidamente preenchidas (PG 15 Livro do Tutor);
- O SIP esta sendo preenchido (PG 69 Guia Geral);
- Acessibilidade para os professores cursistas (telefone, e-mail) (PG 17 e 40 Guia Geral);
- O suporte que os Professores Formadores estão oferecendo está suprimindo as necessidades práticas dos TRs;
- Observaremos se os PC estão dentro das diretrizes do programa;
- Estão sendo desenvolvidas ações que possam favorecer a aprendizagem dos Professores Cursistas que apresentam maiores dificuldades em áreas específicas;
- Ter acesso aos planejamentos dos EQs, das JMs e da FP;

- Ter acesso aos planos de ação dos Tutores e PFs;
- Observaremos se esta sendo realizada a ata do desempenho dos cursistas.

Jornada Mensal

Nas JMs vamos observar e acompanhar se:

- Todos os tutores estão participando (PG 15 livro do tutor);
- Todos os professores formadores estão participando;
- Os tutores entregaram as FAMs preenchidas
- Os professores formadores estão dando devolutivas para os tutores (PG 15 livro do tutor);
- Está ocorrendo estudo (PG 9 livro do tutor);
- Tempo para discussão sobre os EQs;
- Discussão sobre a visita à Prática Pedagógica;
- Os Tutores estão tendo tempo para socializar dúvidas referentes às áreas temáticas;
- Os PFs estão auxiliando nas dúvidas dos PCs e fornecendo caminhos para que o tutor possa resolvê-las.

Visita à Prática Pedagógica do PC

Nas PPs vamos observar e acompanhar se:

- Relação PC e instituição;
- Relação Tutor e instituição;
- Relação PC e Tutor ;
- Relação PC e crianças;
- O Tutor assiste as duas horas de aula ministrada pelo PC;
- Após a aula, Tutor e PC têm tempo (duas horas) e espaço para conversarem sobre a aula ministrada;
- O PC está entregando o planejamento da aula;
- O PC esta recebendo devolutivas que o auxiliam em sua prática.

Relatórios

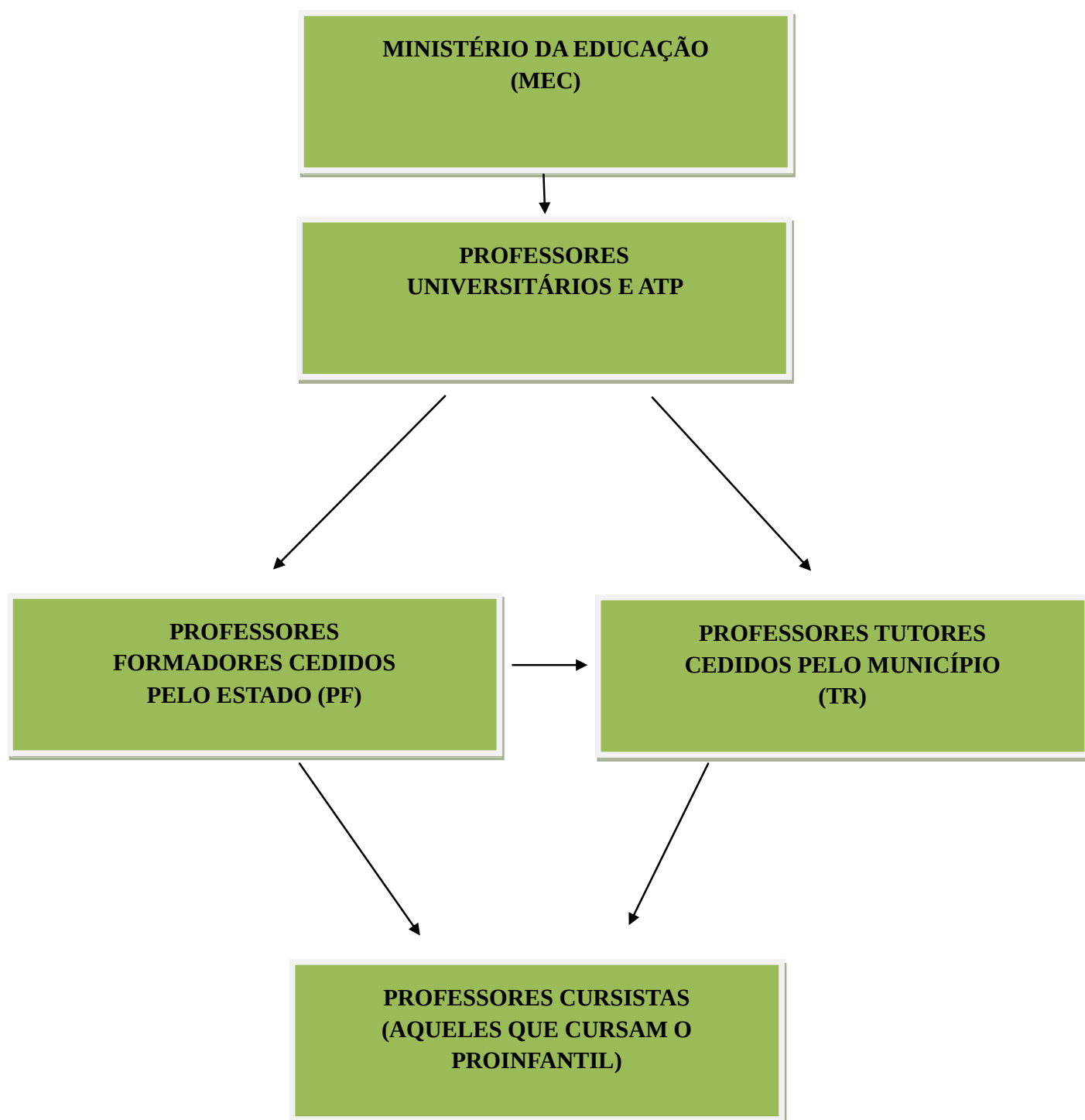
• Os relatórios devem ser feitos mensalmente, no formato de ajuda memória, quando for referente às visitas mensais a AGF. Eles terão como objetivo maior, socializar as ações que estão ocorrendo no Estado para que juntos MEC, Universidade e Estado possam colaborar e intervir quando necessário garantindo assim a qualidade do Programa. Para tanto, constituir-se-á de questões pedagógicas, políticas e administrativas.

Maiara Nogueira e Rhaisa Pael
Assessoras Técnico Pedagógicas do Proinfantil/MS

APÊNDICES

APÊNDICE A: Representação da estrutura de formação em rede do Proinfantil.

Obs: As setas indicam o fluxo da direção partindo de quem realiza a formação para quem as recebe.



APÊNDICE B: Roteiro de observação das formações

Ação observada _____

Agência formadora _____

Data _____

1- PLANEJAMENTO

QUANTO AO CONTEXTO:	Anotações
Houve planejamento? quem produziu?	
O planejamento está baseado no da universidade?	
Houve modificação da proposta da universidade? Qual?	
Está claro?	
É desafiador para os professores cursistas?	
Mostra a intenção sobre o que quer os cursistas aprendam?	
o professor (formador ou tutor) possui segurança teórica sobre o assunto?	
A quantidade de informações e o tempo previsto estão adequados para a realização da atividade?	
As atividades práticas estão coerentes com o conteúdo?	

2- GESTÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

QUANTO À ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS	Anotações
Houve distribuição de material teórico complementar?	
Os materiais escolhidos estavam de acordo com as atividades propostas?	

3- RELAÇÃO DO PROFESSOR/A COM OS PROFESSORAS CURSISTAS

Os professores (formadores ou tutores) extrapolaram os conteúdos dos livros de estudos?	Anotações
A metodologia empregada favorece a	

participação dos professores cursistas?	
Houve equívoco teórico? Qual (quais)?	
As atividades desenvolvidas estão condizentes com o que foi realizado na formação da universidade?	
Houve esclarecimentos de dúvida?	
Evita fazer julgamentos a respeito dos conhecimentos prévios das crianças?	
Valoriza a capacidade de aprendizagem das crianças portadoras de necessidades especiais?	
Coloca os limites de forma clara?	
Discute as regras de convivência juntamente com as crianças?	
Consegue envolver os professores cursistas?	

4- **AVALIAÇÃO**

O professor cursista é observada nas suas diferentes dimensões?	
Há elaboração de registros sistemáticos da prática?	
Os instrumentos de avaliação promovem tomada de decisão como registro reflexivo?	

APÊNDICE C: Roteiro de observação da prática

2- PLANEJAMENTO

QUANTO AO CONTEXTO:	PMO 01	PMO 02	PMO 03	PMOD 04	PMOD 05
O planejamento baseia-se em um Projeto de Aprendizagem?					
O Projeto de Aprendizagem foi construído pela Equipe Pedagógica da instituição (Professores e Coordenador)?					
O Projeto de Aprendizagem contempla as múltiplas linguagens da criança?					
QUANTO AO OBJETIVO (PARA QUÊ?)- diz respeito à intenção de aprendizagem: <i>Pergunta norteadora- O que eu quero que meus alunos aprendam nessa experiência?</i>					
Está claro?					
É desafiador para as crianças?					
Está adequado para a faixa etária?					
Mostra a intenção sobre o que quer que as crianças aprendam?					
QUANTO AO CONTEÚDO (O QUÊ?)- diz respeito à área do currículo que está sendo enfatizada na experiência.					
Contempla as diferentes linguagens?					
Que linguagem está sendo priorizada (corporal, verbal, musical...)?					
O(A) professor(a) tem clareza sobre o conteúdo que está sendo explorado?					
A quantidade de informações e o tempo previsto estão adequados para a realização da atividade?					
Há articulação entre os recursos e procedimentos planejados e o conteúdo?					

2- GESTÃO DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

QUANTO À ORGANIZAÇÃO DO TEMPO				
O tempo das atividades que serão realizadas é previsto antecipadamente?				
O tempo foi distribuído de forma coerente entre as diferentes atividades do dia?				
QUANTO À ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS				
Os materiais foram utilizados durante a experiência foram organizados antecipadamente?				
Os materiais escolhidos estavam de acordo com as atividades propostas?				

Os materiais disponibilizados pela escola são aproveitados de forma criativa?				
Os materiais utilizados são lúdicos?				
Os materiais são manuseados pelas crianças?				
QUANTO À ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO				
O espaço é aproveitado de acordo com o encaminhamento da atividade?				
Os diferentes espaços da escola são explorados.				
Há planejamento e realização de atividades desenvolvidas fora do ambiente?				
QUANTO À ORGANIZAÇÃO DO GRUPO				
O grupo é organizado de acordo com o desenvolvimento da atividade (dupla, roda, trio...)?				
Qual o número de crianças presentes?				

4- RELAÇÃO DO PROFESSOR/A COM AS CRIANÇAS E POSTURA

Quando fala se dirige a todas as crianças?					
Trabalha com alegria e entusiasmo?					
Atende as solicitações das crianças?					
Ouve as colocações das crianças com respeito?					
Favorece a atuação das crianças nas atividades?					
Favorece a atuação das crianças nas tomadas de decisões?					
Desenvolve suas experiências a partir de perguntas?					
Oferece pistas para as crianças elaborarem suas respostas?					
Dá tempo suficiente para as crianças expressarem suas ideias?					
Solicita a participação e colaboração das crianças?					
Evita fazer julgamentos a respeito dos conhecimentos prévios das crianças?					
Valoriza a capacidade de aprendizagem das crianças portadoras de necessidades especiais?					
Coloca os limites de forma clara?					
Discute as regras de convivência juntamente com as crianças?					
Possibilita a ajuda mútua entre as crianças?					
Consegue envolver todas as crianças?					

5- AVALIAÇÃO

A criança é observada nas suas diferentes dimensões?					
Há elaboração de registros sistemáticos da prática?					
Os instrumentos de avaliação promovem tomada de decisão como registro reflexivo?					

LEGENDAS: PP – PRÁTICA PEDAGÓGICA / MÓD – MÓDULO

S – SIM / N – NÃO / EP – EM PARTE

APÊNDICE D: Organograma de visualização da organização política- estrutural do Proinfantil

