

ESCOLA GERINGONÇA

ENCONTROS FORMATIVOS PARA UMA
EDUCAÇÃO NÃO DISCRIMINATÓRIA



Daniele Noal Gai
Willian Dominique Campos dos Santos
Luiza de Castro Leandro
Organizadores

© Autores, 2023

Organização

Daniele Noal-Gai

Willian Domenique Campos dos Santos

Luiza de Castro Leandro

Diagramação

Willian Domenique Campos dos Santos

Revisão

Daniele Noal-Gai

Capa e Contracapa

Willian Domenique Campos dos Santos

Daniele Noal-Gai
Willian Dominique Campos dos Santos
Luiza de Castro Leandro
(Organizadores)

Escola Geringonça:
encontros formativos para uma educação não
discriminatória

1ª Edição

Porto Alegre
UFRGS
2023

Deficiência e Possibilidades: invenções de si e do mundo na área de Educação Especial e Inclusão Escolar

*Daniele Noal-Gai
Elisandro Rodrigues*

Deficiência e produção de subjetividades: entre políticas, processos, retrocessos e práticas de inclusão

Fala-se do entendimento da escola como lugar de criação, na aposta da escola como território de invenção de si e do mundo e de criação de subjetividades, ou seja, de potencialização de vida. A partir disso, tratamos, em pesquisa, da importância da análise, muitas delas históricas, sobre o processo de luta e mobilização política para a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Com este estudo objetivou-se investigar a deficiência potencial e os modos de criação de subjetividades, nas invenções de si e do mundo, na área de educação especial e inclusão escolar.

Ao tratarmos da educação especial e da inclusão escolar se faz importante destacar que falamos de uma política de inclusão para todos, falamos de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva, conforme documento elaborado pelo Grupo de Trabalho que debruçou-se, no ano de 2007, no que possibilitou o desenvolvimento do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). É importante dizer, também, que se entende e se defende a inclusão como um direito e como um imperativo do Estado. “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (Brasil, 2008, p. 01).

Meireles, Freitas e Baptista (2015, p. 286) observam, em uma análise das políticas de inclusão, nas matrículas na educação básica, um aumento significativo entre os anos de 2007 a 2013, por exemplo, em Porto Alegre: “Em 2007, na rede municipal, o público-alvo da educação especial apresentava número de matrículas no ensino comum de 1.754, passando a 2.069 em 2013”. Moschen, Vasques e Fröhlich (2015, p. 20) referindo-se à alta de matrículas no período de 2009–2012 demonstraram que na Rede de Ensino Fundamental do Estado do Rio Grande do Sul foi de 191%. Na Rede Municipal de Porto Alegre o aumento foi de 72% na educação infantil e 30% no ensino fundamental. Dados do último Censo Escolar (INEP, 2021) indicam que a Rede Municipal de Porto Alegre conta com 3.469 alunos público-alvo da educação especial, sendo que 457 destes estão matriculados nas escolas especiais e 3.012 estão em classes regulares da rede. Se compararmos os dados de 2013 para 2021 podemos observar uma ampliação significativa de alunos público-alvo da educação especial na escola comum. Mas, ainda permanece a questão sobre a qualidade do atendimento educacional oferecido nos processos de inclusão, assim como sobre a compreensão capacitista sobre o público-alvo.

Recordando-nos da Política (2008), ao reconhecermos as dificuldades enfrentadas, evidencia-se a “necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (Brasil, 2008, p. 01). Propor um outro modo de olhar a inclusão escolar é um deslocamento de produção de subjetividades que requer muita potência de vida e de mobilização social, política e comunitária. Como bem apontado por Thoma *et. al.* (2019, p. 27) se faz necessário um *ethos* docente inclusivo. Mostra-se pertinente investigarmos como esse *ethos* docente inclusivo encontra-se atualmente e os seus fazeres pedagógicos. Podemos, também, perceber como a Política (PNEEPEI), no que tange aos seus objetivos de acesso, participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência vem ocorrendo nas escolas em sua

transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 10).

E como pensar afirmativamente essa transversalidade, a continuidade, a permanência e aprendizagem da pessoa com deficiência em processo de escolarização na escola comum? Para além do que os documentos oficiais orientam, nesta pesquisa, consideramos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) um serviço importante, um campo propício, espaço movente, espaço potente, local de encontro e resposta para esta provocação sobre transversalidade, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A partir da Política de 2008 (PNEEPEI), o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Com as Diretrizes se delinham os princípios, definições de público, questões relacionadas a financiamento, institucionalização do atendimento, formação e atribuições do professor de AEE:

o atendimento educacional especializado – AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Consideram-se serviços e recursos da educação especial aqueles que asseguram

condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. (Brasil, 2008a, p. 1).

O AEE é habitado, povoado e vivido intensamente pelos docentes com formação adequada para este atendimento, porém, o protagonista é o usuário deste espaço, o estudante com deficiência. O AEE é povoado e potencializado por um ethos docente, seu fazer pedagógico e os processos de aprendizagem e subjetivação dos estudantes com deficiência. Assim como dizem as diretrizes para atuação no AEE, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada”. Torna-se relevante demonstrar quais são algumas das atribuições deste professor: “a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial”; “h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.”. (Brasil, 2008a, p. 4). A política não é utópica, tampouco seus instrumentos organizadores de processos e práticas, o AEE é potencialmente mais importante do que a clínica psiquiátrica ou psicológica, uma vez que seu fazer é pedagógico, é cotidiano, se dá a longo prazo, em uma vida escolar. Esta pesquisa reconhece este serviço, no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como ateliê pedagógico, com muitas experimentações metodologias, pedagogias e narrações a serem consideradas.

Deficiência potencial: entre éticas, políticas, processos e práticas de inclusão

O conceito de deficiência potencial foi desenvolvido em pesquisa acadêmica em escolas públicas da região de Porto Alegre/RS, investigação que se propôs a pensar em alguns espaços educacionais enquanto ateliês

pedagógicos. Questionou-se sobre a potência de deslocamento dos conceitos quando se colocava em trabalho uma proposição de outros modos de existência em meio à deficiência, em meio aos modos de aprender na/com deficiência, em meio à escola básica, em meio à universidade. A proposição foi discutida no fazer educacional dos AEE, em uma ligação conceitual da filosofia da diferença, justamente por afirmar uma educação que produz currículos, no plural, inclusivos e potenciais. O encontro e a ação relacional para produzir espaços de fuga e devires outros de estudantes com deficiência, que estão incluídos no ensino comum, frequentando a sala de aula e o AEE, para produzir espaços de exploração do sensível e experimentação singular.

Abriu-se para a proposta e a defesa de um modo conceitual e experimental do AEE, como espaço potencial para experimentação e aprendizagem, assim como para pesquisa sobre históricos de vida e históricos de deficiência potencial. Pensar os espaços de produção pedagógica do AEE como espaço potencial de práticas pedagógicas, de produção e criação, como locus de constatação de práticas pedagógicas inclusivas e constatação de aprendizagens significativas. Conclui-se, nesta pesquisa, que é na abertura ao campo da invenção e da criação que pode se dar a ver a deficiência potencial, não enquanto mera subtração, mas, sim, como uma potência de vida e de criação de novas subjetividades e modos de existência. Ou seja, ver e afirmar o sentido potencial da diferença contrariamente a perspectivas estruturais e atitudinais capacitistas, despotencializadoras e excludentes. Kastrup (2018, p. 42) comenta que no processo de pesquisa (de pesquisar) com cegos cria-se uma proximidade com o campo. Diz a autora:

somos levados a constatar que criamos uma grande proximidade com tais modos de conhecer e estar no mundo. Por outro lado, por mais que tal proximidade exista, há sempre um intervalo, que resta como uma espécie de distância íntima. A cada vez que pensamos que estamos finalmente entendendo, que chegamos a um porto seguro e vamos ancorar ali nosso barco, somos de novo lançados ao mar. E o relance ao mar nos leva, uma vez mais, aos circuitos inventivos da pesquisa.

(Kastrup, 2018, p. 42).

Aproximar as ideias desenvolvidas em torno da deficiência potencial e de uma política da invenção, seguindo Kastrup (2001, p. 26), “consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, e a adoção da arte como ponto de vista desta política”. Propor-se a uma pesquisa que retoma o desenvolvimento da ideia-conceito deficiência potencial é uma arte, de manter-se no mar, navegando em circuitos inventivos da pesquisa, como comenta Kastrup (2001, p. 17) – “a aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização” e se faz necessário aproximarmos de alguns campos como possibilidade de invenção e criação. Ou seja, aproximarmo-nos dos campos da educação especial, da arte e da filosofia é colocar o problema de pesquisa no ponto de vista da invenção e da potencialidade, de uma aposta em uma política da inclusão que atravessa fronteiras e vê e afirma a diferença na sua potência, na potência em si. Cabe pensar a diferença, não é oposição, não é imagem, não é diversidade, não é representação, tampouco exclui aspectos identitários. O que cada corpo tem e é em sua potência, à diferir. Disso que se trata a diferença pontencial, a diferença em artesanã, a diferença em si. E considerar o estudante com deficiência como ele é, sem comparações, porém, sem minimizações e capacitismos. A potência de ser o que se é, com o que se pode ser, em composição, na multiplicidade, em meio a contemporaneidade da escola.

Dessa forma, esta pesquisa, pretendeu investigar a deficiência potencial e os modos de criação de subjetividades, nas invenções de si e do mundo, como uma aposta na escola comum, no AEE, assim como na potencialidade da ação pedagógica das professoras e professores que ao experimentarem, ao encontrarem-se potencialmente com a diferença, no seu fazer pedagógico cotidiano, criam dispositivos educacionais inclusivos, desenvolvem além de processos educacionais mais democráticos e potentes, afirmam uma ética, uma política e uma estética contemporânea. Com isso tudo, importa ver e afirmar o

sentido potencial da diferença, encontrar e vivenciar o encontro potencial com o estudante com deficiência. Instaurando atos potenciais e positivos para resistência, para estudantes com deficiência de virem inventando mundos. Uma escola contemporânea se faz e se dá no tempo da vida, importa toda a comunidade escolar, para ser uma vida escolar experimentada por todos os estudantes indistintamente, da educação básica à universidade. Neste artigo apresentamos possibilidades, especialmente a partir da formação de educadores na perspectiva inclusiva, para se efetivar planejamentos pedagógicos que potencializem a educação de pessoas com deficiência.

Referências Bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

Brasil. Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2008a.

Noal-Gai; Daniele. **Entre Artesanias da Diferença: modos de existir, narrar e aprender com a deficiência e a loucura**. Projeto de Pesquisa e Extensão. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. FAGED/UFRGS, 2019–2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar, 2021**. Brasília: MEC, 2021.

Kastrup, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17–27, jan./jun. 2001.

Kastrup, V. **Cegueira e invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade**. Curitiba: CRV, 2018.

Meirelles, M. C. B.; Freitas, C. R. de; Baptista, C. R. Educação Especial no Rio Grande do Sul: Uma análise de indicadores de Matrículas na Educação Básica (2007–2013). *In: Baptista, C. R. (Org.). Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de educação escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 265–298*

Moschen, S. Z.; Vasques, C. K.; Fröhlich, C. B. Psicanálise, Educação Especial e Formação de Professores: Construções em Rasuras. *In: Moschen, S. Z.; Vasques, C. K. (Orgs.). Psicanálise, Educação Especial e Formação de Professores: Construções em rasuras. Porto Alegre: Evangraf, 2015.*

Thoma, A. de S.; Hillesheim, B.; Siqueira, C. de F. C. (Orgs.). **Inclusão, diferença e políticas públicas.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019.