

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARINE LASSO PORCIUNCULA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO A PARTIR DA
ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA**

CURITIBA

2012

CARINE LASSO PORCIUNCULA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO A PARTIR DA
ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wesller Boneti

Co orientadora: Profa Dra Maria de Lourdes
Pinto de Almeida

CURITIBA

2012

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Santos, Carine Lasso Porciuncula dos
S237e Educação e escola inclusiva : um estudo a partir da abordagem educacional
2012 de Réggio Emilia / Carine Lasso Porciuncula dos Santos ; orientador,
Lindomar Wesler Boneti ; co-orientadora, Maria de Lourdes Pinto de Almeida.
-- 2012.
141 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2012.
Bibliografia: f. [107]-114

1. Educação inclusiva. 2. Reggio Emilia, Abordagem (Educação de
crianças). 3 Escolas. 4. Educação especial. 5. Infância. I. Boneti, Lindomar
Wesler. II. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. III. Pontifícia Universidade
Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.
CDD 20. ed. – 371.9



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 693
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Carine Lasso Porciuncula dos Santos

Ao primeiro dia do mês de novembro do ano de dois mil e doze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti, Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes Pinto de Almeida e Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi para examinar a Dissertação da candidata **Carine Lasso Porciuncula dos Santos**, ano de ingresso 2010, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "EDUCAÇÃO E ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 12h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações:

Presidente:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Maria Lourdes Gisi

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

CARINE LASSO PORCIUNCULA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO A PARTIR DA
ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Lindomar Wesller Boneti
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Profª Drª Maria Lourdes Gisi
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Profª Drª Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Universidade do Planalto Catarinense

Curitiba ____, de _____ de 2012

Dedico esse trabalho a todos os
profissionais de educação infantil que
acreditam que a cada dia podemos fazer
mais pelas crianças.

AGRADECIMENTOS

Ao término da longa caminhada de reflexão, críticas, discussões e novas aprendizagens, finalizo essa dissertação agradecendo aos ensinamentos de todos os professores da PUC/PR, a minha família, aos meus colegas, aos meus antigos e novos amigos, pois todos contribuíram direta ou indiretamente na elaboração dessa pesquisa e desse importante desafio em minha vida profissional e pessoal.

Há muitos anos jamais imaginaria estar aqui, escrevendo um agradecimento àqueles que me auxiliaram na obtenção de um título de mestrado em educação. Sonhei muitas vezes que chegaria a uma graduação, mas jamais que estaria concluindo um curso de mestrado depois de ter finalizado com sucesso duas graduações e três especializações. Estar aqui, hoje, não é nem um sonho, pois jamais idealizei um sonho tão “distante” como esse. Agradecer hoje aqui, é uma alegria imensa, é uma grande emoção. Lágrimas vêm aos olhos quando retomo minha caminhada profissional interligando-a com a pessoal: aluna em escolas estaduais no interior e na capital do Rio Grande do Sul; bolsista em escolas particulares; depois de concluir a primeira graduação com o benefício do crédito educativo e estar nessa pesquisa trazendo reflexões sobre a prática de um “Projeto Educacional Italiano”, tão distante da realidade das nossas escolas, mesmo em instituições privadas, reflete todo o meu esforço, comprometimento e agradecimentos àqueles que fizeram com que minha caminhada profissional e pessoal, naturalmente se direcionasse para o segmento social. Dúvidas, inquietações, descobertas, dificuldades e realizações estiveram presentes sempre e tudo fez com que o movimento para decifrar e desvendar esse grande desafio se concretizasse. Parte das minhas vivências se fazem presentes nas reflexões de forma indireta. Muitas foram às experiências e tudo reflete em superação, dedicação e comprometimento.

Agradeço imensamente ao meu orientador, amigo, sociólogo e Prof. Dr. Lindomar Wesller Boneti, por sua disponibilidade, credibilidade, orientações e

questionamentos pertinentes, além de toda a confiança depositada ao longo dos anos que envolveram a pesquisa propriamente dita e as aulas. Lindomar, na sua simplicidade peculiar uma grande e inspiradora pessoa, aceitou estudar comigo a infância. Foi responsável pelo meu crescimento enquanto pessoa, momento em que passei a reconhecer o outro, a atender e a entender os direitos dos outros, a me emocionar com cada pequeno gesto e a estar atenta aos detalhes. Detalhes que fizeram toda a diferença assim como a grande generosidade e conhecimento.

Agradecimento importante à Diretora do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu, Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel que despertou em mim uma vontade em saber mais, em ter interesse pela pesquisa, em acreditar que podemos ir sempre além, que desafios são ricos e importantes que a história é fundamental para o entendimento de ações diárias. Diretora que me desafiou semanalmente com leituras importantes, longas, difíceis e encantadoras.

Agradeço a decana da Escola de Educação e Humanidades Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi, por todo o direcionamento do programa e das linhas de pesquisas que fortaleceu a relação das disciplinas do programa de pesquisa ao objeto de estudo em questão, além das contribuições nas qualificações. Pontuo também todos os importantes questionamentos no processo de qualificação do Projeto de Pesquisa e de qualificação da dissertação acreditando que a dissertação traria importantes contribuições.

Ao Prof Dr Peri Mesquida que sabiamente trouxe considerações e autores que vieram a contribuir significativamente para a construção da dissertação.

Agradeço a Prof^a Dr^a Maria Lourdes Pinto de Almeida pela aceitação do convite em integrar a banca de qualificação e defesa dessa dissertação. Agradeço imensamente, todo auxílio e importantes contribuições, como co-orientadora deste trabalho.

Agradeço a todas as pessoas envolvidas nas pesquisas que orgulhosamente descreveram experiências que enriqueceram e deram corpo de análise fundamental para o trabalho.

Ao meu marido Antonio Rafael Cunha dos Santos, companheiro e amigo que compreendeu e apoiou todas as minhas ausências dedicadas exclusivamente à pesquisa e a escrita da dissertação. Que percebeu a importância que esse trabalho tinha para a minha vida. Que valorizou cada segundo como sendo fundamental para a minha felicidade. Agradeço ao meu filho Matheus Porciuncula dos Santos que ao longo de dois intensos anos brincou com livros, lápis, folhas e cadernos para que pudesse estar perto sempre, e assim, estivesse participando também.

Agradeço minha mãe querida, Gladis Terres Lasso por ter me educado com dignidade em meio a grandes e influentes desafios da vida. Ter a força, a humildade e a certeza em fazer o melhor, fizeram e farão sempre à diferença na minha vida e na vida das minhas irmãs Verônica Porciuncula e Paula Ordakoviski, a quem agradeço por acreditar e valorizar o meu esforço sempre. Ao meu cunhado Guilherme, agradeço de coração. Agradeço a minha vó Osmarina, que, com certeza, ficará muito orgulhosa desse título. Agradeço a minha sogra Heliane e meu sogro Antonio Fernando por todos os “brindes” e comemorações.

Finalizo com um agradecimento também especial ao Colégio Leonardo da Vinci – Unidade Beta, a diretora Márcia Andréa Schmidt, a vice diretora Aline Silveira, as psicólogas Michele Reghelin, Fabiana Grass, a Supervisora Lúcia Bitencourt que me acolheram acreditando na minha capacidade e no meu trabalho. Essa equipe acreditou, aceitou e valorizou todas as viagens a Curitiba, como um importante passo de formação profissional e pessoal.

Agradeço também a oportunidade em estar em uma universidade reconhecida, importante e com grandes contribuições para a sociedade com pesquisas e inovações que fizeram e fazem a diferença em nossa sociedade.

“Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e, então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes”

(EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999, p.93)

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a Abordagem Educacional de Reggio Emilia como possibilidade de educação inclusiva no Brasil. Para isso, buscou-se pesquisar de que maneira as escolas infantis que se utilizam da Abordagem, realizam a inclusão escolar de crianças com necessidades de atendimento especial. Para atingir tal meta, analisou-se a origem e organização da Abordagem Educacional de Reggio Emilia com a legislação vigente no Brasil, os conceitos de inclusão, exclusão e pedagogia inclusiva, bem como com as práticas nas instituições de Educação Infantil. Compreender, portanto, a influência da Abordagem nas ações e propostas desenvolvidas nas escolas, caracterizando possibilidades e limites da escola inclusiva permeou todo o estudo. A metodologia utilizada para a investigação foi de caráter qualitativo e quantitativo em um universo de três escolas da rede privada de Porto Alegre. Para a coleta de dados selecionou-se como instrumentos a entrevista estruturadas nas escolas, nas entrevistas não diretivas com estudiosos da Abordagem e a observação nas escolas pesquisadas. Os principais autores utilizados para as análises são Boneti (2001, 2007), Boneti, Figueiredo e Paulin (2010), Edwards (1999), Edwards e Gandini (2002), Kinney e Wharton (2009), Rabitti (1999), Craidy e Kaercher (2001), Devries (1998), Horn (2004). O estudo leva a concluir que a Abordagem Educacional de Reggio Emilia, se caracteriza por uma documentação constante em que o ambiente participa do processo de construção de aprendizagens a partir das inúmeras possibilidades de modificação que este ambiente estruturado e planejado tem. Percebe-se, também, que estamos diante de um importante aliado à pedagogia inclusiva, trazendo para as escolas de educação infantil no Brasil os diferenciais de Reggio Emilia que permitem a valorização das individualidades e das experiências das crianças, possibilitando assim, um processo inclusivo desde a educação infantil de forma efetiva.

Palavras-chave: infância; escola; inclusão; Abordagem Educacional de Reggio Emilia

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the Reggio Emilia Approach to Education as a possibility for inclusive education in Brazil. For this, we sought to find out how the infant schools which use the approach, delivering the inclusion of children with special care needs. To achieve this goal, we analyzed the origin and organization of the Reggio Emilia Approach to Education with current legislation in Brazil, the concepts of inclusion, exclusion and inclusive pedagogy, as well as with the practices in early childhood education institutions. Understand, therefore, influence the actions of approach and proposals developed in schools, featuring possibilities and limits of inclusive school permeated throughout the study. The methodology used for the research was qualitative and quantitative in a universe of three private schools in Porto Alegre. For data collection was selected as the interview structured instruments in schools, non-directive interviews with scholars approach and observation in the schools surveyed. The main authors used for the analyzes are Boneti (2001, 2007), Boneti, Figueiredo and Paulin (2010), Edwards (1999), Edwards and Gandini (2002), Kinney and Wharton (2009), Rabitti (1999), and Craidy Kaercher (2001), Devries (1998), Horn (2004). The study leads to the conclusion that the Reggio Emilia Approach to Education, is characterized by a constant documentation in the environment part of the construction process of learning from the many possibilities of change that has planned and structured environment. It is clear, too, that we are facing an important ally inclusive pedagogy, bringing the preschools in Brazil Reggio Emilia differentials that allow the exploitation of individuals and the experiences of children, thus enabling an inclusive process since childhood education effectively

Keywords: childhood, school, inclusion, Reggio Emilia Approach to Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- A Villetta vista de fora , em Reggio Emilia - Fonte: Rabitti, 1999.....	56
Figura 2- Exploração do espaço externo nas escolas infantis. Fonte: Arquivo pessoal	61
Figura 3- As “Papoulas” – Fonte Rabitti, 1999.....	65
Figura 4- A turma dos 4 aos 5 anos: os “assentos em degrau”– Fonte Rabitti, 1999	66
Figura 5 – Instituzione del camune di Reggio Emilia. Fonte Imagem da internet	74
Figura 6- Espaço que lembra uma verdadeira sala de jantar – Fonte: Rabitti, 1999.	76

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

- (CEB) Câmara de Educação Básica
- (CNE) Conselho Nacional de Educação
- (CENESP) Centro Nacional de Educação Especial
- (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente
- (EMEI) Escola Municipal de Educação Infantil
- (FASC) Fundação de Assistência Social e Cidadania
- (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- (MEC) Ministério da Educação e Cultura
- (PCNs) Parâmetros Curriculares Nacionais
- (PNE) Plano Nacional de Educação
- (PPP) Projeto Político Pedagógico
- (SMED) Secretaria Municipal de Educação
- (UNESCO) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	28
1.1 - A escola inclusiva e seus significados	31
1.2- Legislação referente a educação inclusiva ao longo dos anos	39
2- A ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA	51
2.1 Reggio Emilia: a origem da abordagem	54
2.2 Caracterização da “Abordagem Educacional de Reggio Emilia”	62
2.3 O Diferencial do modelo.....	69
2.3.1 – Ambiente como um importante “educador”	72
2.3.2- Abordagem da documentação	77
2.3.3- A organização do currículo por Projetos de trabalhos.....	80
3 - POSSIBILIDADES E LIMITES DA ESCOLA INCLUSIVA A PARTIR DA ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	103
APÊNDICES.....	111
APÊNDICE A	112
INSTRUMENTO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA ...	112
APÊNDICE B	113
INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DO MEIO EDUCATIVO	113
APÊNDICE C	114
INSTRUMENTO DE REGISTRO DE MEMORIAL	114

INTRODUÇÃO

Reggio Emilia é uma abordagem na qual a importância do inesperado e do possível é reconhecida, um enfoque no qual os educadores sabem “desperdiçar” o tempo ou, melhor ainda, sabem como dar às crianças todo o tempo de que necessitem.
(RINALDI, 1999,p.114)

Vivências, experiências, histórias, leituras realizadas, caminhos percorridos, encontros e desencontros que fizeram parte ao longo da caminhada profissional, tem orientado meu olhar e minha curiosidade para as crianças que ainda são, mesmo em tempos atuais, “discriminadas” e “desvalorizadas”. Este estudo aborda a educação e a escola inclusiva, sendo um estudo a partir das características e possibilidades da Abordagem Educacional de Reggio Emilia. A pesquisa busca trazer para o centro das discussões a reflexão teórica sobre políticas públicas, educação, exclusão e inclusão social e escola inclusiva, fazendo um diálogo com a Abordagem Educacional de Reggio Emilia, tendo envolvidos na pesquisa estudiosos sobre o assunto, alunos e equipe pedagógica, instalados neste contexto.

Conheci a Abordagem Educacional de Reggio Emilia, nos anos 90, através de notícias no Brasil de que esta abordagem para a educação infantil seria referência para o mundo. As escolas de Reggio Emilia foram classificadas como as melhores escolas infantis de todo o mundo. Muitas curiosidades surgiram e nessa mesma época tive o privilégio de trabalhar em uma escola que estudou teoricamente a abordagem a fim de, inicialmente conhecer, posteriormente compreender o que

poderia ser viável na realidade brasileira e de que forma isso se concretizaria, no Brasil.

Todos os estudos geraram uma grande transformação na instituição, tendo em vista os estudos realizados. As estruturas físicas, uma das principais características da abordagem na Itália, foram tomando formas e um Projeto começava a se tornar possível, também no Brasil, com limitações de legislação, de comunidade e de costumes.

A qualidade da Abordagem de Reggio Emilia tomou forma e o interesse em estudar e conhecer mais sobre a primeira infância se torna um importante marco com relação às aprendizagens.

Ao pensar sobre a dissertação, me deparei novamente com inquietações referentes a Abordagem Educacional de Reggio Emilia, mas nesse momento fazendo com que a análise se voltasse à pedagogia da escuta, da inclusão. Surgiram inquietações e o objeto de pesquisa interligando a abordagem, até então pensado como um modelo, atrelado ao processo inclusivo.

O processo inclusivo, em análise nessa pesquisa, está associada a plenitude da construção da autonomia da pessoa, baseando-se na perspectiva de possibilitar o acesso pleno aos saberes socialmente construídos.

De acordo com R.W Connell, (1994, apud GENTILI 1995, p.11) “as crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem

ensinadas através de métodos tradicionais”. O debate da educação inclusiva não se restringe somente ao universo das deficiências físicas e mentais.

As crianças são as que mais dependem da escola para obter sua educação, embora nem sempre essa seja uma realidade. Assim, com o estudo que aqui se propõe, busca-se ampliar o universo da inclusão para além da experiência da inserção de crianças com algum tipo de deficiência, para o universo do não ser “normal”, em termos físicos, mentais, culturais ou de condições sociais. A inclusão nos chama a olhar o outro com suas dificuldades, limitações e respeito, valorizando o tempo e o ritmo de cada um bem como verificando e atribuindo sentido as potencialidades de cada educando.

Assim, analisa-se aqui a escola como um local de compartilhamento de ideias e objetivos comuns, em que o ambiente escolar precisa, necessariamente permitir que todos tenham acesso aos saberes.

Gisi, (2003, p. 93) afirma:

a política educacional, uma política pública de corte social, é, por sua vez, profundamente atingida neste processo no que se refere aos rumos da educação no país. As transformações econômicas, o modo de acumulação flexível, a reestruturação produtiva provocam mudanças significativas no mundo do trabalho e passaram a repercutir fortemente na definição das políticas educacionais.

Na escola se constrói mais do que conhecimento. As políticas educacionais definem e reestruturam as inovações e mudanças. Na escola se constrói valores sociais e afetivos que são fundamentais para o seu desenvolvimento. A sociedade precisa evoluir culturalmente, desenvolvendo seus valores de comprometimento com uma escola inclusiva para que a escola, realmente seja um espaço para todos.

Zabalza (1998) defende a socialização nas classes de Educação Infantil, pontuando:

Em qualquer circunstância, seja concedida por nós ou não, o espaço físico exerce sempre um papel ativo no processo educativo. A única resposta didaticamente válida é aproveitar essa capacidade de influência para potencializar um desenvolvimento integrado de nossos alunos. Não podemos estar na nossa sala de aula como quem está em uma casa alugada onde não se pode mudar nada. Muito pelo contrário, a sala de aula é um dos principais instrumentos com que contamos para desempenhar nossa tarefa de educadores. E um dos compromissos fundamentais, talvez o mais importante, no nível de ensino infantil é criar um ambiente adequado: não se trata de ensinar nada no sentido convencional e sim de criar ambientes ricos e estimulantes que permitam e estimulem o desenvolvimento global das crianças. Seja qual for o meio no qual nos encontrarmos, a nossa tarefa básica será a de aumentar a capacidade motivacional da nossa sala de aula, ampliar o espectro de experiências possíveis na mesma, enriquecer os seus componentes quanto à verdadeiros estímulos, diversidade de situações, integração de níveis de desenvolvimento (o cognitivo, o fantástico, o motriz, o social, etc.) e complementação de linguagens e modos de relação (ZABALZA, 1987, p.122).

Ao longo dos estudos realizados, foi possível perceber que a história da educação traz questões de desigualdades durante todo o seu percurso. Comparando a teoria com as instituições de atuação profissional, nasceu o desejo em verificar de que forma que o processo inclusivo acontece e se realmente acontece. Será que com a Abordagem Educacional de Reggio Emilia, pode ser uma alternativa para a educação inclusiva no Brasil?

Busca-se neste estudo a análise a partir de escolas que se apropriaram de recursos advindos da Abordagem Educacional de Reggio Emilia tendo em vista a necessidade de pensar na criança em relação ao seu potencial intelectual, moral e social e ambos são cuidadosamente cultivados e orientados porque é desta forma que se apresenta o diferencial: o ser humano inserido na sociedade com suas potencialidades e individualidades sendo admiradas, resgatadas e cultivadas. A

teoria e a prática realmente caminham juntas e estudos são realizados constantemente para que readaptações aconteçam realmente.

Desde quando surgiu o desenvolvimento pedagógico está baseado na democracia em que todos são “figuras” importantes e fundamentais no processo, desde os coordenadores até os atendentes. Ambos fazem parte da mesma Abordagem Educacional e ambos estão empenhados para o pleno desenvolvimento do educando inserido na comunidade e tendo presente indivíduos que são respeitados com as suas limitações e ações. A experimentação, as trocas e as relações que todos estabelecem entre si e com o meio são eventos naturais para a apropriação da abordagem.

Diariamente da minha experiência com a Educação Infantil, interagindo com diferentes grupos e várias faixas etárias, venho me deparando com a Abordagem Educacional e com as experiências de Reggio Emilia em que o ambiente visa o bem estar da criança, as relações criança-criança, criança-professor e criança-ambiente. Percebi no Projeto de Reggio Emilia, uma possibilidade de inclusão na educação infantil.

Diante deste contexto define-se como problemática do estudo: Educação e Escola Inclusiva: um estudo a partir da Abordagem Educacional de Reggio Emilia. O principal objetivo deste estudo é o de compreender se a Abordagem Educacional de Reggio Emilia, ao ser desenvolvido na educação infantil, se constitui em uma prática inclusiva. Busca-se construir um aprofundamento teórico a fim de compreender quais os mecanismos adotados nas escolas que utilizam a Abordagem Educacional mencionado anteriormente, em relação à Escola Inclusiva, bem como as

experiências envolvidas neste contexto escolar. Verificar a escola no contexto da diferença, a legislação referente a educação inclusiva ao longo dos anos, a Abordagem Educacional de Reggio Emilia o caracterizando como pedagogia inclusiva.

A metodologia proposta nesse estudo parte, de um importante estudo bibliográfico com referenciais de grande abrangência da Abordagem Educacional de Reggio Emilia. A metodologia empregada foi uma pesquisa quantitativa e qualitativa tendo em vista que se completam. Além da fundamentação teórica, importante no estudo, conta-se com uma etapa inicial de observação que permite descrever a escola e observar as salas de aulas de Educação Infantil. Conta-se, também com a transcrição, a interpretação dos dados coletados, análise das narrativas das observações realizadas e de ações dos educandos e educadores envolvidos no processo inclusivo.

Segundo Queiroz¹,

As pesquisas qualitativas possuem características multimetodológicas, utilizando um número variado de métodos e instrumentos de coleta de dados. Entre os mais aplicados, estão a entrevista em profundidade (individual, grupal), a análise de documentos e a observação participante ou não. O ato de observar é um meio pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta de dados. [...] O pesquisador não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observando com um olho treinado em busca de certos acontecimentos específicos. A observação ajuda muito o pesquisador e sua maior vantagem está relacionada com a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea do fato. A observação nas salas de aula acontecerá por um período e em diferentes momentos da rotina

¹ QUEIROZ, Danielle. **Observação participante na pesquisa qualitativa**. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>> Acesso em 01 de outubro de 2010.

buscando identificar as dificuldades apresentadas pelos educadores e educando no contexto da Escola Inclusiva.

Conta-se com uma pesquisa bibliográfica. Segundo Severino:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (2007, p.122)

Para a pesquisa foram entrevistados dois estudiosos da Abordagem Educacional de Reggio Emilia que prestavam assessoria às escolas em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, conforme quadro a seguir:

ENTREVISTA	RELAÇÃO DO ENTREVISTADO COM A ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA
PROFESSOR 1	-Pesquisadora. Professora universitária que defende a Abordagem de Reggio Emilia, como referência para a Educação Infantil.
PROFESSOR 2	-Arte educador. Professor universitário. Responsável por implantar a Abordagem de Reggio Emilia nas escolas municipais de Educação Infantil, de Porto Alegre.

Além dos estudiosos da Abordagem Educacional de Reggio Emilia, houve pesquisa de campo em três escolas sendo duas exclusivamente de Educação Infantil, em que foi entrevistado os diretores e outra uma escola de Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo entrevistada a coordenação pedagógica da Educação

Infantil. Todas as escolas fazem parte da rede de escolas privadas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, conforme sinaliza o quadro a seguir:

	PÚBLICO ATENDIDO NA ESCOLA PESQUISADA	ENTREVISTADOS
ESCOLA A	Educação Infantil ao Ensino Médio	Coordenação de Educação Infantil
ESCOLA B	Educação Infantil	Direção
ESCOLA C	Educação Infantil	Direção

Foram realizadas observações nas salas de aula de todas as escolas buscando analisar o espaço físico, suas características, recursos e de que forma os professores atuam com as crianças de inclusão e como estes se relacionam com os demais e com o espaço e recursos físicos.

Na pesquisa de campo foram realizadas entrevistas estruturadas ² nas escolas, entrevistas não-diretivas ³ com estudiosos da Abordagem em escolas do Rio Grande do Sul e a observação⁴ das salas de aula nas escolas pesquisadas.

² Entrevistas estruturadas são aquelas em que as questões direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Com questões bem diretas, obtém, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais. (SEVERINO. 2007, p.125)

³ Entrevistas não diretas – por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente

Buscou-se viabilizar os procedimentos utilizados na organização das pedagogias em relação às políticas de inclusão social, compreendendo assim, os processos sociais e educativos que promovem a mudança. De acordo com Severino:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, em intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos. (2007, p.123)

A análise de todas as observações estão relacionadas à pedagogia da inclusão. Todos os instrumentos realizados buscaram observar a consciência gerada na prática social, tendo em vista a escola inclusiva, suas possibilidades e limites.

No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização da Escola, se define as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, buscando compreender conceitos de inclusão e exclusão social, e o contexto da diferença e as políticas públicas de inclusão escolar. A análise das bases legais da Educação Inclusiva se faz fundamental para discutir a efetivação da legislação brasileira em benefício da Educação Inclusiva, finalizando o capítulo.

No segundo capítulo tem-se a apresentação da Abordagem Educacional de Reggio Emilia buscando apresentar características da específicas da Abordagem para a infância e trazendo o diferencial do modelo. Busca-se uma análise ao estudo

para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações. (SEVERINO. 2007, p.125)

⁴ Observação é todo o procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa. (SEVERINO. 2007, p.125)

da Abordagem Educacional de Reggio Emilia na perspectiva de identificar elementos que possam contribuir com a Educação Inclusiva no Brasil.

E, no terceiro capítulo, se caracteriza com experiências concretas através da análise das entrevistas, pesquisas e observações interligadas ao contexto teórico da escola inclusiva a partir da Abordagem Educacional de Reggio Emilia.

O estudo implica a fundamentação em algumas categorias teóricas, tais como: **Políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil** e se apoiará nos argumentos teóricos dos estudos de Aries (1981), Boneti (2001, 2007), Boneti, Figueiredo e Paulin (2010), Bourdieu (2001), Castel (2006), Connell (2000), Gisi (2006), Pan (2008), Silva (2010), entre outros. A estrutura do segundo capítulo será composta a partir das idéias de Edwards (1999), Edwards e Gandini (2002), Kinney e Wharton (2009), Rabitti (1999), entre outros. Tratará das questões referentes a **Abordagem Educacional de Reggio Emilia**. Os autores que subsidiarão o terceiro capítulo referente à **Possibilidades e limites da Escola Inclusiva a partir da Abordagem Educacional de Reggio Emilia** são: Barbosa (2006, 2008), Brazelton (2003), Craidy e Kaercher (2001), BONDIOLI (1998), Horn (2004), entre outros.

Elementos importantes irão permeando todo o estudo e gradativamente, será possível desvendar a atuação da Abordagem Educacional de Reggio Emilia se constituindo em uma Educação Inclusiva na primeira infância.

A discussão primordial do estudo e objeto de pesquisa desta dissertação está baseado na possibilidade da Abordagem Educacional de Reggio Emilia, se ao ser desenvolvida na Educação Infantil, se constituir em uma prática inclusiva.

É importante salientar que a Educação Infantil, nesse contexto, tem as crianças como protagonistas de suas ações, de todas as suas experiências vividas na escola e fora dela, sendo produtora de todo o seu conhecimento amparado em seus pares, nos estímulos, nas trocas que se estabelecem, no seu modo de agir, de pensar e de falar, a partir das múltiplas linguagens das crianças.

Na Educação Infantil, há muitos processos que envolvem a testagem de novas teorias, modos de ensinar e de agir diante das crianças que, praticamente, aceitam tudo que lhe é oferecido.

No entanto a Abordagem Educacional de Reggio Emilia foi escolhida para análise e como esse possibilidade educativa, exatamente por valorizar as práticas e experiências individuais das crianças, identificando todas as possibilidades e potencialidades. O estudo terá grande importância para todos os educadores infantis nas suas práticas educacionais pois a dissertação leva a compreender como os processos desenvolvidos na Educação Infantil são importantes para o desenvolvimentos e construção de conhecimentos. Todas as experiências são valorizadas e ser protagonista de suas ações requer uma imensa responsabilidade em aprender, reaprender, construir e trocar muito. Todos os movimentos desenvolvidos na primeira infância são fundamentais para a construção da cidadania, de inserções, de aceitação, convívio sendo um ponto importante para a discussão da inclusão a partir dessa Abordagem.

Trago atrelado ao tema, sua importância e por isso o estudo, ao ser uma possibilidade da promoção da mudança nas práticas educativas buscando na Abordagem de Reggio Emilia, na Educação Infantil, um novo espaço capaz de ater-

se em todas as competências e habilidades das crianças possibilitando a criação de procedimentos e linguagens que serão uteis futuramente em todas as construções e relações que serão desenvolvidas.

1 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

As escolas e salas de aula inclusivas sendo “lugares que dão as boas-vindas e que comemoram a participação de todas as crianças, não obstante as diferenças que possam existir entre elas, estas (as escolas) tem que se abrir as diferenças “
(Stainback, 2006, p. 9)

Ao pensar na Abordagem Educacional de Reggio Emilia como uma possibilidade de inclusão nas escolas de educação infantil no Brasil é necessário analisarmos as políticas públicas de educação inclusiva para, assim contextualizarmos através da legislação e definição dos processos que levam a inclusão e exclusão no âmbito educacional.

Sendo assim, é importante entendermos a escola articulada a um contexto social na qual está inserido, tendo em vista que é um espaço educativo onde se estabelecem relações e se constroem aprendizagens.

Muito se fala em políticas públicas destinadas às pessoas ditas diferentes física, social ou intelectualmente. Mas pouco se tem de concreto. Pensa-se em grandes avanços no que se refere a questões governamentais tendo em vista a necessidade de legislações específicas envolvendo a diversidade.

A legislação quando posto em prática nem sempre atende a todas as necessidades especiais. Há uma grande problemática envolvendo as políticas e necessidades do processo inclusivo no Brasil. No espaço escolar as questões relacionadas à inclusão são tratadas a partir do excluído. O acolhimento do diferente no espaço escolar se dá ainda de forma intuitiva experimentando situações e

tentativas que em algum momento, para alguma realidade, obtiveram sucesso. Na escola, a inclusão, muitas vezes, acontece por necessidade ao atendimento da legislação vigente que dá direito ao acesso aos portadores de necessidades especiais em escolas regulares e não somente em escolas especiais.

Embora, na maioria das vezes, tenha a vontade e a obrigatoriedade, a escola, no entanto, não se encontra preparada para atender a todas as necessidades. A questão do acesso é bem mais simples do que o processo de inclusão propriamente dito. Para ter acesso à escola, inúmeras mudanças físicas se fazem necessárias e quase sempre são suficientes para tal problema, no entanto incluir requer um estudo e uma disposição para isso, além de qualificação e preparação do corpo docente e serviços o que vai além de políticas públicas presentes para que esse processo se efetive naturalmente.

Boneti, (2007, p. 74) contribui com o estudo das políticas públicas ao analisar:

A partir de uma nova dimensão social das últimas décadas e sua repercussão direta na organização social e política da sociedade, é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como decisão de intervenção pública numa realidade social, que seja para fazer investimentos ou para mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

A sociedade está organizada de forma diferente de séculos anteriores. A formação e a constituição familiar estão bastante alteradas. Nas escolas encontramos presentes diferentes organizações familiares. O que antes era tido como “anormal” é natural. Há políticas públicas envolvendo o processo inclusivo, no

entanto a escola não está preparada e, muitas vezes, não quer assumir mais essa responsabilidade com os alunos com necessidades especiais. Muitas vezes, no âmbito da escola há uma problemática que se cria de forma bastante abrangente e difícil de ser administrada, pois no espaço escolar há pessoas com diferenças sem que para isso se promova alteração neste ambiente escolar. Lidar com as diferenças é um processo intenso de crescimento e mudança embora à escola não se encontre preparada e pronta para receber o “diferente”, acolhendo e fazendo com que todos participem de um processo inclusivo. Incluir não é somente aceitar que esse “diferente” permaneça junto dos outros, mas sim de propor condições para que ele faça parte desse cotidiano escolar.

A diferença insiste em estar presente na escola. Percebe-se o desconforto dos adultos e crianças em ter por perto alunos de inclusão que algumas vezes difere dos demais em suas atitudes, necessita de um tratamento diferenciado para se adequar ao ambiente. Dessa forma se reafirma a diferença e tratamos as diferenças de forma a considerar o “diferente”. A uniformidade que cobramos na escola em relação as atitudes, produções, comportamentos e saberes destoa ao concedermos aos diferentes um tratamento totalmente diferenciado. E a dúvida maior está em se pensar como seria se assim não acontecesse? As limitações presentes em cada pessoa a ser incluída requer uma atenção bastante particular de tratamento que passa a ser questionado pelos demais na escola. Como efetivamente vivenciar uma pedagogia inclusiva?

Segundo Azevedo (2001 apud GISI, 2003 p. 100):

É preciso compreender a política educacional articulada ao projeto de sociedade que se pretende em cada momento histórico, e que esta é constituída pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que consegue fazer chegar seus interesses até o Estado, influenciando na formulação de programas de ação, mas é nas instituições e principalmente na sala de aula que está se concretiza como elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política como um programa de ação que resultou de decisões políticas.

No contexto das políticas públicas voltadas para a educação, a diversidade permeia as questões de direito, construindo uma forma de entender a educação a partir da organização do próprio sistema educacional. A diversidade age no sentido de organizar a prática educativa e seus vínculos sociais que vão sendo construídos.

1.1 A escola inclusiva e seus significados

Na academia brasileira ao se falar em escola inclusiva associa-se normalmente ao programa de inserção de crianças com algum tipo de necessidades especiais em escolas regulares. Mas, o estudo aqui desenvolvido leva a se compreender que este tipo de procedimento educacional é apenas um dos aspectos relacionados à educação inclusiva. A educação inclusiva está associada também à plenitude da construção da autonomia da pessoa, na perspectiva de possibilitar acesso pleno aos saberes socialmente construído.

Mas no estudo da exclusão e inclusão social torna-se importante refletir sobre as práticas educativas e a inserção de crianças “especiais” no ensino regular das escolas de educação infantil, em Reggio Emilia. Neste cenário a cultura da infância

é um movimento construído permanentemente e expresso através das atitudes dos adultos no respeito às individualidades das crianças. Todas as propostas que envolvem a abordagem educativa de Reggio Emilia trazem o educando como ser inteiro que constroem suas identidades a partir dos grupos sociais e das relações que se estabelecem. A contribuição italiana vai ao encontro de um processo de diferenciação de conceitos fazendo com que estejam bem definidos e delimitados.

Segundo Boneti, (1986, p. 191):

[...] “o conceito de inclusão carrega consigo dois pesos desfavoráveis: o primeiro deles diz respeito à herança teórica e metodológica utilizada para a sua formulação, o da dicotomização do *dentro* e do *fora*, coisa que a sua palavra-mãe, a exclusão, já superou ou, no mínimo, está em processo [...] O segundo relaciona-se à agregação de ingredientes conservadores da Sociologia política, associando a inclusão à cidadania, como condição de estar incluída no “contrato” social e assim, usufruir de direitos.

A inclusão de acordo com o pensamento de Guerbert (2007, p. 23) não é apenas um processo destinado às pessoas com necessidades especiais, mas sim, a quaisquer mecanismos que necessitem de adequações, sejam eles de ordem: curricular, física, metodológica e, até mesmo, afetiva, para transformarem-se enquanto agentes sociais.

No contexto da exclusão conta-se com a contribuição de Robert Castel, (apud BALSÀ, p. 70) que se refere à exclusão, afirmando que de fato, é ater-se a uma concepção negativa e abstrata dos fenômenos de dissolução social. O “excluído” é unicamente qualificado pela falta, pela ausência de inscrição nos circuitos habituais de trocas sociais.

As grandes inovações estão fundadas, muitas vezes no que é necessário fazer para tornar a educação efetivamente um direito de todos, sendo respeitado integralmente, nas ações da escola.

Rita Figueiredo, (2010, p. 54) traz uma importante contribuição voltada ao processo inclusivo de portadores de necessidades especial afirmando que:

Uma política de vanguarda não garante a acessibilidade aos saberes escolares se não houver uma verdadeira transformação na interior da escola. Faz-se necessário concretizar no cotidiano dessa instituição o que já está assegurado por lei. Não basta garantir a acessibilidade, é preciso criar as condições para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e aprender. Neste sentido nosso país ainda tem um importante caminho a percorrer para assegurar educação a todos os jovens, crianças, adultos e adolescentes que integram o sistema público de ensino.

De acordo com Paulin (2010, p.25) “as noções de exclusão e de inclusão sociais evoluíram de maneira muito importante. As transformações profundas e rápidas vividas por numerosas sociedades no mundo, desde a segunda metade do século XX, com certeza, não são alheias à evolução dessas noções, assim como foi também o caso para a noção de deficiência”.

Entende-se que a concepção do aluno com deficiência ou com dificuldade de adaptação ou de aprendizagem nas escolas está intimamente ligada a noção de exclusão e de inclusão.

No estudo da Escola inclusiva tem-se um motivo especial para que o ensino se modernize. O aperfeiçoamento das práticas e a valorização da diversidade humana buscam igualdade de valores. Conta-se neste estudo da Escola inclusiva com o autor Connell (apud GENTILI p. 17) em que afirma “[...] a desigualdade de

classe é um problema que atravessa todo o sistema escolar. As crianças pobres não estão diante dos efeitos mais perversos de um padrão mais amplo”.

Faz-se necessário planejar dando condições de inclusão ao diferente sendo este em relação a sua condição de vulnerabilidade social por sua deficiência física ou intelectual, dando plenas condições para exercício da autonomia.

De acordo com Bourdieu (2002, p. 304):

Faz-se importante quando analisa a existência de uma relação tão forte e tão exclusiva entre o nível de instrução e a prática cultural não deve dissimular o fato de que, dados os pressupostos implícitos que a orientam, a ação do sistema escolar somente alcança sua máxima eficácia na medida em que se exerce sobre indivíduos previamente dotados pela educação familiar de certa familiaridade com o mundo da arte. Na verdade, tal processo se desenvolve como se a ação escolar, que só atinge de forma bastante desigual (mesmo do ponto de vista da duração) as crianças das diferentes classes sociais e cujo êxito junto ao que atinge também é muito desigual, tendesse a duplicar e a consagrar por meio de suas sanções as desigualdades iniciais.

Boneti (2010, p. 98) traz uma contribuição importante ao fazer uma análise crítica de que a partir do momento em que a escola utiliza e produz um saber uniforme, cobra igualmente de todos os mesmos desempenhos escolares. [...] Por que a escola se constitui apenas de uma concessão às diferenças?

Para Mirian Pan (2008, p.88), o discurso da inclusão coloca-se, assim, em contraposição à integração da década de 1970, estabelecendo que as diferenças humanas são normais, reconhecendo o acentuado grau de diversidades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política e defendendo, assim, a necessidade de uma reforma educacional radical como

propulsora da transformação social como um todo e como garantia de uma educação de qualidade para todos.

Se quisermos uma sociedade igualitária, é preciso reavaliar o modo com que a escola se constitui. É trabalhoso ter e pertencer a uma escola inclusiva, pois muitas mudanças se fazem necessárias. É preciso pensar a escola integrada na sociedade bem como se apropriando do reconhecimento das diferenças, planejando a inclusão e um ambiente comum com a preocupação de acolher o novo.

De acordo com Brazelton (2003), podemos pensar no processo inclusivo na Educação Infantil da seguinte forma:

A inclusão apresenta a oportunidade para a criança achar modelos e aprender com outras crianças. Em particular ela pode aprender a conduzir-se em um grupo e socializar-se com uma variedade de colegas, assim como aprender a lidar com sua dificuldade e até tornar-se motivada a superá-la. (p.251)

Na escola um atendimento especializado, elaborado e organizado, com recursos pedagógicos e de acesso a todos contribuiria no processo pedagógico buscando eliminar qualquer barreira para a plena participação e desenvolvimento do aluno. O que se busca, através dos processos pedagógicos de inclusão na escola regular é atender a todas as necessidades e aos princípios de autonomia.

Na Educação Infantil especificamente se desenvolve a construção do conhecimento é o principal momento em que se percebe o aluno como um todo. As formas diferenciadas de comunicação e de convivência com as diferença favorecem o respeito, as relações e a valorização do outro como único.

Na Educação Infantil ainda, percebe-se grande integração das crianças à necessidade de todos serem iguais e mesmo, se diferentes físicas ou psiquicamente, se tornam iguais a partir de interesses comuns em estar e fazer parte de um grupo de crianças que age conforme experiências anteriores acrescentando a interação em que as individualidades são importantes para que novas e importantes experiências se desenvolvam.

Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. “Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias, enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano”. (MONTAAN, 2007)

Ao pensarmos e analisarmos os processos inclusivos nos deparamos com a pedagogia da exclusão, na qual Saviani descreve:

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais etc. portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão. (SAVIANI, 2008, p.431)

O processo inclusivo está relacionado diretamente à diversidade, sendo assim é necessário um projeto educativo que contemple essas diferenças e que responda a seus objetivos e conseqüentemente que dê garantia no atendimento das limitações e possibilidades da Escola Inclusiva. Paulo Freire contribui com uma importante reflexão que podemos relacionar com o processo inclusivo em que a aceitação e a escuta do outro é importante e fundamental para o ser humano:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária. [...] Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso, evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima pra baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. (p. 135-136)

Percebe-se que o processo inclusivo inicia embrionariamente no momento em que se está disposto a escutar o outro e a estabelecer relações de trocas de diferentes linguagens. O professor além de mediador é parte integrante de todo o movimento da Escola Inclusiva iniciado nas classes de Educação Infantil. Desta forma Israel e Bertoldi (2010, p.118) trazem uma contribuição peculiar a educação

vista no projeto educativo em questão [...] os ambientes de estimulação educacional não se restringirão a escola, e, certamente, a família, a comunidade e as instâncias governamentais e não governamentais deverão estar motivadas para que cada um, em sua missão, cumpra o que lhe cabe com qualidade nas atividades e planejamentos realizados em equipe. Dessa forma, o equilíbrio de uma gestão adequada e democrática permitirá uma construção coletiva para um melhor desenvolvimento da educação, da educação especial e da educação inclusiva, no caso de favorecer a independência e qualidade de vida de pessoas com deficiência.

Percebe-se que falta muito para que isso realmente aconteça. É urgente a reformulação nos currículos de formação docente buscando a real e verdadeira contemplação da diversidade escolar.

Pensar em uma escola para todos é pensar que não se podem ter barreiras, nem de estrutura física, nem de formação docente, muito menos de acessibilidade e de conhecimento a cerca das diferenças. Incluir é estar atento a tudo sem seleção ou restrição a essa diferenciação. O ideal é ter uma pedagogia consolidada capaz de atender a todos fazendo com que todos os alunos tenham acesso aos saberes com autonomia.

1.2- Legislação referente a educação inclusiva ao longo dos anos

“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza”.

Boaventura de Souza Santos

A educação inclusiva parte de um movimento associado de igualdade e diferença pensado no âmbito da escola a partir das produções, das exclusões. No reconhecimento das diferenças, surgem políticas e ações que voltam a atenção as dificuldades evidenciando a necessidade de pensar em espaços pedagógico, de acolhimento, acessibilidade e que conjugue ações capaz de atender atendendo ao direito de todos de estarem juntos em condições de igualdade.

A exclusão ou inclusão tem sido marcada por fatores de fracassos escolares, sendo que o processo de escolarização sempre se limitou ao atendimento da educação de um grupo específico. Com o processo de democratização da escola pública fica evidente a intenção de universalização a partir da reflexão de processos de inclusão e exclusão escolar, em que a educação especial passa a ter regulamento.

Historicamente a atenção às diferenças teve início em 1854, com o Instituto dos Meninos Cegos e em 1857 com o Instituto dos Surdos Mudos, no Rio de Janeiro. Em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, destinado ao atendimento de deficiência mental. Em 1945 é criado na Sociedade Pestalozzi o atendimento a superdotação. Em 1954 é fundada a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. (MEC/SEESP, 2008)

Em 1961, através da Lei nº 4024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, para ser regulamentado as preocupações com o atendimento às pessoas com deficiências, apontando direitos aos “excepcionais”.

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1996)

Nesta Lei educacional é possível percebermos uma intenção de inclusão quando se institui que os ditos excepcionais, termo usado na época se enquadrariam no sistema geral de educação.

Em 1971, com a Lei nº 5692, há uma alteração na LDBEN de 1961, no Art. 9º, trazer a seguinte redação:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1996)

Aparentemente não há uma intenção em relação a integração dos especiais em classes regulares. Há uma atenção em caso de atraso no rendimento verificando uma necessidade de tratamento especial. Nesse momento acontece um reforço, até então positivo, do atendimento de necessidades especiais em escolas de educação especial.

O presidente da República Emílio Médice, em 1973, com o Decreto nº 72425 cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP):

Art. 1º Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Parágrafo único. O CENESP gozará de autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade.

Entende-se que a criação do CENESP foi um importante marco para a educação especial no Brasil, configuradas por ações assistenciais. Não há ainda nesse momento histórico, política pública específica de ação educacional voltada para integração e inclusão. De posse disso, salienta-se que até esse momento histórico não há preocupação com o atendimento específico as dificuldades para alunos com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 refere-se à necessidade de promover o bem a todos:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

A Constituição Federal sistematiza ainda no artigo nº 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

E ainda definem em seu artigo nº 206 e nº 208 princípios importantes:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988)

A Constituição Federal define garantias de permanência dos alunos com deficiência na escola, igualdade de acesso e atendimento especializado aos alunos em todas as suas necessidades, trazendo-os, preferencialmente, para o ensino regular, embora não se estabelece, até aqui diretrizes específicas para esse atendimento, bem como os recursos necessários para tal ação.

Ainda conta-se com a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências:

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos,

inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. Parágrafo Único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I – na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

No ano seguinte em 1990, cria-se a Lei nº 8069/90, denominada ECA – Estatuto da Criança e do adolescente que, em seu artigo nº 55, se faz presente da seguinte forma:

Capítulo IV

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

A nível mundial surge nesta década ainda, a Declaração Mundial de Educação para Todos, da UNESCO, com a finalidade de salientar que, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, existe a necessidade da garantia da educação para todos reafirmando a necessidade de ações pertinentes a esse fazer cumprir da acessibilidade de educação para todos.

Na década de 90, ainda, se faz presente as Declarações de Salamanca, trazendo importantes contribuições para iniciativas de discussões e formulação de políticas públicas específica para a educação inclusiva. Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares, com orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

Ações governamentais buscam suprir a carência de profissionais atuantes na educação especial fazendo com que as graduações sejam complementadas em suas grades curriculares de disciplinas referentes ao atendimento a pessoas com

carências e diferenças significativas. É possível verificar isso na Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO- EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos– Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde(Educação Física, Enfermagem , Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

A Portaria leva as instituições de ensino superior a suprirem o mínimo possível aos seus alunos de entendimento dos mecanismos de inclusão e integração de alunos com necessidades especiais de atendimento. Quando há uma recomendação, como no caso mostrado, não há uma obrigatoriedade, no entanto existe a necessidade de dar aos alunos, no ensino superior uma orientação em termos de normatização, conduta e atendimento as necessidades especiais.

Aos alunos com necessidades especiais, de acordo com a LEI Nº 8.859/94, há a aceitação à participação em atividades de estágio:

Art. 1º - As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§1º - Os alunos a que se refere o “caput” deste artigo devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial.

A Lei dá direito a esses alunos especiais, vindos de escolas regulares ou especiais participem de estágios em órgãos públicos, privados ou em instituições de ensino normalmente. As empresas já preveem em suas seleções, vagas para portadores de necessidades especiais, o que é uma grande conquista para a sociedade.

Com a criação da nova LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, entende-se e se percebe a previsão para a educação especial trazendo a seguinte redação:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na

própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 determinam que todos os alunos precisam ser matriculados, havendo uma preocupação em assegurar condições de qualidade educacional para todos.

De acordo com o Plano Nacional de educação há uma legislação que determina o atendimento às necessidades educacionais especiais, embora aponte dificuldades quanto a formação docente, a acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado propriamente dito.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, tem grande importância deixando aparente em seus artigos 1 e 2 que:

Artigo I

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

1. Deficiência

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

A Convenção da Guatemala garante o tratamento igual em relação às deficiências, principalmente se houver o propósito de impedir o gozo, exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

De acordo com as Diretrizes das Políticas Nacionais da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003, o MEC implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo principal do atendimento com qualidade de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação sejam atendidos nas classes comuns do ensino regular.

Em 2004, com o objetivo de estabelecer diretrizes mundiais para a inclusão e reafirmar o direito e os benefícios da escolarização de alunos com deficiências diversas em turmas de ensino regular, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”.

O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, documento criado pelo MEC reafirma a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Contudo, tem-se ao longo da legislação grande preocupação em registrar e normatizar a inclusão em classes regulares em

alunos portadores de alguma dificuldade, sendo ela física e/ou cognitiva, garantindo o atendimento educacional necessário, a escolarização em níveis elevados de ensino, a acessibilidade arquitetônica, a mobilidade do mobiliário e a formação adequada de professores na realização desse atendimento.

A legislação de políticas educacionais busca a promoção da aprendizagem atendendo as necessidades de todos os alunos. A organização do espaço é fundamental para que barreiras arquitetônicas sejam vencidas sendo que a ludicidade e a complexidade do ambiente na educação infantil é primordial.

Contudo, Educação Inclusiva é um desafio social, um grande desafio da escola. Na prática vem se efetivando com grandes dificuldades por não contemplar a diversidade da condição humana. Com o aumento do número de crianças com deficiências frequentando os ensinos regulares, as necessidades foram crescendo e, conseqüentemente, à forma de organização da própria escola passa a ser repensada, pois, recentemente, de acordo com a leis analisadas, não basta se ter na escola regular o espaço físico e adaptações ambientais. É preciso que o incluído goze de todos os direitos dos demais, que permeia o acesso às aprendizagens, fazendo com que essas se tornem significativas.

A escola busca profissionalizar professores para estarem aptos a esse atendimento. Passa a ser importante o fato de ter crianças especiais participando e interagindo com os demais. As trocas de saberes, de conquistas, fortalece, muitas vezes, o grupo de alunos e traz ao incluído um novo olhar, o de fazer e ser parte do todo e não de um grupo isolado. O ser competente e habilidoso para lidar com as diferenças enriquece o trabalho pedagógico. Ao professor de educação infantil, não

basta querer incluir alunos com necessidades especiais, é preciso saber como fazer e entender a sua necessidade. É preciso mais do que exclusivamente vontade, é preciso conhecimento do que se propõe fazendo e se apropriar do que realmente se quer fazer.

Em alguns momentos, nas escolas, a falta de preparo dos professores e equipe pedagógica, como um todo, faz um grupo todo de alunos “adoecer”. O que era visto inicialmente como um ato de inclusão passa a ser um momento de grande preocupação, de falta de aprendizagem, enfim, um grande desastre.

A educação inclusiva se opõe a isto no momento em que propõe uma escola suficientemente boa para todos, nas classes regulares de ensino. Ter uma inclusão verdadeira é ter espaços educativos, escolas, em que, na educação infantil, foco de estudo aqui, se construa pessoas críticas, autônomas em que se aprenda a ser (feliz), a estar (integralmente) e aprender (realmente).

Na escola inclusiva se propõe a criação de ambientes educativos em que os alunos valorizem as diferenças através da convivência com seus colegas, professores e por todas as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Contudo a escola inclusiva faz com que todos os alunos façam parte das turmas de maneira uniforme, das aulas, das atividades e de todo o convívio na escola. Perceber e identificar que todos os alunos têm as mesmas possibilidades de aprender e que o contexto escolar, tudo que faz parte da escola, desde a estrutura física até a humana, é o responsável por deixar de excluir.

2- A ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA

*“A criança é feita de cem...
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo...
Dizem-lhe enfim:
Que o cem não existe.
A criança diz:
Ao contrário o cem existe”
(Loris Malaguzzi⁵)*

Depois de discutirmos as políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil, abordando a escola inclusiva e a legislação referente a escola inclusiva, desenvolvo nesse capítulo as características primordiais que fazem de Reggio Emilia uma abordagem com grande diferencial em termos de ensino infantil. Por essa razão, o objetivo desse capítulo é analisar como a abordagem educacional se caracteriza trazendo presente o diferencial para a Educação Infantil. Todos esses elementos estarão articulados ao fato de Reggio Emilia ser considerada uma cidade de excelência internacionalmente conhecida por sua educação, especialmente voltada para o ensino infantil, sendo analisada como um projeto de grande possibilidade de inclusão para a Educação Infantil brasileira.

Falamos aqui de uma Abordagem Educacional de Reggio Emilia, que fica na Emilia Romana, ao norte da Itália. É uma cidade com cerca de 170 mil habitantes

⁵ Fragmento do Poema “As Cem linguagens da criança”. Fonte: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**; trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda,1999.

que é famosa por ser o lugar onde a bandeira do país foi criada em 1796. O trabalho desenvolvido em Reggio Emilia, nas escolas de educação infantil não são modelos educacionais prontos para o mundo todo, nem tampouco um método educacional, mas se constitui em uma abordagem para a infância diferenciada, pois valoriza a criança de forma integral atendendo a todas as suas capacidades e habilidades possíveis.

O pedagogo e educador de Régio-Itália, Loris Malaguzzi foi o criador da ideia Reggio Emília, sendo até hoje seu incentivador primordial. Foi este educador quem constituiu um princípio de ensino em que não existem as disciplinas formais e que todas as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de projetos. Estes projetos, no entanto, não são antecipadamente planejados pelos professores, mas, surgem através das ideias dos próprios alunos, e são desenvolvidos por meio de diferentes linguagens. O ensinamento que sustenta todo esse princípio, é a Pedagogia da Escuta, que foi sistematizada pelo educador italiano. Esta abordagem de Reggio Emilia se vincula a tudo o que a linguagem visual pode apresentar.

Constantemente se desenvolve um trabalho de humanização, inclusão e acolhimento, pois cada característica e experiência pessoal são bastante valorizadas. As crianças interagem naturalmente umas com as outras e toda e qualquer experiência individual é respeitada e socializada com tranquilidade.

Celso Antunes destaca o caminho seguido por Loris Malaguzzi ⁶em seus estudos e propostas metodológicas que comprovam a viabilidade da Abordagem Educacional de Reggio Emilia:

⁶ Loris Malaguzzi foi um pedagogo italiano que fundou escolas em Reggio Emilia, sendo uma importante referência para a região em termos de ensino para a infância. Foi o idealizador da abordagem Reggio Emilia, pensou na escola como uma construção em contínuo ajuste que deve, de tempos em tempos, rever seu sistema sem interromper seu curso natural. Considerava fundamental que o sistema de escolarização se expandisse para o mundo da família, integrando-a e respeitando seu direito de conhecer e participar do trabalho desenvolvido pela escola. Ponderava

Discípulo de Piaget, em quem buscou os fundamentos de sua percepção sobre o funcionamento da inteligência e da aprendizagem, Malaguzzi organizou um sistema de ensino em que não existem as disciplinas convencionais e em que todas as atividades pedagógicas estruturam-se através de projetos. Eles jamais são previamente concebidos pela equipe docente, mas nascem das sugestões das próprias crianças, estimuladas na família e na escola em suas múltiplas competências e diferentes linguagens. Em síntese, se é que é possível sintetizar a essência de um sistema, seria lícito afirmar que as crianças são, desde o nascimento, ativamente estimuladas em suas sensibilidades táteis, criativas, estéticas, auditivas, linguísticas, visuais, espaciais, entre outras, por pais que aprendem essa maneira de agir na escola. (PORTAL EDUCACIONAL, 2011)

Houve um intenso investimento e uma grande preocupação com relação à educação para as crianças pequenas, que fez com que Reggio Emilia se destacasse significativamente. Loris Malaguzzi, como idealizador do projeto, juntamente com a comunidade, trouxe importantes contribuições que fizeram de Reggio Emilia um lugar considerado referência em termos de educação infantil no mundo. Existe uma formação contínua aos educadores e membros pedagógicos o que faz com que a escola se torne muito importante na vida de todas as pessoas, cumprindo um papel de valorização das famílias e de toda a comunidade, articulando uma relação de integração e confiança.

De acordo com Carolina Rinaldi⁷

Somente é necessário fazer uma interpretação da abordagem de Reggio contrapondo-se a “fazer Reggio”. Não pode haver uma transferência direta da abordagem, sem levar em conta o contexto e a cultura do país em que está sendo introduzida [...] na verdade é desenvolver uma percepção do “fazer parte”-entendido como base cultural que possibilita a cada indivíduo encontrar o seu caminho em sua própria história individual para construir um futuro no diálogo com os outros-, então o significado mais verdadeiro da abordagem de Reggio é ajudar

ser essencial que o foco de seu sistema fosse a criança, mas não só ela. Era preciso que os professores e as famílias fossem vistas como centrais para a educação das crianças.

⁷ Carolina Rinaldi é consultora pedagógica executiva de creches e pré-escolas municipais em Reggio Emilia. In KINNEY, Linda e WARTON, Pat. Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia.; trad Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

toda a comunidade, toda a escola, a assumir a responsabilidade pela educação de suas crianças e do seu próprio futuro.

A Abordagem de Reggio Emilia propõe o olhar especial e fundamental ao indivíduo, as crianças em suas capacidades e possibilidades. A Abordagem para o mundo requer uma interpretação e não uma tentativa em fazer igual, copiar a abordagem no Brasil. Não existe essa possibilidade. Copiar a Abordagem em qualquer lugar do mundo não é possível, pois há em suas características, um entrelaçamento da escola inserida naquela localidade, diante daquela comunidade.

2.1 Reggio Emilia: a origem da abordagem

A Abordagem Educacional de Reggio Emilia foi construída na integra a partir da necessidade de uma comunidade em reformular e reconstruir escolas para suas crianças. Relata Carolyn Edwards⁸ que após a Segunda Guerra Mundial, muitas famílias de Reggio Emilia, se viram preocupadas em reorganizar um espaço para educação de seus filhos e, com isso, se empenharam em descobrir um novo modelo de escola, novas formas de ensinar, novos métodos, que pensasse diferente do que até então se conhecia e , além disso houve uma grande preocupação em integral a educação, a escola, à comunidade. Seria importante que toda a formação se

⁸ Carolyn Edwards é professora de psicologia na University of Nebraska em Lincoln. Ela e Lella Gandini trabalharam juntas em vários projetos de pesquisas na Itália e nos Estados Unidos.

baseasse na ética e no desenvolvimento das competências individuais de cada educando.

Apoiados por educadores, a experiência de Reggio Emilia foi se consolidando e tomando forma e grande proporção tendo sido visto como exemplo de políticas públicas para a infância a partir de toda identidade que foi construída. Identidade essa construída a partir de referenciais educativos importantes.

De acordo com o vídeo “Conhecendo Regio Emilia⁹”:

Nos anos 50 as novas ideias sobre educação provinda do movimento da escola popular, eram vindas da França e de educadores progressistas, como Freinet e Dewey. O diretor das escolas de Reggio Emilia que se destacava e era um grande líder para a comunidade era Bruno Ciari, seguidor de Piaget, que introduziu inovações e discussões educacionais importantes, na época. Pensava-se em considerar todas as capacidades infantis, valorizar a criança dando atenção as suas competências e habilidades valorizando todos os potenciais e experiências que as crianças traziam consigo [...] Pouco depois, nos anos 60, os movimentos sociais influenciaram a defesa da educação infantil na região. Houve um movimento estudantil que denunciou discriminação social nos sistemas educacionais. As lutas pela educação dos pequenos seguia bastante presente, com a certeza de se construir um ambiente capaz de incluir todas as crianças, pois foi pensado e estudado para que atendesse a todas as necessidades na infância.

Reggio Emilia traz, a sua história um contexto bastante importante de vontade, determinação, estudo e conhecimento que vai além da necessidade. De acordo com Celso Antunes:

A ideia que deu corpo a esse fabuloso sistema educacional começou a se delinear nos anos 50, quando a Itália procurava se reconstruir após uma guerra que lhe roubara quase tudo. Nesse cenário, um educador carismático, Bruno Ciari, foi convidado pela administração de Bolonha para dirigir o sistema municipal de educação para a primeira infância. Fortemente inspirado pelos pensamentos de Celestin Freinet e de John Dewey, esse dirigente iria influenciar poderosamente a

⁹ Vídeo Conhecendo Reggio Emilia produzido pelo curso de pedagogia da UNESP – que relata fatos históricos de formação da cidade e origem que fizeram do Reggio Emilia um marco significativo na história da educação infantil. Primeiro acesso feito em 16 de outubro de 2011 - <http://univesptv.cmais.com.br/pedagogia-unesp/conhecendo-reggio-emilia-2>

carismática figura de Loris Malaguzzi, verdadeiro mentor da ideia de Reggio Emilia e até hoje seu inspirador fundamental.

Em 1970, os primeiros centros municipais na cidade de Reggio Emilia foram criados e na década de 80, toda a região passou a ser reconhecida por uma grande atenção voltada para a primeira infância e por seu diferencial em termos de educação infantil.

As escolas seguem um formato bastante semelhante entre elas. É possível observar a natureza em contato com as salas e corredores “transparentes”. A arquitetura, o movimento¹⁰ ao mobiliário e o contato com a natureza faz com que a escola seja a extensão da família e faça parte naturalmente da vida das crianças. A seguir um centro educacional de Reggio Emilia, ilustra a arquitetura diferenciada em escolas infantis:



Figura 1- A Villetta vista de fora , em Reggio Emilia - Fonte: Rabitti, 1999

estáticos. Há possibilidade de uma nova organização que atua fazendo parte da necessidade de aprendizagem dos alunos

De maneira democrática e bem sucedida foi criada a Abordagem Educacional que mais tarde foi municipalizada em 1963 e logo se espalhou por todas as escolas da região. Em 1991 houve um grande reconhecimento internacional com a publicação na revista norte-americana *Newsweek*¹¹ em uma matéria destacando o sistema educacional de Reggio Emilia como o mais inovador e admirável do mundo todo.

Um pensador, denominado gênio condutor e fundador da experiência de Reggio, chamado Loris Malaguzzi, estudou por longos 30 anos observando e constatando que as escolas de Reggio Emilia tinham grandes diferenciais e que deveriam estar em destaque em relação ao mundo, que todos deveriam conhecer esta abordagem educacional para a infância de que tanto os italianos se orgulhavam:

“As escolas em Reggio Emilia não poderiam simplesmente estar em qualquer lugar, e nenhuma delas poderia servir como um modelo exato a ser copiado literalmente em outro local. Ainda assim, apresentam características comuns que merecem a consideração em escolas de qualquer lugar. A configuração particular de cada escola, no que se refere ao jardim, às paredes, às janelas grandes e aos móveis atraentes, declara: Este é um local onde os adultos pensam sobre a qualidade do ambiente. Cada escola é cheia de luz, de variedade e de uma certa espécie de alegria. Além disso, cada escola mostra como professores, pais e crianças trabalhando e brincando juntos, criam um espaço único, que reflete suas vidas pessoais, a história de suas escolas, as muitas diferenças culturais e um sentido de opção bem-pensada.” (GANDINI, 1999, p.157)

¹¹ Revista *Newsweek* é uma revista norte-americana de publicação semanal distribuída no mundo todo. Traz notícias de negócios, política e fatos que influenciam a vida pessoal e profissional.

A proposta pedagógica que ficou conhecida como a Abordagem Educacional foi criada por Loris Malaguzzi ¹² que se apaixonou pela causa comunitária. Frequentou seminários no grupo de Piaget, em Genebra, além das relações que ele tinha com os pedagogos italianos da época como Maria Montessori e todo movimento ativista da educação, também importante para essa nova construção.

Diante de todas as informações e riqueza, se tem presente um projeto tão grandioso e com grande envolvimento não só de profissionais da educação, mas também e principalmente, de toda uma comunidade que preocupada com o desenvolvimento de seus filhos, com as aprendizagens, com o espaço físico e com as relações que seriam estabelecidas a partir desse novo modelo.

No projeto educativo de Reggio Emilia a organização do ambiente é um facilitador no processo de aprendizagem. Desta forma, pensa-se na organização física do espaço das salas de aula. Quanto à disposição do espaço físico, o professor deve ficar atento para a localização do mobiliário da sala. É necessário dispor os móveis da sala de aula de modo a possibilitar que ele rapidamente detecte quando os alunos precisam de ajuda e também como os mesmos estão interagindo. (STAINBACK, 1999 apud SILVA, pág 163)

O objetivo central da Abordagem Educacional de Reggio Emilia insere a criança como protagonista das relações, das percepções, demonstrando um conhecimento através de múltiplas linguagens. Entende-se que a criança tem muitas linguagens a ser desenvolvida e todas elas demonstram as habilidades que as crianças são capazes de desenvolver e, com isso, construir suas aprendizagens e novas conquistas.

¹² Loris Malaguzzi era também um grande estudioso e conhecedor das teorias psicopedagógicas e das referências iniciais que na Itália dos anos 50 e 60 eram extremamente inovadoras: Piaget, Vigotsky e Dewey eram referências importantes para Malaguzzi.

Através de relatos, fotos e documentos percebemos as escolas em Reggio Emilia como sendo amplas e com muitos vidros para que as crianças se relacionem com o espaço de diferentes ângulos. A ideia é de que as crianças se desenvolvam observando tudo que está ao seu redor. Os vidros representam a mobilidade, como se o ambiente, o espaço educativo tivesse um formato de aquário em que há possibilidade de ver todos os lados, verificar todos os ângulos, a partir da curiosidade de cada criança.

Há uma organização bastante importante em Reggio Emilia em que as crianças, juntamente com os educadores se reúnem em uma assembleia¹³, que é uma roda com alunos e educadores para discutir e expor todas as conquistas e descobertas do dia ou do período em questão.

Em Reggio Emilia, a troca com os pares acontece de forma bastante significativa e o projeto é desenvolvido como responsável por inovações significativas e importantes na construção de novas reformulações no ensino infantil. É viável pensar na relação desta escola como sendo uma escola inclusiva que, conseqüentemente trará inúmeras contribuições importantes para a construção de uma Escola Inclusiva verdadeiramente.

A inclusão apresenta a oportunidade para a criança achar modelos e aprender com outras crianças. Em particular, ela pode aprender a conduzir-se em um grupo e a socializar-se com uma variedade de colegas, assim como aprender a lidar com sua dificuldade e até tornar-se motivada a superá-la. (BRAZELTON, 2003, p. 251).

¹³ Assembleia é o nome dado ao momento em que todos se reúnem para contar e fazer relatos espontâneos do que realizaram durante o dia em relação às suas descobertas e aprendizagens. São as trocas que se estabelecem em grupos. Nas escolas de Educação Infantil do Brasil, acontece, geralmente, no momento da “rodinha”, presente sempre na rotina da Educação Infantil.

A ideia de aprendizagem e ensinamento focada na criança foi construída tendo como base o trabalho desenvolvido por todos os professores, pais e alunos como um conjunto singular e inovador de educação.

Em Reggio Emilia há um instituto denominado Reggio Children ¹⁴. Este instituto é visto como uma ferramenta eficaz que preserva a qualidade e os serviços. Reggio Children organiza visitas de estudo sobre a abordagem destinada a estudantes e demais interessados do mundo todo.

O incentivo ao desenvolvimento intelectual das crianças é feito através da representação simbólica. Os pequenos são estimulados a usar todas as maneiras de expressão que são entendidas como diferentes linguagens das crianças. A exploração de materiais faz com que o imaginário das crianças seja estimulado com o incentivo a curiosidade, que acaba se transformando quase que em uma necessidade, para pesquisar e desenvolver os projetos de estudo. As aprendizagens rompem as barreiras da escola e fazem parte do cotidiano das crianças e das famílias dentro e fora da escola, pois toda a comunidade participa do que está acontecendo em sala de aula, dentro das escolas.

Todas as representações que as crianças desenvolvem tem um tempo que respeita as individualidades e estes interesses, muitas vezes, acabam se transformando em coletivos, em grandes discussões e interessantes projetos de trabalhos a serem desenvolvidos por um determinado grupo de alunos.

¹⁴ Reggio Children é um instituto responsável pelo planejamento, desenvolvimento, gestão e de toda a qualificação dos Centros Municipais de Educação Infantil, em Reggio Emilia.

Na Abordagem Educacional de Reggio Emilia a criança é a única protagonista em relação as suas aprendizagens e vivências. Cores, sons, formas, materiais, aromas e movimentos são estímulos usados no ambiente de Educação Infantil em Reggio Emilia. A curiosidade e a vontade em conhecer são fundamentais para a construção de importantes descobertas e conseqüentemente novas aprendizagens.



Figura 2- Exploração do espaço externo nas escolas infantis. Fonte: Arquivo pessoal

Fundamentalmente nas escolas infantis é preciso que todos os educadores, responsáveis, conscientes e suscetíveis às mudanças e reformulações, olhem para as crianças, vendo-as como um todo, como um ser que precisa e realiza interações, relações tendo atenção e respeito por suas individualidades, à medida que o processo de ensino e de aprendizagem evolui e se transforma.

É preciso além de ter vontade, estar atento às necessidades específicas de cada criança, enquanto vivendo em grupo e enquanto ser individual inserido neste grupo.

Propiciar cada vez mais um ambiente acolhedor, educativo, dedicado, exclusivamente as crianças é de fundamental importância. Um ambiente em que o processo educativo aconteça sem preconceitos, sem limitações e com inúmeras trocas e possibilidades.

2.2 Caracterização da “Abordagem Educacional de Reggio Emilia”

“Só conhecemos aquilo que nos apaixona”
(Carla Rinaldi- Presidente da Reggio Children)

A Abordagem Educacional de Reggio Emilia é um projeto italiano para a primeira infância desenvolvida na Itália e difundida pelo mundo todo pelo destaque as suas práticas de ensino e por ter contribuído com a educação infantil através de descobertas, valorização da criança em suas capacidades e competências e por todas as relações que se estabelecem com o meio.

Ao analisar Abordagem inserida no contexto de educação infantil no Brasil é importante rever e legitimar ações que fazem a diferença no processo educativo para a infância. A abordagem educacional de Reggio Emilia se espalhou pelo mundo todo de forma a inspirar escolas em diferentes realidades do mundo todo. Nunca se pensou em transportar Reggio Emilia para outro lugar do mundo, porque é intransportável. O que se busca, especificamente no Brasil são inspirações e

hipóteses para o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança. Este estudo analisa especificamente a possibilidade de todo o referencial da Abordagem Educacional contribuir como uma possibilidade de igualdade de condições e de inclusão.

O trabalho desenvolvido em Reggio Emilia é caracterizado por princípios adotados a partir de projetos de trabalhos, pesquisas contínuas da valorização de todo o processo de desenvolvimento da criança, das interações com os pares, da construção da identidade estando e a formação permanente dos professores estando em contato com as famílias, que através de uma constante documentação interagem com a vida escolar dos filhos efetivamente.

Os estudos de Reggio Emilia estão baseados na Pedagogia da Escuta ¹⁵e na Teoria das Cem linguagens das Crianças ¹⁶, de Loris Malaguzzi. As relações estabelecidas valorizam a criança individualmente e ela é construtora de conhecimento quando interage com os demais sendo fundamental para o estabelecimento das aprendizagens significativas. O saber que se constrói com o grupo é bastante valorizado e faz com que o aprendizado aconteça de forma mais duradouro e efetivamente.

A Teoria das Cem Linguagens surgiu a partir da Pedagogia da Escuta pensando na linguagem das crianças. A interação das crianças com o ambiente, com o outro e principalmente consigo mesma através do corpo, da palavra e do

¹⁵ Pedagogia da escuta é a disposição de escutar os outros e a si mesmo.

¹⁶ Teoria das Cem linguagens parte do princípio de que a criança é rica em suas potencialidades e tem inúmeras linguagens que precisam ser desenvolvidas em suas aprendizagens e no convívio com o outro.

sentimento é entendido como aprendizagem nessa teoria e é entendida de forma interligada ao processo de construção da identidade e do conhecimento de tudo que está em volta. Todas as habilidades das crianças são trabalhadas como uma teia que se comunica entre si.

“Arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de representar o Mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem acerca de uma coisa... Quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura, etc.) mais rica a escola será” (FORMOSINHO, Júlia Oliveira (2007) Modelos curriculares para a educação de Infância, PORTO, Porto Editora, p. 108)

A Pedagogia da Escuta como sendo a disposição em escutar os outros e a si mesmo exige que o professor fique atento e ler múltiplos olhares da “fala” das crianças que não necessariamente acontecem oralmente. Expressões, ações e interações que se estabelecem desde muito pequenas são importantes e requerem atenção e documentação. Tudo merece ser percebido como uma manifestação de construção de conhecimento.

As atividades artísticas de criação livre e espontânea são valorizadas buscando verificar a essência das diferentes expressões e manifestações artísticas que estão sendo desenvolvidas.

Toda a organização da rotina na sala de aula é construída conforme a intencionalidade do grupo de crianças. O ambiente é convidativo e isso faz com o que todo o processo se desenvolva tranquilamente. As crianças são estimuladas a usar todas as formas de expressão: palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, colagens, dança, música, dentre outras. É dessa maneira que as crianças se interessam pelo mundo em que vivem e aprendem de maneira

prazerosa. Estabelecem relações do que está sendo aprendido na escola com ações e experiências pessoais e cotidianas.

É importante salientar que nas escolas de Reggio Emilia há um princípio da multiidade, ou seja, organização das turmas acontece com as crianças distribuídas em grupos com diferentes idades. Fundamentalmente a partir dessa importante característica de organização que as trocas e as relações acontecem sendo a criança inserida em um contexto de cidadania: a criança maior aprende muito com a menor e vice versa.

Nas atividades desenvolvidas em Reggio Emilia, nos Centros de Educação Infantil, as crianças se manifestam por meio de atividades artísticas como forma de expressão e de representação. A seguir a foto em que a criança está representando “As papoulas”, a partir de um Projeto de estudo realizado com o seu grupo de colegas:

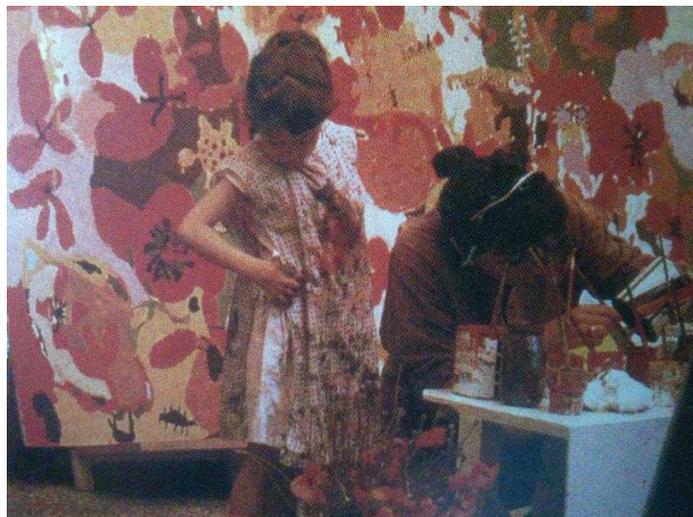


Figura 3- As “Papoulas” – Fonte Rabitti, 1999

No cotidiano das salas de aula há um planejamento do professor no sentido de definir estratégias a serem desenvolvidas, no entanto todos os projetos de estudo surgem a partir do interesse das crianças. O ambiente é organizado a fim de que seja explorado conforme os interesses e não necessariamente todos em uma mesma atividade. Tudo está a disposição das crianças facilitando as escolhas.

O desenvolvimento dos projetos o incentivo do professor direcionam o tempo de duração das atividades. Todos os projetos que acontecem diariamente estão previstos na organização da rotina que podem sofrer alteração sempre que se fizer necessário.

As crianças brincam umas com as outras, integrando-se a partir dos interesses comuns. Crianças com idades diferentes e pertencentes aos mesmos grupos constroem desafios que são desvendados com a integração. A seguir uma ilustração de um momento de brincadeira em que as construções são valorizada tendo a atenção aos detalhes:



Figura 4- A turma dos 4 aos 5 anos: os “assentos em degrau” – Fonte Rabitti, 1999

É importante analisar que, num primeiro momento, ao nos depararmos única e exclusivamente com essa exploração de materiais no ambiente físico, pensa-se em uma grande e interminável bagunça, quase sem fim, em que não existe uma ordem e nem um objetivo significativo. Logo nos remetemos à falta de limites e de regras ou até falta de controle com relação ao que está acontecendo. No entanto ao analisarmos a foto é possível percebermos que há uma construção bem importante e que alguns papéis estão definidos, algumas duplas se formaram, outros interagem nas ações e no ato de brincar. Muitas vezes podem estar lado a lado e o objetivo não ser comum. No final de tudo pode-se descobrir, ao comparar o que foi feito, que a competência e a habilidade a ser desenvolvida era a mesma, no entanto a forma era diferente. A partir daí as aprendizagens se desenvolvem.

A abordagem Educacional em Reggio Emilia tem outra característica bastante importante para o estudo nessa pesquisa. Há uma atenção especial em relação aos processos inclusivos que estão presentes no organograma administrativo da Secretaria Municipal de Educação tendo um coordenador de professores que é responsável por orientar e dar suporte às crianças portadoras de deficiências. Os professores trocam experiências regularmente e decidem juntos como desenvolverem um bom trabalho incluindo alunos com necessidades especiais ao ensino regular e aos demais alunos, da educação infantil.

A inclusão de crianças com necessidades especiais nas creches e escolas italianas vem tornando-se um fato comum nos últimos 30 anos. [...] Em 1971, o Parlamento Italiano aprovou a primeira lei referente à educação de crianças com deficiências. Em 1977 e em 1992, novas leis em nível nacional especificaram as estratégias da inclusão. Em nível local, os governos criaram políticas como o estabelecimento do limite de crianças

com necessidades especiais por sala de aula e a presença de um professor de apoio, se for necessário. (Gandini, 2002, p.180)

Em Reggio Emilia a criança ao ser inserida no contexto regular de escola é acompanhada por uma equipe que apoia as famílias e desenvolve um projeto com plano educacional específico para cada criança buscando com isso uma grande aceitação, manejo e reconhecimento de sucesso nos movimentos que são realizados.

Os professores documentam todos os acontecimentos importantes com o seu grupo de alunos. Esses registros são fundamentais para os estudos que acontecem frequentemente bem como para as discussões que são realizadas por todo o grupo pedagógico.

No caderno de observações e reflexões de uma professora, segundo Gandini e Edwards (2002), podemos perceber as intervenções realizadas:

Dario chegou a nossa creche com sérias dificuldades relacionais. Na primeira reunião percebi o quanto a mãe trazia uma grande dificuldade em lidar com o autismo do filho. A minha ansiedade tinha mais relação com as expectativas da mãe do que com a adaptação do menino. Dario parecia muito curioso por conhecer e investigar todos os lugares e materiais. De vez em quando, quando diminuía o ritmo, brincava. No restante do tempo, corria o tempo todo de um lugar para o outro para descobrir cada vez mais sobre aquele belo lugar que era também tão novo para ele. A sua mãe tentou envolvê-lo em algum jogo com as outras crianças; ela queria que parasse de andar indefinidamente, mas ele reagiu com uma explosão de raiva. Gradativamente a presença da professora se tornou mais familiar e a mãe pode ir se distanciando. Das brincadeiras receptivas com os mesmos objetos ele passou a jogos com objetivos, dando uma ideia de continuidade. A confiança mútua que se desenvolveu entre nós, gradual e constantemente, tornou-se capazes de expectativas menos exigentes. O bem-estar que todos nós sentimos mostra isso claramente. Agora, no fim do ano letivo, sentimo-nos crescer em solidariedade e esperança (p.183).

Em Reggio Emilia o ambiente é modificável e alterações são feitas para que aprendizagens aconteçam e sejam assim favorecidas. Segundo Horn (2004) o conceito de ambiente também é entendido como um sistema vivo, em constante transformação. Algumas ideias são básicas na organização desses ambientes: o planejamento de como os espaços e os ambientes serão estruturados é discutido e pensado por toda a comunidade escolar: pais, alunos, educadores, funcionários; os espaços e os ambientes refletem uma cultura que é própria de cada realidade, que determinará diferenças significativas de uma escola para outra; as interações sociais que a organização permite serão fatores preponderantes nas aprendizagens que as crianças realizam; o ambiente de uma escola infantil deverá ser acolhedor através das cores, dos objetos, dos aromas, da harmonia e da calma que tudo isso transmitirá as crianças.

2.3 O Diferencial do modelo

Em Reggio Emilia há uma grande preocupação com o processo de conhecimento e isso, ainda não vem a ser um diferencial. Há uma grande prioridade ao trabalho artístico o que dá a entender, em muitas leituras, uma grande prioridade em enfatizar as artes. O resultado dos trabalhos e das explorações em Reggio reflete através da exploração visual e da valorização de todas as formas e maneiras de expressões.

A proposta de 0 a 6 anos de Reggio Emilia tem como base a valorização das diferentes linguagens da criança, a organização do espaço, o trabalho colaborativo entre a equipe de profissionais e a participação ativa dos pais e comunidade.

Em Reggio Emilia, além do professor na sala de aula existe outro profissional chamado de atelierista que é o responsável por fazer a “ponte”, a ligação, entre as diversas linguagens da criança. A presença desse profissional faz parte do projeto de Loris Malaguzzi, pois ele tem o papel de expandir e fazer crescer as potencialidades das crianças, mediante a necessidade em experimentar, de enfrentar e encontrar no mundo as cem linguagens ou as mil linguagens que formam as crianças.

Portanto, a ideia é que a escola não trabalhe somente as linguagens codificadas e reconhecidas hoje, mas que valorize a experiência real. A experiência é feita de exploração, de pesquisa com os olhos, com os perfumes, com o paladar, etc. Entende-se nesta Abordagem que a mente da criança, enfim do ser humano, é multidisciplinar, portanto se eu observo a criança enquanto ela conhece é ela que me devolve essa forma de conhecer.

O atelierista tem um importante papel de formação, pois está junto aos demais profissionais da educação e está intimamente ligado as crianças e atentos a suas manifestações artísticas e de suas aprendizagens. Esse profissional faz parte da rotina diferenciando de um trabalho isolado de laboratório. Ele faz parte de um grupo de trabalho, participando e contribuindo com os professores no desenvolvimento da aula no dia a dia.

Além da assistência do atelierista, os professores contam com uma pedagoga e uma cozinheira, que formam uma equipe de educadores. Todos os profissionais da

escola tem um papel importante na aprendizagem das crianças. Não há escola sem equipe. Uma boa equipe precisa ter sintonia, contribuir mutuamente uns com os outros tendo as crianças como foco principal em todas as relações que se estabelecem.

Outro momento importante que é considerado uma importante diferença é o momento da grande assembleia em que as crianças contam umas para as outras o trabalho que desenvolveram em seus pequenos grupos. É um momento significativo que alinha todas as descobertas e aprendizagens desenvolvidas em pequenos grupos e faz com que os demais se sintam curiosos e desafiados para novas aprendizagens. A exposição é sempre rica de detalhes e relatar aos demais possibilita mais trocas e conhecimentos. A pesquisa em grupo é bastante valorizada, pois naquela dimensão podem ser aprofundadas diversas hipóteses e assim inúmeros raciocínios e trocas. Todos participam da discussão que se enriquece a cada novo questionamento se expandindo e se tornando patrimônio de todos.

Segundo David Altimir (2008 apud BARBOSA & HORN, p118) “a escuta considera que, para aprender, as crianças devem estar em relação com os outros”.

As professoras organizam a assembleia incentivando os alunos a participarem e avançarem em suas colaborações. O registro é feito através de fotografias e relatórios ricos em detalhes e descrição da fala das crianças.

Na Abordagem Educacional, é perceptível que as escolas não apresentam “muros” e que as crianças estão diretamente conectadas com o mundo “lá fora” tendo ações de cidadania e de interação com o ambiente em que vive e com a comunidade. Há um grande respeito com a cultura estabelecida que conta ainda

com ações de toda uma comunidade. A escola participa dos movimentos da região, do contexto da vivência de cada um, valorizando todas as potencialidades das crianças e exercitando nelas a prática da escuta em que escutar também é esperar e dar um tempo necessário para o desenvolvimento de todas as capacidades e habilidades necessárias para o pleno e sadio desenvolvimento.

2.3.1 – Ambiente como um importante “educador”

Ao longo dos estudos realizados, sobre a Abordagem Educacional de Reggio Emilia, é possível verificar que um grande diferencial na proposta pedagógica é a organização do espaço como um dos fatores, também importantes no processo de aprendizagem da criança.

O espaço é identificado como um educador, pois são organizados para serem relacionais, ou seja, que permitem acolher as crianças e construir relações. São “transparentes” para que sejam captadas diferentes perspectivas e pontos de vistas.

Devem ser ambientes que incentivem a criança a uma multiplicidade e pluralidade de experiências sensoriais. O ambiente precisa estar organizado esteticamente e acima de tudo, há a necessidade em comunicar. A comunicação é a “alma do negócio”, ou seja, a criança se comunica o tempo todo e em todos os momentos. Não necessariamente em um contexto formal de fala, mas de comunicação do corpo, através de olhares e ações do indivíduo percebido como um todo.

A qualidade dos espaços escolares reflete em uma nova forma de pensar a educação. A organização do ambiente é uma linguagem silenciosa, que sugere conteúdos, ideias e relações propostas.

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender o seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem em relação ao futuro das novas gerações e as suas ideias pedagógicas. (BARBOSA, 2006, p122)

O cuidado e o olhar atento do educador são fundamentais para o desenvolvimento infantil inserido na Abordagem Educacional de Reggio Emilia. O ambiente fala por si só. Tudo é pensado e planejado tendo os detalhes protagonizando momentos de trocas e construções das crianças pequenas. A maneira de compreender a infância está representada no ambiente.

A organização espacial das creches de Reggio Emilia permite, pois, pelo trâmite dos percursos, das estruturas, dos mobiliários e dos materiais, a exploração e apropriação (são particulares, por exemplo, os jogos perceptivos através de espelhos) do mundo dos objetos de forma segura pela harmônica combinação de relações sociais e afetivas com os coetâneos e com os adultos. Trata-se de uma exploração que, contemporaneamente, quer favorecer a descoberta e as capacidades comunicativas. (BONDIOLI, p.326)

Em Reggio Emilia o ambiente no final do dia não é modificado, ou seja, da mesma forma que as crianças deixaram ao sair elas encontrarão ao chegar no dia seguinte. A intenção é de que o trabalho desenvolvido, as hipóteses construídas se concretizem no período que for necessário não sendo necessariamente em um único período escolar diário. O fio narrativo e de continuidade é importante, pois a criança, através das experiências realizadas comunicam as famílias as suas

aprendizagens fazendo comentários do que elas desenvolveram e buscam novas hipóteses para a continuidade no dia seguinte. Entre outras coisas, há experiências que amadurecem com o tempo, não param não se concluem na duração de um dia. Isso com certeza é inédito, no que diz respeito a metodologia utilizadas em escolas de educação infantil.

Na imagem a seguir é possível identificar uma sala de aula em que nem todos os alunos estão participando das mesmas aprendizagens e dos mesmos projetos de estudo. Algumas crianças desenham, pintam e recortam enquanto dois alunos estão se comunicando através de uma espécie de telefone com o fio feito de cano que está no alto da sala. Ainda, um dos alunos buscou recursos para alcançar o telefone, tendo uma cadeira com sua aliada.



Figura 5 – Instituzione del camune di Reggio Emilia. Fonte Imagem da internet

O trabalho em conjunto desenvolvido entre a equipe pedagógica é muito importante e valioso em Reggio Emilia. Todos interagem naturalmente e são peças importantes para as aprendizagens das crianças.

Todas as experiências desenvolvidas nascem por vários motivos e isso faz com que o trabalho seja rico. Todos os profissionais dentro das suas experiências precisam ser valorizados. Cada um, independente do papel que se tenha, da função que se desempenha, é uma pessoa crucial para o projeto e, portanto protagonista legítima da experiência não só para dar contribuições, mas para realmente deixar sua marca dando forma a própria experiência.

A interdisciplinaridade é sempre necessária e muito natural, pois o resultado do trabalho é um conjunto de funções, tendo as competências específicas diferenciadas. Assim, os olhares da pedagoga e também da atelierista, da professora, da cozinheira e das auxiliares são papéis que entrelaçam e que se completam na visão da escola.

O fato de entrar na cozinha para sentir o aroma dos alimentos, prepará-los, sentir o sabor, neste local um tanto incomum tendo o relacionamento direto e ter a disposição utensílios que muitas vezes é proibido por adultos, ter a oportunidade de cortar e experimentar é muito valorizado.

Os ambientes são os mais parecidos com ambientes familiares e são ricos de potencialidades educativas. Na imagem a seguir um grupo de crianças está na sala de jantar.



Figura 6- Espaço que lembra uma verdadeira sala de jantar – Fonte: Rabitti, 1999

Segundo Horn (2004), “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções”. Essa qualificação do espaço físico que o transforma em um ambiente rico de potencialidades.

A interação da criança com o ambiente é um grande diferencial na Abordagem Educacional de Reggio Emilia. A qualificação desse ambiente é importante para que as aprendizagens significativas realmente aconteçam.

As salas de aula em Reggio Emilia trazem um contexto singular de organização do espaço que é bastante convidativo e explorado conforme as crianças intimamente vão realizando descobertas.

O ambiente bem estruturado, mas flexível e passível de mudanças, deverá prever a possibilidade de os materiais também se modificarem ao longo do ano, acompanhando a trajetória do grupo, ou seja, suas necessidades e seus interesses. O ambiente, isto é, a sala das crianças deve ser vista como um educador auxiliar que provoca aprendizagens: pode haver nessa sala materiais como caixas, instalações, tendas, tapetes, almofadas, cestas para jogo de manipulação, materiais vindos da natureza, bonecos, brinquedos de construção, trapos de pano, bolas de tamanhos e materiais diversos. (BARBOSA & HORN, 1998, p75-76)

Há na Abordagem Educacional de Reggio Emilia, uma atenção à organização do ambiente e a uma diversidade de intenções pedagógicas. São ricas as construções e explorações das crianças a partir da interação com os materiais e com o próprio ambiente.

2.3.2- Abordagem da documentação

Aprender e reaprender com as crianças são a nossa linha de trabalho. Avançamos de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência.

(MALAGUZZI, 1999, p. 98).

Um dos principais elementos que a Abordagem Educacional de Reggio Emilia são os registros diários e toda a documentação do que acontece em relação as aprendizagens das crianças. A documentação precisa acontecer diariamente e em momentos alternados da rotina escolar, para que detalhes importantes na construção do conhecimento não se percam. Toda a documentação é importante nas trocas de experiências entre os professores e equipe pedagógica.

Na pesquisa de campo observei duas crianças, de 4 anos de idade, brincando livremente com peças de madeiras com a intenção de construir uma casa. As duas crianças inicialmente projetaram como fariam tal construção e no momento da organização das peças nada que haviam planejado aconteceu. Quando escolheram as peças que usariam escolheram peças grandes para que a construção ficasse bem grande como elas mesmas diziam. Só que a ideia inicial seria de fazer a casa tridimensional e para isso precisariam ter peças suficientes para todos os lados. Isso não aconteceu e várias hipóteses foram levantadas. Uma dizia que quando fossem entrar na casa usariam somente um lado mesmo então não importava se o outro lado não existisse. Então elas chegaram à conclusão de que se a construção acontecesse voltada para a parede da sala de aula elas não precisariam construir essa parede de traz e tudo ficaria resolvido. E assim, foi realizado.

Nesse momento de construção, interação e aprendizagem, se houvesse a interferência direta de um adulto não teria acontecido o incômodo, a desconforto e não seria preciso buscar solução para resolver o problema que surgiu.

A documentação trouxe elementos importantes e fundamentais para a construção das aprendizagens. As crianças desenvolveram inúmeras habilidades e foram suficientemente competentes ao trazerem opções para solucionar a falta de material. O papel do professor em observar a construção e como a brincadeira aconteceu fez com que a brincadeira tivesse significado que posteriormente pode ser resgatado com o grupo. A documentação trouxe nesse momento, elementos de

dúvidas, debates entre os pares, classificação e elementos de experiências e inter-relações.

Os adultos com esses registros realizados podem em algum outro momento fazer a interferência e, agora sim, trazendo elementos mais específicos para dificultar as hipóteses ou criando regras específicas para a construção em que não poderiam usar as paredes da sala, por exemplo, o que dificultaria ainda mais para as crianças.

A documentação é um processo para o registro da leitura e dos valores dos processos de aprendizagem das crianças, constituindo-se em um instrumento de interpretação e de conhecimento. A documentação é o início de tudo, pois o indivíduo, ao registrar e analisar suas experiências pode qualificar a análise e a reflexão. (BARBOSA & HORN, 2008, p119)

A proposta de documentação acontece diariamente e esses relatórios são importantes para o processo de verificação das aprendizagens e das habilidades desenvolvidas.

Fornero (apud Zabalza, 1998), afirma que “o ambiente ‘fala’, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.” Isso é uma verdade. Quem de nós não temos recordações importantes ao olharmos fotografias de outras idades e fases em que passamos? É impossível que a imagem ou o registro de alguma época que já vivemos não tenha significado depois de muito tempo. O registro faz com que sejamos capazes de recordar, de renovar, de rir ou chorar e de se deliciar com vivências próprias de cada um, de aprendizagens, de conquistas e de derrotas. Relembrar é muito mais possível quando se tem registros e a abordagem reggiana assim o faz, sendo esse

um importante diferencial.

2.3.3- A organização do currículo por Projetos de trabalhos

Existem formas e maneiras diferentes de se pensar o desenvolvimento do currículo escolar. Nas escolas que se utilizam da Abordagem Educacional de Reggio Emilia o currículo está organizado por projetos de trabalhos. As crianças manifestam curiosidades acerca de um determinado tema que passa a ser apropriado por todos ou por um grupo de crianças.

O trabalho organizado desse modo abre a possibilidade de aprendermos utilizando as diferentes linguagens. Primeiro, porque sabemos que todas as linguagens são importantes e que cada ser humano tem maneiras de aprender e leva, em conta características diferenciadas. Assim, essa metodologia inova ao facilitar a emergência de problemas que envolvem diferentes linguagens tanto do ponto de vista da forma quanto do conteúdo [...] convém estarmos atentos para o fato de as crianças tendem, muitas vezes, a querer estudar assuntos que já conhecem, e é papel dos educadores auxiliá-las ampliando as possibilidades de conhecerem mais sobre o tema desejado, encontrarem outros pontos de vista sobre o assunto, construir desvios e criarem um ambiente que estimule os novos conhecimentos. (BARBOSA & HORN, 2008, p81)

Os projetos de trabalho são desenvolvidos em tempo e período determinado por todos, pois a partir do interesse e de situações comuns que fazem com que as vivências aconteçam naturalmente. Quando todas as perguntas são respondidas e o problema inicial passa a ser desvendado, surgem novos interesses a serem estudados com naturalidade.

Há uma tendência das crianças em estudarem tudo aquilo que lhes parece sabido por que assim a contribuição perante os demais é maior. No entanto o educador nesse momento precisa mediar as ações e desejos no sentido de ampliar as potencialidades e possibilitar novas trocas e conquistas importantes de desenvolvimento e apreensão de novos conhecimentos.

O trabalho com projetos faz com que os conteúdos, exigidos legalmente, sejam desenvolvidos, a partir dos interesses comuns do grupo sob a orientação do professor. Se o conteúdo a ser desenvolvido, por exemplo, for contar até 5, a partir do projeto em estudo, a experiência que será desenvolvida para que o aluno saiba contar até 5 está relacionada ao projeto e difere do tradicional, sem estabelecer relações.

Os projetos de trabalho possibilitam momentos de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e responde-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. (BARBOSA & HORN, 2008, p31)

Segundo Barobosa & Horn (1998, p121), na dimensão de Reggio Emilia projetar significa prever e antecipar ideias.

No Brasil, especificamente nas escolas integrantes dessa pesquisa, foi possível identificar o quanto os projetos muitas vezes se confundem para os adultos. A realização do projeto para ter validade precisa partir do interesse das crianças. Dizer que vamos estudar a primavera porque estamos na estação não pode ser considerado um projeto. Ter data prevista para o início e o término do projeto em

estudo, não é projeto a medida em que o estudo não é previsível sobre o que o aluno terá interesse, bem como o prazo de duração que é sempre variável.

Segundo o professor 1¹⁷, “infelizmente se usa equivocadamente o nome projeto. As pessoas falam que vão fazer projetos com tema já dado e o tempo determinado. Penso que as questões metodológicas são importantes.”

O trabalho desenvolvido com projetos é riquíssimo, pois, embora conteúdos sejam necessariamente desenvolvidos, novas aprendizagens são construídas de forma natural e de acordo com a curiosidade e intervenção das próprias crianças e dos adultos envolvidos. Com os projetos aprendemos com a dúvida do outro, com a dificuldade ou com o incentivo e o desejo em conhecer cada vez mais o tema em estudo.

O tempo do projeto é o tempo da vida. Jamais se domina, a trabalhar com essa metodologia, o que se deveria saber para o empreendimento desde o início ou o tempo que o projeto irá durar. É uma incógnita para pais, professores e crianças. O tempo será definido na ação. (BARBOSA & HORN, 1998, p47)

Observando uma sala de crianças reunidas por multiidades, de 3 a 4 anos de idade verifiquei o estudo de um projeto sobre os meios de transportes em que eles estavam brincando com as cadeiras fazendo de conta que estavam em um ônibus. Nas “curvas” todos se inclinavam para um lado e depois para o outro e gritavam em coro. Enquanto isso acontecia uma criança observava a ação sem participar, embora recebesse vários convites para isso. A professora participava da brincadeira

¹⁷ Transcrição da entrevista realizada no dia 27/09/2012 com uma professora universitária, que estuda a Abordagem Educacional de Reggio Emilia em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

ativamente, no entanto não assumia papéis principais, como o motorista do ônibus, por exemplo. Todos os papeis eram escolhidos naturalmente. Ao final, no momento de uma rodinha de combinações para irem ao pátio da escola, resgataram a brincadeira feita por todos. Todos relatavam que tinham adorado a brincadeira, os gritos e principalmente o movimento do ônibus. No entanto o aluno que somente observava disse que estava tudo errado. A professora não entendia o porquê ele dizia isso e questionava se estava errado, só porque ele não tinha participado. Então o menino disse que sempre usava ônibus para ir à escola e que ninguém gritava no ônibus e muito menos inclinavam o corpo assim, que aquilo não era ônibus nenhum e sim uma grande fraude. Todos ficaram espantados com a criança, que na verdade queria contar aos demais sua experiência ao andar de ônibus. Houve então a proposta de realizarem uma saída de campo em que utilizariam o ônibus. E assim aconteceu. As crianças em outro momento foram andar de ônibus e se surpreenderam, pois muitos nunca tinham andado no transporte e, por isso, o idealizavam diferente do que verdadeiramente é. Retornando a sala de aula brincaram inúmeras vezes de ônibus, mas sempre resgatando as sensações vivenciadas naquele dia de saída de campo.

Esse exemplo sinaliza o quanto as trocas e vivências realizadas nos projetos de estudos são importantes. Enquanto um observa, outro produz, outro executa, todos participam e realizam significativas trocas que fazem com que as aprendizagens sejam construídas e assim tenham sentido para todos.

3 - POSSIBILIDADES E LIMITES DA ESCOLA INCLUSIVA A PARTIR DA ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA

Diante do estudo, no capítulo inicial dialogamos com as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, a fim de caracterizarmos a legislação vigente no Brasil em relação aos processos inclusivos e a escola inclusiva, em particular, as considerações feitas por Boneti (2001, 2007), Boneti, Figueiredo e Paulin (2010), Connell (2000) e Gisi (2006) indicam de que maneira se configura as políticas de educação inclusiva perante a realidade brasileira¹⁸.

Ao longo do segundo capítulo discutimos como se apresenta a Abordagem Educacional de Reggio Emilia desde a sua origem, a caracterização da Abordagem italiana e a apresentação dos diferenciais presentes¹⁹.

É importante destacar que a discussão sobre as políticas públicas contextualiza a realidade brasileira, fundamentalmente explicitando o quanto a escola está ou não preparada para incluir em suas escolas alunos com necessidades especiais.

A pesquisa foi realizada em três escolas de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, sendo duas exclusivas de Educação Infantil e uma de Educação Infantil ao

¹⁸ Discussão realizada no primeiro capítulo.

¹⁹ Discussão realizada no segundo capítulo.

Ensino Médio. As pesquisas envolveram entrevista com a coordenação e direção das instituições, sendo uma ou outra a pessoa responsável por questões pedagógicas da Educação Infantil. De acordo com Severino (2007, p.124) Entrevista- técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado.

A partir das entrevistas, foi possível identificar a visão dos gestores com relação as ações e as relações que se estabelecem dentro das escolas, em relação as famílias, aos alunos e a interação desse professor com esse aluno especial.

Além das entrevistas houve um período de observação em algumas classes de alunos com casos de alunos com necessidades e atendimentos especiais. Nestes momentos ainda foi possível analisar e sinalizar a organização da sala e como as interferências aconteciam nesses ambientes.

As análises se restringiram ao ambiente escolar tendo em vista a necessidade de comprovar que a Abordagem Educacional de Reggio Emilia se constitui em uma oportunidade de inclusão no ensino regular, para a Educação Infantil.

A partir da entrevista na escola A o coordenador sintetiza o trabalho desenvolvido na escola:

Desenvolvemos a missão fundamental de educar para a vida, formando cidadãos de bem, com valores bem definidos. Salientamos a importância do conhecimento, dos conteúdos e das experiências de cada aluno. Percebemos nossos alunos não como um número que se soma aos demais mas como um ser especial com características individuais importantes que, através das trocas e das relações uns com os outros vão crescendo e aprendendo. (APÊNDICE F)

A escola A foi bastante importante na análise tendo em vista que, embora uma escola com um número grande de alunos há uma preocupação em valorizar a criança como única em suas aprendizagens. Salientam a importância dos conteúdos a serem trabalhados e desenvolvidos na escola, no entanto estabelecem destaque as características individuais das crianças e as trocas.

Como já havia salientado anteriormente, a abordagem educacional de Reggio Emilia não pode ser copiada em nenhum lugar do mundo, tendo em vista as características regionais, culturais, políticas e educacionais no qual foi criada e é desenvolvida. Reproduzir o que se tem em Reggio Emilia realmente não é possível por todo o contexto histórico e de sociedade que se difere muito da realidade e do contexto brasileiro. No entanto as escolas brasileiras que buscaram inspiração na Abordagem pedagógica de Reggio Emilia foram bem sucedidas, no que se refere ao desenvolvimento infantil.

De acordo com Gandini (1999), “o sistema não é privativo e elitista; pelo contrário, oferece atendimento integral à criança e está aberto para todas elas, inclusive aquelas portadoras de algumas deficiências.”

Para as crianças a forma com que se relacionam, que superam desafios, que participam e estabelecem trocas, sem economizar energia no seu cotidiano, são maneiras delas se expressam através das diferentes linguagens e formas de se comunicar. O corpo tem um enorme poder de “falar”, embora nem sempre tenha alguém para “escutar”.

É importante caracterizar a faixa etária em questão, ao longo do estudo, trazendo elementos fundamentais do desenvolvimento infantil, principalmente no que diz respeito à relação da infância com as diferenças:

Crianças de quatro e cinco anos se tornam mais conscientes da existência de diferenças entre eles mesmos e os outros. Se você perguntar a duas crianças de quatro anos: “Quem é o mais forte?”, ambas flexionarão seus músculos e os exibirá, entretanto, cada uma delas tocará o músculo da outra para ver qual é mais forte. Quando uma criança pela primeira vez, ela examina a criança cuidadosamente; então, ela pode tocar seu próprio cabelo e rosto para assegurar-se de seus próprios trunfos. À medida que as duas brincam juntas e se tornam mais familiarizadas, elas expressam curiosidades: “Por que seu cabelo é amarelo?” “Posso tocá-lo?” “Porque sua pele é escura?” “Você pintou?” Tais perguntas e comentários são típicos de crianças de quatro anos que estão aprendendo sobre os outros – e aprendendo sobre diferenças. (BRAZELTON. 2003, p. 255)

É muito comum, diante dos adultos nos depararmos com situações em que falam para as crianças em momentos de conflitos “para de ser criança”. Ao ouvir isso nos deparamos com uma situação de importante análise em que questionamos se ser criança não é bom, é ruim. Na escola há uma preocupação com a infância. Todas as escolas pesquisadas tinham uma única grande preocupação que prevalecia, até mesmo, sobre as demais que era a preservação da infância e as características dessas faixas etárias.

A Abordagem Educacional de Reggio Emilia tem seu foco no desenvolvimento humano ao perceber a criança completa, diante de todas as suas potencialidades e possibilidades, sendo protagonista de suas ações, aprendizagens e construções.

Para Vygostsky (REGO, 1995) as características tipicamente humanas são resultados da interação dialética do homem e seu meio sócio cultural pois ao mesmo

tempo em que o ser humano transforma o meio para atender as suas necessidades transforma a si mesmo.

A direção da escola B, relata o seu diferencial, conforme descrição a seguir:

Nossa escola é pensada para as crianças. A criança e suas aprendizagens são o que temos de mais importante. O grande diferencial é que utilizamos em nossa metodologia os projetos de estudos que estão intimamente ligadas às linguagens das crianças. Não há necessidade dos alunos se adequarem as aprendizagens e sim a escola se organiza conforme as individualidades.

A interação do homem com o meio social definida por Vygostsky em relação ao desenvolvimento está presente na concepção dessa escola descrita anteriormente ao valorizar as individualidades e ao estabelecer um “acordo” de adequação as necessidades.

De acordo com o professor 2, as escolas da prefeitura de Porto Alegre desenvolveram estudo e implantaram a abordagem nas escolas municipais. Para que isso acontecesse realmente foi denominada uma comissão que seria a responsável por atender as escolas dando suporte teórico para tal tarefa. Segundo ele os gestores se cercaram de todos os aparatos possíveis e traspondo essas discussões a partir de uma análise muito crítica dos documentos, tanto esses convencionais que tem as publicações como publicações estrangeiras, publicações em inglês, em italiano, desdobraram uma série de reflexões. A Rede Municipal de Ensino foi acolhendo muito bem e houve uma experiência importante que partiu do convencimento de algumas pessoas de que era viável ir além, operacionalizar algumas propostas não tentando transportar Reggio Emilia porque é intransportável, mas trazendo algumas concepções da abordagem fundamentais para o seu

desenvolvimento e adaptando uma visão de gestão, de equipe e de espaços, constituindo então um alavancar de diversas coisas.

Diante do contexto de que é necessário um processo ativo de ação para que se efetive a aprendizagem atendendo as habilidades e as competências. Em entrevista realizada por Gandini (1999, p76), Malaguzzi descreve:

[...] os relacionamentos e a aprendizagem coincidem dentro de um processo ativo de educação. Ocorrem juntos por meio das expectativas e habilidades das crianças, da competência profissional dos adultos e, em termos gerais, do processo educacional. Devemos incorporar na nossa prática, portanto, reflexões sobre um ponto decisivo e delicado: o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático daquilo que lhes é ensinado. Ao contrário, isso deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos.

A Abordagem Educacional de Reggio Emilia é impressionante quando verificamos as capacidades, relações e vivências das crianças ao construírem suas aprendizagens. O limite de Reggio Emilia nas escolas de Educação Infantil para pela sua gestão, interpretação da abordagem.

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p.169) [...] é preciso intervir na prática educativa, porém é preciso que não esqueçamos a importância da observação, de escutar o que dizem as crianças, etc. convém considerar que os meninos e as meninas podem ensinar muito sobre sua própria maneira de entender o mundo, se escutarmos as interpretações que fazem do mundo que os envolve. A partir do conhecimento de suas idéias, podemos obter informações sobre as coisas que nós, adultos, conhecemos.

Edwards (1999, p269) relata que são comuns comentários de que “essas crianças devem ter algum dom, para realizarem este tipo de trabalho. Isto não poderia acontecer na minha escola!” E mais ainda, o relato de que “os professores devem fazer uma grande parte do trabalho pelas crianças. Isto simplesmente não poderia acontecer se deixássemos as crianças fazerem sozinhas”.

O ensino regular pode ser uma experiência de aprendizado positiva para todas as crianças, mas requer que os adultos ajudem-nas a lidar com seus medos e suas vulnerabilidades. As crianças podem então lucrar, aprendendo a aceitar seus colegas portadores de deficiências, sentindo-se úteis para eles, que, por sua vez, podem sentir-se úteis para seus colegas; de fato, crianças sem dificuldades aprendem com as forças únicas que as crianças com deficiência tiveram que desenvolver. (BRAZELTON. 2003, p. 253)

Na pesquisa de campo e entrevista com a coordenação da escola B²⁰, foi possível identificar o quanto se orgulha e gosta de socializar as conquistas e as novidades presentes no ambiente bastante diferenciado. O exemplo disso é de que uma turma com crianças de 4 e 5 anos de idade em que a turma está dividida em grupos trabalhando o projeto de estudo sobre pontes. As crianças modelando e a professora pergunta o que é ponte? A criança faz uma cobrinha e a coloca em posição de trave e mostra para a professora perguntando: -É assim? Todos os alunos trabalham sobre pontes, no entanto com diferentes propostas e experiências: uns com argila, outros com materiais de construção, outros buscando regras numa pesquisa matemática que envolvia o equilíbrio de materiais para a construção da ponte. Contudo todas as diferentes linguagens, todas essas experiências colaboraram para enfocar um único problema: a ponte, passando por toda a dificuldade de construção de uma ponte em conjunto, pois para trabalhar em grupo

²⁰ Entrevista direta realizada com a coordenação da escola B, no dia 07 de maio de 2012, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

precisa de certa união, discussão, hipóteses e conclusões e as crianças envolvidas precisam encontrar convergência de ideias. Todas as crianças de alguma forma estavam com o mesmo problema, porém através de experiências diferentes foram realizando suas aprendizagens.

Mesmo as escolas brasileiras tendo somente a inspiração na Abordagem Educacional de Reggio Emilia, um ponto fundamental que é bastante perceptível é de que as crianças são capazes de argumentar ao discutir, a conversar e a elaborar perguntas. As crianças se posicionam dando opiniões, relacionando estudos recentes com experiências e vivências dentro e fora da escola. A discussão sadia e com argumentos é um grande ganho que precisa ser alimentado para gerações futuras, pois desenvolve a cidadãos capazes de discutir diferentes pontos de vista.

De acordo com o professor 2 “Em nenhuma escola a gente adotou, é Reggio Emilia. O que se fez é discutíamos todos os pressupostos de Reggio Emilia, o grande objetivo de Reggio Emilia é que ao expor as crianças as múltiplas linguagens gera um tipo de demanda de funcionamento e estrutura e ao mesmo tempo abre uma prerrogativa de acesso da criança do mundo do conhecimento, da ciência, dos saberes, muito mais amplo que repercute depois numa qualificação extrema de resultado. É a água e o vinho. O que aquelas crianças produzem.”

As escolas A, B e C reafirmam esse ponto de vista em suas propostas pedagógicas em que buscam desenvolver uma proposta de trabalho que perceba a criança como um todo, identificando todas as capacidades e potencialidades. Tem muito valor os fatores individuais, embora muitas vezes isso seja bastante difícil. Percebem as crianças nas suas individualidades e a partir das suas necessidades

faz do trabalho diferente a cada dia e diferente em cada sala de aula. Em todos os momentos a característica do professor está estampada na característica do grupo que de forma bastante afetuosa, realizam trocas de experiências e assim constroem as suas aprendizagens. Ofertar um ambiente saudável e afetivo, onde cada aluno é especial e valorizado por suas características e habilidades. Um espaço repleto de possibilidades e provocações sensoriais que despertam nas crianças ações lúdicas e prazerosas, com materiais e propostas que provocam a curiosidade e ampliam o desejo por novas pesquisas e descobertas.

Pensar no futuro das crianças, olhando com atenção para o presente e potencializando as capacidades, experiências e manifestações de cada criança, está registrado através do poema criado por Loris Malaguzzi. O poema reflete características importantes da Abordagem que identifica todas as linguagens da infância, se tornando um marco referencial da Abordagem Educacional de Reggio Emilia para o mundo todo:

Invence il cento c'è²¹

Il bambino
È fato di cento.
Il bambino há
Cento language
Cento mani

²¹ Tradução do poema: As cem linguagens/ a criança/ é feita de cem/a criança tem/ cem linguagens/ cem mãos/ cem pensamentos/ cem modos de pensar/ de jogar e de falar/ cem sempre cem/ modos de escutar/ de surpreender-se / de amar/cem alegrias/ para cantar e entender/cem mundos/ que descobrir/ cem mundos/ que inventar/cem mundos/ que sonhar/ a criança tem/ cem linguagem/(e demais cem cem cem)/ mas lhe roubam noventa e nove/ a escola e a cultura/lhe separam /a cabeça do corpo/lhe dizem:/de pensar sem mãos/de atuar sem cabeça/ de escutar e não falar/ de entender sem alegria/de amar e surpreender-se/ somente na páscoa e no natal/ lhe dizem:/ que descubra o mundo que já existe/e de cem lhe roubam noventa e nove/ lhe dizem: / que o jogo e o trabalho/ a realidade e a fantasia/ a ciência e a imaginação/ o céu e a terra/ a razão e o sonho/ são coisas que não vão juntas./ e lhe dizem/ que o cem não existe./ a criança diz:/ na mudança os cem existe.

Cento pensieri
Cento modi di pensare
Di giocare e di parlare
Cento sempre cento
Modi di ascoltare
Di stupire di amare
Cento allegrie
Per cantare e capire
Cento mondi
Da scaprire
Cento mondi
Da inventare
Cento mondi
Da sognare.
Il bambino há
Cento lingue
(e poi cento cento cento)
Ma gliene rubano novantanove.
la scuola e la cultura
Glio separano la testa dal corpo.
Gi dicono:
Di pensare senza mani
Di fare senza testa
Di ascoltare e di non parlare
Di capire senza allegrie
Di amare e di stupirsi
Solo a Pasqua e a Natale.
Gli dicono: di scoprire il mondo che già c'è
E di cento gliene rubano novanta nove.
Gli dicono:
Che il gioco e il lavoro
la relatà e la fantasia
La scienza e l'immaginazione
Il cielo e la terra
la ragione e il sogno
Sono cose che non stanno insieme.
Gli dicono insomma
Che il cento non c'è.
Il bambino disse:
Invence il cento c'è.

As múltiplas linguagens e a pedagogia da escuta são as possibilidades de inclusão visíveis na abordagem de Reggio Emilia. De acordo com o professor 1, é

importante que possamos tirar os “entulhos”. As pessoas gostam dos novos termos mas quando entramos na lógica de como fazer, quando discutimos sobre isso com os professores, dizem: - Ah, isso é muito bonito, mas irreal, está bem longe da gente. Tudo nasce e morre dificilmente os bons projetos seguem adiante.

Nas escolas foi possível observar que há uma convicção muito grande de que para a primeira infância, Reggio Emilia é possível. Todos os gestores que trabalham com essa abordagem se apropriam de tal forma que acabam contagiando os pais, demais educadores e gestores. A concretização da abordagem e os resultados positivos em relação as aprendizagens das crianças faz com que aconteça uma grande aposta. Para concretizar essa possibilidade é necessário uma preocupação com a reorganização do currículo, sendo esse desenvolvido por meio de projetos de trabalhos que possibilitam uma grande flexibilidade aos conteúdos necessários ao desenvolvimento em cada faixa etária.

Outro ponto importante que confirma a possibilidade da Abordagem Educacional de Reggio Emilia ser uma possibilidade de educação inclusiva, na Educação Infantil são as características correspondentes a faixa etária da primeira infância. as relações estabelecidas em um ambiente previamente organizado e planejado para que todas as crianças possam se desenvolver em suas habilidades e competências, a partir das experiências e interagindo com as outras crianças. A movimentação dos alunos em acolher o diferente é um processo que ocorre de forma bastante natural pois como as trocas acontecem nesse ambiente educativo sempre e a todo momento, muito se aprende com aquele que necessita de um maior auxílio.

Reggio Emilia se caracteriza a fim de possibilitar a inclusão através dos estudos e também dos registros e documentação que estão sempre e fundamentalmente presentes na abordagem. Ter o registro das conquistas das crianças e as intervenções realizadas são importantes para a formação continuada do corpo docente que ao se reunir trocam todas as experiências significativas em cada grupo de alunos e crianças. Jamais uma turma, diante dessa abordagem se relacionou de forma igual. Isso não é possível. Algumas experiências são naturalmente semelhantes mas jamais as conquistas e aprendizagens serão as mesmas.

Contrariamente a todas as outras duas escolas pesquisadas a coordenadora pedagógica da escola C, relata que a família que antes fazia parte do cotidiano escolar agora não o faz mais, pois para ela os problemas da escola precisam ser resolvidos na escola. E continua relatando que sempre gostava e solicitava a presença dos pais e sempre com o intuito de saber como é a rotina da criança em casa, como acontecem às relações e as trocas, no entanto agora ela pensa que o importante é resolver na escola. Embora essa escola tenha grande influência de Reggio Emilia, principalmente com relação a multiidades na mesma classe, no entanto se posiciona de modo a descaracterizar um grande diferencial da abordagem.

É muito importante as relações que se estabelecem na abordagem que tem a presença da família na escola como uma postura que acontece naturalmente e é bastante valorizada, pois faz parte da filosofia dessa abordagem curricular a comunidade bastante presente. As relações estabelecidas dentro e fora da escola

são valorizadas como experiências importantes que contribuirão para futuras aprendizagens.

O professor 2 contribui, ainda, ao trazer para a discussão a experiência das vivências na rede pública de ensino, das escolas infantil municipais de Porto Alegre que relata que o maior limite da abordagem de Reggio Emilia nas escolas é fazer uma equipe motivada e disposta a permanecer sempre ativa com relação aos ambientes criados como temáticos na escola. A possibilidade dos professores se apropriarem da abordagem mantendo os circuitos de aprendizagens gerou grande dificuldade. que pudesse manter as, os circuitos. Então os alunos eles tinham horário para o laboratório de artes plásticas então eles saiam de uma atividade para outra. Eles desmontavam os grupos eventualmente as crianças tinham horário, elas passavam pelas várias atividades, elas circulavam. Os educadores especialistas recebiam os alunos e abordavam, junto com a professora titular que tem o professor de referência. Eles tinham conseguido fazer esses circuitos. Tinha até, no momento original um espaço que era só para jogos e outro espaço que era para artes, criação artística, um espaço só de sucatoteca. Então as crianças criavam a partir de um laboratório onde nada estava pronto, todos os jogos eram criados pelos professores e pelas crianças. Então assim, chegou num nível de qualidade de excelência. Nas escolas municipais de Porto Alegre, foram criadas salas temáticas em que os alunos circulam durante o período escolar a partir da sua identificação e de acordo com o projeto em desenvolvimento.

Com o relato acima é possível verificar que nas escolas municipais, embora tendo um investimento da prefeitura de Porto Alegre em realizar capacitação docente

e reformar as escolas infantis ainda estamos diante de uma realidade bastante diferente das instituições privadas. No entanto para o estudo em questão não entrará no mérito das classes sociais embora através dessa contribuição possamos verificar que a Abordagem Educacional de Reggio Emilia é possível em realidades bem diferentes das do projeto original. O importante é ter um ambiente organizado, com materiais a disposição dos alunos, salas ou áreas temáticas, documentar tudo que é feito, registrando todas as produções dos alunos e ter o currículo organizado por projetos de trabalho.

Além das possibilidades que foram identificadas é importante perceber os limites presentes na Abordagem Educacional de Reggio Emilia pensada nas escolas de educação infantil, no Brasil. Um grande limitador é a disponibilidade dos professores em fazer parte da abordagem. Fazer parte no sentido de apropriação mesmo. Como vimos, não é possível viver e transportar Reggio Emilia, no entanto é preciso se apropriar dos conceitos que a fizeram a melhor educação infantil do mundo. Nessa apropriação é fundamental que haja uma formação continuada, em um primeiro momento apresentando a Abordagem, conceitos, diferenciais, as conquistas para que então os professores e gestores se “apaixonem” e entendam a Abordagem. Os conceitos de pedagogia inclusiva precisam estar presentes em estudos para que nesse momento de apropriação para todos não reste dúvida a importância do educador, mesmo que diante de uma escuta maior. Saber escutar é uma grande vitória para novas conquistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da qual resultou este estudo era compreender e analisar se a Abordagem Educacional de Reggio Emilia, ao ser desenvolvida na educação infantil brasileira, se constitui em uma prática inclusiva. Para alcançar esse objetivo percorremos três caminhos interligados.

No primeiro capítulo buscamos demonstrar as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, buscando compreender conceitos de inclusão e exclusão social, políticas públicas educacionais, a escola e o contexto da diferença e as políticas públicas de inclusão escolar. Por certo os resultados desse processo foram a análise dos procedimentos utilizados nas instituições, em relação às políticas de inclusão social, buscando compreender os processos sociais e educativos que promovem a inclusão. A análise das bases legais da Educação Inclusiva fez com que pudéssemos compreender que algumas manifestações e intenções nas escolas são processos justificados na legislação brasileira em benefício da Educação Inclusiva, sem que para isso os profissionais e as instituições tenham consciências da verdadeira função e necessidade em dar suporte para que todos possam desenvolver sua autonomia.

No segundo capítulo tem-se a apresentação da Abordagem Educacional de Reggio Emilia buscando caracterizar a abordagem educacional, a infância e

trazendo o diferencial do modelo. Busca-se trazer questionamentos importantes identificando as experiências envolvidas no processo de inclusão, viabilizando alternativas para as ações educativas, bem como construindo uma análise ao estudo da Abordagem Educacional de Reggio Emilia na perspectiva de identificar elementos que possam contribuir com a Educação Inclusiva no Brasil.

E, no terceiro capítulo, experiências concretas estão interligadas ao contexto teórico da escola inclusiva a partir da Abordagem Educacional de Reggio Emilia.

Na maioria das vezes a escola inclusiva está associada a inserção de crianças com algum tipo de necessidades especiais em escolas regulares. Mas, todo estudo desenvolvido leva a se compreender que este procedimento educacional é apenas um dos aspectos relacionados à educação inclusiva. A educação inclusiva está associada a construção da autonomia da pessoa, na perspectiva de possibilitar acesso pleno aos saberes socialmente construído.

No Projeto Educacional de Reggio Emilia todo o processo de ensino e de aprendizagem é levado em conta num movimento constante de relação entre as crianças e os educadores e as crianças entre si. As famílias são fundamentais e importantes no processo de construção de conhecimento e em todos os projetos desenvolvidos nas escolas. Toda a comunidade escolar participa das construções que se estabelecem e, conseqüentemente, favorecem as aprendizagens e descobertas. Para o processo de desenvolvimento de formação dos alunos defende-se uma educação de qualidade para a infância.

Entende-se que a escola por estar inserida em uma comunidade que faz parte de todo o processo educativo, a inclusão acontece além dos limites das salas de aula. A valorização do trabalho pedagógico das crianças permeiam todos os ambientes em que as crianças participam. A criança ao ser protagonista de suas ações interage naturalmente com o “diferente” com o aluno que necessita de algum atendimento individual especializado.

A organização em multiidades, ou seja, com diferentes idades em um mesmo grupo de trabalho, favorecem a possibilidade de respeito, auxílio e observação. As ações das crianças que estão próximas são importantes para a construção de conhecimento de cada aluno.

Em Reggio Emilia a escola é o espaço ideal para que as relações aconteçam naturalmente a partir de interesses pessoais e através de experiências e habilidades que são construídas naturalmente por meio de descobertas, tentativas e das trocas entre as crianças.

A escola tem um papel fundamental naquela sociedade ao comunicar se se integrar com a comunidade. As famílias se apropriam das escolas porque realmente fazem parte delas. Veem nos seus filhos construções e aprendizagens importantes e significativas.

Em algumas propostas pedagógicas os currículos são engessados com poucas possibilidades de modificação do cenário existente. Nas escolas pesquisadas que se utilizam da Abordagem de Reggio Emilia como inspiração, tendo um currículo organizado por projetos de trabalho, há grandes motivações para a aprendizagem e,

em alguns momentos, além do ambiente o outro é também um grande motivador que contribui para as aprendizagens.

Em Reggio, os currículos são flexíveis e a possibilidade da documentação visto como um importante diferencial se utiliza para registrar as investigações que se estabelecem no âmbito das escolas e como instrumentalização da pedagogia da escuta e da valorização das linguagens múltiplas. O registro é muito importante para que o ensino não se desenvolva sem objetivos específicos. É importante delimitar aqui que há intenção de investigar e a pesquisa, à vontade e a curiosidade acontecem constantemente e são fundamentais para o ato de ensinar e aprender.

Em Reggio Emilia, o ambiente escolar tem imenso valor. A intenção é de que as crianças transitem nos ambientes se apropriando e tornando seu. Que as paredes possam refletir identidade e construções daquele grupo que é responsável por aquele dado ambiente. As paredes documentam o tempo todo. As experiências e inovações que acontecem nesse espaço rico de trocas e de relações. Os adultos são educadores assim como o espaço que é todo deles. A transparência facilita a visibilidade em e de diferentes ângulos. As rotinas são desenvolvidas e pensadas conforme as necessidades daquele grupo, sem que haja uniformidade.

O processo de inclusão acontece naturalmente, na Abordagem Educacional de Reggio Emilia, pois há nas ações o resgate do outro, da observação de todas as linguagens, percebendo a criança de forma integral, com suas próprias experiências e contribuições que fazem com que o olhar para o outro como um todo e com suas próprias contribuições para serem feitas em pequenos e/ou grandes grupos.

Ao expor o objeto de estudo, da pesquisa, a Abordagem italiana, percebia que Reggio Emilia jamais poderia ser copiada mundo a fora. De fato isso jamais aconteceu. No entanto ao longo dos estudos, de todas as pesquisas nas escolas e entrevistas realizadas, percebi o quanto a abordagem é diferenciada e importante para o incentivo a valorização do outro, ao desenvolvimento e formação desde a Educação Infantil. Caracterizo como diferenciada em função do respeito que existe em valorizar a criança em todas as suas capacidades individuais. Todas as relações que se estabelecem no ambiente são valorizadas e servem de ilustração e contribuição para as discussões e projetos desenvolvidos. O “fazer” em Reggio Emilia, as ações e a forma como é orientado o trabalho pedagógico, se constitui em uma possibilidade inclusiva.

Transportar Reggio Emilia não é possível, no entanto buscar inspiração é uma realidade nas escolas identificadas na pesquisa. Em muitas escolas o número de alunos nas classes de Educação Infantil é um problema por ser em excesso. Na proposta de trabalho identificada não há risco de não dar certo pois a ação do professor acontece em pequenos grupos e a observação passa a ser aliado em todo o processo de documentação e registro das trocas estabelecidas pelos alunos entre si e com o adulto.

O estudo leva a concluir que a Abordagem Educacional de Reggio Emilia é possível verificar que a Abordagem pode ser vista como uma grande possibilidade de inclusão na Educação Infantil, pensando aqui inclusão como obtenção da autonomia e igualdade de acesso aos saberes socialmente construídos.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**; trad Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

DAVID, Altimir. In BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008

ANTUNES, Celso. Pensando em Reggio Emilia. Disponível http://www.educacional.com.br/articulistas/celso_bd.asp?codtexto=170. Acesso em 25 de setembro de 2012

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008

BASSEDAS, Eulália, HUGUET, Teresa e SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BONDIOLI, Anna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**; trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

BONETI, Lindomar, FIGUEIREDO, Rita V. e POULIN, Jean Paul. **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. **Ser ou Estar pobre? A construção social da noção da desigualdade**. In: Revista Contexto & Educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Lei No. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto No 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRAZELTON, T. Berry. **Três a seis anos: momentos decisivos do desenvolvimento infantil**. Trad Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CASTEL, Robert. **Classes sociais, desigualdades sociais e exclusão social**. In: Conceitos e Dimensões da pobreza e da exclusão social (Org. BALSÀ, Casimiro ET.alli.) Ijuí: Editora UNIJUÍ/CEOS, 2006

CONNELL. R.W. **Pobreza e Educação**. In: Pedagogia da exclusão – Crítica ao Neoliberalismo em Educação (Org. GENTILI, Pablo) Petrópolis: Vozes, 2000.

CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

DEVRIES, Rheta. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**; trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**; trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GISI, Maria Lourdes. **A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência**. Revista diálogo Educacional, v06, n.17, Curitiba: PPGE, Jan/abril 2006.

GORDON, Sara R. **Ciudadania y derechos sociales: criterios distributivos**. In: Pobreza, Desigualdad social y ciudadanía- Los limites de las políticas sociales en America Latina (Org. ZICCARDI, Alicia). Buenos Aires, CLACSO, 2002.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**. 2 edit rev. Curitiba: Ibepe, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**; trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5.ed. Porto Alegre: Artmed editora, 1998

HERNANDEZ, Fernando. O tempo nos projetos de trabalho. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, v.8,n.30,p.12-15,2004

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISRAEL, Vera Lúcia e BERTOLDI, Andréa Lúcia Sério. **Deficiência físico-motora: interface entre educação especial e repertório funcional**. Curitiba, Ibpex, 2010.

KINNEY, Linda e WARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia.**; trad Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MALAGUZZI, L. **História, idéias e filosofia básica**. In: EDWARDS, et al. *As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MONTOAN, Maria Teresa Égler. **Integração X Inclusão: Escola (de qualidade) para todos**. Disponível em <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html#intgr>. Acesso em 05 de outubro de 2010

PAN, Miriam. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2008.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003

QUEIROZ, Danielle. **Observação participante na pesquisa qualitativa**. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>> Acesso em 01 de outubro de 2010.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**; trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Ed.Artmed, 1999.

REGO, T.C. **Vygostsky, Uma perspectiva histórico- cultural da educação**. 17ª ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2005.

RINALDI, Carolina. In KINNEY, Linda e WARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia.**; trad Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **O currículo emergente e o construtivismo social**. In: EDWARDS, C, GANDINI, I; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação infantil da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. Ver e atual. São Paulo: Cortez: 2007.

SILVA, Aline Maria de. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SHORES, Elizabet F. e GRACE, Cathy. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor**; trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed editora, 2001

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**; trad. Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Qualidade na educação infantil**; trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A**INSTRUMENTO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA****ENTREVISTA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

1- Descrição da escola:

2- Proposta pedagógica desenvolvida:

3- Diferencial da escola em relação as demais:

4- De que forma acontece o processo de inclusão na escola? Quais profissionais estão envolvidos?

5- Considerações importantes:

APÊNDICE B

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DO MEIO EDUCATIVO

OBSERVAÇÃO SALA DE AULA

Escola

Aluno de inclusão () sim () não

1- Recursos disponíveis na sala:

2- Organização da sala:

3- Como se dá a interação do professor com o aluno

APÊNDICE C

INSTRUMENTO DE REGISTRO DE MEMORIAL

ESTRUTURA FÍSICA

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Móveis adequados a faixa etária			
Materiais disponíveis			
Possibilidade de modificação do mobiliário			
Recursos físicos estimulantes			
Apresenta cantos didáticos			
Apresenta recursos tecnológicos			
Banheiros adequados as crianças			
Recursos para alunos com necessidades especiais			

DOCUMENTAÇÃO

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Atividades das crianças expostas			
Atividades com acabamento das professoras			
Produções coerentes com a faixa etária			
Organização da rotina exposta			
Preocupação com cores e sensações			

Análise:

APÊNDICE D**ENTREVISTA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO
INFANTIL – ESCOLA A**

1- Descrição da escola:

Somos uma escola de Porto Alegre em que atendemos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Somos uma escola com uma direção, coordenadores, professores, pais e alunos. Na Educação Infantil atendemos 200 alunos aproximadamente em todos os níveis, desde os 2 anos de idade até 5 anos. Atendemos alunos em período integral e regular atendendo-os nos dois turnos.

2- Proposta pedagógica desenvolvida:

Desenvolvemos a missão fundamental de educar para a vida, formando cidadãos de bem, com valores bem definidos. Salientamos a importância do conhecimento, dos conteúdos e das experiências de cada aluno. Percebemos nossos alunos não como um número que se soma aos demais mas como um ser especial com características individuais importantes que, através das trocas e das relações uns com os outros vão crescendo e aprendendo.

Na Educação Infantil pensamos muito em Reggio Emilia e percebemos a importância dessa abordagem para a caracterização dos nossos planejamentos. As salas são organizadas de forma que os alunos reconheçam no ambiente um educador, um parceiro e que este ambiente seja o mais estimulador possível para que contribua na sua formação também.

Em nossa proposta além da construção do conhecimento através das trocas, trabalhamos por projetos de trabalho e que favorece que nenhuma sala de aula seja igual a outra. O interesse de um grupo difere quase sempre do interesse do outro.

Realizamos com frequência avaliações através dos portfólios que são construídos permanentemente em toda a caminhada do grupo. Exploramos a música, a literatura e a arte sempre, valorizando a cultura presente em nossa região.

3- Diferencial da escola em relação as demais:

Tudo é diferente e foge do tradicional. Você já viu uma escola em que as tesouras, tintas e papéis estão a disposição das crianças desde os dois anos de idade ao seu alcance? Pois então, nossa escola é assim. Todos os materiais estão a disposição e são utilizados pelos alunos conforme seu interesse e tempo. As atividades desenvolvidas na rotina escolar difere de alunos para aluno.

No inicio imaginamos uma bagunça gigantesca ao falarmos que cada um faz o que quer, mas isso funciona muito bem. Não é simplesmente um fazer qualquer coisa a qualquer hora. Tudo que é feito tem um objetivo maior. O desenvolvimento dos projetos são desenvolvidos em pequenos grupos. O professor é um mediador desse conhecimento, sendo um grande facilitador nesse processo.

A sala é organizada por áreas de trabalho. Essas áreas são flexíveis e podem ser modificadas sem perder a sua função original. Na sala temos computadores, livros, sons e diferentes sensações e estímulos.

Penso que tudo isso é bastante diferente do que vemos por ai.

4- De que forma acontece o processo de inclusão na escola? Quais profissionais estão envolvidos?

Falamos muito nos dias de hoje em inclusão, em necessidades especiais em classes regulares, no entanto a escola não está preparada para isso. Há poucos profissionais preparados para esse atendimento. Em nossa escola temos casos de autismo e algumas síndromes. Os alunos convivem muito bem entre si. Penso que o preconceito maior está na cabeça dos adultos. Há uma grande resistência dos adultos com relação a essas necessidades de atendimento diferenciado.

Sempre há uma grande expectativa da escola com relação a aceitação das famílias a esses alunos nas turmas. Na grande maioria das vezes dá tudo certo, mas nem sempre foi assim. Já tivemos confusões em reuniões de pais querendo trocar de turma seus filhos por acharem que esses alunos poderiam retardar a aprendizagem dos seus filhos e muitos outros fatores puramente de exclusão.

Tentamos lidar com muita naturalidade e sempre provamos as famílias o quanto as trocas estabelecidas no espaço escolar favorece ambos. Temos uma equipe de auxiliares e de pedagogos e psicólogos que fornecem todo o suporte necessário para tentarmos acertar. As vezes não é assim que acontece mas o erro sempre acontece tentando o acerto, então tudo serve de experiência e todas as experiências são sempre bem vindas.

5- Considerações importantes:

As famílias são nossas aliadas no desenvolvimento dos projetos e em tudo que pensamos para nossos alunos. A casa precisa ser um complemento do que foi desenvolvido em sala de aula. Contamos muito com isso e valorizamos a presença dos pais no ambiente escolar não como vigilantes mas como participantes.

APÊNDICE E**OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA ESCOLA A**

Aluno de inclusão? Em algumas turmas existem alunos com síndromes e alunos com autismo.

1- Recursos disponíveis na sala:

Na sala de aula há jogos pedagógicos e materiais a disposição dos alunos. Alguns materiais foram construídos pelos professores e outros ainda foram construídos com o auxílio dos alunos. O ambiente é claro e arejado. Há janelas grandes e bastante iluminação. Computadores, livros, alfabeto móvel, brinquedos, jogos. Há um ambiente que nos remete a uma cozinha, com panelinhas, mesas, cadeiras e comidas de brinquedos que dão a ideia de estarem em sua própria casa.

2- Organização da sala:

A sala de aula é organizada com estantes que delimitam os espaços. Há caixas de madeiras com os objetos e materiais expostos.

3- Como se dá a interação do professor com o aluno:

Os alunos interagem livremente pelo espaço. Estão reunidos, todos juntos, no momento de rodinha em que organizam a rotina desenvolvida no dia de aula. Os alunos de inclusão transitam normalmente, sendo auxiliados pelos demais alunos. Em alguns momentos são oferecidos materiais de desenho e recorte e as crianças incentivam os que tem dificuldade a interagirem. São exemplos para esses alunos. Os professores interagem com os alunos em um único grupo no momento dessa roda de organização. Depois disso há pequenas interferências em grupos e estímulos para os projetos. Aos poucos alunos se integram aos projetos alternando momentos de participação a momentos de transito livre pela sala interagindo com os outros ambientes. O professor auxiliar é responsável por atender os alunos no banheiro e interagir em conflitos que ocorrem também.

APÊNDICE F

ESTRUTURA FÍSICA ESCOLA A

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Móveis adequados a faixa etária	X		
Materiais disponíveis	X		
Possibilidade de modificação do mobiliário	X		
Recursos físicos estimulantes	X		
Apresenta cantos didáticos	X		
Apresenta recursos tecnológicos	X		
Banheiros adequados as crianças	X		
Recursos para alunos com necessidades especiais	x		

DOCUMENTAÇÃO

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Atividades das crianças expostas	X		
Atividades com acabamento das professoras	x		
Produções coerentes com a faixa etária	X		
Organização da rotina exposta	X		
Preocupação com cores e sensações	X		

Análise:

Há uma grande perfeição desde as ações dos professores até a organização do espaço que é pensado e adequado as faixas etárias a que correspondem. É lindo de ver a integração dos alunos com as propostas desenvolvidas e também como as aprendizagens se articulam. A documentação se dá por portfólio e a apresentação de tudo é bastante cuidadosa e sempre tem a participação dos alunos, o que faz com que tenha valor.

APÊNDICE G**ENTREVISTA DIREÇÃO – ESCOLA B**

1- Descrição da escola:

Escola de educação infantil com aproximadamente 200 alunos em idade pré-escolar. Há uma direção, uma coordenação pedagógica, uma psicóloga, uma nutricionista e professores. Há turmas em período integral e turmas de um único turno, sendo manhã ou tarde. A maioria das crianças almoça na escola e/ou jantam. Passam a maior parte do dia na escola.

2- Proposta pedagógica desenvolvida:

Buscamos desenvolver uma proposta de trabalho que perceba a criança como um todo, identificando todas as capacidades e potencialidades. Damos muito valor a fatores individuais, embora muitas vezes isso seja bastante difícil. Perceber as crianças nas suas individualidades e a partir das suas necessidades faz do trabalho diferente a cada dia e diferente em cada sala de aula. Em todos os momentos a característica do professor está estampada na característica do grupo que de forma bastante afetuosa, realizam trocas de experiências e assim constroem as suas aprendizagens.

Ofertar um ambiente saudável e afetivo, onde cada aluno é especial e valorizado por suas características e habilidades. Um espaço repleto de possibilidades e provocações sensoriais que despertam nas crianças ações lúdicas e prazerosas, com materiais e propostas que provocam a curiosidade e ampliam o desejo por novas pesquisas e descobertas.

As ações dos educadores e de toda equipe de apoio é embasada na reflexão sobre as inúmeras maneiras de compreender as crianças e de documentar suas descobertas. É importante considerar e refletir sobre todo o contexto de desenvolvimento infantil, investindo nas relações entre a Escola e a família e na busca de um projeto compartilhado de educação, pensando a criança como habitante de uma cidade, cidadã do mundo.

Destaco, ainda, conceitos fundamentais do nosso Projeto Político Pedagógico (PPP):

- Infância e suas linguagens
 - Pedagogia da escuta
 - Acompanhamento das crianças
 - Metodologia de projetos
 - Ambiente pensado para as crianças e desafiador
-

3- Diferencial da escola em relação as demais:

Nossa escola é pensada para as crianças. A criança e suas aprendizagens são o que temos de mais importante. O grande diferencial é que utilizamos em nossa metodologia os projetos de estudos que estão intimamente ligadas às linguagens das crianças. Não há necessidade dos alunos se adequarem as aprendizagens e sim a escola se organiza conforme as individualidades.

Em um primeiro momento isso parece ilusório e inacreditável, mas possuímos os conteúdos básicos e os desenvolvemos através das experiências que são desenvolvidas. A forma como os conteúdos se desenvolvem diz respeito a cada turma, a cada série. Dessa forma pensamos unicamente no desenvolvimento dos alunos.

As trocas que acontecem no ambiente escolar são significativas. As crianças interagem com o ambiente que é um grande diferencial, interagem umas com as outras e interagem com os profissionais que as atendem.

Há uma grande valorização das produções desenvolvidas pelos alunos. Há outro diferencial que é o da documentação, ou seja, anotamos tudo que acontece nas salas de aula. As falas das crianças que são significativas, a forma como ela brinca e interage com os demais, a maneira como se desloca no ambiente e a forma que acontece essa interação. Há registro de tudo. Nossas paredes documentam as habilidades das crianças.

4- De que forma acontece o processo de inclusão na escola? Quais profissionais estão envolvidos?

Na escola temos alguns alunos de inclusão. Como atendemos a faixa etária que corresponde ao ensino infantil, trabalhamos com a inclusão de forma bem tranquila. As crianças lidam muito bem com a diferença e ajudam umas as outras. O interessante na relação com os alunos de inclusão é que as crianças criam um sentimento de apropriação uns com os outros e de cuidado, bastante interessante. Penso até ser uma lição para muitos adultos que tem preconceitos para com os ditos “alunos com necessidades especiais”.

Os alunos não frequentam a mesma turma para que possa ser dada a atenção necessária a cada aluno há na sala de aula além de um professor um auxiliar. As famílias lidam muito bem com isso incentivando as crianças a serem amigas, a colaborar umas com as outras e conviver com todos os colegas sem nenhum tipo de julgamento.

Dizemos que todos os profissionais estão envolvidos no processo. Os professores, a coordenação, os auxiliares e a psicóloga. Como o ambiente é considerado um educador na nossa proposta, a interação dos alunos especiais acontece valorizando as capacidades individuais e por isso não há uma valorização da necessidade especial.

7- Considerações importantes:

Escola em que as famílias participam dos projetos de estudos com importantes contribuições desde materiais enviados durante os estudos até a presença relatando experiências ao grupo de alunos.

APÊNDICE H**OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA ESCOLA B**

Aluno de inclusão? Sim, somente um mas sem diagnóstico médico embora apresente características autistas.

1- Recursos disponíveis na sala:

A sala de aula é rica em materiais pedagógicos e mobiliário. Tem televisão na sala de aula com DVD, aparelho de som da própria sala, jogos pedagógicos de acordo com a faixa etária.

2- Organização da sala:

A sala de aula é organizada por áreas temática. Tem uma área da casa em que tem fogão, geladeira, cama, mesa, pia e armários. A ideia dessa área é fazer com que a casa da criança esteja representada. Outra área e a das linguagens em que tem uma estante com livros, tapete educativos, com letras do alfabeto coloridas, fantoches, fantasias e um computador. Em outra área há mesas e é destinada aos trabalhos e momentos artísticos e as mesas são utilizadas para os jogos pedagógicos. Tem uma estande com os materiais expostos: folhas, tinta, lápis, canetas e demais materiais a disposição das crianças. Em outra estante tem jogos pedagógicos.

3- Como se dá a interação do professor com o aluno:

Especificamente o aluno de inclusão interage no espaço dando as suas contribuições. Como a proposta permite que os alunos se integrem as áreas livremente este aluno interage com o ambiente e com os alunos conforme seu interesse. Quando uma brincadeira está bastante interessante, há uma grande movimentação em torno do que está acontecendo esse aluno interage com facilidade. Como na abordagem utilizada não existe um momento formal de atividade, tudo é desenvolvido respeitando o tempo de cada um e a inclusão acontece como consequência de toda a construção. A professora tem uma ótima relação e gosta muito do menino. Essa empatia facilita toda e qualquer manifestação para incluir.

APÊNDICE I

ESTRUTURA FÍSICA ESCOLA B

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Móveis adequados a faixa etária	X		
Materiais disponíveis	X		
Possibilidade de modificação do mobiliário	X		
Recursos físicos estimulantes	X		
Apresenta cantos didáticos	X		
Apresenta recursos tecnológicos	X		
Banheiros adequados as crianças	X		
Recursos para alunos com necessidades especiais			X

DOCUMENTAÇÃO

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Atividades das crianças expostas	X		
Atividades com acabamento das professoras		X	
Produções coerentes com a faixa etária	X		
Organização da rotina exposta	X		
Preocupação com cores e sensações	X		

Análise:

A estrutura física é muito boa. O mobiliário é claro e planejado para o espaço disponível na sala de aula. Os materiais são organizados nas estantes com muito capricho e cuidado. A área que representa a casa é uma extensão como realmente precisa ser. Ainda não existem todos os recursos disponíveis para o acesso que todas as necessidades especiais, estão sendo pensado e adequado conforme recebem crianças que assim necessitem. As atividades artísticas são penduradas dentro e fora da sala de aula. Nos corredores tem desenhos com molduras de atividades realizadas em anos anteriores que se soma a decoração do espaço bastante organizado.

APÊNDICE J**ENTREVISTA DIREÇÃO ESCOLA C****1- Descrição da escola:**

A escola é pequena, atende 10 alunos aproximadamente. Os alunos são organizados em turmas de multiidades, de 2 e 3 anos em uma mesma turma, de 3 a 5 anos em outra turma. Alguns alunos frequentam a escola em período integral, fazendo todas as refeições na própria escola. Há uma nutricionista que fornece o cardápio, cozinheira, professores, auxiliares de classe e uma diretora que faz o papel de coordenadora pedagógica também.

2- Proposta pedagógica desenvolvida:

Na escola temos influência de diversas vertentes e propostas educacionais. A organização e a sala em multiidades veio da Abordagem Educacional de Reggio Emilia. O trânsito dos alunos se auxiliando e se desenvolvendo a partir das suas experiências veio diretamente de Reggio.

No entanto conheci em muitas viagens que fiz ao exterior diversas escolas e muitas realidades e ao retornar para minha escola resolvi me apropriar de muitas abordagens e tirar o que se tem de melhor. Sendo assim, muitas são as influências que tenho aqui. Os pais me respeitam muito e vestem a camiseta da escola e entregam seus filhos porque acreditam que aqui eles podem crescer e aprender de forma satisfatória. Aqui todos os alunos são felizes e gostam de retornar no dia seguinte.

3- Diferencial da escola em relação as demais:

Não tenho inúmeros recursos físicos a disposição então as adaptação que a escola tem que fazer é um grande diferencial. Os pais aqui pagam uma mensalidade bastante cara. Os alunos são responsáveis por todo o mobiliário, conservação e até mesmo construção deles.

Diante das demais escolas penso que ser multiidade é um grande diferencial. Dá super certo. Inicialmente eu pensava que o maior sempre seria prejudicado, pois não teria nada a aprender com os menores, no entanto as trocas que estabelecem uns com os outros são importantes. Os maiores aprendem , por exemplo a esperar, o respeito com o outro enquanto que os menores aprendem a se desafiar com o que os outros conseguem fazer e eles ainda não.

4- De que forma acontece o processo de inclusão na escola? Quais profissionais estão envolvidos?

A partir de todas as trocas que acontecem com naturalidade na escola a inclusão acontece naturalmente. O tempo de cada um é muito respeitado e com isso o processo inclusivo é normal. Tenho alunos com algumas síndromes e isso é bastante respeitado na escola.

Os pais não são presentes na escola. Penso que os alunos são nossa responsabilidade da porta pra dentro. Isso que todos falam em trazer a família para a escola não concordo. Muitas vezes querem saber como o aluno se comporta em casa, quais as ações dos pais deles, o que fazem para entender o porque de diversos comportamentos na escola, no entanto casa é casa e escola é escola. Aqui podem se comportar diferente do que em casa e não temos o direito de julgar o que a família faz ou deixa de fazer. Cuidamos da porta pra dentro e os pais respeitam e gostam muito disso, pois na verdade ninguém quer se expor.

Os profissionais envolvidos são os professores e alunos. Há trocas de experiências com frequência e baseado nessas experiências que se desenvolve o trabalho pedagógico.

5- Considerações importantes:

Somos muito respeitados pelo trabalho que desenvolvemos. As crianças são felizes, aprendem e crescem respeitando o seu tempo. Isso é o que temos de mais importante.

APÊNDICE K**OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA
ESCOLA C**

Aluno de inclusão? Sim

1- Recursos disponíveis na sala:

As salas apresentam-se configuradas em diversas adaptações. Tem uma caixa de areia na sala em que as crianças utilizam para além de brincar de construções usam para escrever palavras para em seguida apaga-las. Os brinquedos são expostos em caixas transparentes, mas não há acesso livre das crianças somente com a entrega feita por um adulto.

2- Organização da sala:

A sala é ampla com as estantes ao redor e as mesas no centro. Há um espaço de circulação grande. Na escola existem salas temáticas. Em uma sala reproduz o ambiente de uma casa com moveis de quarto, sala e cozinha. Tem uma sala com computadores, televisores (todos confeccionados com carcaças de originais), rádios, dentre outros. As salas são usadas conforme o interesse dos alunos.

3- Como se dá a interação do professor com o aluno:

É bastante diferente do tradicional, pois as crianças circulam livremente pela escola e utilizam os ambientes. Há professores responsáveis pelos ambientes e não por turmas. Parece uma grande desorganização e não existe interação do professor com relação as ações dos alunos, somente no controle da organização dos alunos nos ambientes.

APÊNDICE L

ESTRUTURA FÍSICA
ESCOLA C

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Móveis adequados a faixa etária		X	
Materiais disponíveis		X	
Possibilidade de modificação do mobiliário	X		
Recursos físicos estimulantes	X		
Apresenta cantos didáticos		X	
Apresenta recursos tecnológicos		X	
Banheiros adequados as crianças		X	
Recursos para alunos com necessidades especiais			X

DOCUMENTAÇÃO

	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
Atividades das crianças expostas	X		
Atividades com acabamento das professoras		X	
Produções coerentes com a faixa etária		X	
Organização da rotina exposta		X	
Preocupação com cores e sensações			X

Análise:

A estrutura física um pouco precária. Tem muitos móveis adaptados. Os banheiros não são adequados as crianças, são de tamanho tradicional. Há salas temáticas um pouco desorganizadas e os brinquedos e livros não ficam ao alcance das crianças que precisam solicitar quando querem usar.

APÊNDICE M**ENTREVISTA COM PROFESSOR 1**

Docente no curso de pedagogia. Pesquisadora da Abordagem Educacional de Reggio Emilia.

Entrevista realizada no dia 27/09/2012

Faça um relato da sua experiência com Reggio Emilia:

Trabalho na orientação de estágios. Desenvolvo com os professores a noção de documentação. Oriento para que tudo seja documentado, só que para que isso aconteça parto do princípio que existem dois elementos: o acompanhamento e o acompanhar. É preciso saber diferenciar o que é uma conta e o que é outra. Outra questão importante é a ideia de projeto hoje. Infelizmente se usa equivocadamente o nome projeto. As pessoas falam que vão fazer projetos com tema já dado e o tempo determinado. Penso que as questões metodológicas são importantes. Logo em seguida da LDB em 98 eu montei uma oficina sobre projetos e eu vendia para inúmeras escolas. A partir dessas oficinas surgiu a oportunidade de também trabalhar oficinas específicas sobre documentação pedagógica.

Eu tenho boa intenção de trazer a referência de Reggio Emilia, eu trazia para dentro da escola que eu coordenava. Fazia inúmeras formações de professores, semanalmente. Abordava a documentação: dossiê, sobre portfólios, como registrar, montando com os alunos arquivos para organizarem e ter a documentação, que tipo e como se realizam os registros, como tu olhas para o aluno quando tem que silenciar para poder escutar, mas isso foi em pouco tempo, não suficiente para que o trabalho se realizasse desta forma.

Maria da Graça Horn, também estudiosa no assunto, participava das oficinas junto e trouxe imagem de Reggio Emilia que contribuía bastante nas formações.

Uma grande problemática é que a Abordagem de Reggio Emilia é pouco conhecida no Brasil, em Porto Alegre. Apesar de toda a caminhada da prefeitura de porto alegre não se falava nisso nem se conhecia Reggio Emilia. Quando falamos em documentação pedagógica logo as pessoas se referem a certidão de nascimento, a documentos da secretaria. O mesmo acontece quando falamos em projeto.

Vamos tirar os entulhos, as pessoas gostam dos novos termos, mas quando entramos na lógica de como fazer, quando discutimos sobre isso com os professores, dizem: - Ah, isso é muito bonito, mas irreal, está bem longe da gente.

Tudo nasce e morre dificilmente os bons projetos seguem adiante.

Não sou nenhuma especialista, posso garantir, sou apaixonada pelo projeto, trabalhei por anos em escolas de educação infantil, trabalhei muito na formação de professores em serviço, todas as reuniões tinham cunho de formação e não de administração em que antes se utilizava para decidir se o café é forte ou fraco. Nas reuniões discutíamos as medidas de divulgação de algum projeto.

Tem uma escola em Porto Alegre que possa servir de referência, embora boa parte dela seja pelo sistema britânico, mas toda a parte de documentação, projeto e via portfolios tem inspiração em Reggio Emilia, a gestora é a milhão, tem gana e vontade de fazer melhor para as crianças e dentro desta perspectiva de fazer o melhor, acaba sendo uma referência.

Muitas ideias de Loris Malaguzzi estão lá na forma da materialidade, a escola parte do princípio da Multidade, que são os menores sendo orientados pelos maiores, trabalhando em grandes projetos e agora elas lançaram a Web-fórum, que é resultado de toda documentação, mas virtual. É um trabalho diferenciado com a inspiração de Reggio presente. A família lá anda sempre muito junto, tudo é muito socializado, tem inúmeros recursos em cada ambiente que são riquíssimos. Tem uma sala de multimeios com uma carcaça de televisão que serve como teatro, o que parece lixo é uma grande ferramenta. A diretoria morou na Inglaterra e Dinamarca, o que dá a escola um sentido meio eclético.

Hoje, aqui na faculdade trabalho com o consumo, a mídia, voltada para a infância, e utilizo as influências de Reggio Emilia em meu trabalho sempre.

APÊNDICE N**ENTREVISTA COM PROFESSOR 2**

Arte educador, docente no curso de pedagogia. Um dos responsáveis pela implantação da Abordagem de Reggio Emilia nas escolas infantis da Rede Municipal de Educação em Porto Alegre.

Entrevista realizada no dia 01/10/2012

Qual a tua aproximação com a proposta de Reggio emilia. Você pode falar um pouco sobre isso?

A minha aproximação com Reggio Emilia surge de um trabalho que eu exerci, na função pública que u tenho. Eu sou funcionário da prefeitura de porto alegre na área da educação, sou professor, mas durante muito tempo, atuei junto a seretaria de educação do município. Eu agora estou cedido para a FASC que é a Fundação de Assistência Social e Cidadania que cuida a politica de assistência social. Até 2009 eu estava na SMED e eu coordenei a parte pedagógica das 40 escolas municipais próprias, agora são 43, mas na época eram 40. Então nesse momento de caminhada porque eu já tinha passado por assessorias, por coordenações de região, de núcleos, de apoio as escolas das diferentes regiões da cidade com ensino fundamental. Com a educação infantil foi a minha primeira aproximação nessa parte de gestão mesmo, do olhar da assessoria técnica da secretaria em relação as escolas infantis foi minha primeira experiência. Eu recebi um convite de uma colega que coordenava o setor todo de educação infantil para assumir toda essa parte pedagógica das 40 EMEIs – escolas municipais de educação infantil.

E uma das propostas dessa intervenção ao longo dos 4 anos era aproximar – as escolas do município já tem uma grande caminhada muito forte em várias questões – umas das fragilidades nas escolas principalmente as infantis era o aprimoramento. As escolas tem uma grande infraestrutura que surpreende, vais te surpreender com a qualidade nas infraestruturas físicas, equipamentos, materiais, uma série de situações. A rede é muito bem servida e naquela gestão, especificamente, os investimentos foram altíssimos no sentido de uma qualificação: infraestrutura, equipamentos, materiais pedagógicos e manutenção de espaços, qualificação dos espaços e o nosso papel era diante desse status já existente qualificarmos uma questão que era bastante delicada e é ainda, mas era mais naquele momento, que era a qualidade da proposta pedagógica.

Como meta nós estabelecemos que a rede iria se aproximar, se apropriar da proposta, da abordagem educativa de Reggio Emilia porque a rede apesar de ter uma grande trajetória de formação continuada, que vem de longos anos, principalmente a partir da gestão da administração popular que começou nessa a partir de 1989 e desencadeou todo um avanço de formação continuada. Mesmo com todo o acesso, com o corpo docente altamente qualificado, muitas pessoas com mestrado, doutorado, no quadro funcional da prefeitura a rede não conhecia a abordagem de Reggio Emilia. Então foi uma meta minha juntamente com a professora coordenadora, em que estabelecemos assim que essa aproximação seria uma meta e a possibilidade de adaptações de algumas das propostas de Reggio Emilia ao contexto pedagógico das nossas escolas. Não efetivamente em praticas concretas, mas inicialmente na concepção dos educadores. Mexer na concepção dos educadores.

A gente acabou trilhando uma trajetória apoiada pela gestão maior, na época, a secretária e a equipe pedagógica gestora coordenadora adotou o pensamento contemporâneo, da filosofia contemporânea pós Kant, Deleuze, e variações como eixo desencadeador das propostas e acoplar a isso Reggio Emilia passou a ser muito bom, muito favorável, muito significativo. Então a minha aproximação se deu a partir de estudo também, de entendimento. Eu também não visitei Reggio Emilia, é uma situação que não foi possível até hoje, mas é um desejo que eu tenho também, mas o que eu utilizei foi pesquisa e aproximação com materiais e pessoas que já tinham tido essa experiência. Cercam-nos de todos os aparatos possíveis e trasposmos essas discussões a partir de uma análise muito crítica dos documentos, tanto esses convencionais que tem as publicações como publicações estrangeiras, publicações em inglês, em italiano, onde nós desdobramos uma série de reflexões. E pra nossa surpresa a rede foi acolhendo muito bem e tivemos uma experiência que foi o convencimento de algumas pessoas de que era viável ir além, operacionalizar algumas propostas não tentando transportar Reggio Emilia porque é intransportável, mas trazendo algumas concepções da abordagem e adaptando uma visão de gestão, de equipe e de espaços, constituindo então um alavancar de diversas coisas. Uma das escolas mais sensíveis nesse momento se chama Érico Verissimo que pela especificidade de uma diretora, de uma gestora que tinha naquele momento na escola ela abraçou uma possibilidade de ir além, criando assim uma experiência bem concreta.

Foi juntando os recursos todos, fez um plano de execução de uma proposta, investiu juntamente conosco em fazer com que o corpo docente e o corpo técnico da escola visualizassem concretamente as propostas e as possibilidades e fizeram adaptações físicas, reformas, usando a própria estrutura da escola que é uma das maiores escolas em termos físicos que temos municipais. E a escola teve sub aproveitamento dos espaços. E essa gestora produziu um movimento muito rico, bastante interessante e adotando assim principalmente a ideia de mobilidade que Reggio Emilia nos dá e dos espaços.

A escola tinha um desejo de fazer algo diferente e ela conseguiu então assumir a proposta e envolver, claro que sem ser fácil, envolver os colegas educadores e as equipes de apoio, manutenção, limpeza, cozinha, todos abraçaram juntos. Ela fez a implantação até o ultimo ano que nos ficamos na gestão, até meados do ultimo ano que depois por uma situação pessoal, familiar dela, pois o envolvimento da gestora era de tal ordem que a filha adolescente começou a exigir dela e por decisão bem pessoal não podendo de estar junto com a filha nesse momento, ela acabou abrindo mão da direção dessa escola e foi para outra função e nesse meio tempo teve que ser indicada uma nova direção.

Essa nova direção estava vivendo a experiência de flexibilização curricular e as múltiplas linguagens acopladas na outra escola em que trabalhava mas que perdia pelo fim do tempo de eleição, por não poder concorrer na mesma escola então foi convidada para assumir. Eu tinha clareza de que as pessoas não iriam seguir a mesma proposta, pois não tinham o perfil necessário para aquela continuidade.

Mas como nem tudo tu pode intervir, por situações de outras ordens, políticas e outros movimentos, acabou sendo empossadas essas duas colegas que estão lá até hoje. E que de uma determinada maneira o que foi construído não se perdeu totalmente, mas se perdeu boa parte e não avançou. E tínhamos chegado num grão de qualificação surpreendente em que salas ambientes foram constituídas, como os laboratórios de Reggio Emilia, a escola tinha uma ala toda dos 0 a 3 e outra ala de 4 a 6 com tudo que precisa ter: a parte, a biblioteca, a sala de vídeo, de contação de histórias, o laboratório de ciências, o laboratório de linguagem, o laboratório de informática, que foi instalado tudo isso foi assim: sendo um primeiro ano de discussão, no segundo ano a gestora começa a guardar e se organizar e no terceiro ano ela implanta e inicio do quarto ano ela sai. Pra mim foi a maior dor. Dessa experiência existem resquícios, se quiseres conhecer essa escola. Fica na zona norte de porto alegre. Resquício disso existe. Tive uma estagiária na escola que pegaram os dois momentos e diz que infelizmente hoje a visão é outra. O maior limite de essa gestão fazer a equipe motivada manter as trocas, os circuitos. Então os alunos eles tinham horário para o laboratório de artes plásticas então eles saiam de uma atividade para outra. Eles desmontavam os grupos eventualmente as crianças tinham horário, elas passavam pelas várias atividades, elas circulavam. Os educadores especialistas recebiam os alunos e abordavam, junto com a professora titular que tem o professor de referência. Eles tinham conseguido fazer esses circuitos. Tinha até, no momento original um espaço que era só para jogos e outro espaço que era para artes, criação artística, um espaço só de sucateira. Então as crianças criavam a partir de um laboratório onde tudo ali nada entrava pronto, todos os jogos eram criados pelos professores e pelas crianças. Então assim, chegou num nível de qualidade de excelência.

Nós recebemos a visita de uns alunos e professores da universidade de nova York que faziam intercambio conosco. Nesse grupo veio um dos maiores especialistas da universidade de nova York que inclusive era da área de inclusão e que acompanhava o programa de educação internacional que a universidade tem em que os alunos fazem viagens pelo mundo, eles compram um semestre que é em um outro país. Eles compram um semestre pra china, um semestre para o Brasil e eles vem e fazem de forma intensiva esse curso no país. No Brasil eles vinham a porto alegre em função da escola cidadã e dos projetos da escola cidadã, ao Rio de Janeiro e a Bahia, faziam esses três pontos visitando projetos e sempre nos pediam projetos do município de Porto Alegre, em função de toda a trajetória e o especialista que já tinha conhecido escolas do mundo inteiro, quando viu em funcionamento a escola disse: eu já andei mas não vi nenhuma proposta com a qualidade que estou vendo aqui em termos de educação infantil. E mesmo com isso, por descuido de detalhes, porque eu sou um gestor radical em algumas coisas, não existe meio termo na gestão. Ou tu tens a gestão com as pessoas certas ou tu tem uma gestão fragilizada. Comprovou-se o que eu imaginava. Então com a saída da pessoa que tinha o perfil de doçura, encantamento, de firmeza, de diretriz, de saber investir, com a saída dessa pessoa infelizmente o projeto de comprometeu. Mas temos essa experiência.

Em nenhuma escola a gente adotou, é Reggio Emilia. O que se fez é discutíamos todos os pressupostos de Reggio Emilia, o grande objetivo de Reggio Emilia é que ao expor as crianças as múltiplas linguagens gera um tipo de demanda de funcionamento e estrutura e ao mesmo tempo abre uma prerrogativa de acesso da criança do mundo do conhecimento, da ciência, dos saberes, muito mais amplo que repercute depois numa qualificação extrema de resultado. É a água e o vinho. O que aquelas crianças produzem.