

Ser e ter: o levantamento dos pertencimentos de pessoas com deficiência na educação regular

Aluna: Sônia de Holanda Arruda

Programa: Institucional FAFE

Orientadora: Prof^a Dr^a Shirley Silva

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar como se processa na escola - como um espaço demarcado da vida social - a interação das crianças em sala de aula regular de ensino, por um grupo composto, especificamente, pela participação de crianças com algum tipo de deficiência e os profissionais desta instituição escolar, em diferentes espaços/tempos em uma escola regular de ensino no município de São Paulo, por meio de uma pesquisa com abordagem etnográfica.

Palavras chave: educação infantil; crianças com deficiência; pesquisa etnográfica.

Introdução

Parte-se do princípio que educar em uma instituição regular de ensino constitui-se, prioritariamente, como uma atividade relacional, na qual há uma diversidade de fatores que incidem sobre diferentes sujeitos envolvidos, tais como raça, credo religioso, gênero, etc. A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, faz a escola abarcar uma maior diversidade em uma instituição já tão heterogênea. Analisar como se processa na escola a entrada dessas pessoas com deficiência, que historicamente foram separadas do convívio relacional, pode propiciar uma maior compreensão sobre a diversidade que está presente nessa instituição, revelando como acontece a interação social do grupo escolar.

Procurando compreender os processos que engendram a inclusão de crianças com deficiência na escola, se propôs, por meio de uma pesquisa com abordagem etnográfica, observar em uma sala de Educação Infantil de uma escola municipal de São Paulo - SP, como as crianças sem deficiência interagiram com uma criança que possui deficiência intelectual e física.

Inicialmente a ideia foi de realizar as observações em turma de primeiro ano de uma escola de ensino fundamental. Apesar de se iniciar as observações em uma escola de ensino fundamental, elas tiveram de ser interrompidas por desestruturação do quadro de funcionários da escola, posteriormente, com as discussões sobre Educação Infantil, no curso de Pedagogia, optou-se por focar as observações em crianças menores em creche ou pré-escola, portanto, as observações foram realizadas em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de São Paulo-SP.

Ao se observar o cotidiano escolar, a modalidade de ensino, traz suas particularidades. Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, a criança tem geralmente o primeiro contato com outras crianças e adultos que não estão no seio das relações familiares estabelecendo, assim, relações com novos atores sociais como colegas de turma e professoras¹.

¹ Neste trabalho utilizamos o termo professoras, pois as mulheres constituem prioritariamente o quadro de docentes na Educação Infantil.

Relacionar-se socialmente é um aprendizado, que a pessoa constrói durante toda a vida, a importância deste aprendizado em crianças iniciando seu processo de escolarização é fundamental para a desconstrução de preconceitos e estereótipos que a sociedade ocidental historicamente se utilizou para segregar certos grupos, como negros e mulheres. Ao adentrar na Educação Infantil, a criança tem a oportunidade de se relacionar com diferentes sujeitos, e a partir daí de romper com formas de preconceitos sociais historicamente estabelecidos.

Neste sentido, a inserção da criança com deficiência na escola pode propiciar a desconstrução de preconceitos, auxiliando os diferentes agentes escolares a lidarem com esta nova configuração social. Em uma ideia de educação conhecida como inclusão escolar².

A educação inclusiva é uma ideia que tomou corpo no Brasil após os anos de 1980, superando o paradigma no qual o indivíduo com necessidades especiais teria de se integrar a sociedade sem o esforço desta.

Nesta ideia de educação não são as pessoas com algum tipo de deficiência que se integrariam a sociedade e a instituição escolar em si, mas todos os agentes escolares se mobilizariam para haver um esforço coletivo de incorporar todos os sujeitos nos diferentes grupos de crianças que se interagem na escola.

A fim de analisar se esta ideia de educação inclusiva pode ser percebida na escola, o objetivo desta pesquisa é adentrar na instituição escolar e observar por meio de uma investigação com abordagem etnográfica a educação inclusiva que possui em uma mesma sala, crianças com deficiência e crianças sem deficiências.

O foco da pesquisa está em observar o cotidiano escolar para compreender como acontece a interação de uma criança com deficiência intelectual e física com crianças que não possuem deficiência levando-se em conta que há outras formas de relações agindo sobre o grupo, tais como relações de gênero, de idade, econômicas e etc. Analisar as interações do

²A educação inclusiva é compreendida neste trabalho como um esforço social e, sobretudo, dos diferentes sujeitos que estão envolvidos na escola de acolher a pessoa com deficiência em todos os âmbitos da vida escolar, entre eles a interação social, o conteúdo do currículo e o aprendizado. Porém, como aqui se trabalha a questão dos pertencimentos das crianças com deficiência na Educação Infantil será focado os aspectos da interação social e brincadeira, norteadores dos trabalhos neste nível de ensino, segundo os documentos referenciais da área.

grupo com as professoras, funcionários e demais agentes da vida escolar, tentando identificar de que forma estas crianças foram inseridas dentro do contexto social relativo ao grupo em que se encontram, ou seja, quais são as normas, valores e regras sociais estabelecidas neste grupo dentro da sala, no que concerne à questão da deficiência.

Entre os adultos observados o lugar que a auxiliar de vida escolar ocupa na Educação Infantil, enquanto auxiliar da professora, alguém que deve assistir a criança com deficiência, também se mostrou importante analisar, pois a necessidade de uma cuidadora é relativamente nova no cenário educativo nacional já que a inclusão de pessoas com deficiência na educação regular se remete aos anos 80.

Ao observar e analisar o cotidiano escolar, pode-se contribuir com os atuais questionamentos de como se dá a inclusão de crianças com algum tipo de deficiência na escola regular, demonstrando quais são as práticas encontradas na escola observada. Ao conhecer a interação entre as crianças pesquisadas, pode-se compor uma reflexão que permite focar as relações sociais entre os pares, a presença de estigma da criança com deficiência pelas demais crianças, a exclusão destas crianças no interior da escola e as barreiras impostas a estas pelos demais agentes escolares.

Questionar a atuação dos diferentes atores que compõe o grupo escolar, refletindo sua interação social, por meio de uma pesquisa que analise o cotidiano educativo se mostra importante para conhecer os detalhes da educação inclusiva.

Breve Histórico da Educação Inclusiva

Resgatar a história da escolarização a que as pessoas com deficiência foram submetidas, desde tempos remotos, permite identificar elementos, que foram construídos socialmente, carregados de significados e que podem ser observados no presente do cotidiano escolar. Permite ainda a reflexão das práticas, a fim de modificá-las (quando necessário), para garantir que os critérios, para a educação, que são defendidos neste trabalho, sejam alcançados.

Segundo Araújo (2011) existiram no Brasil três momentos educacionais que postularam os paradigmas da educação, transformando o ensino no que é conhecido hoje.

No primeiro momento a educação era restrita a grupos diferenciados, de elite, o ensino era individualizado e acontecia por meio de um preceptor. Neste momento que remonta ao Brasil dos séculos XVI ao XVIII, o país se constituía como uma sociedade agrária, rural e iletrada, apenas cinco por cento dos brasileiros livres obtiveram acesso à educação formal. As camadas mais altas e a nobreza, além da tutoria, utilizavam-se do ensino no exterior como opção para a educação dos filhos. Nesta época, em que o acesso à educação formal não era um direito, as pessoas com deficiência estavam presentes na vida cotidiana do grupo social. Já que a escolarização não era um fator tão determinante para as relações sociais e econômicas da época.

Em um segundo momento da educação no Brasil, se apresenta a responsabilidade do Estado em garantir o acesso à educação pública, porém de forma restrita a certas camadas economicamente mais favorecidas da população brasileira, existiam poucas escolas e a maioria absoluta de baixa qualidade, já que havia um grande número de evasão escolar, cinquenta por cento da população eram analfabetas.

São criados no período Imperial instituições de amparo a essa população, de caráter segregativo, entre eles, o Instituto Benjamin Constant (IBC³), para crianças cegas, e pouco depois, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES⁴). Estas instituições ainda existem, e foram se adaptando historicamente conforme as novas necessidades da educação das pessoas que atendem, mas tinham como base a formação profissionalizante, e constituíam-se em um modelo europeu, que existia em forma de internato.

Ainda neste momento, o atendimento as pessoas com deficiência intelectual eram constituídas de asilos e manicômios, que estavam embasadas no paradigma de que pessoas nestas condições precisavam de maior cuidado e proteção e que, portanto deveriam estar em ambientes separados da vida social. Neste modelo a educação estava vinculada aos serviços de higiene

3 Criado em 1854, como Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

4 Criado em 1857, como Instituto dos Surdos Mudos.

mental e saúde pública e as pessoas estavam separadas, excluídas socialmente daqueles considerados normais.

Num terceiro momento pode-se perceber a universalização do acesso à educação pública, gratuita e obrigatória para todos. No paralelo desse período há a reivindicação para firmar os direitos das pessoas com deficiência junto à educação e passa-se a constituir todo um conjunto de instituições de educação especial. Entre as décadas de 1960 e 1980, há os serviços educacionais para crianças com deficiência e a criação de escolas especiais.

As escolas especiais, que existem até hoje, contavam com profissionais da saúde atuando como equipe multidisciplinar junto à equipe pedagógica. As salas de aula eram constituídas de poucas crianças, haviam programas curriculares reduzidos, material didático que não incentivavam a curiosidade e o raciocínio das crianças, além de serem pouco elaborados.

Paralelamente as escolas especiais, principalmente no ensino público, foram criadas as salas especiais, que se constituíam de espaços educacionais que estavam inseridos nas escolas regulares e que atendiam crianças com algum tipo de dificuldade para acompanhar a classe regular.

A partir do paradigma da integração a importância do contato entre as pessoas com deficiência e as demais se tornou a base dos debates da época, a partir daí, as crianças possuidoras de algum tipo de deficiência começaram a ser integradas nas salas de aula regulares. A estas crianças cabia o esforço de se igualar aos colegas, já que não havia, por parte dos agentes escolares, qualquer contextualização da entrada na escola destas pessoas.

A partir da Declaração de Salamanca⁵, em 1994, a sociedade brasileira reforça um debate sobre o que é incluir todas as crianças, independente de suas diferenças e dificuldades. Inicia-se o paradigma da Inclusão, no qual se devem adaptar a aprendizagem as necessidades das crianças, considerando um direito o de todas estarem juntas.

⁵ A Declaração de Salamanca definiu novos objetivos, no qual se afirmava a educação para todos no ensino regular. Firmou-se o compromisso de incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais, não apenas para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, mas ampliando o termo, dirigidas àquelas que possuem “necessidades educativas especiais”. A aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças e não a criança, sozinha, ter de se incluir no ritmo e no processo de aprendizagem.

Seguindo o Paradigma da Inclusão, proposto em Salamanca, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura as crianças com “necessidades especiais” currículos, métodos, recursos educacionais e organização específica para atender às suas necessidades próprias. Todas as crianças devem estudar, preferencialmente, na rede regular de ensino, cabendo à escola se organizar para o atendimento destas crianças.

Entre os princípios da Inclusão está a ideia de que deve ser garantida a escolarização em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Formação continuada das professoras. Acessibilidade nas escolas, com mobiliários e equipamentos que atenda a diversidade, além de construírem, ou adaptarem escolas para atender a todas as pessoas com deficiência.

A Educação Infantil

Ao contrário, as cem existem

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos.
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar

de compreender sem alegrias
 de amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal
 Dizem-lhe
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem roubam-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e 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 estão juntas.
 Dizem-lhe enfim:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 ao contrário as cem existem.
 (LorisMalaguzzi⁶)

Quando se realiza uma pesquisa que tem como foco a observação do cotidiano escolar, a modalidade de ensino a ser observada difere as análises posteriores. Considerar as especificidades da Educação Infantil é importante para auxiliar na reflexão do que se espera desta etapa de ensino e como deve acontecer a Inclusão neste espaço demarcado da vida social, que é fruto de um momento histórico e político.

A Educação Infantil surgiu no Brasil em meados do século XIX, com cunho assistencialista de cuidados para os órfãos e os filhos e filhas de mães trabalhadoras e os muito pobres. A preocupação era centrada na integridade física da criança e no oferecimento de alimentação, descanso, higiene e segurança.

Por meio de novas pesquisas que levaram em conta o lugar que a criança ocupa na sociedade, pode-se perceber que as crianças através da imitação são reprodutoras das práticas sociais, mas também se pôde perceber que elas são complexas e contraditórias e, portanto produtoras de culturas sobre a sociedade. Estas novas pesquisas promulgaram um novo paradigma para a Educação Infantil, que passou de um cunho assistencialista para um

⁶ Poesia escrita pelo secretário da Educação de Reggio Emilia, que demonstra as concepções de Educação Infantil defendidas neste trabalho (Faria, 2007, p. 73).

local de interação social e brincadeira, que devem ser os eixos para o trabalho na Educação Infantil.

Através destas novas concepções que entende a criança como um ser social, a Educação Infantil foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, Lei 9394/96 como etapa inicial da educação básica, o que a desvincula de um caráter assistencialista, para uma perspectiva de ensino formal.

E a nova LDB – Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional – prescrevem: a Educação Infantil é um direito das crianças, embora não seja obrigatória, e a creche faz parte da educação básica, assim como a pré-escola, o ensino fundamental e o médio. (Campos, 2007, p. 1)

A lei determina que deva haver graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas unidades de ensino. Atribui a possibilidade de diferentes formas de organização das creches e pré-escolas. Estabelece a valorização dos profissionais da educação e critérios para o uso das verbas educacionais. (Oliveira, 2007, p.118)

Para a LDB, a Educação Infantil é compreendida como um processo dual, no qual quem aprende também ensina e os tempos e espaços da escola foram considerados como cruciais para a aquisição das possibilidades da interação e brincadeira entre as crianças. Assim os espaços devem ser estruturados com móveis adequados e brinquedos variados. A rotina deve propiciar os tempos sociais, da conversa, da brincadeira e da total interação pelas crianças.

As instituições de Educação Infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações). (Faria, 1999. p. 72)

No documento Referencial do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2010), “Critérios Para Um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, documento inovador da Coed/MEC, elaborado por Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, no qual garante, entre os critérios para a Unidade Creche, os direitos da criança à

brincadeira, à atenção individual, a um ambiente seguro, aconchegante e estimulante, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, à alimentação saudável, a desenvolver a curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma atenção especial durante o período de adaptação e a desenvolver a identidade cultural, racial e religiosa.

Estigma, discriminação por algum atributo

A partir das leituras iniciais, levantadas no princípio desta pesquisa criou-se a hipótese de que crianças com deficiência pudessem estar em condição de estigma na escola. O conceito de estigma de Goffman (1991) é utilizado para definir aqueles que sofrem discriminação por algum atributo ou característica pessoal, tais como raça, gênero, comportamento etc.

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidas na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original. (Goffman, 1991, p. 8)

Goffman entende que os indivíduos cumprem papéis sociais em determinados grupos vigentes na sociedade aos quais estão inseridos, os papéis sociais são aqueles esperados, para uma determinada pessoa, em determinada situação. Por exemplo, espera-se de um vendedor e de um cliente posturas sociais previamente estabelecidas pela norma social do grupo vigente, o vendedor deve argumentar com o cliente para que este adquira o produto, e o cliente deve verificar com o vendedor se o produto atende as suas necessidades para comprá-lo, estes são seus papéis sociais naquele momento.

Assim que o vendedor e o cliente são vistos pelos demais membros do grupo, uma série de atribuições daquele papel social é associada a estes indivíduos. Mas outras características, menos explícitas, também podem ser utilizadas pelos demais indivíduos para estabelecer a conexão entre o sujeito e seu papel social, estas características podem ser: cor da pele, tipo de cabelo, deficiências físicas, ou ainda, sotaque, formas de andar e conversar, etc.

Caso o vendedor seja, por exemplo, negro, o racismo embutido nas relações sociais pode gerar descrédito no cliente. Já que o corpo delimita a priori as formas de interação que o sujeito estabelece com o outro. Neste caso a relação do preconceito. Essas interações acontecem de maneiras subjetivas e não perceptivas, de forma naturalizada na sociedade. O valor social que o corpo representa simbolicamente é uma referência ao tratamento que ele recebe. A deficiência é um destes atributos corporais que pode ser um atributo que causa o estigma. A consideração da ideia de estigma e da normalidade deve compreender o processo social no qual os dois papéis se interpenetram em perspectivas geradas, nas situações sociais, nas quais as normas não foram previamente cumpridas.

Estas normas sociais estão em caráter subjetivo e existem nas diferentes sociedades de formas distintas, o que é considerado em uma determinada sociedade como distúrbio em outra pode ser considerado natural e aceita pelo grupo. Sendo estas normas frutos de uma identidade social que esta interiorizada pelos indivíduos, quem cumpre a norma e quem não cumpre a norma sofre diferentes processos de aceitação e exclusão do grupo, é interessante salientar que dentro da mesma sociedade a norma pode ser caracterizada de diferentes maneiras; ter curso superior pode ser um objeto de estigma em algumas situações, como quando o indivíduo trabalha em cargo inferior ao seu nível escolar, ou pode ser forma de impor respeito aos demais membros do grupo, em outro emprego, que exige este nível de escolaridade.

Neste sentido, o termo estigma faz correlação com as exigências sociais e as características peculiares do indivíduo, os estereótipos são fundamentais para estabelecer uma pré-percepção do sujeito que sofre estigma, a partir daí suas demais características não serão mais consideradas, como se, ao imbricar as qualidades do estigma o sujeito pertencesse apenas a essa categoria e não pudesse se desvincular dela a não ser por um novo fator.

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um estigma é, então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito. (Goffman, 1991, p.7)

Ao se perceber observado o indivíduo que esta em situação de estigma tem seus menores atos avaliados e indistintamente interpretados como uma expressão direta ao seu atributo diferencial. Essa característica é muitas vezes desagradável ao sujeito que pode se retrair ou responder a isto de forma defensiva.

Com diversos fatores agindo concomitantemente na sociedade, diferentes tipos de conduta podem surgir nas variadas situações de interação social, da mesma forma que a pessoa com o estigma pode se sentir vulnerável frente a uma situação com pessoas chamadas pelo autor de normal e fechar-se apenas entre aqueles que carregam o estigma de sua mesma categoria, o contrário também pode acontecer e pessoas normais e que poderiam sofrer com o estigma criam uma relação composta de forma mista e de apoio mútuo.

Essa é a ideia que se quer alcançar na educação inclusiva, na qual crianças com e sem deficiência consigam fazer parte de um mesmo grupo e que o aluno que possui algum tipo de deficiência possa perceber dentro da escola e na sociedade como um todo,

que há pessoas compassivas, dispostas a adotar seu ponto de vista no mundo e a compartilhar o sentimento de que ele é humano e "essencialmente" normal apesar das aparências e a despeito de suas próprias dúvidas. (Goffman, 1991, p. 20).

Barreiras para a inclusão

Eric Plaisance descreve várias barreiras que os diferentes sujeitos envolvidos com a educação se utilizam para legitimar formas dissimuladas de exclusão, além do estigma,

são barreiras para a inclusão os locais escolares sem adaptação, material insuficiente ou inexistente, maior número de crianças em sala, resistência institucional que acontecem pelo próprio sistema de meritocracia. (2004, p. 6).

Plaisance aponta ainda outra barreira para a inclusão a que nomeou de “moralismo ou universalismo abstrato” no qual a inclusão é tratada como um apelo sentimental e abstrato, sem atenção alguma às modalidades precisas de aplicação, “ensinar e educar não podem ser reduzidos a esse moralismo, são praticas que exigem ao mesmo tempo formação dos professores e conhecimentos das crianças” (2004, p.9).

Este moralismo abstrato e o simples fato de crianças em situação de deficiência estar ao lado das demais no mesmo espaço físico, não garante, a priori, nem o desenvolvimento de suas potencialidades, nem a interação funcional e social de umas com as outras, tornando-as membro do grupo social, pode pelo contrário produzir o que o sociólogo francês Pierre Bourdieu e seus colaboradores chamaram de “exclusões interiores”, na qual a criança esta matriculada na sala com as demais crianças, mas não participa ativamente do grupo, na realidade, está excluída das atividades relacionais (Bourdieu, 1998).

Trata-se, pois, de fornecer elementos de resposta para que os direitos de todos à escolarização e à aquisição de saberes não fiquem no texto da lei, mas que se concretizem. Assim, é preciso insistir sobre o fato de que a inclusão/integração é um processo de construção contínua, que não é dado antecipadamente, a priori, por uma simples boa vontade: ela demanda um combate para se efetivar concretamente em direitos. Mais ainda, é preciso capacidade criativa para encontrar soluções para esse problema na vida cotidiana. As inovações são indispensáveis tanto da parte dos indivíduos como das equipes. Trata-se ao mesmo tempo de mudar o olhar sobre as diferenças (um olhar não excludente), de mudar as instituições e de mudar as práticas. (Plaisance, 2004, p.13)

Neste sentido, segundo o autor é preciso ter uma espécie de “revolução cultural” e ele trás algumas pistas de como aconteceriam, entre elas; dedicar atenção a cada sujeito determinado articulando o projeto individualizado de inclusão à prática em classe, apoiado por uma equipe que contaria com diversos profissionais além do professor, como os da área da saúde. Por outro lado a pedagogia em si precisa ser repensada para propiciar a aquisição de todos os indivíduos “a inclusão pode, pois, ser um benefício de todos, mas com a condição de que ela seja o objeto de reflexão e inovação pedagógicas”

(Plaisance, 2004, p.14-15), num processo de transformação de práticas vantajosas ao conjunto das crianças.

A ajuda especializada também deve ser utilizada como fonte de benefícios, o autor cita o caso italiano, que após a lei de 1977 tem em todas as salas de aula o apoio de professores suplementares, que se aprimoram constantemente nas universidades do país.

Outro exemplo, agora da situação francesa, são os dos professores especialistas itinerantes, que se deslocam em diferentes escolas para apoio e aconselhamento visando à inclusão. Há também cargos de auxiliares de integração escolar, jovens estudantes que auxiliam o professor em sala.

O autor faz uma ressalva sobre a necessidade do trabalho em equipe em sala “a inclusão de uma criança ‘diferente’ é a causa de toda a equipe escolar, e não, algo que o professor possa resolver sozinho em sua classe”(Plaisance, 2004, p.16). Articular o trabalho com o auxílio de uma equipe, aliado a formação destes profissionais, se faz fundamental para a prática pedagógica, estar preparado para assumir uma turma heterogênea, na qual o conjunto de crianças em sala são diversas em relação ao gênero, raça, etnia etc., propiciara que o professor possa de fato desenvolver seu papel profissional.

Possibilidades metodológicas

Para investigar a educação inclusiva no ensino público brasileiro optou-se por realizar uma pesquisa com abordagem etnográfica de cunho qualitativo. Os estudos de Geertz, 1989, demonstraram que este tipo de pesquisa, como uma observação detalhada de certo contexto pode auxiliar na compreensão em que fenômenos simbólicos e culturais de determinado grupo social acontece.

Optou-se pela modalidade da observação participante na qual se estuda o cotidiano de um grupo social, cujos diferentes atores se relacionam, o pesquisador se constitui como novo ator neste contexto, interagindo e se relacionando com o grupo.

A observação participante em escola de Educação Infantil tem inúmeras dificuldades, entre elas a escassa bibliografia principalmente quando o recorte esta nas relações que acontecem entre uma menina ou menino com deficiência

e outras crianças sem nenhum tipo de deficiência, e as relações destes com os adultos envolvidos na escola.

Sobre o desafio de se observar crianças, Cohn em interessante estudo de 2005 descreve que a,

[...] questão para a antropologia não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados(...) os significados elaborados pelas crianças são qualitativamente diferentes dos adultos, sem por isso serem elaborados ou errôneos e parciais. (p.33-4)

As observações foram iniciadas no segundo semestre de 2012, em uma frequência de duas a três vezes por semana e a instituição de ensino escolhida foi uma EMEI situada na Freguesia do Ó, município de São Paulo, SP.

A EMEI, em estudo, é uma escola pequena que recebe crianças de três, quatro e cinco anos de idade, divididas em seis salas que funcionam em dois períodos, matutino e vespertino, compondo doze turmas, cada sala de meninas e meninos de até quatro anos pode receber no máximo vinte e cinco crianças e as salas com infantes até seis anos recebe em torno de trinta crianças. A escola atende meninas e meninos provindos de famílias relativamente diversas como filhas e filhos de trabalhadores em casas de famílias, secretarias, atendentes de telemarketing, seguranças, professoras, diretores de escola etc.

Quanto à configuração familiar das crianças que frequentam a escola, notou-se a presença de famílias nucleares, mães que são arrimos de famílias, crianças que moram com seus avôs ou outros parentes. Essas famílias são em sua maioria oriundas de estados do nordeste, Minas Gerais, São Paulo e algumas bolivianas.

Em relação ao espaço escolar Faria afirma em seu trabalho que “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço por sua vez consolida a pedagogia” (1999, p. 70), pensando sempre na necessidade de um espaço que seja em si como um educador, que revela as práxis pedagógicas de quem orienta o trabalho escolar e que, portanto não é neutro, mas dotado de sentido.

Neste espaço escolar existem seis salas nas quais as crianças realizam as atividades, uma sala de informática e um parque em formato de “L” que possui alguns “brinquedos” entre eles: escorregador, gangorra e gira-gira. Há

cozinha e refeitório, banheiro com louças adequadas ao tamanho das crianças, Sala de professores, refeitório, secretaria e diretoria.

As salas onde acontecem as atividades são dispostas de mesas com capacidade para quatro cadeiras, adequadas ao tamanho destas. Todas as salas dispõem de uma estante na altura das crianças em que estão acessíveis, livros, revistas e gibis. Nas salas, embaixo da janela, há um espaço onde estão guardados os brinquedos, disponíveis para as crianças, entre eles há jogos de montar, legos, fazendinha, utensílios domésticos, ferramentas, entre outros.

Quando se confronta o espaço da EMEI com os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” Brasil (2010) observa-se que a escola está bem à baixo do que lhe é esperado. Nos itens a seguir estão as seguintes determinações;

Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis
O programa prevê que as creches tenham condições para plantio de pequenas hortas e árvores frutíferas de rápido crescimento

Nossas crianças têm direito ao sol

Nossas crianças têm direito de brincar com água

Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza

Os prédios contam com espaço interno e externo adequado ao número de crianças atendidas e às necessidades de sua faixa etária (Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, 2010, p. 18 -19)

Na EMEI não há a disponibilidade de estes critérios tornarem-se realidade, já que o pequeno canteiro de plantas não fica na área a que as crianças têm acesso, a infraestrutura da escola não permite a entrada do Sol nas salas de aula, refeitório ou no parque, apenas uma espécie de corredor que bate Sol. No parque (bem pequeno, que não permite que diferentes turmas possam brincar juntas) não há banco de areia, ou contato com a terra para que as crianças possam brincar ali.

Quanto aos critérios, presentes no mesmo documento do MEC;

O orçamento das creches prevê compra, reposição e manutenção de mobiliário, equipamentos e materiais necessários para que os ambientes sejam aconchegantes, seguros e estimulantes

O orçamento para creches prevê a compra e reposição de brinquedos, material para expressão artística e livros em quantidade e qualidade satisfatórias para o número de crianças e as faixas etárias

Os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumentos importantes para a promoção do desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos das crianças (Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, 2010, p. 35 – 38)

Apesar de se garantir em um documento referencial do governo brasileiro o direito à compra, reposição e materiais de uso contínuo das crianças como brinquedos e mobiliários, sabe-se que muitas diretorias das escolas ainda não conseguiram garantir na prática este direito às crianças, isto também acontece na EMEI observada, sendo assim, muitos dos materiais existentes na creche estão desgastados pelo tempo de uso e precisando ser substituídos por novos.

Em relação a comunidade, a escola atende um grupo de crianças oriundas de famílias pobres do entorno do bairro e muitas pertencem ao distrito da Brasilândia, Zona Norte de São Paulo. Para Faria,

a organização do espaço deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças atendendo às especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentimento de pertencimento”. (1999, p.69)

Logo no primeiro dia de observação pode-se notar que o espaço da creche não estava estruturado e/ou organizado para o atendimento às especificidades das crianças atendidas, sobretudo quando essas meninas e meninos possuíam algum tipo de deficiência.

As observações concentram-se nas vivências de Nicole⁷ e suas relações com a turma de colegas, professora, auxiliar de vida escolar e demais funcionários da EMEI.

Nicole tem cinco anos, é negra, “conversadeira”, curiosa e possui entre tantas outras características deficiência física e intelectual. Precisa de auxílio para se locomover, se alimentar e se higienizar.

Qualquer indivíduo tem em seu corpo as delimitações primeiras que influirá nas interações sociais, ser mulher e branca nesta sociedade é diferente de ser homem e branco ou mulher e negra, desta mesma forma, uma pessoa

⁷ Os nomes utilizados neste trabalho são todos fictícios

com deficiência, assim como Nicole, carrega no corpo atributos que a constituem na relação com seus pares, esses atributos podem, dependendo da forma em que recebem a garota ser configurada como estigma.

Segundo o laudo médico⁸, Nicole possui CID 10, F70 retardo mental⁹ leve, G 80.9 paralisia cerebral não especificada, E 45 atraso do desenvolvimento devido à desnutrição protéico-calórica.

LISTA CID-10 - A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10) é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. A CID 10 fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código CID 10.

O sentido de pertencimento de Nicole acontece por meio de suas interações com a sua professora, sua auxiliar de vida escolar e os amigos da turma.

As crianças presentes na turma, assim como nos diz Prado, são de origens diversas.

No caso do Brasil, país em que desde o século XVII convivem índios, negros, brancos e europeus de tantas nacionalidades, a creche pode situar-se como espaço que contempla sujeitos de origens sociais e culturais diferenciadas, evidenciando a diversidade sociocultural, produto e produtora de história, num espaço garantido e comprometido com a Educação Infantil, espaço de convívio com as diferenças, espaço de brincadeiras e de outras manifestações culturais, espaço de educação de crianças e também de adultos. (Prado, 1999, p. 111)

A turma observada é constituída de crianças oriundas de famílias de baixa renda, filhas e filhos de trabalhadores, de diferentes origens sociais, econômicas, culturais. O desafio para a professora desta turma é o de como lidar e articular as diferenças sociais, econômicas, culturais e individuais, a fim de propiciar a interação social e a brincadeira (foco do trabalho na Educação Infantil) entre todas as crianças.

⁸ O laudo médico foi apresentado pela professora de Nicole à pesquisadora.

⁹ A designação de retardo mental estava descrito no laudo e, portanto foi reproduzido aqui.

A turma de crianças observada é uma turma atípica, pois possui apenas doze crianças de mini-grupo entre três e quatro anos, enquanto a média de crianças por turma na escola é de vinte e cinco crianças. Durante as observações presenciou-se a entrada e saída das crianças, atividades na sala, no parque e na sala de informática, o lanche e o almoço, além das rotinas de higiene, objetivando atentar para as relações entre as crianças e os adultos, nas quais Nicole estivesse presente.

Porém, o que foi notório na primeira semana foi à falta de Nicole na turma, estava uma semana fria de agosto e muitas crianças faltaram naquele período, desta forma a observação pautou prioritariamente na dinâmica do grupo, as relações entre as crianças e a professora e a presença sempre constante da auxiliar de vida escolar, seja para ajudar em alguma tarefa, seja para conversar com a educadora.

Nas semanas seguintes houve uma aproximação entre a pesquisadora e as crianças observadas, inclusive com Nicole, os meninos e meninas convidavam-na para participar de brincadeiras e jogos, assim como a professora considerava-a como uma auxiliar.

Aos poucos a presença da pesquisadora na sala se transformou em uma constante, e os comportamentos das crianças, professora e auxiliar de vida escolar foram se tornando mais corriqueiros, sem tanta atenção ao que a pesquisadora estava observando.

No cotidiano pode-se notar não só a presença de Nicole como sujeito objeto de investigação, mas também Yasmin, a garota de quatro anos, branca, que tem dificuldades de se relacionar com as professoras da creche, com os colegas, dificilmente fala e traz características marcantes como estar sempre com a mão na boca. A necessidade de aprofundar o estudo das relações entre Yasmin e os demais agentes da escola se deve a momentos específicos da observação nos quais se podia observar diferença de tratamento por parte das professoras para com as meninas.

O tratamento que Nicole recebia era, em geral, acolhedor, conhecia e conversava com todos os adultos da escola, parada pelos corredores, sempre era paparicada pelas faxineiras, inspetoras, secretárias da escola. Já Yasmin era muitas vezes tratada com indiferença, vista, na maior parte do tempo como

alguém que possui deficiência, no qual a deficiência representava algo negativo.

As observações feitas no cotidiano da creche, e os trabalhos revisados de autores como Goffman e Plaisance identificam, de modo geral, uma aproximação das concepções da educação inclusiva como algo que ainda precisa se afirmar frente à comunidade escolar, de modo geral, as crianças com deficiência sofrem estigma pelas demais crianças por seu aspecto peculiar, as professoras sentem-se pouco preparadas para lidar com a diversidade em sala, no entanto, a deficiência é apenas mais uma destas questões.

Por ser essa uma turma tão heterogênea, uma das questões que se levanta é se os profissionais estão em condições de educar sem discriminar meninas e meninos, pobres e mais afortunados, negros e brancos, crianças com deficiência ou sem deficiência.

Durante as observações em sala pode-se notar diferenças relevantes entre posturas de professores, pais de alunos e funcionários da escola sobre as crianças que estão sendo observadas, geralmente as crianças são mais ou menos receptivas a alunos que possuam alguma dificuldade cognitiva quando observam o mesmo comportamento entre os adultos.

Esta prática escolar demonstra a ideia de Plaisance, de que a educação inclusiva só pode acontecer quando houver uma revolução cultural e quando as barreiras colocadas contra a inclusão pela sociedade forem superadas para que todas as crianças e não apenas as mais adaptáveis possam se beneficiar da educação escolar (2004).

A seguir detalham-se as observações realizadas e as possibilidades de análises das mesmas.

“Ela é minha amiga”. A relação entre a Nicole e as demais crianças na creche

Pedro e Tina
(Uma amizade muito especial)¹⁰

Cada vez que Pedro tentava desenhar uma linha reta...
Ela saía toda torta.
Quando todos à sua volta olhavam para cima...
Pedro olhava para baixo.
Se ele achava que ia fazer um dia lindo e ensolarado...
Chovia.
Um dia, de manhã bem cedo, quando estava andando de costas contra o vento,
Pedro deu um encontrão em Tina.
Tina fazia tudo certinho.
Ela nunca amarrava errado os cordões de seus sapatos;
Nem virava o pão com a manteiga para baixo.
Ela sempre se lembrava do guarda-chuva
E sabia muito bem escrever seu nome.
Pedro ficava encantado com tudo que Tina fazia.
Então, Tina mostrou-lhe a diferença entre direito e esquerdo,
Entre a frente e as costas,
E que o céu era em cima, e o chão era embaixo.
Um dia, eles resolveram construir uma casa na árvore.
Tina fez um desenho para que a casa ficasse bem firme em cima da árvore.
Pedro juntou uma porção de coisas para enfeitar a casa.
Eles acharam muito engraçado.
Bem no fundo, Tina gostaria que tudo que ela fizesse não fosse tão perfeito.
Então Pedro lhe arranjou um casaco e um chapéu que não combinavam.
Depois, ensinou Tina a andar de costas e a dar cambalhotas.
Eles rolaram morro abaixo...
E juntos aprenderam a voar.
Pedro e Tina são amigos inseparáveis...
Até de baixo d'água,
E para sempre. (KING, 1999)

"No sentido de tentar entender as relações entre criança, brincadeira, cultura e educação, nos aventuramos a reimaginar a infância, e ao reimaginá-la,

¹⁰ A história de Pedro e Tina é citada aqui, por sua contribuição no debate sobre estigma e por ter sido lida em sala, esta é uma história infantil que tem muito a ensinar no campo dos saberes humanos que concernem à existência em grupo.

acreditamos na possibilidade de se encontrar a própria vida" (Fantini, 1996, p.3).

Quando se pressupõe que as crianças não são apenas meras reprodutoras de culturas, mas também produtoras de novas formas de culturas, presentes nas ressignificações do brincar e nas relações sociais, levamos em consideração as apropriações feitas, pelas crianças, no cotidiano, como apropriações atribuídas de sentidos e significados que revelam os códigos presentes naquele grupo.

Para tanto é preciso reimaginar a infância, assim como no excerto retirado da obra de Fantini, colocando a criança como central na educação, para a partir de então procurar entender as relações que meninas e meninos estabelecem na escola.

Tendo como premissa a ideia de crianças como produtoras de cultura e que esta deve ser cheia de significados, observar as relações e interações das crianças pode levar a compreensão de como acontece a inclusão na escola. Certo dia pôde-se observar o seguinte acontecimento.

No primeiro dia quando conheci Nicole, sentei-me à mesa de Nicole e Nicholas a professora me apresentou para a sala e apresentou as crianças, Cauã chegou atrasado, quando Cauã se aproximou da mesa, Nicole o apresentou, ela disse:
- Ele é o meu amigo!
Então eu perguntei ao Cauã:
- Há, então, Nicole é a sua amiga?
- É. A Nicole é minha amiga;
Nicholas que já estava sentado na mesa virou e disse;
- A Nicole também é minha amiga.
(Caderno de campo)

Este momento de interação entre as crianças revela que Nicole é vista pelos colegas como alguém "além do estigma", ou seja, a marca do estigma está presente no corpo de Nicole, em suas caracterizações pessoais, mas as outras características e potencialidades, como a do brincar, estão presentes e são apreciadas pelos colegas.

Para Goffman um sujeito só terá um estigma se não for aceito totalmente pelo outro. É na relação com o outro que alguém se tornará um estigma. O que se pode analisar nesta cena é a aceitação das demais qualidades de Nicole, pelas crianças da sala, experienciando a amizade feminina para “além do estigma”. “O que é preciso é uma linguagem de relações e não de atributos” (Goffman, 1991, p.6). É na relação que o estigma será construído ou desconstruído, neste exemplo pode-se perceber a desconstrução do estigma e a construção de uma relação de amizade.

Essa mesma relação pode ser compreendida por meio da história de Pedro e Tina, que foi lida para as crianças em sala, e que pode ensinar a todos, que apesar dos atributos diferenciais que distintos sujeitos possuem estes ainda podem ter uma relação de amizade.

A história mostra que algumas características que os indivíduos detêm podem ser exaltadas ou não, a depender da circunstância, a depender da situação. Cada indivíduo possui características das quais se orgulham e das quais não se orgulham. Da mesma forma, este indivíduo, encontra, nos outros, características das quais aprecia e outras que não lhe agradam. O que a leitura do livro demonstra é que o ser humano pode aprender a lidar com o outro e aprender a lidar com si mesmo por meio do outro, ainda que haja alguns atributos que sejam mais valorizados que os demais. Isso foi o que aconteceu, na sala de Nicole, neste pequeno grupo. Um grupo de amigos.

Compondo uma rede de significados, meninas e meninos são tidos como capazes de, não somente receber influências de diferentes contextos nos quais estão inseridas, como também construí-los e marcá-los com suas ideias e realizações. (Gobbi, 2007, p.30)

A turma observada apesar de receber toda a influência histórica de uma sociedade que durante séculos segregou a criança com deficiência criou sua rede de significados, assim como diz Gobbi, para construir seu próprio contexto e uma relação a partir das suas ideias e realizações.

Em outro momento, enquanto as crianças brincam com jogos de montar, surgem diversas formas como pirâmides, sereias, aranhas, formigas, lobos. Além de situações complexas, como, a sereia estar na água junto com a aranha e as duas precisarem ser amigas. Cada criança cria uma personagem, elege um nome a sua personagem e um enredo com os legos. O que se vê é

Nicole, Nicholas e Marianne brincando juntos e exercendo o direito à brincadeira como essência fundamental da Educação Infantil, que está sendo respeitada pela professora.

A criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com seus pares, imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando cultura infantil. (Faria, 2007, p. 78).

Esta cena revela a interação das crianças enquanto produtoras de cultura. Assim como Faria descreve no excerto acima estão realizando uma brincadeira própria, só delas. Mas também demonstra o pertencimento de Nicole a turma. As crianças sentem que Nicole faz parte do grupo, e a Nicole se sente parte do grupo. São neste tipo de experiência que alguns dos paradigmas da inclusão estão presentes, tais como a dimensão ética e de valores a que Plaisance se refere,

A noção de ética se refere aqui aos valores fundamentais do ser humano, àquele que vale para todos. Ela se anuncia sob a forma dos direitos fundamentais. É a afirmação essencial de igualdade de direitos. (Plaisance, 2004, p. 11).

A professora trabalha com as crianças de uma maneira que elas possam aprender a respeitar os outros, respeitar as diferenças e aprender a lidar com elas, de forma ética, valorizando todas as crianças sejam quais forem seus atributos pessoais. Também está presente a legitimação do direito de Nicole e das demais crianças estarem juntas na escola, independente das características pessoais e especificidades sociais,

Nesta cena Nicole está sentada na mesa com a pesquisadora, Nicholas e Marianne. A atividade proposta pela professora consiste em pintar com caneta esferográfica um desenho, deveria se usar uma canetinha de cada vez, e após usá-la, tampar e guardar para então escolher outra cor, Nicole pede para as crianças lhe entregarem as canetas que ela irá guardá-las. Nicholas diz que ela não consegue tampar a caneta, ao ouvir isto, Nicole tampa e guarda uma das canetas na frente de Nicholas, demonstrando a sua capacidade ao colega.
(Caderno de campo)

Neste caso Nicole não está sendo considerada “para além de seu estigma”, pelo contrário por causa de sua condição enquanto uma criança que possui uma deficiência. Está sendo conferida a Nicole a marca da incapacidade, para Nicholas, Nicole não pode tampar a canetinha. Talvez ele imagine que por ter dificuldades para se locomover ou para segurar o garfo na hora da refeição, também teria dificuldades de tampar a caneta. Segundo GOFFMAN, tendemos a “(...)inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original” (1891, p. 8).

A necessidade que Nicole sente em se firmar perante o colega, é uma necessidade legítima, de mostrar ao outro o potencial próprio, de capacidade. Esta não é apenas uma situação que ocorreu na escola, a maioria das pessoas com deficiência precisam se firmar perante os outros, o descrédito por parte do outro, acontece, muitas vezes, até pelo caráter de exclusão que historicamente se conferiu a aqueles que possuem um tipo de deficiência, não conhecerem o outro pode trazer a imagem de que ele é incapaz de certas atividades.

Nas relações entre as crianças também pode se analisar a presença de conflitos, nos quais não se percebe empatia entre as crianças para com Nicole, como é a aceitação por parte do outro o mote para o estigma, é possível que Nicole em algumas situações enfrente o estigma. Algumas cenas demonstram a forma como Nicole, em alguns casos, sofre estigma pelos colegas.

Durante o almoço, enquanto as crianças já estavam servidas, Nicole esperava que Grazie cortasse a carne em seu prato. Gustavo olhou para mim e disse na frente da Nicole:

- A Nicole come assim ó.

Fez gesto de alguém comendo com a mão e se sujando inteiramente. E riu.

Em outro momento Marianne vem choramingar para mim;

- O que aconteceu Mari?

- O Juan me chamou de Nicole, eu não pareço com ela.

(Caderno de campo)

Se algumas crianças da creche riem de Nicole, ou se não querem se parecer com a menina, isso se deve a falta de aceitação por parte de algumas crianças. Essa é uma das facetas do estigma, fazer com que os outros não aceitem as qualidades que a pessoa tem além do estigma.

De certa forma, o estigma a que Nicole está submetida é ligada a situação histórica de segregação social, que excluía a pessoa com deficiência do convívio relacional. Por tanto as crianças, assim como a maior parte dos

adultos, não foram ensinadas a conviver com quem é diferente de si. O desconhecimento leva, muitas vezes, para o preconceito.

Essas relações conflitantes, que acontecem na escola, refletem a sociedade excludente na qual as crianças vivem. Quanto mais cedo a criança com deficiência aprender a lidar com as situações de conflitos, mais fácil será lidar com estas situações.

Os diferentes momentos observados, citados neste item, são contraditórios. Hora Nicole é aceita pelo grupo, hora se vê o estigma presenteno mesmo grupo. Essas contradições revelam a complexidade nos processos de inclusão escolar.

Yasmin. Quando há uma criança que “parece” possuir uma deficiência.

Yasmin, tem quatro anos, é branca, filha de pai diretor de escola municipal, e segundo a professora, a família dela está bem de vida. A menina tem grandes dificuldades de se relacionar com as demais crianças, durante todo o tempo de acompanhamento na escola se notou em raras situações conversas entre Yasmin e os demais colegas de sala. Segundo os Critérios para o atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança (1995),

Crianças muito quietas, retraídas, com o olhar parado, motivam nossa atenção especial
 Damos suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar nas brincadeiras dos grupos
 Procuramos respeitar as variações de humor das crianças
 Crianças com dificuldades especiais recebem apoio para participar das atividades e brincar com os colegas
 Procuramos analisar porque uma criança não está bem e encaminhá-la à orientação especializada quando necessário (p. 15 - 16)

Durante as observações Yasmin não participou de nenhuma atividade proposta pela professora, estava sempre muito quieta, em todo o tempo demonstrou dificuldades de se integrar nas brincadeiras dos grupos. Paralelamente não foi observado, pela pesquisadora, auxílio por parte da equipe escolar, para com Yasmin, nas diferentes atividades. Um entendimento unânime no colégio é aquele no qual a menina deve possuir algum tipo de

deficiência, tanto que os pais já foram chamados na escola e houve indicação para ida ao psicólogo.

Um diálogo informal que a pesquisadora teve com a professora de módulo, durante o parque, revela o olhar que a equipe escolar tem para com Yasmin.

- Acho que a Yasmin não é normal.
- Por quê?
- Há por que a Yasmin não brinca, não conversa com os amigos, só fica parada no mesmo lugar, sempre com a mão na boca, parece uma planta. Fica o dia inteiro com o dedo na boca, olhando para o alto. Um dia eu substitui a professora dela e a Yasmin não fez nada o dia inteiro. Para mim ela tem alguma coisa. (Caderno de campo)

Nesta cena parece demonstrar a ideia, na equipe escolar, de que uma criança que não está na média do grupo é considerada diferente e mesmo que não haja qualquer comprovação é vista como deficiente. “Ela tem alguma coisa”, na verdade a menina não está na média do grupo e tem certas dificuldades de interação, mas a impressão que fica é a de que a equipe escolar busca em todas as crianças uma regularidade, uma linearidade, como se todas as crianças devessem estar no mesmo nível, no mesmo patamar. Procura-se uma homogeneização, e tudo o que estiver fora deste nível homogêneo é considerado diferente, ou, deficiente. Mas procurar uma homogeneização em uma escola que abriga a diversidade, como já foi explicitado aqui de gênero, de raça, de etnia parece impossível.

Em outro momento observado pode-se analisar que, em algumas situações é preciso suscitar na criança a confiança para brincar, já que ela está muito ligada aos adultos. A observação participante acontece quando o pesquisador assume a posição de alguém que interfere na realidade observada,

Certa vez durante o parque sentei ao lado de Yasmin e dei a mão para ela, perguntei a menina se ela não gostaria de brincar comigo, quem sabe no escorregador, eu a levaria pela mão até lá, ela aceitou, a partir deste momento a menina brincou durante toda a hora do parque, interagindo com as demais crianças, em diferentes brinquedos. (Caderno de campo)

Se Yasmin brincou, sorriu, conversou e interagiu com as crianças naquele momento, por que a equipe escolar não instiga a menina a brincar nos

momentos de interação do parque? Isso acontece talvez porque Yasmin está sendo vista pela comunidade escolar por seu déficit, sua dificuldade particular de interagir e brincar com as demais crianças, e quando se vê pelo déficit fica uma imagem negativa da criança, por parte daqueles que interagem com ela. Quando se olha alguém por seu déficit particular acontece como se não adiantasse o investimento nesta pessoa, como se o investimento fosse inútil. “Ela tem alguma coisa”, essa frase parece justificar o comportamento dos adultos para com Yasmin. O pensamento presente por trás desta frase é o de que se uma criança tem uma deficiência então por que trabalhar para que esta criança tenha algum ganho em sua estadia na escola?

Yasmin está na escola desde o começo deste semestre, ou seja, quando estas cenas foram presenciadas ela deveria estar na escola no máximo há três semanas, é notório que algumas crianças pequenas demoram maior tempo para se adaptarem a nova rotina da escola e interagirem com as demais crianças, principalmente se em casa não tinham a oportunidade de estar com outras crianças. Negar a Yasmin a oportunidade de se adaptar a esta nova realidade em sua vida, por conta da ideia de que ela talvez possua algum tipo de deficiência, pautada na ideia da incapacidade, é negar a Yasmin a chance de se desenvolver, de brincar e de criar laços com a turma.

Para considerar a situação que Yasmin vivencia na escola é preciso compreender o desenvolvimento de todas as crianças de forma não linear, considerando que cada criança possui o seu ritmo e que a menina pode ter um tempo diferenciado das outras crianças. É impossível prever o desenvolvimento de qualquer criança, sendo assim, não se pode prever como seria se Yasmin fosse apoiada por sua professora nos diferentes tempos e espaços da escola, mas certamente ela teria mais chances de alcançar sucesso em enfrentar suas dificuldades.

Ainda que mais tarde descubram que Yasmin tem algum tipo de deficiência é preciso que a menina seja respeitada em suas individualidades, que o corpo escolar tenha empatia por sua condição enquanto alguém que em um primeiro momento necessita de apoio para se relacionar com os seus pares, isso só irá acontecer se prestarem atenção em Yasmin, se perceberem e reconhecerem suas habilidades e conhecimentos, identificando suas necessidades, para trabalhar sobre elas.

Porém estas mudanças se tornam difíceis de ocorrer enquanto Yasmin estiver em uma situação de estigma pela equipe escolar.

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.(Goffman, 1989, p.7)

Se não fosse pelo estigma, talvez Yasmin pudesse ter sido facilmente aceita pela comunidade escolar da EMEI, o que é bastante curioso já que Nicole é uma criança que possui deficiência e é aceita pela equipe escolar como alguém digna de empatia e solidariedade, tanto que os momentos nos quais pode-se perceber Nicole sofrendo de estigma foi protagonizado sempre pelas demais crianças, nunca pelos adultos.

“O receio provocado por um indivíduo que achamos diferente está na base de todas as práticas de afastamento e até de exclusão” (PLAISANCE, 2004, p. 7). Yasmin de certa forma revela que, o discurso pela inclusão, da criança que reconhecidamente possui uma deficiência está introjetado na escola, com novas práticas mais assertivas, porém se há outras crianças que tenham alguma dificuldade, essas não estão abarcadas no discurso inclusivo e, portanto, estão fora das práticas mais aceitas neste contexto.

Com as observações feitas levando-se como foco Yasmin, encontrou-se a necessidade de compreensão da teoria do funcionamento e das funções sociais do sistema escolar postulada por Bourdieu. Já que de certa forma a escola está produzindo de forma sutil os “excluídos interiores”, a que Bourdieu e seus colaboradores formularam (1998), já que Yasmin está presente em sala, acompanhando a turma nos diferentes tempos e espaços da Educação Infantil, mas se encontra excluída nas diferentes atividades, nas diferentes brincadeiras do grupo, sem auxílio da equipe escolar para interagir com os colegas.

Quando a escola rotula uma criança pelo seu bom ou mau comportamento, sem considerar suas especificidades, assim como parece fazer com Yasmin, acaba por postular o sucesso ou fracasso escolar dessa criança.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e

dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 1998, p. 53).

As desigualdades iniciais das crianças aparentam ter um peso excessivo na avaliação feita pelas docentes, ou seja, além de levar em conta os aspectos psicomotores e cognitivos, são considerados também os “[...] ‘critérios externos’, tais como: postura corporal, maneiras, aparência física, dicção, sotaque, estilo da linguagem oral e escrita, cultura geral etc” (Catani, 2001, p.7). Nas observações, presenciaram-se algumas situações que ilustram o que os autores dizem, entre elas destacam-se as seguintes:

Yasmin está sentada na mesa, enquanto as crianças desenham com giz, a professora põe o giz na mesa e fica nervosa, quando pergunta a Yasmin se ela fará a atividade e recebe um sinal negativo como resposta.

A professora em conversa com outras educadoras, na frente de Yasmin, diz que tudo o que ela faz é manha, por que a mãe faz tudo por ela, por isso a menina não conversa, não faz atividade e está sempre com a mão na boca. (Caderno de campo)

Talvez tal fato tenha acontecido porque ao levar em considerações que quanto menores as crianças, mais os aspectos comportamentais prevalecem e que as professores também valorizam os critérios externos para avaliar, Yasmin parece estar excluída na sala, entre a turma de amigos e fadada ao fracasso escolar já que não recebe a devida atenção para se desenvolver, por conta, de sua postura corporal, e as maneiras como age.

São as normas institucionais, na escola e nas classes, que devem evoluir. Muito freqüentemente, as crianças com dificuldade (por deficiência ou outro motivo) são vítimas do funcionamento elitista do sistema escolar que repousa sobre as normas da sensibilidade acadêmica e da meritocracia. Assim, “respeitar as diferenças” pode ser uma armadilha que mantém a injustiça do sistema. No lugar de uma aceitação passiva dessas diferenças, convém agora transformar as normas institucionais. (Plaisance, 2004, p.10)

Educar com ética e valores exige saber que a “escolarização é um direito, e o acolhimento é um dever” (Plaisance, 2004, p.19) é preciso acolher Yasmin.

Como lidar, conviver e ensinar aqueles que a sociedade tradicionalmente considerou como devendo ser excluídos da escola? A relação entre a turma e sua professora

Olha Pro Céu

Olha pro céu, meu amor
 Vê como ele está lindo
 Olha praquele balão multicolor
 Como no céu vai sumindo
 Foi numa noite, igual a esta
 Que tu me deste o teu coração
 O céu estava, assim em festa
 Pois era noite de São João
 Havia balões no ar
 Xóte, baião no salão
 E no terreiro
 O teu olhar, que incendiou
 Meu coração.
 (Luiz Gonzaga)

As observações da relação entre a professora e as crianças acabaram por demonstrar as particularidades dos tempos e espaços da Educação Infantil.

Superar qualquer resquício: escolarizante (centrado na professora, alfabetizante, seriado, com matérias/disciplinas etc.) assistencialista (não confundir com direito à assistência): e também adultocêntrico, higienista, maternal, discriminatório, preconceituoso, reforçando o objetivo principal da educação das crianças de 0 a 6 anos que é o cuidado educação(sem confundir com assistência/escola). (Faria, 2007, p. 76)

Se a Educação Infantil não está mais centrada na professora, e se os objetivos da Educação Infantil estão no cuidado e na educação privilegiando-se a brincadeira e a interação entre as crianças, então torna-se importante pensar neste professor enquanto um facilitador desta educação. Alguém que se desdobra em organizar o espaço, para otimizar o tempo nas diferentes atividades as quais as crianças se dedicarão durante a estadia na escola.

Partindo do princípio que Educação é um processo dual, de mão dupla, onde quem aprende também ensina. A professora é alguém que deve criar condições para a interação infantil. Levando-se em conta toda esta diversidade. “Admitir que uma criança ao nascer já é um ser pensante, que ela já é pessoa.”(Arelaro, 2005, p.30)

Talvez por isso, a professora chegou a demonstrar o direito das crianças irem ao parque, mesmo quando não havia um segundo adulto para acompanhá-la¹¹. A hora do parque é o momento da rotina (em escolas tradicionais) onde as crianças podem sentir-se mais livres, brincar do que querem, conversar no tom que quiserem, correr, pular. Atividades estas que dificilmente são permitidas em outros espaços da escola¹², por isso, segundo a professora surge tão veemente a necessidade de utilizá-lo diariamente.

Um comentário geral vindo de diferentes funcionários da escola, era o de que a sala desta professora era uma “sala muito comportada”, comportada por ser uma sala em que não havia confusões de crianças se baterem, brigarem ou correrem pelo refeitório e banheiro, isto sem dúvida se deve ao fato de se ter apenas doze crianças na turma, mas não só, pois o comentário é de que mesmo quando a professora, tinha no começo do ano uma turma com dezenove crianças havia a mesma característica na turma. Quando, perguntado a professora do porque isto acontecia, a resposta foi o de ter uma rotina muito bem estruturada, mas o que se pode ver foi o que Prado costumeiramente nomeia de imprevisto previsto,

Se as crianças nos surpreendem, propondo o inusitado, o imprevisto num espaço previsto, planejado e organizado, então, não detemos o controle sobre seus pensamentos e atitudes como ousamos supor. (Prado, 2012, p 165)

O que pode ser percebido foi uma rotina diária de:

- Brincadeiras na sala
- Hora da história
- Dança
- Atividades artísticas
- Hora do parque
- Hora do vídeo
- Lanche e higiene

¹¹ É norma da escola que haja dois adultos sempre com as turmas no parque.

¹² Até por conta do espaço da sala que as crianças ficam ser pequeno, não está adaptado para as crianças poderem brincar desta forma.

Todas estas atividades aconteciam em momentos diversos do dia, tendo horas fixas apenas o parque, o lanche e a higiene¹³. Se determinada atividade estava prazerosa para as crianças, ela se estendia por mais tempo. Um exemplo foi o dia em que as crianças demonstraram não saber brincar de amarelinha, neste dia o tempo do parque foi estendido para que todos que demonstraram interesse em aprender pudessem brincar com a professora na amarelinha. Este foi um imprevisto previsto, no qual as crianças se apropriaram de um conhecimento comum aos adultos, a amarelinha, mas foram os produtores de uma nova cultura como diz Prado no excerto acima, ao criarem novas formas de brincar, com apenas um pé ou com os dois juntos, sempre em novas e não conhecidas bases para o jogo.

A turma ser “comportada”, segundo a professora também se deve ao fato de sempre irem ao parque¹⁴, certa vez, enquanto a observação ocorria no parque uma segunda professora de outra turma foi ao local com as crianças e imediatamente saiu, neste dia a professora que eu estava acompanhando comentou “Por isso que eles são agitados, não vão ao parque”. Esta fala demonstrou a criticidade da professora perante a escola pública, em outra fala, houve claramente “a necessidade de formação do professor”.

Na opinião expressa pela professora acompanhada na pesquisa se a segunda professora possuísse uma formação mais sólida dificilmente negaria às crianças a oportunidade de brincar, de conversar e interagir de diferentes formas com as demais crianças,

[...] é certo que o processo de (re)visão de nossa própria formação conceitual e ética não é simples, nem de direção única. Ao contrário, ela obedece, também aqui, a ritmos, motivações e provocações diferenciadas” (Arelaro, 2005, p. 36)

Ao observar diferentes práticas pedagógicas, percebe-se uma professora que, assim como Arelaro (2005) descreve, procura (re)ver seu processo pedagógico diariamente, apesar de não ser uma prática simples a de auto avaliação diária, observa-se alguém que é crítico com o próprio trabalho e

¹³ A higiene com hora marcada era somente a de escovação dos dentes, após o lanche. As crianças iam ao banheiro sempre que sentiam necessidade, sempre sem acompanhamento. As horas de lanche, parque e higiene eram fixas pois partiam de determinação da diretoria da escola.

¹⁴ Pois ali podiam brincar e extravasar seus sentimentos, gritando, pulando correndo.

com os das colegas, mas alguém que procura fazer um trabalho significativo para as crianças tendo como base a brincadeira e a interação infantil, levando em conta toda a diversidade que encontra em sua turma.

Arelaro em seu texto “Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico”, cita Paulo Freire para *“alertar que o conhecimento, antes de passar pela e para a cabeça, passa pelo corpo e pelo coração.”* (2005, p. 29) Com as observações se percebe na escola, a busca da professora em fazer que a contação de histórias, as brincadeiras e as atividades artísticas que acontecem na sala, de modo afetuoso, passem sobretudo pelo coração das crianças.

Entre as barreiras já descritas neste trabalho, postuladas por Plaisance (2004), estão à necessidade de formar o professor que trabalha com a Educação que se pretende inclusiva, nesta perspectiva cabe, aos agentes escolares, buscar o conhecimento específico para lidar com a diversidade.

Acontece que a professora da sala estudou e ainda estuda as temáticas da educação inclusiva, porém em conversa informal disse sentir-se despreparada para lidar com crianças que possuam algum tipo de deficiência. “ninguém te prepara para entrar em sala e encontrar uma criança com deficiência, como lidar com esses e as demais crianças se aprende na prática” (caderno de campo).

Então se levanta a questão: O que é estar preparado? É provável que a professora em nenhum momento se sinta pronta para lidar com a diversidade, mas esse é um sentimento humano, de incompletude, os desafios que a educação imbrica sugerem avanços e desafios para os diferentes agentes escolares. Como ter uma postura ética? Como trabalhar com as crianças para que estes tenham uma dimensão ética, que respeite o outro, que respeite as diferenças, as diversidades e que lide com o outro garantindo a dignidade do próximo?

Este sem dúvida é um campo cheio de desafios, no qual é preciso se questionar e debater, em espaços de discussão, as questões que aparecem. O trabalho observado, realizado pela professora da turma, demonstrou a busca por uma atuação coerente de respeito por todas as crianças.

Como a educação que se propõe inclusiva implica em novas e não conhecidas bases pedagógicas se faz necessário pensar em estratégias

diferenciadas para atingir os objetivos da Educação Infantil. Neste sentido, o trabalho da professora, diariamente, consiste em adaptar o material utilizado por todas as crianças e reorganizar as atividades propostas para todo o grupo.

Na prática do cotidiano escolar, a professora se utiliza da conversa com as crianças, para que estas possam adquirir uma postura ética, para lidar com a diversidade. Primeiramente permitindo que as crianças expressem suas curiosidades e interesses para com a deficiência. Este não é um tema considerado tabu na turma, pode-se perguntar e falar sobre isso. A curiosidade que as crianças demonstram, pode ser explicado na forma com que historicamente as pessoas que possuíram alguma deficiência foram separadas do convívio social. Portanto é preciso que o professor propicie as informações necessárias para a interação das crianças.

Num segundo momento criam regras do grupo, em como se portar com a Nicole, auxiliando-a nas diferentes atividades. Uma das regras do grupo, por exemplo, consistia em cada dia, duas crianças, uma de cada lado, auxiliar Nicole a se locomover pelo espaço escolar. Outra regra é a de colocar as caixas de guardar os brinquedos, perto de Nicole, havendo o auxílio das demais crianças, na hora de guardar. Desta forma há negociações e reflexões quanto às condições diferenciadas a que Nicole experimenta a estadia na escola.

Sendo assim, através da conversa e das negociações entre a professora e sua turma, cria-se nas crianças a compreensão pelas condições diferenciadas que Nicole possui, o respeito pela diversidade e a amizade entre os colegas.

No sentido de trabalhar para uma educação que respeite a diversidade a adequação das atividades se faz fundamental. Por isso na festa junina da escola, celebração tradicional em espaços de Educação Infantil, a turma dançou a música “Olha pro Céu” de autoria de Luiz Gonzaga e José Fernandes. Todas as crianças dançaram sentadas no chão, em roda, olhando para o alto, dando-se as mãos. Cada criança representou a diversidade de cores que há no balão multicolor, por meio de suas próprias diversidades.

Dançar sentado foi uma novidade na EMEI, talvez por isso, tenha impregnado a coordenação pedagógica de dúvidas quanto a recepção que os

pais dispensariam ao fato da turma não representar a dança tradicional, com quadrilhas e pares.

A iniciativa, que acertadamente, a professora teve, de inovação, trouxe para a turma a oportunidade de dançarem todos na mesma condição. Para tanto, foi preciso manter a ideia ainda que a coordenação não tenha aprovado a iniciativa. Essa resistência institucional é descrita por Plaisance (2004) como uma das barreiras para a inclusão. “Os sistemas centralizados possuem uma estrutura hierárquica rígida. A rotina instala-se e a aceitação de qualquer mudança e inovação torna-se complicada” (p. 7).

A inovação da professora aconteceu, certamente, por sua formação pessoal, a postura demonstra consciência do papel que o educador deve ter na busca por interação das crianças, nos diferentes espaços e tempos da escola, inclusive nas festas.

Como as respostas nunca são as mesmas a pergunta permanece. O que é estar preparado? E para as outras crianças? Por que a professora tem essa postura de adequação das atividades e materiais para Nicole e trabalha a dimensão ética com as crianças para agirem com condutas respeitadas e auxiliarem a Nicole, mas não demonstra fazer o mesmo com relação à Yasmin?

Para tentar compreender as relações estabelecidas no tratamento que a professora dispensa para com Nicole é preciso compreender a teoria do desvio, postulado por Becker.

Para Becker, *outsider* é aquele sujeito que de alguma forma infringiu uma determinada regra social, mas este sujeito pode não concordar com o princípio pelo qual esta sendo rotulado e considerar que aqueles que determinaram tal padrão sejam outsiders. Yasmin, de certa forma, infringiu a norma do comportamento aceito para as crianças, nesta turma.

Sempre que há desvio de uma regra desobedecendo-a ou a recriando, há uma situação em que existem outsiders, para tanto o autor criou o pressuposto de que desvio é criado pela sociedade. Para ele, “grupos sociais criam desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como outsiders” (Becker, 2008, p.22). O ato é ou não desviante dependendo da forma como os demais membros do

grupo tratam a questão, depende de quem cometeu o desvio e de como este indivíduo é tratado pelos demais membros do grupo.

Por Yasmin estar sempre calada, sem desenvolver as atividades propostas, ou por dificilmente brincar no parque, de alguma maneira, infringiu as regras consideradas pelo grupo, e tornou-se desviante. Pela forma como a equipe escolar aparentemente trata Yasmin, pode-se perceber que ela parece estar em uma situação de “outsider”, ainda que talvez, possa não possuir nenhuma deficiência.

O que se percebe, analisando a situação de Yasmin, é o fato de que se espera do aluno que está em sala, certo padrão corporal e comportamental que dificilmente se encaixa com a criança que seja diferente das demais, Yasmin é tratada de forma pouco apreciativa por não se encaixar nas regras sociais do que se espera para uma criança da Educação Infantil. Talvez tal fato tenha acontecido porquê Nicole, espera-se pouco, pois já sabem que possui alguma deficiência, já de Yasmin as cobranças são outras, e talvez por isso tratam-na como uma outsider.

O professor não pode estar só. A relação entre a Auxiliar de Vida Escolar e Nicole

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, vinculada a Diretoria Regional de Educação, DRE, oferece o Centro de Formação e Acompanhamento à inclusão (CEFAI). Por meio da CEFAI há o Programa Inlui.

Conforme consta no Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, O Programa Inlui existe desde 2010 para atender crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual, visual, física, auditiva e múltipla, surdos cegos, crianças com condutas típicas de quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos, com altas habilidades e superdotação que, no contexto escolar, evidenciam necessidades educacionais especiais e demandam atendimento educacional especializado.

Entre as especificidades do Programa Inlui está à formação dos docentes, assistência médica para as pessoas com deficiência que abrange diversas especialidades médicas, as Salas de Apoio e Acompanhamento à

Inclusão, SAAI, além de um auxiliar para que as pessoas com deficiência possam participar melhor das atividades escolares.

Os Auxiliares de Vida Escolar, AVE, acompanham crianças com deficiências severas, que não têm autonomia para alimentar-se, fazer a própria higiene e locomover-se. Cada AVE atende até 4 estudantes, dependendo do tipo de deficiência de cada um. (site da secretaria da educação). Ao iniciarem no cargo, cada AVE, participa de um curso de 76 horas e passam por capacitação durante as férias escolares. Neste curso aprendem como devem agir na escola e como devem tratar a pessoa com deficiência que devem auxiliar.

Os Auxiliares de Vida Escolar são uma realidade na escola municipal paulista, estes adultos não docentes estão presentes na escola para auxiliar o aluno com deficiência, em cuidados como higiene, alimentação, locomoção e nos diferentes espaços e tempos do cotidiano educacional. Porém muitos autores como Ainscow (1994) questionam a presença destes auxiliares em sala, pois estes podem se tornar uma barreira entre a pessoa com deficiência e os demais atores sociais presentes na escola.

Laplane e colaboradores ao analisarem diversas pesquisas com abordagem etnográfica, com foco no auxiliar da pessoa com deficiência chegou as seguintes conclusões:

As situações analisadas possibilitaram o conhecimento de uma determinada situação: o adulto adicional não é visto como membro da equipe, não tem qualquer estatuto na instituição e não ocupa um lugar de autoridade que lhe permita tomar decisões; e também derruba a expectativa inicial de que este possa dar conta do aluno com necessidades especiais.(Laplane, et al. 2008, p. 8)

Sobre a situação francesa, Plaisance (2004) descreve sobre os auxiliares de integração escolar, que não são professores, são jovens em sua maioria, que buscam o primeiro emprego, trabalhando em programas criados por poderes públicos desde o ano de 2000. Esses jovens exercem a função de fornecer a escola e as professoras “elementos terceiros” para favorecer a inclusão de crianças em situação de deficiência.

Na EMEI acompanhou-se o trabalho de Graziella, a Auxiliar de Vida Escolar de Nicole. Graziella cursou por dois anos a faculdade de pedagogia,

neste período chegou a trabalhar como auxiliar em um berçário de Educação Infantil. Auxiliava no cuidado com os bebês, na hora do banho, alimentação e troca de fraldas. Para trabalhar como AVE, Graziella participou de um curso ministrado pela Secretaria Municipal de Educação, no qual recebeu instruções de como agir e portar na escola e nos cuidados que deveria ter com a criança que acompanhasse.

A AVE acompanha Nicole nos diferentes momentos da rotina escolar. Ela está presente no parque, refeitório, banheiro e na sala de informática, auxiliando Nicole nestes diferentes momentos. Durante o tempo em que a turma está em sala com a professora, a auxiliar fica no corredor entre as salas a disposição das demais crianças da escola.

A relação entre Graziella e Nicole é uma relação (como não poderia deixar de ser) de afetuosidade. A afetuosidade entre o auxiliar de vida escolar, AVE, e a pessoa com deficiência é essencial em todos os momentos. Assim como é essencial a afetuosidade em toda a Educação Infantil. Pois esta é uma relação de confiança, é preciso que Nicole se sinta confiante com quem a auxilia, principalmente nos momentos de higiene, como a troca de fraldas, pois sem afetuosidade a criança não se sente segura para se expor neste momento.

Os momentos que demonstraram maior afetividade entre a AVE e Nicole foram os tempos no parque. Isto porque muitos dos brinquedos de lá estão quebrados, inclusive os únicos que Nicole poderia usar com segurança. Porém não é isso que pode ser observado na escola. Anteriormente havia interação entre a menina e as demais crianças da turma, brincando no balanço, ou no castelo (ambos interditados pela diretoria da escola por estarem quebrados), por isso, sempre na hora do parque Nicole fica sentada com a AVE em um banco conversando.

Essa situação de fato restringe as possibilidades de socialização de Nicole, e a aproxima da AVE, pois naquele espaço, no qual tradicionalmente na Educação Infantil é lugar de se brincar livremente com todos os colegas, Nicole só tem a possibilidade de interação com a AVE, ou alguma criança que por ventura venha conversar com ela.

Graziella auxilia Nicole na hora da higiene, ajudando a escovar os dentes, e trocando a fralda, nestes momentos pode se notar que as duas interagem e conversam, não há a presença de outras crianças, nem da

professora é um momento tranquilo e que se pode perceber Nicole bem à vontade, sem presença de estigma.

Quanto à hipótese levantada na qual um segundo adulto dentro de sala pudesse de alguma forma limitar a interação entre a criança com deficiência e as demais. Esta hipótese se mostrou inexistente, visto que nenhuma Auxiliar de Vida Escolar adentra nas salas de aula, esta é uma norma que se aprende no curso de 72 horas, que foi reforçado pela supervisora do projeto para a AVE. Não se deve adentrar a sala, salvo em expresse pedido do professor o que não ocorreu durante as observações.

Portanto os únicos momentos nos quais houve pouca interação entre a criança com deficiência e as demais foram nos momentos do parque, em virtude da falta de estrutura do mesmo, neste caso parece não haver limitação por parte de uma auxiliar para a socialização de uma criança com deficiência e as demais na Educação Infantil.

O conflito é inerente. Como lidar com ele?

A educação inclusiva implica em novas e não conhecidas bases pedagógicas. Isso porque, de certa forma, trata-se de ideais recentes no escopo da educação. Não se pretende descrever aqui soluções de como se criar essas novas bases, nem muito menos, dar receitas prontas de como lidar com os conflitos que são inerentes aos convívios interpessoais. Pretende-se, apenas, discutir algumas das conclusões, que emergiram das observações do cotidiano da Educação Infantil, no qual interagiram crianças sem e com algum tipo de deficiência. As ideias que serão apresentadas aqui não são novas. São ideias, em sua maioria, baseadas em autores, tais como Mendes, Amorim, Tinós que lidam há muito tempo com estas questões. Ideias que, de certa forma, podem ser adaptadas para diferentes níveis escolares, realidade econômica das crianças e a diferentes professores.

Em primeiro lugar é preciso compreender que este é um campo cheio de desafios, com muitas barreiras, como acertadamente diz Plaisance (2004). Os conflitos aparecem no cotidiano escolar, porque este é um local que prioritariamente abriga a diversidade de povos, raças, gêneros e em algumas salas de aula, para agregar a toda essa diversidade, pessoas com deficiência.

Um lugar tão heterogêneo tem, por si só, conflitos, mas acrescida de um novo ator neste cenário, as dificuldades são ainda maiores.

A professora não pode estar ingênua para com estes desafios. Ela precisa sempre se questionar e participar de espaços de discussão, nos quais possa argumentar, tentando compreender quais são esses desafios, e em que medida pode agir sobre eles para avançar em seus projetos.

Como a educação é uma instância privilegiada na sociedade, é nela, que há a possibilidade de intervir para corrigir e até evitar práticas intolerantes, propiciando entre os diferentes atores sociais o respeito e a solidariedade. Para tanto é preciso elaborar procedimentos junto às crianças, relativo aos valores nas relações interpessoais. Criando neles identificação, empatia e afetividade. Desta forma, faz-se necessário saber quem é este aluno com deficiência, quais as suas origens, quem é a sua família, qual é a sua bagagem enquanto estudante, sempre tendo a postura de olhar para o aluno a partir de suas capacidades, sem deixar de lado, as necessidades deste aluno.

Sendo assim, as professoras precisam ter em mente, qual é a sua bagagem, sua formação durante a graduação e a formação enquanto professor atuante no ensino. Analisar quais os significados que ela possui sobre a educação, escola, deficiência, diferença, doença, integração, inclusão, exclusão. Sempre pensando, escrevendo e discutindo sobre isso. Para que, na escola, sua postura seja coerente com a educação que almeja alcançar.

Paralelamente as necessidades que se fazem presentes nas posturas do professorado, a inclusão é um processo que demandam diversos atores em um trabalho coletivo, no qual a direção e a coordenação escolar devem realizaros encaminhamentos e solicitar os serviços, estabelecendo parcerias e convênios, buscando acesso e suporte em órgãos variados. Além da possibilidade de discussão com diversos profissionais de diferentes áreas como a Terapia Ocupacional e a Psicologia, por exemplo. Além é claro, caso haja a necessidade, de alguém que auxilie a pessoa com deficiência dentro da escola.

Estas ideias são simples, mas podem auxiliar a escola em seus desafios de atender a diversidade de crianças, que interagem entre si, de maneira, muitas vezes, conflituosas, para que todos alcancem sucesso e permaneçam

durante toda a trajetória escolar, não apenas na Educação Infantil, de fato, aprendendo.

Conclusões

Esta pesquisa de campo, realizada durante várias semanas, observando a diversidade de autores que atuam na Educação Infantil, apresenta a vantagem de confrontar as orientações oficiais para a educação de crianças com deficiência com a observação da realidade escolar.

Refletir a trajetória da educação que as pessoas com deficiência historicamente obtiveram primeiramente, segregadas da sociedade por sua condição peculiar, no qual aos poucos foram sendo inseridas na vida social, até adquirirem o escopo para as ideias da educação inclusiva. Auxilia na compreensão dos estigmas encontrados. Pois as pessoas no meio social não aprenderam a lidar com a diversidade, desta forma, o estigma de Goffman é um conceito que se mostrou importante neste estudo, já que foi observado em algumas relações entre as crianças e entre os adultos e as crianças. Talvez por isso algumas das barreiras descritas por Plaisance estivessem presentes na escola.

A Educação Infantil tem as suas especificidades e demonstraram discrepâncias entre as hipóteses e as observações, por exemplo, na necessidade de adaptação do currículo para a aprendizagem das crianças, no ensino fundamental. Já que os motes da Educação Infantil são a interação e a brincadeira e não a aprendizagem de conceitos. Ainda que os objetivos da etapa educacional, ao que concerne a Educação Infantil, sejam diferenciados dos objetivos do ensino fundamental, no decorrer da pesquisa mostrou-se a importância de se buscar compreender este nível de ensino específico, pois se a educação inclusiva iniciar desde a entrada das crianças na escola, todas poderão se adaptar da melhor forma possível para esta nova realidade.

Entre os resultados encontrados se conclui que a pesquisa com abordagem etnográfica auxilia nas discussões de como se dá a interação entre as crianças no cotidiano educativo. O que foi visto foram a existência de complexas contradições entre as interações das crianças, hora podia-se

observar respeito, ética e valores entre as mesmas, hora a presença do estigma.

Na relação entre os adultos e as crianças houve respeito e adaptações do material, apenas para uma criança que possui laudo médico, atestando a deficiência, já para a criança que aparenta possuir deficiência, mas que não há confirmação, os tratamentos foram outros, este fato aconteceu talvez porque a aluna estava “excluída no interior” da escola, e as observações de Bourdieu nesta questão se mostraram relevantes, isto porque ela infringia as regras sociais para alguém que não possui deficiência, se tornando uma outsider, conceito importante postulado por Becker.

Já a relação entre a Auxiliar de Vida Escolar e Nicole se mostrou afetiva e necessária para a integração da garota com as demais crianças, uma vez que esta precisa de apoio para a higiene, locomoção e alimentação.

O que a observação do cotidiano revela é a necessidade de agir com ética, respeito e valores para com todas as crianças, olhando para todos na perspectiva do pertencimento.

Referências

AINSCOW, M. *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide*. In *Melksham, Great Britain: Jessica Kinsley Publishers*. UNESCO Publishing, 1994.

AMORIM, K. S. ; FERREIRA, M. C. R. ; RORIZ, T. M. S. *Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas*. In: *Psicologia USP*, v. 16, p. 167-194, 2005.

ARAUJO, U. F. *A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social*. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 12, p. 31-48, 2011.

ARELARO, L. R. G. *Não só de palavras se escreve a Educação Infantil mas de lutas populares e do avanço científico*. In FARIA, Ana Lúcia G. e MELLO, Suely (orgs) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas/SP: Autores associados, 2005, p.23-50.

BECKER, H. *Outsiders, estudos da sociologia do desvio*. Tradução de Maria Luiza de X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. MEC, Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar, 2003*. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basic/sensoescolar/sinopse/2003>. Acessado em 12 de setembro de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria da Educação Especial. MEC/SEESP, 2001. Acessado em 15 de janeiro de 2012.

BOURDIEU, P. ; CHAMPAGNE, P. *Os excluídos do interior*. Tradução de Magali de Castro. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMPOS, M. M. M. A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais. In: João Valdir Alves de Souza. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 133-141.

CATANI, A. Educação, violência simbólica, capitais (cultural e social) e destino. In BOTO Jr., Armando, Caio Navarro (orgs) *Marxismo e Ciências Humanas*. São Paulo: Xamã, 2003, p. 297-310.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CRUZ e CARVALHO; Jogos de Gênero. *O recreio numa escola de ensino fundamental*. In *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho de 2006: pp. 113-143.

CORTELLA, M. S. *A Escola e o Conhecimento – Fundamentos Epistemológicos e Políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.

DAUSTER, T. Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação. In *26ª Reunião anual do ANPED, 2003*, Poços de Caldas. Anais.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

- FANTINI, M. (1996). *Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- FARIA, A. L. G. *O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil*. In FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina Silveira (orgs.) *Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios*. Campinas/SP, Editora da UFSCar, 1999, p. 67-97. (e Posfácio da 6° ed.)
- GARDOU, C. *Quais os contributos da antropologia para a compreensão das situações de deficiência?* In: *Revista Lusófona de Educação*, 2006, 8, 53-61.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GLISSANT, E. *Introduction à une poétique du divers*. Paris. Gallimard, 1996.
- GOBBI, M. Ver com olhos livres: *Arte e educação na primeira infância*. In FARIA, Ana Lucia G. de (org) *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 29-54.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução: Mathias Lambert. LTC, 1891. 4° ed. Disponível em: <http://www.se-rj.com.br/IBMR/TEXTOS%20IBMR/institucional2011sem01noite/ESTIGMA.pdf> Acesso em 28 de março de 2011.
- _____. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Ed. Vozes. 8°ed. Petrópolis, 1989.
- GUSMÃO, N. M. *Antropologia e Educação: origens de um diálogo*. In: *Antropologia e Educação – Interfaces do Ensino e da Pesquisa*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, 1997.
- _____. *Antropologia e educação: Origens de um diálogo*. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000100007> . Acessado em 21 de fevereiro de 2011.
- KING, S. M. *Pedro e Tina (uma amizade muito especial)*. São Paulo: Brinque Book, 1999.
- LAPLANE, LACERDA, KASSAR. *Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da etnografia*. In: *Reunião Anual do ANPED*. 15, 2008, Nova Almeida/ ES. Anais. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf. Acesso em: 3 set. 2011.

MENDES, E. G. A. *radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. In *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MRECH, L. M. *O que é educação inclusiva?* 1998. Disponível em http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm. Acessado em março de 2009.

NOVAES, R. *Um olhar antropológico*. In TEVES, Nilda (org.) ***Imaginário Social e Educação***. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIRE, F. *Ser adulta e pesquisar crianças explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica*. In: *Revista de Antropologia* (online) 2007. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006. Acessado em maio de 2009.

PLAISANCE, E. *Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real*. In: *CENP*, São Paulo, 2004. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp.htm.

Acesso em: 28 de março de 2012.

_____. *Denominações da infância: da anormal ao deficiente*. In: *Educação e Sociedade*, Unicamp, v.26, n.91, p.405-417, 2005.

_____. *Qual integração?* In: *Pro-Posições*, Unicamp, v.12, n.2/3(35-36), p.75-90, jul./nov. 2001.

PRADO, P. D. *As crianças pequeninhas produzem cultura: considerações sobre educação e cultura infantil em creche*. In: *Pro-Posições*, UNICAMP, v. 10, p. 110-118, 1999.

_____. *Final-idades dos tempos da infância: crianças pequenas, relações de idade e Educação Infantil*. In: *Educação: teoria e prática*. Unesp – Rio Claro/SP, v.22, n.39, p.160/177, jan./abr. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/apresentacao.aspx?MenuID=167&MenuIDAberto=162> (acessado em 30/08/2012)

SILVA, S. *Educação especial: um esboço de política pública*. São Paulo, 2000.

STIKER, H.-J. *Corps infirmes etsociétés: essais d'anthropologiehistorique*. Paris: Dunod, 2005.

TINÓS, L.M. ; AMORIM, K. S. *Censo de dez anos: Jovens e adultos deficientes na EJA*. In: *XIV Encontro Científico do CINDEDI*, 2009, Ribeirão Preto. Anais do XIV Encontro Científico do CINDEDI, 2009. v. 01. p. 22-22.