Comissão de Pós-Graduação
em Psicologia
28 FEV 2003
INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

MARIE CLAIRE SEKKEL

A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO E REFLEXÃO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

São Paulo

2003

MARIE CLAIRE SEKKEL

A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO E REFLEXÃO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

INSTITUTO USP BIBLIOTECA USP PSICOLOGIA
T4836
e.1

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. José Leon Crochík

São Paulo
2003

A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO E REFLEXÃO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

MARIE CLAIRE SEKKEL

BANCA EXAMINADORA

Maria Eloisa Famá D'Antino

(Nome e Assinatura)

José Geraldo Silveira Bueno

(Nome e Assinatura)

Marieta Lúcia Machado Nicolau

(Nome e Assinatura)

MARIA HELENA SOUZA PATTO

(Nome e Assinatura)

(Nome e Assinatura)

Tese defendida e aprovada em 29 / 04 / 2003

São Paulo, fevereiro de 2003

Carta-homenagem à querida amiga e orientadora Lígia Assumpção Amaral,

escrevinhadora de cartas para todos os orientandos e avaliandos nas bancas de mestrado, doutorado e livre docência por esse Brasil afora. Cartas que comovem, fazendo rir, pensar, chorar, rever ..., e que devem mesmo um dia ser publicadas pela sabedoria e generosidade que contêm. Contam das relações e dos frutos da busca de um saber que, para além dos rituais acadêmicos, nos preenche e nos realiza como pessoas.

Agora sou eu quem escrevo. Para Lígia. Tudo ao contrário do desejo que eu tinha de receber a sua carta quando terminasse esta tese. Escrevo para compartilhar alguns momentos dessa convivência, que teve para mim um profundo significado.

Foi Lígia quem me encorajou, em 1998, a fazer o doutorado. E eu acreditei, muito embora parecesse que um empreendimento desse porte não coubesse na minha vida naquele momento. Mas coube.

A morte a levou em julho de 2002, quando estávamos em meio a este trabalho. Eu havia feito a qualificação em setembro de 2001 e fomos para o México em dezembro, com tudo equacionado. Foi minha primeira conferência magistral, e em espanhol. Mas, com a Lígia do lado, sempre confiante, a gente se sente forte! Inesquecíveis as visitas que fizemos à casa azul da Frida Kahlo, ao Museu Dolores Ortega, ao mercado e às praças de Coyoacán. Conhecer Frida pela voz/versão da Lígia, tão irmãs. Que bom que fomos!

Depois, no primeiro semestre de 2002, estive doente, e passei por uma cirurgia e um período de tratamento que durou até outubro. Lígia foi minha companheira diária, nas visitas e telefonemas, que muito, muito me ajudaram no enfrentamento das angústias e dificuldades desse período. Até julho, quando, de repente, tudo mudou diante da sua ausência.

Só em novembro de 2002 chegou em minhas mãos o trabalho de mestrado *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo*, e pude conhecer esses momentos tão significativos da Lígia-criança-mãe-mulher-deficiente-irmã-namorada-atriz-escrevinhadora. Em cada parágrafo pude ouvir a sua voz, falando daquele jeito às vezes indignado, às vezes doce e companheiro. Grande Lígia!

Sei que gostava muito e se orgulhava do nosso trabalho na Creche Oeste. Era lá que ela queria que os seus netos, Felipe e Rafinha, as crianças que mais amava no mundo, estivessem. E eles estão, continuam, como a vida continua. E eu continuei a tese, que sei, é um trabalho que Lígia percebia bem o significado e tinha um olhar especial. Retomei-a assim que pude, em setembro, agora com a orientação do Leon, que foi quem nos apresentou. Em vários momentos me perguntei "o que a Lígia ia achar disso?" E a resposta vinha rápida, evocando nossas conversas e outras falas nas quais posso imaginar, e até mesmo "quase" ouvir, o que ela diria. Ouvi os cochichos, intui, imaginei. Lembro bem da orientação: "Dê a mão para o leitor!"

Caminhei de mãos dadas com a Lígia e com o Leon. E aqui está agora a tese pronta, no dia 2 de fevereiro, o dia do aniversário da Lígia.

No México, o Natal e as festas de aniversário (que celebram o re-nascimento) são festas de pinhatas. Pinhatas em forma de estrelas, flores, bonecos, animais etc., que brindam a esperança na vida que se renova. Durante a festa, a brincadeira: a pinhata deve ser rompida! E cada um dos presentes faz uma tentativa, enquanto os outros cantam:

Bate, bate, bate,
Não perca a cabeça
Porque se a perder
Perde o caminho
Não quero ouro, não quero prata
O que eu quero é bater na pinhata
Que ela rompa!

E quando rompe, a pinhata derrama presentes, que são para todos.

Acho que um conceito - fruto de um saber cujo alvo é a celebração da vida - é também uma pinhata que precisamos romper, descobrir o que ele tem a nos oferecer e superar com novos conceitos-pinhata. Esta tese é também, num certo sentido, uma pinhata. Uma pinhata que contém pipas.

Lígia costumava brincar que lançar uma idéia é como soltar uma pipa. E a pipa, brincadeira presente nas culturas por todo o planeta, é a comunicação entre o céu e a terra, expressão da "ida aos céus". Pipa à qual permanecemos unidos pela linha invisível, e que sobe ao céu como uma homenagem:

para a Lígia, com todo o carinho!

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos revelam um pouco dos bastidores que acompanham o desenvolvimento de uma tese. São, a meu ver, importantes referências que evidenciam algo sobre os elos pelos quais criamos as condições para a essa realização.

Ao meu orientador, José Leon Crochík, pelas leituras cuidadosas e pelas pontuações que, mais uma vez, me trouxeram novos e importantes aprendizados. Por ter me convidado a participar do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito e ter me apresentado a Lígia. E também pela disponibilidade e presença amiga em todos esses anos do meu percurso na academia.

Aos queridos colegas e amigos da Creche Oeste, pelo apoio, compreensão, participação e estímulo. Tem sido para mim uma experiência muito gratificante esse convívio cotidiano, que traz desafios e nos move em direção a novas buscas. Agradeço as entrevistas e as oportunidades de interlocução, essenciais ao desenvolvimento deste trabalho: à Luzia, Suzana, Sonia, Flaviana, Cristiane, Elenilza, Cristiane Aparecida, Eni, Cida, Eliana, Irene, Isabel, Izilda, Adriana, Ana Paula, Luciana Tristante, Fabiana, Marco, Ana Helena, Cleide, Luciana, Nice, Nenê, Marli, Eleneide, Patrícia, Monica Alves, Ramiro, Raquel, Ana Elisa, Rita, Rosana, Rose, Sandra, Monica Feitosa, Hérica, Silvia, Tânia, Valéria, Valnete, João, Edson, Rita D., Telma, Kamila, Cíntia, Cacau e Rose Mara.

Aos pais da Creche, pelo incentivo e torcida, em especial à Vladi, Arlete, Marciléia, Marco Túlio, Silvia e Gerson, Roseli, Marcelo, Cristiane, Cláudio, João, Luciana, Silvana, Ana e Ramón.

À Maysa e Elaine, pelo carinho, disponibilidade e aprendizado que me propiciaram com suas colocações.

À Marieta Machado Nicolau pela contribuição e encorajamento no exame de qualificação. E também pelo carinho e confiança que tem depositado em meu trabalho.

À Maria Clotilde Magaldi, a Tutinha, que me aconselhou e ajudou a tomar a decisão de continuar esta tese em setembro, quando eu ainda não tinha clareza do rumo a seguir.

À Maria Júlia Kovács, pela atenção e carinho ao longo de todo o ano de 2002.
À Elói, pela generosidade e lucidez dos conselhos que iluminaram o meu caminho, e pela porta sempre aberta da sua casa e do seu coração.
À turma de orientandos da Lígia, Solange, Robson, Lineu, Rosângela, Elaine, Luiz, e em especial à Marian, amiga solidária e presente nos momentos mais difíceis e nos bate-papos dos jantares-de-quinze-minutos às segundas-feiras.

Aos colegas da Universidade Presbiteriana Mackenzie pelo apoio, compreensão e incentivo, e em especial à Letícia Nascimento e à Beatriz Saeta, pela amizade, pela oportunidade de diálogo e crescimento, e pela confiança em meu trabalho.
Aos meus alunos dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Licenciatura, que trazem questões e motivam novas buscas, e que em muitos momentos ouvem atentos o que tenho a lhes dizer, o que muito me gratifica.

Ao Dr. Mario Mourão Netto, que pôde me ouvir, orientar e inspirar a confiança necessária ao enfrentamento do câncer, e à toda equipe do Hospital do Câncer.
À Raquel Casarotto, professora da Fisioterapia, pelos cuidados e conselhos na minha recuperação.
À Fátima Ventura, que me deu a mão e com sua atenção e sensibilidade tem me ajudado a ver o que antes era invisível, e a me apropriar do que é meu.

À Irene, Monica, Fernanda, Esther e Paulo, Sylvia e Robert, Carmem, Sabine, Graça e

Denise, pela amizade, tão importante nos bons e nos maus momentos.

À minha mãe Eleonor, que agüentou a minha ausência nos fins-de-semana durante vários meses, pelo exemplo de coragem. E aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, Ralph, Carolina, Vivian, Melissa, Rodrigo, Yara, Dulce, Ana, Ronald e William, pelo apoio e carinho. À Vivian, pela colaboração na versão do resumo em inglês.

Ao André, meu filho, que se interessa pela História e já luta por uma sociedade humana, que é o objetivo também deste trabalho. Ao Pedro, meu filho, que coloca desafios e explicita as contradições presentes em tantos momentos, me fazendo pensar e rever posições. Ao Marcelo, que compartilha comigo o desafio de educá-los, pela caminhada.

SUMÁRIO

RESUMO xiii
ABSTRACT xiv
APRESENTAÇÃO xv
INTRODUÇÃO 2

Um esboço de contextualização 2

Breve introdução ao tema 4

- ***Reflexões sobre a solidariedade e a generosidade*** 6

Volta ao tema 8

Sintetizando a proposta 10

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E PROJETO SOCIAL 12

Democracia, cidadania e individualidade 16

A dialética exclusão/inclusão 21

Retomando a educação inclusiva 23

CAPÍTULO 2

A INCLUSÃO DAS PESSOAS DEFICIENTES NA VIDA SOCIAL 29

Inclusão: momento histórico 29

Sobre as deficiências: visibilidade e reconhecimento social 31

A deficiência em questão 36

- ***O desvio como diversidade*** 36
- ***A nomenclatura utilizada para referir as deficiências*** 38
- ***As formas de prevenção*** 41

As emoções que acompanham a deficiência hoje 42

- ***Acolhimento e adaptação*** 44

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO 46

O conceito de infância 48

Educação infantil e educação especial 52

Alguns dados diagnósticos do PNE/2000 e do Censo Escolar de 2002 55

- ***Sobre a educação infantil*** 56
- ***Sobre a educação especial*** 57

CAPÍTULO 4

MÉTODO 59

Preâmbulo 59

A abordagem etnográfica 60

O percurso 60

- *Registros sobre processos da creche* 61
- *Depoimentos grupais* 62
- *Entrevista e depoimentos individuais* 64

CAPÍTULO 5

O AMBIENTE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um espaço para a educação humanista 66

Porque é necessário construir um coletivo na escola 68

Cuidar, confiar, refletir: princípios necessários para a construção do ambiente inclusivo 71

- *Cuidar* 71
- *Confiar* 72
- *Refletir* 73

O ambiente inclusivo na educação infantil 74

CAPÍTULO 6

COMO SE DEU A CRIAÇÃO DO AMBIENTE INCLUSIVO NA CRECHE OESTE 77

Apresentação da Creche Oeste 77

Um pouco da história da Creche Oeste 80

- *Como transformar as relações vigentes?* 82
- *A formação continuada* 84
- *A construção da memória da Creche Oeste* 86
- *A experiência dos Círculos de Qualidade* 88
- *A aproximação junto às famílias* 93

A história do atendimento de crianças com necessidades especiais na Divisão de Creches da COSEAS – uma versão 95

A experiência com Bruna e Guilherme 99

O atendimento da Bruna na Creche Oeste 100

- ***Um fórum interdisciplinar na creche*** 101
- ***Diagnóstico: para quê?*** 104

O atendimento do Guilherme na Creche Oeste 108

- ***O ponto de partida: a construção de vínculos de confiança e afeto*** 111
- ***A inserção do trabalho das estagiárias na creche*** 116

CAPÍTULO 7

O TRABALHO COM CRIANÇAS COM DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS NA CRECHE OESTE 125

As emoções que a diferença significativa provoca nos educadores/funcionários 127

A importância de experiências anteriores com pessoas deficientes 138

As crianças aprendem e ensinam sobre as diferenças significativas 142

Alguns saberes fruto da experiência da Creche Oeste 153

- ***Ninguém pode esperar*** 153
- ***O coletivo tem um olhar*** 155
- ***A pasta de inclusão*** 157
- ***A importância dos espaços das entrevistas no processo de inclusão*** 158

Revisitando o conceito de exclusão/inclusão 163

- ***O aprendizado de que é possível*** 163
- ***Brincadeira*** 170

CONSIDERAÇÕES FINAIS 173

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 177

ANEXO 1

Trechos da LDB 9394/96 referentes à educação infantil e especial 186

RESUMO

SEKKEL, Marie Claire. *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência.* São Paulo, 2003. ___p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Esta tese estuda as determinações presentes no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, a partir da experiência desenvolvida na Creche Oeste, que pertence à Coordenadoria de Assistência Social da Universidade de São Paulo – COSEAS/USP. Enfoca o processo de inclusão do ponto de vista dos educadores/funcionários e das crianças. Foi utilizada a abordagem etnográfica, para a qual serviram como fonte vários registros institucionais, conversas informais, e depoimentos individuais e grupais, colhidos junto aos educadores/funcionários e estagiários que participaram do processo. Os relatos evidenciam o medo, que está presente e contribui para a manutenção de preconceitos e estereótipos. Esse medo é grande, e não pode ser enfrentado de forma isolada; é necessário criar um ambiente inclusivo, a partir de princípios democráticos, os quais precisam ser discutidos e consentidos nas situações concretas, ao longo do processo de (re)construção do projeto educacional. Este trabalho enfatiza a necessidade de abertura à experiência, essencial a uma educação que tem como objetivo as finalidades humanas.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é resultado de um percurso de reflexões e ações ligadas ao cotidiano da educação infantil. É também um capítulo importante da minha história de vida.
Por que escolhi (ou, permaneci) a educação infantil?
Essa escolha foi, em vários momentos, refeita e reafirmada ao longo da minha trajetória profissional. Os vários sentidos que envolvem o atendimento da criança pequena, no meu percurso na educação infantil, foram se constituindo, construindo e transformando com o passar dos anos. Mas pensar assim é uma armadilha: não são os anos os responsáveis pelas mudanças. As ações concretas e seus desdobramentos no dia-a-dia da instituição, e as reflexões sobre a prática e a teoria, são a matéria e o produto final dessas transformações, que já duram vários anos. Me vejo como produtora e também como produto dessas ações, e vejo que algumas idéias que hoje discuto remontam a algumas passagens marcantes desse percurso.

Trabalhei em lugares com propostas muito diferentes, desde que iniciei o percurso na educação infantil. Um deles, uma creche particular próxima à PUC de São Paulo, no bairro das Perdizes. Era um lugar peculiar, num sobradão de janelas amarelas, um grande quintal no fundo, com uma pequena piscina azul, na qual colocávamos freqüentemente permanganato de potássio, para evitar doenças. Poucas crianças, talvez vinte ou vinte e cinco, já não me lembro. Buscava-se a vida junto à natureza, a valorização do corpo, da boa alimentação, do cuidado nas relações humanas. Tudo era improvisado: o planejamento, as atividades, não havia registros nem objetivos ligados à formação. Também não havia empresa constituída, nem vínculo empregatício com os educadores. Uma das mães assumiu a direção quando a dona da escola morreu, e os outros pais pagavam mensalidades. Numa certa altura percebemos que começou a faltar comida na creche, até que um dia tivemos que sair em busca de alimentos

quando vimos que nada haveria para o almoço das crianças. Onde estava indo o dinheiro? Nossos salários atrasados. Chamamos os pais e colocamos a situação. A creche fechou.

Fui trabalhar numa escola de educação infantil em Moema, particular, e que atendia crianças de classe média. Eram três proprietárias, que a meu ver administravam muito bem as suas relações no trio da coordenação: os limites da relação profissional eram claros, e havia um interesse verdadeiro por tudo que acontecia nos grupos de crianças e com cada professor(a) ou funcionário(a). Comecei com o mini-maternal, crianças de um ano e meio. Aprendi a trocar fraldas, dar papinhas, por prá dormir, contar histórias. Me lembro bem que me divertia muito com o envolvimento das crianças, pedindo sempre as mesmas histórias, que eu contava com prazer só de vê-los, animadíssimos, sentadinhos em roda e já anunciando as partes mais emocionantes. A história do *Babar e o médico*, que envolvia cuidados com machucados e febres, era a preferida daquele grupo. No ano seguinte fui ser professora do grupo de 3-4 anos, depois 4-5 e finalmente o pré. Parece que isso representou também uma certa ascensão na hierarquia institucional. Eram os primeiros anos em que as pesquisas de Emília Ferreiro sobre alfabetização das crianças promoveram grandes mudanças na forma de trabalhar na pré-escola. Estudávamos em grupo e o ambiente institucional era propício ao crescimento e transformação das práticas. Era um grupo alegre, do qual eu gostava muito.

Eu fazia anotações regulares no "diário", e planejava minha prática com envolvimento. Gostava de estar com as crianças, sentia que com elas alguma coisa em mim encontrava espaço para viver; algo que estava sufocado nos últimos anos. Eu tinha o que oferecer e o trabalho com as crianças também me alimentava, muito. Isso me dava a certeza de que eu queria continuar ali. Reafirmar a escolha. Por outro lado, a má remuneração era sempre uma sombra, um enxovalho: humilhação. Quem é que quer ficar trabalhando por prazer, sendo mal pago? Isso é mentira: é falta de capacidade de fazer coisas melhores. Nada disso era dito, é claro, mas tudo era comunicado. Talvez fosse mesmo. Para mim, naquele momento, era uma questão de sobrevivência, de ser feliz, sentimento que ali eu experimentava em alguns momentos, vislumbrava, acreditava. Em outros lugares, naquele momento da minha vida, eu não via onde a felicidade era possível.

Nunca me senti incapaz de aprender ou fazer qualquer coisa que fosse. Sempre fui boa aluna na escola e aprendia com facilidade. Era boa nos esportes, nos trabalhos manuais, na música, na matemática, na leitura, na cozinha. Talvez não fosse mesmo boa em tudo isso, mas carregava comigo o sentimento de que faria bem qualquer coisa que me propusesse a fazer com dedicação. No entanto, o que eu sentia, era a incapacidade para viver num mundo de indiferença, de frieza, de angústia. Isso me paralisava. Sentia medo. Aqui, penso, está o que permitiu o profundo encontro com os pensadores da Escola de Frankfurt, cujo primeiro elo foi a leitura de um artigo do Prof. José Leon Crochík, "Notas sobre a relação ética – psicologia", no qual ele evidencia o nexo entre as relações de mercado e a constituição da nossa subjetividade, e propõe alguns caminhos para a educação contra a violência. Este artigo me tocou profundamente e me levou a procurá-lo. Foi essa a minha porta de entrada na academia.

O trabalho com as crianças, me trazia algo verdadeiramente bom, bonito, prazeroso, e também alguns momentos de alívio. Continuei, pois, trabalhando com crianças. Lembro muito bem da minha primeira turma do Jardim II, e que depois foram meus alunos no pré, quando resolvemos construir uma nave espacial. Foi numa conversa de roda que o assunto surgiu e ganhou contornos nítidos. Vamos fazer? Como vai ser? O que vamos usar? Etc., etc. E fizemos. Trouxemos muitas coisas de casa: chuveiros, ventiladores, guidão, alavancas, tábuas, espelhos de retrovisor, cordas. Durante semanas trabalhamos no nosso projeto, e aquilo tudo virou em grande balanço numa árvore altíssima. Podiam navegar cinco, seis, até dez crianças em cada lançamento. Foi maravilhoso, porque fizemos juntos o fio que tece a fantasia e cria a realidade: um fio só, uma crença, uma força, uma ação, realização. Qual é o limite entre a fantasia e a realidade? Que pergunta mais mal formulada! Esse limite não existe entre uma e outra, pois fantasia e realidade se recriam reciprocamente. O que precisamos saber efetivamente é: quais são os limites que a realidade nos impõe nesse momento? Concordamos ou não com eles? Está em nossas mãos transformá-los? Como? É i que interessa.

Decidi ter filhos. Nasceram o André e o Pedro, e uma nova visão da edu a crianças pequenas se revelou: filhos e alunos são relações muito difer quase dois anos sem trabalho remunerado. Mas eu precisava contir s e

e vivi as angústias e contradições das mães trabalhadoras, que chegam em casa com saudades dos filhos e cansadas demais para brincar, e por qualquer coisa já ficam aborrecidas, sem paciência, e de mau-humor. Minha auto-estima de educadora chegava a zero. Vivi intensamente as contradições entre o que sei, o que acredito e aquilo que consigo fazer. Consegui preservar o momento de contar histórias, depois do jantar, na hora de dormir. Decidi que nesses primeiros anos estaria com os meus filhos todos os dias no final da tarde, quando chegava do trabalho, e à noite. Todas as noites.

Quatro meses depois de nascido o Pedro, meu segundo filho, fui trabalhar numa outra escola particular – de educação infantil e ensino fundamental - , ao mesmo tempo em que fazia a adaptação do Pedro no berçário. Que difícil! O André começou a freqüentar a educação infantil dessa escola, e gostou muito. Mas a vida doméstica e o meu papel de mãe me exigiam em momentos não planejados. Eu não podia largar o meu bebê chorando e ir embora rapidamente para chegar na hora no trabalho. Eu pensava formas de resolver, até que Marcelo e eu decidimos que Pedro ficaria mais um ano em casa e contratei uma empregada, a Maria Estael (que está conosco até hoje), para ajudar nos cuidados com ele. Mas não adiantou, a escola já tinha tomado a decisão de que eu não era uma boa funcionária, e de nada valia a minha história anterior nem os meus esforços para resolver a situação. Fui demitida por atrasos, no final do semestre. Perdi o trabalho, e o André ficou sem a escola. Isso me causou muita tristeza e (depois) indignação: como é possível uma escola que não pode ouvir seus professores e não confia neles? O professor é um excluído nessa escola. Resolvi que não misturaria mais o meu trabalho, em escolas particulares, e a escola dos meus filhos.

Fui trabalhar como coordenadora numa das creches da Secretaria do Menor. Creche pública é uma outra realidade, muito diferente do universo das escolas particulares. Uma fila de espera enorme: quem era o mais pobre dos pobres, que teria o direito à próxima vaga? Tínhamos que decidir, avaliar quem eram os mais necessitados, os mais desesperados, ou aqueles que sabiam contar melhor as suas histórias (muitas delas inventadas, como podíamos perceber quando a criança começava a freqüentar a creche). Eram 240 crianças, a maioria em período integral, e nem lembro quantos(as) funcionários(as), talvez 70 ou mais. Me incomodava não saber os nomes, nem ter a possibilidade de acompanhar o que se passava ali. Os educadores traziam questões e

eu não dava conta de responder, buscar bibliografia, discutir com eles. Algumas eu até esquecia, e ficava com vergonha quando me cobravam de novo. Assim, me empenhei em fazer registros mais precisos, para não "perder" as informações e não esquecer as demandas feitas. Sim, porque eu estava imbuída da idéia de que estava ali para dar respostas. Fiquei ali três anos e, aos poucos, cheguei à conclusão de que aquela creche era grande demais, com espaços e rotinas pré-estabelecidas, e um olhar controlador da supervisão, para quem tínhamos que prestar contas e seguir as recomendações.

Fui menina criada nas calçadas das ruas e quintais da vizinhança. Vivi minha infância com uma certa liberdade de apropriação dos espaços e do tempo. Eu decidia onde, quando e com quem ia brincar, tinha turma de amigas e amigos. Andava prá cima e prá baixo nas ruas, adorava cuidar das plantas, ia na banca comprar gibi e figurinha, subia em muros e telhados da vizinhança (escondido e desobedecendo a ordem dos adultos e a reclamação dos vizinhos), e às vezes passava dias e dias lendo, livros que eu mesma escolhia. Tinha uma vida bem movimentada. E algo que me chama a atenção hoje é que os meus vizinhos, mesmo aqueles que eu não conhecia pessoalmente, tinham nome, e sempre nos referíamos a eles chamando-os pelo nome. Era a casa da Dona Tereza, da Dona Emília, da Dona Hilda, da Dona Clara etc. etc. Lembro de uma menina que morava do outro lado da rua, nunca conversamos, não sei porque, mas sabíamos que se chamava Selma.

Essas lembranças subvertiam a minha forma de estar naquela instituição. Os movimentos muito controlados me incomodavam.

Os problemas políticos invadiram o cotidiano quando começamos a receber novos funcionários(as) com vínculo precário, temporário ou terceirizado, e que tinham as mesmas atribuições dos outros, mais antigos, que passaram a ser metroviários, com direito a todos os benefícios da Companhia do Metropolitano. Para uns: cesta básica, cheque supermercado, convênio médico-odontológico, colônia de férias etc., para outros: nada. Isso se reproduzia no trabalho com as crianças. Era um projeto político, que naufragava junto com seus idealizadores. Tínhamos que fazer a formação em serviço e tentar "dar conta" dessas contradições. Percebi que eu estava me tornando repetitiva e que nem eu mais acreditava nas coisas que dizia. O meu saber não era

suficiente para pensar aquela situação. Saber sobre como a criança aprende não era suficiente para pensar e planejar um projeto educacional. Precisava me aprofundar e buscar construir saberes nos quais eu acreditasse, novamente. Saí do Metrô – Secretaria do Menor e fui trabalhar nas creches da COSEAS/USP[1].

Trabalho há 10 anos na Creche Oeste da COSEAS, que atende cerca de 100 crianças, a maioria em período integral, com um quadro fixo de 40 funcionários, sendo 24 educadores. Pude perceber, na prática, que ali era possível conhecer todas as crianças e suas famílias, o que me trouxe grande alívio e motivação. Comecei ocupando o cargo de psicóloga e, em 1994, passei à direção.

O lugar da direção, das chefias, do poder hierárquico, é um dos pontos sobre o qual pretendo me deter com mais profundidade no decorrer deste trabalho: a questão das hierarquias em nossa sociedade, e da necessidade do compromisso da chefia assegurando as possibilidades de transformação. A ameaça de exclusão impede a apropriação dos espaços, e isso é um desdobramento da sociedade capitalista, competitiva, em que vivemos. Como, então, promover a inclusão, o sentimento de pertença e as possibilidades de co-autoria, tão necessárias à nossa realização?

O primeiro grande desafio na Creche Oeste foi buscar entender a agressividade que permeava as relações entre as crianças e os adultos. Por que isso? Ficava sem saber como resolver aquela situação. Teve um dia em que eu estava sentada a minha mesa, trabalhando, e entrou uma criança na sala, puxou conversa, emendou alguns porquês desafiadores e, de repente, cuspiu no meu rosto. Lançou a cusparada e deu risada. Não lembro o que ele falou. O que era aquilo?! Por que? Levantei e fui ao banheiro lavar o rosto, tentando controlar a emoção. Lembrei bem de quando falava para as educadoras: não revide! Humilhação, raiva, indignação, vontade de ir embora.

Por que fiquei? Necessidade, não podia abandonar o emprego. Mas era mais que isso, eu acreditava na transformação e percebia abertura na supervisão.

A reconstrução e reflexão sobre a história da instituição foi que permitiu supor qual era o significado daquelas ações. As relações estavam atravessadas por um clima de desconfiança. Detalhei alguns momentos desse percurso em minha dissertação de mestrado. Havia uma cultura institucional na qual imperava a transgressão e a

violência. Crianças que em casa, ou em outros ambientes, sabiam se relacionar com respeito, ali aprendiam o desrespeito.

O ambiente de trabalho deve ser humanizado, e é preciso ter princípios orientadores que sirvam para pensar as questões e fazer as regras, e, também, poder pensar as exceções e refazer as regras. Aprendi a fazer da confiança um princípio, a partir de várias e diferentes experiências. Muitas vezes me surpreendi com julgamentos antecipados das ações de outros. Essas "surpresas", das quais muitas vezes também fui alvo, me serviram para pensar que a confiança deve vir antes dos julgamentos, é assim que se trabalha com princípios! Só depois de ouvir e saber mais a respeito de uma situação é que teremos elementos para avaliar. Aprendi também que confiança gera confiança.

Nesses anos, temos vivido um processo intenso de reconstrução das relações e de passar a limpo os objetivos do trabalho educacional, retirando-o do plano das frases gastas e discursos repetitivos, reanimando as palavras com ações e sentimentos. Vejo que estamos num processo de construção de um coletivo, com a participação cada vez mais inteira e intensa de todos os educadores e funcionários. A guinada foi o momento em que a confiança pôde ser recolocada como um princípio regente, e a Conceição (como bem se lembra a Rose Mara), uma educadora do grupo, anunciou numa reunião que vivíamos "a quebra das barreiras". Iniciávamos ali a apropriação daquele espaço como um projeto em construção, que era da nossa responsabilidade. Confiança significa escuta, esperança, luz no fundo do túnel. Esse é o caminho.

Uma das (re)descobertas mais importantes e intensas para mim nesse percurso foi, e é, a brincadeira. As dicotomias brincadeira/trabalho, criança/adulto, infância/maturidade, abrigam a retirada da verdadeira fruição do mundo dos adultos, que deixaram de brincar, de se divertir com aquilo que é simples e gratuito, na maioria das vezes, para comprar a idéia de um lazer programado, feito de consumos. Quando brincamos, as barreiras que nos separam são momentaneamente superadas, podemos experimentar momentos de encontro, de troca, de fruição, de gozo. O conceito de fruição no velho dicionário aponta:

> **Fruir**, *v. t.* desfrutar; estar na posse de. *V. i.* Gozar (FIGUEIREDO, 1924)

E penso que essa idéia de posse como fruição é a que melhor traduz o movimento de criação e transformação, presente no cotidiano do trabalho na educação infantil.

É tendo prazer em estar e fazer que tomamos posse, verdadeiramente. E esse prazer nem sempre é alcançado de forma imediata. Ele é muitas vezes almejado, construído e finalmente realizado. Essa felicidade deve ser cultivada no nosso cotidiano. Quem brinca sabe, e deve ser guardião dessa sabedoria, que muitos de nós esquecemos no momento em que nos tornamos sérios demais para rir e para brincar. Nesse momento somos excluídos, desapropriados de nós mesmos, alienados do nosso fazer, engolidos pelos compromissos e pelo tempo administrado. Não temos tempo. É interessante pensar que quando nos apropriamos de algo, de um saber, de um fazer, ou de uma forma de ser, nos tornamos, ao mesmo tempo, parte daquilo que possuímos, que nos transforma, e nos recria.

Era isso que eu buscava há 23 anos atrás e é isso que continuo buscando, querendo e valorizando, depois de muitas experiências, aprendizagens e construção de novos saberes. Há coisas que reaprendemos de muitas formas, em diferentes momentos. Assim: às vezes, depois de longos percursos, reencontramos os mesmos saberes, os mesmos embora diferentes porque se originam de novas experiências, e ganham novos poderes de transformação interna e externa. São reapropriados.

Ao falar em inclusão, penso que o primeiro movimento é esse: incluir a nós mesmos. Ter a coragem de abandonar (que seja por alguns momentos) essa identidade forjada pelas imposições da sobrevivência nesse mundo competitivo e tomar consciência, dar corpo a outras possibilidades de ser. Temos que ouvir o chamado da vida em nós, daquilo que participamos, como parte e como posse. Por isso, penso que a inclusão é movida pela realidade e pelo desejo, daquilo que tenho e daquilo que desejo alcançar. Penso a inclusão não como um contrato ou um dever, mas como uma possibilidade de encontro e de realização, fundada na confiança na própria vida, e como um direito de todos de pertencer aos grupos e outras formas de organização humana. Por isso, me incluo neste trabalho, como autora e artesã de idéias que criei, e outras de que me apropriei, porque me foram generosamente compartilhadas.

São Paulo, fevereiro de 2003

Marie Claire Sekkel

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

"Ao andar, se faz o caminho."

Antonio Machado

Um esboço de contextualização

Este trabalho dá continuidade à reflexão feita na dissertação de mestrado "Reflexões sobre a experiência com a educação infantil: possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância" (SEKKEL, 1998), no qual pude refletir sobre as contradições sociais, que se refletem no cotidiano do trabalho da escola de educação infantil, no caso específico estudado, a Creche Oeste[2]. Na dissertação utilizei o referencial teórico centrado em autores da Escola de Frankfurt, principalmente Adorno, Horkheimer e Marcuse. Enfoquei o problema da violência associado à pobreza, apontando a frieza e o preconceito como as condições que geram e perpetuam essa violência. É preciso entender a pobreza também como uma forma de violência, e esta como o maior desafio para a educação, na atualidade. Para desenvolvermos efetivamente uma proposta de educação infantil inclusiva é fundamental promover, entre outros, o convívio entre crianças de diferentes classes sociais, pois essa é das principais barreiras de exclusão social que encontramos hoje em dia.

A convivência entre crianças de diferentes classes sociais (que está presente nas creches da COSEAS, mas que raramente acontece hoje na nossa sociedade), acompanhada do trabalho de planejamento e intervenção dos educadores frente às situações concretas, e da abertura à experiência, pode promover as condições propícias à reflexão e superação de barreiras atitudinais, interpostas nas relações pessoais pelos preconceitos. Chamei a atenção na dissertação de mestrado para a importância de educar para a experiência, como forma de promover uma educação verdadeiramente humana e contra a violência.

> Não é possível padronizar formas de promover a espontaneidade, a individualidade, a autonomia, nem pensá-las como categorias abstratas. Neste assunto, não é a ação planejada que se faz necessária, e sim a disponibilidade de aprender a reconhecer os momentos de abertura à experiência (SEKKEL, 1998, p.107).

Sem colocar em segundo plano a necessidade do planejamento do educador, com objetivos e formas de avaliação delimitados, mas colocando no mesmo patamar de importância os momentos de abertura ao novo, à experiência concreta, que aponta outras possibilidades, diferentes das que poderíamos supor. São momentos de crescimento, de ampliação da nossa leitura do mundo e das possibilidades de perceber o outro. Só assim a educação poderá caminhar na direção das necessidades do desenvolvimento humano. A possibilidade de abertura à experiência, e as ações emergentes a partir dela, devem estar norteadas por princípios que dão sustentação aos objetivos educacionais para a construção de uma sociedade democrática.

Ao pensar na proposta de inclusão de pessoas deficientes, e com outras diferenças significativas, nas escolas regulares penso que é pela abertura à experiência que se abrirão as portas, pois não se trata de adaptar os deficientes às escolas, tais como elas são atualmente. É necessário reconhecer as necessidades de cada um e poder *criar* as condições de atendimento. E estas só poderão ser criadas no concreto, na relação, conhecendo as diferenças.

Trabalho na Creche Oeste desde 1992, exercendo a função de direção desde 1994. O trabalho de coordenação da creche é feito em equipe, composta por pedagoga, psicóloga e diretora. Esta equipe se mantém estável desde 1996, o que possibilita um crescimento no desenvolvimento das propostas e acompanhamento do trabalho da creche.

Em 1999 iniciamos a reflexão sobre inclusão, e o atendimento de crianças deficientes. Antes disso, embora não houvesse impedimento explícito, a demanda de crianças deficientes nas creches da COSEAS quase não existia. Iniciamos a discussão com o grupo de funcionários, já partindo da premissa de que a demanda iria surgir, em função da nova legislação, e que, portanto, deveríamos estar preparados. Nesse mesmo ano,

matriculamos uma criança de 1 ano e dez meses, com deficiência múltipla. Desde então, a Creche Oeste tem buscado respostas para os desafios que a realidade coloca, num processo que envolve a participação ativa dos educadores, auxiliares de enfermagem, funcionários da limpeza e da cozinha, a equipe técnica, e a busca de outros profissionais ligados à psicologia, fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, medicina, nutrição; e também os pais e as crianças da Creche. Muitas dúvidas iniciais já foram superadas e já há saberes produzidos no âmbito da nossa experiência.

A consciência de que a escola é um lugar de produção de saber é algo que vem se tornando cada vez mais presente na nossa prática.

Antonio Nóvoa (1992) chama a atenção para a importância de conceder um estatuto a esse saber emergente da prática pedagógica. E que esses saberes possam também ser apropriados por seus autores no plano teórico e conceitual. No momento de avaliação do trabalho desenvolvido é preciso que se faça a investigação sobre os fatores que interferiram nos resultados alcançados. Se o professor faz o seu planejamento com autonomia, ele deve investigar a sua prática e aprofundar-se teoricamente.

Sobre a relação entre prática e teoria, não parto da suposição de que há uma relação de subordinação entre uma e outra. A teoria é autônoma, e a prática não é aplicação de teorias, embora ambas não sejam independentes entre si (ADORNO, 1995b). A complexidade da realidade se impõe entre uma e outra: o inusitado, aquilo que não podemos prever. Assim, retomando o que foi dito anteriormente, a possibilidade de momentos de abertura à experiência se introduz entre a teoria e a prática, renovando-as.

Breve introdução ao tema

A conquista dos direitos de cidadania das pessoas deficientes (e com outras diferenças significativas), o direito à VIDA em tudo aquilo que ela pode oferecer, nos coloca hoje o desafio da inclusão: acolher as diferenças, de modo a promover o convívio e a participação social, a autonomia e o acesso aos bens culturais, para todos.

O tema da inclusão, no entanto, tem despertado polêmica no meio educacional, principalmente pela distância entre as propostas formais, a discussão sobre as práticas

desenvolvidas e a realidade dos professores. Sabemos que atualmente no Brasil o ensino público atravessa muitas dificuldades, e um dos grandes desafios é manter as crianças na escola. A criação dos ciclos e a progressão automática são ações que visam a permanência das crianças na escola, mas são também questões que suscitam muitas controvérsias. Quando se coloca o assunto da inclusão das crianças deficientes nas escolas regulares, isso chega a provocar fortes discussões e até mesmo indignação nos professores. Essas reações indicam que se deve tomar cuidado para que não se fortaleça a indisposição e o preconceito, criando barreiras muito difíceis de serem removidas. O tema da inclusão precisa ser discutido junto com os professores, e para isso é indispensável colocá-lo em foco. O convencimento é necessário ao exercício democrático e à própria construção da autonomia. Por outro lado, colocar em discussão é poder transformar as próprias certezas, abrir-se ao outro, ao diálogo, à experiência. Sobre a questão da certeza e da dúvida na construção do saber, Paulo Freire expressa um momento, traduzindo, com a beleza da sua leitura de mundo, pensamentos sobre a construção da própria identidade na relação com o diferente:

> No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo da minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que

> vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil. (1996, p.151-152, grifos meus)

Como veremos, ao longo do desenvolvimento desse trabalho, o medo e o preconceito aparecem entrelaçados, e, ao nos permitirmos a abertura suficiente para reconhecer o diferente e poder pensar as diferenças, o medo vem à tona, e deve manter-se consciente. Quando Paulo Freire associa a idéia da disponibilidade ao estar sensível aos chamamentos, a ouvir o outro como quem ouve os pássaros, a chuva... ele deixa entrever o prazer e a emoção de viver: será que ao nos permitirmos a entrega de corpo inteiro aos chamamentos da vida, alimentamos em nós a possibilidade de acolher o outro, verdadeiramente? Simone Weil dizia que a atenção *"é a mais alta forma de generosidade"* (FREIRE, 1996), é uma escuta, que requer entrega.

Reflexões sobre a solidariedade e a generosidade

É interessante refletir sobre a generosidade e a solidariedade, pois são temas que estão no âmago da discussão sobre a inclusão. Comecemos pela seguinte distinção: a generosidade é uma virtude, e a solidariedade (termo bastante utilizado ultimamente, principalmente nas iniciativas governamentais) refere-se à consciência de um estado. Como diz André Comte-Sponville:

> O que é a solidariedade? É um estado de fato antes de ser um dever; depois é um estado de alma (que sentimos ou não), antes de ser uma virtude ou um valor. O estado de fato é bem indicado pela etimologia: ser solidário é pertencer a um conjunto in solido, como se dizia em latim, isto é, "para o todo".(...) Ser solidário, nesse sentido, é pertencer a um mesmo conjunto e partilhar, conseqüentemente – quer se queira, quer não, quer se saiba, quer não – uma mesma história. (...)
> Como estado de alma, a solidariedade nada mais é que o sentimento ou a afirmação dessa interdependência. (2000, p.98)

Ser solidário significa, então, agir de acordo com interesses comuns a um conjunto do qual me reconheço como parte, e, portanto, tudo que atingir o conjunto me atingirá, direta ou indiretamente. A solidariedade é a consciência dessa interdependência, e

supõe o interesse de preservar o todo ao qual se pertence. Só é possível, portanto, falarmos em solidariedade quando há comunidade de interesses. Diante da ameaça externa podemos nos tornar solidários, superando situações de interesses antagônicos, que se tornam momentaneamente menos importantes. Mas o apelo à solidariedade não está, necessariamente, relacionado diretamente às finalidades humanas. No caso de uma sociedade com estruturas diferenciadas, marcada por desigualdades e conflitos de interesses, como contextualizar a solidariedade? Ser solidário ao interesse de quem? A generosidade, porém, é uma virtude, que vai além do interesse, no qual se exerce, positivamente, a doação. Voltando a citar Comte-Sponville:

> Ter-se-á notado que a generosidade é definida como desejo, não como alegria, que basta para distingui-la do amor ou, como diz também Spinoza, da caridade (...). Mas, precisamente, a alegria ou o amor podem nascer da generosidade, e não se reduzir a ela ou com ela se confundir. Para fazer bem a quem se ama, não é preciso o "mandamento da razão", nem , pois, da generosidade: basta o amor, basta a alegria! Mas, quando o amor falta, quando a alegria falta ou é muito fraca (...), a razão subsiste, e ela nos ensina – ela, que não tem ego e, por isso, nos liberta do egoísmo – que "nada é mais útil ao homem do que o homem", que todo ódio é ruim, enfim que "quem é conduzido pela razão deseja para os outros o que deseja para si mesmo".(...) A generosidade se opõe assim ao ódio (e ao desprezo, e à inveja, e à cólera, sem dúvida também à indiferença...), assim como a coragem se opõe ao medo, (...) "agir bem e manter-se alegre", dizia Spinoza: o amor é a finalidade, a generosidade é o caminho.
> (...)
> Notemos, para concluir, que a generosidade, como todas as virtudes, é plural, tanto em seu conteúdo como nos nomes que lhe prestamos ou que servem para designá-la. Somada à coragem, pode ser heroísmo. Somada à justiça, faz-se eqüidade. Somada à compaixão, torna-se benevolência Somada à misericórdia, vira indulgência. Mas seu mais belo nome é seu segredo, que todos conhecem: somada à doçura, ela se chama bondade. (2000, p.111)

A generosidade, sendo expressão do desejo, cumpre, por meio da razão a busca em direção ao amor. Trata-se, portanto, de uma construção, guiada pela vontade de viver num mundo humano. A decisão pela generosidade promove a ação contra a violência e a indiferença que é (ou deveria ser), como veremos mais adiante, o foco dos objetivos educacionais. É uma escolha, orientada pela razão. Escolher é tomar decisões, e cada escolha feita define caminhos, desvenda horizontes, e traz consigo perdas e ganhos.

No exercício das escolhas, das decisões que assumimos, construímos a nossa própria identidade, e chegamos ao outro. Pensando assim, viver é saber perder e ganhar, é poder correr riscos. A reflexão e a confiança são os poderes de que dispomos para nos orientar nas escolhas.

Volta ao tema

Tendo essas reflexões como pano-de-fundo, direciono o foco para o que é central neste trabalho: a construção de um ambiente inclusivo, que possibilite um trabalho de qualidade com crianças com necessidades educacionais especiais, na educação infantil. Ao longo dessa reflexão busco evidenciar esse processo a partir da experiência da Creche Oeste na inclusão de crianças com diferenças significativas, iluminando os alicerces de um instrumento teórico-metodológico que nos permita avançar na inclusão de cada um e no desenvolvimento do projeto social democrático.

Algumas indagações norteiam essa busca:

Ao falar de inclusão basta nos referirmos a processos formais, politicamente corretos, que acontecem no plano da racionalidade somente? Ou é preciso um envolvimento integral, no qual pensamento e emoção estejam juntos? Onde aquilo que é certo e "de direito" tenha a participação do querer, do desejar?

Quando se fala do professor, muitas vezes ainda, este é associado à imagem (apesar de todas as críticas já feitas) do missionário, daquele que trabalha por vocação e amor. Como se ser professor não fosse profissão. Para as professoras (e também os professores) da educação infantil se reserva o chamamento de "tias", tornando-as pseudamente familiares e desprofissionalizando o seu fazer. Mas há algo de verdadeiro na busca de uma relação com os professores que inclui a afetividade, a relação humana. O professor está inteiro na sala de aula. É a isso que Antonio Nóvoa se refere ao dizer: "A afirmação de Jennifer Nias (1991) não prima pela originalidade, mas *hoje* ela merece ser de novo escutada: 'O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor'." (1992, p.15, grifo do autor)

A ação pedagógica é permeada pela história de vida dos professores, pelo percurso de cada um. E é esse o professor que queremos: o professor inteiro, humanizado, com

sua história de conquistas e de fracassos, com sua capacidade de se identificar com os seus alunos, em todos os níveis do ensino. Mas, se na educação superior ou no ensino médio, é possível não sucumbir a um professor distante e indiferente aos percursos pessoais (porque os alunos já têm condições de discernir e criticar o professor), na educação infantil isso é impossível. O professor da educação infantil tem que ser sensível às necessidades das crianças. A própria situação de dependência das crianças pequenas (em todos os sentidos: aquisição de conhecimentos, alimentação, brincadeira, segurança, afeto, sono, higiene etc.), que levou à definição do trabalho na educação infantil como *educar* e *cuidar*, faz necessária essa atenção da pessoa inteira. A concepção da educação infantil já tem esse ponto bem esclarecido (embora em muitos casos ainda não é o que se encontra na prática): não se trata de adaptar a criança à instituição, para que ela ali consiga permanecer – "bem" – enquanto seus pais trabalham; e sim acolhê-la, e promover sua adaptação ao ambiente e do ambiente a ela, tendo um olhar para as suas necessidades e desejos, criando desafios e colocando limites, promovendo o acesso à cultura e ao processo de socialização, com respeito e carinho.

Inclusão também trata de incluir o educador, por inteiro. E aqui está, talvez, um dos maiores desafios que a escola tem pela frente: incluir todos os funcionários (professores, equipe da limpeza, da cozinha, da secretaria, diretor, orientadores etc.), crianças e pais, no processo de desenvolvimento do projeto educacional, de modo que cada um se reconheça no trabalho feito e possam constituir, verdadeiramente, um coletivo. Optei pela designação educadores/funcionários para deixar evidente a concepção de que todos que trabalham no ambiente escolar são educadores, e devem compreender e colaborar com os objetivos educacionais. Vou procurar iluminar a relação que existe entre a inclusão dos educadores/funcionários e o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil.

Como já disse, o medo (e outras emoções que o acompanham) e os preconceitos aparecem juntos e precisam manter-se conscientes se quisermos promover transformações efetivas. O sentimento de ameaça está presente, e os educadores não podem estar sozinhos, isolados em suas salas, tendo que alcançar resultados e driblar

as dificuldades.

O conceito e a importância do trabalho coletivo na escola serão aqui alvo de reflexão especial, pois o coletivo é que vai determinar o clima institucional e o compromisso de todos que ali trabalham.

A sociedade capitalista tem incentivado a competição, que se instala nas relações de forma perniciosa, que se reproduz dentro da escola. Segundo Adorno (1995a:161) "a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana". A escola tem que propor a cooperação, mas não basta a decisão de alguns para que isso ocorra. É preciso diálogo, convencimento e, finalmente, o consentimento e a decisão de todos, para que essa idéia ganhe expressão no cotidiano. Só assim é possível conceber um trabalho coletivo capaz de avançar na construção de um **ambiente inclusivo**, que traga uma contribuição para a realização de um mundo verdadeiramente humano.

Sintetizando a proposta

Este trabalho tem como objetivos:

- conhecer as determinações que intervêm na formação de um ambiente inclusivo, a partir da experiência concreta da Creche Oeste;
- refletir sobre o desenvolvimento do processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, apontando as necessidades de reconstrução do projeto educacional, a partir da experiência da Creche Oeste;
- servir de modelo inspirador para outras experiências.

Na organização formal deste trabalho, os três primeiros capítulos constituem a fundamentação necessária à discussão do material da pesquisa.

O capítulo 1 trata da educação em relação ao projeto social. Nele apresento os pressupostos subjacentes à relação entre indivíduo e sociedade, e a função social da escola na qual pretendemos promover a inclusão. Os conceitos de democracia, cidadania, individualidade, educação, exclusão/inclusão, entre outros, são discutidos, e, a partir deles, busco contextualizar a discussão e a proposta sobre educação inclusiva.

No capítulo 2 apresento alguns conceitos e temas ligados à deficiência e outras

diferenças significativas, a trajetória histórica e a problematização do processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, frente aos desafios da realidade.

O capítulo 3 contém uma breve apresentação sobre a educação infantil no Brasil: percurso histórico, legislação, propostas e alguns dados do último censo realizado. Nele discuto também porque a inclusão de crianças com diferenças significativas na educação infantil deve ser considerada como prioridade.

No capítulo 4 apresento o método utilizado no desenvolvimento deste trabalho.

No capítulo 5 discuto a necessidade de um *ambiente inclusivo* na escola, e quais os princípios orientadores nessa construção.

Os capítulo 6 e 7 constituem o espaço para a análise dos depoimentos e observações que formam o corpus desta pesquisa. Na análise desse material, nos dois capítulos, coloco o foco no movimento dialético de exclusão/inclusão nas situações descritas, buscando conhecer suas determinações.

No capítulo 6 apresento brevemente a Creche Oeste e a Divisão de Creches da COSEAS/USP, da qual ela faz parte. Conto sobre a trajetória da Creche Oeste na construção do seu ambiente inclusivo e contextualizo o trabalho com a inclusão de crianças significativamente diferentes ali desenvolvido. Nele discuto também, a partir dos depoimentos dos educadores/funcionários, as dificuldades e os cuidados necessários para a inserção de estagiários nesse processo.

No capítulo 7 busco, num primeiro momento, compreender as determinações subjetivas presentes na ação dos educadores/funcionários no trabalho com crianças significativamente diferentes, e as transformações dessa subjetividade no processo vivido. Num segundo momento, centro a atenção na participação e no significado desse processo para as crianças.

No final desse capítulo reuno e afirmo os saberes construídos nessa experiência, e (re)construo o conceito-processo de ambiente inclusivo a partir deles.

CAPÍTULO 1
EDUCAÇÃO E PROJETO SOCIAL

Primeira medida de precaução do escritor: verificar em cada texto, cada fragmento, cada parágrafo, se o tema central sobressai com nitidez. (...)
Nunca se deve ser mesquinho nos cortes. A extensão não tem importância, e o medo de não haver aí o bastante é pueril. Não se deve achar que algo mereça existir só porque já está aí, porque foi escrito. Se várias frases parecem variações do mesmo pensamento, com freqüência designam apenas diferentes abordagens para aprender algo que o autor ainda não dominou. Deve-se então escolher a melhor formulação e continuar a elaborá-la. Faz parte da técnica de escrever ser capaz de renunciar até mesmo a pensamentos fecundos, se a construção o exigir. Sua plenitude e sua força beneficiam-se precisamente dos pensamentos reprimidos.
Theodor W. Adorno (1993, p.73)

EDUCAÇÃO E PROJETO SOCIAL

A pátria não subsiste sem a liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos. (...) Ora, formar cidadãos não é questão de dias; e para tê-los adultos é preciso educá-los desde crianças.

Jean-Jacques Rousseau

A educação se inscreve, como instituição social, a serviço do projeto de construção da sociedade brasileira, democrática e participativa. Mas isso não se dá de maneira simplificada e inequívoca. Trata-se de uma construção complexa e permeada por contradições, cujos nexos procurarei evidenciar, com o objetivo de contextualizar a proposta de educação inclusiva.

Primeiramente, é necessário explicitar o conceito de educação. Segundo Libâneo:

> Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (1994, p.22)

O *ensino,* ou *educação escolar,* corresponde à realização da instrução, a qual refere-se à formação intelectual, com o objetivo de transmitir os conhecimentos socialmente acumulados, e promover o desenvolvimento da capacidade de aprender. A educação escolar é composta pela educação superior e pela educação básica, à qual corresponde a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, conforme está estabelecido na atual LDB 9394/96 (Anexo 1). Este trabalho tem como foco pensar a inclusão de crianças com diferenças significativas na educação infantil, e, para tanto, é fundamental entender os fundamentos e os objetivos do sistema educacional que ela integra.

A educação corresponde ao processo efetivo de formação, que se dá como mediação entre a cultura e o indivíduo, e que intervém na construção da cidadania e na formação da subjetividade.

Mas, ao definir formalmente o que é educação, ainda não se esclareceu que educação se quer oferecer para a construção do projeto social em questão. É aqui que se coloca o desafio da atualidade: a educação inclusiva, "a educação para todos", numa proposta que transcende as fronteiras da nação. O que é, então, educação inclusiva? Não é uma resposta simples, nem pretendo enunciá-la de forma direta. Vou procurar reunir elementos, referindo a educação ao projeto social que destaca a democracia e a cidadania como eixos, que permitam ler a realidade e suas possibilidades.

Em primeiro lugar, e como ponto central para essa discussão, é de fundamental importância para os propósitos desse trabalho, retomar a afirmação de Adorno (1995a, p.119): *"A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação"*. A *negatividade* presente nessa afirmação de que a condição mais essencial para a educação é a de impedir a barbárie, não nos instrumentaliza para a ação, mas é profundamente organizadora.

Auschwitz representou o horror do assassinato planejado de seres humanos, e temos que nos perguntar: o que tornou isso possível? Adorno chama a atenção para o fato de que as condições que geraram a barbárie de Auschwitz não foram superadas, e continuam presentes entre nós. É, nesse sentido, inadiável que se promova a consciência com relação a elas, de modo a poder pensá-las e impedir sua repetição.

Podemos reconhecer no dia-a-dia as condições que geram a barbárie, para as quais Adorno chamou a atenção: a frieza aprendida socialmente (indiferença diante do sofrimento do outro), a violência contra os que são considerados socialmente mais fracos e felizes (!), a heteronomia (dependência e subordinação a normas que não são assumidas pela própria razão), a ausência de reflexão, o preconceito. É no sentido de promover a reflexão sobre estas condições que a educação deve se voltar, primordialmente.

> (...) Adorno recupera a função primordial de ilustração que a educação deve ter. A educação se dá em nome da civilização e do indivíduo, para que ambos possam ser

> preservados; ela não deve ser mera fonte de autoconservação individual, através do desenvolvimento das potencialidades individuais para o trabalho, e nem mera fonte de auxílio para a reprodução social. Ou seja, não deve se calcar somente na formação técnica ou profissional. (Crochik, 1992, p.343)

A educação é o processo de mediação dialético entre indivíduo e cultura, e se dá em nome de ambos. A consciência da ameaça que a barbárie representa, tanto para o indivíduo, como para a cultura, precisa ser alvo desse processo, prioritariamente. Propondo como objetivo que a educação deve promover a auto-reflexão crítica e a superação das condições que geram a barbárie, Adorno chama especial atenção para a especificidade da educação infantil, a qual tem a possibilidade de intermediar uma consciência da realidade que tem início na infância e continuidade numa educação permanente, durante toda a vida.

> Quando falo em educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à **educação infantil**, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. Evidentemente não tenho a pretensão de sequer esboçar o projeto de uma educação nesses termos. (Adorno, 1995, p.123, grifo meu).

Isso, é claro, cabe aos educadores; mas não só a eles. É necessário que o ambiente escolar transcenda os muros da escola, que os educadores possam conhecer e discutir a realidade com as crianças e os alunos, e que eles possam conhecer realidades diferentes da sua, vivendo o conceito da diversidade. É preciso que a creche, a pré-escola e a escola façam uma boa interlocução com as famílias e com a sociedade, e que os conteúdos trabalhados tenham íntima relação com a realidade vivida pelas crianças e alunos. A sala de aula não pode mais ser um circuito fechado em si mesmo, voltado apenas à aquisição de conteúdos. Estou me referindo à transversalidade[3]: é importante conhecer a realidade, ampliar a visão do mundo, e isso começa na educação infantil, e não deve parar, por toda a vida. Para evitar que a barbárie continue se repetindo é preciso reconhecê-la, pensar sobre o que leva a essa repetição e conceber novas formas de relação.

Hoje em dia, os avanços da pedagogia em direção à pedagogia crítica apontam novos

caminhos, como explicita Candau (1999, p.23-24), ao comentar sobre a necessidade de superação da didática instrumental e contextualização da prática pedagógica:

> As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta múltipla implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma *didática fundamental*.(...) Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre "situando-as".
> Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam.
> Elabora a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática.
> Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social (...).
> Este é, a meu ver, o desafio do momento: a superação de uma Didática exclusivamente instrumental e a construção de uma Didática fundamental.

O compromisso com a transformação social atualiza a inclusão como um dos temas em pauta. Violência, desemprego, individualismo, preconceito em relação às minorias, são esses alguns dos assuntos com os quais a educação tem que se preocupar, e todos eles, de forma direta ou indireta, estão referidos à exclusão/inclusão.

A escola não é neutra, e o conhecimento não é neutro, como a ciência positivista quis nos fazer acreditar. Assumir que a função social da escola está ligada à transformação da sociedade é reconhecer o papel político-pedagógico do educador. Mas temos de ter consciência de que a escola é palco de contradições. Ali se reproduzem os valores e as condições que mantêm a realidade vigente e, ao mesmo tempo, ali é possível "construir coletivamente os *espaços efetivos de inovação* na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição", como sugere Cortella (2000:137). Essa ênfase colocada na *prática educativa* tem razão de ser em face do grande descompasso que, com freqüência, encontramos entre o discurso e a prática. Temos visto que o discurso tem longo alcance, e se propaga com rapidez e eficiência; mas há distância entre o *saber* e o *saber fazer*, mediada por inúmeras determinações que ocupam o espaço entre um e outro.

Isso nos remete também a examinar algumas conquistas políticas, no plano dos direitos

constituídos formalmente, mas que ainda não são conquistas no plano social.

Democracia, cidadania e individualidade

A cidadania está colocada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), como o "eixo vertebrador"(sic) da educação escolar, visando a participação social efetiva. A condição de eixo indica um lugar central, em torno do qual se organizam os conteúdos e demais objetivos educacionais, os quais devem servir, direta ou indiretamente, à sua construção. Os documentos oficiais aludem a uma democracia participativa, na qual todos são cidadãos co-autores e co-responsáveis pelo desenvolvimento do projeto social.

O conceito de cidadania assumiu diferentes significações em sua trajetória histórica, desde a Grécia antiga e das cidades-estado romanas, aos dias atuais.

> Eram cidadãos apenas os homens que participavam da vida pública na cidade, eram os únicos detentores dos direitos políticos. Trata-se de uma fase exclusivamente política da cidadania, na qual era negligenciada a liberdade individual na vida privada. Estavam excluídos da cidadania as mulheres, os estrangeiros, os comerciantes, os artesãos (estes dois grupos por não terem, supostamente, tempo livre para as tarefas públicas) e, evidentemente, os escravos. (BENEVIDES, 1998, p.155)

Vivemos atualmente no Brasil um momento histórico de construção e consolidação de uma sociedade democrática, na qual as concepções de individualidade, cidadania e democracia passam por profundas transformações. Estas, por sua vez, têm determinações em processos históricos e em interesses que ultrapassam as fronteiras da nação, cuja complexidade não cabe aprofundar no âmbito deste trabalho. Irei recorrer a autores da Sociologia, da Psicologia Social e da Educação, buscando delimitar as concepções que permitam "examinar mais de perto" a proposta de educação inclusiva.

A Revolução Francesa é um marco no mundo capitalista ocidental que revela os alicerces da concepção de democracia vigente entre nós. "O legado da Revolução Francesa é especialmente importante para revelar a correspondência entre democracia e cidadania, pelo reconhecimento de três valores fundamentais: a liberdade, a igualdade e a solidariedade[4]." (BENEVIDES, 1998:156).

Para os povos antigos, a **felicidade**, e não a **liberdade**, ocupava o lugar de maior importância na ética da época. Nas comunidades naturais, estamentais, que previam a inserção das pessoas numa situação dada, o exercício das escolhas não se colocava. Só com o surgimento da sociedade burguesa, capitalista, que traz consigo a possibilidade de mobilidade social (embora para a maioria uma possibilidade abstrata), a liberdade passou a ocupar o lugar central na ética social (HELLER, 1992).

Já a noção de **igualdade** pode ser entendida como igualdade política, igualdade de oportunidades, igualdade social, substantiva etc. Além disso, no senso comum, tem sido fácil confundir igualdade com homogeneidade. Cabe distingui-las.

A igualdade política, que permite a todos os cidadãos a escolha de seus representantes, é um princípio *formal* da democracia liberal. Esse caráter formal da igualdade deixa em aberto o problema da estrutura concreta da sociedade. A igualdade material, por exemplo, *não* é alvo de questionamentos na democracia liberal, e permanece intocada, encoberta pelo princípio da igualdade de oportunidades. Assim também outras desigualdades relacionadas a raça, gênero, deficiência etc., vão se constituir em objeto de lutas igualitárias nas sociedades governadas no sistema democrático liberal. Como aponta Heller (1992), as sociedades de política liberal são orientadas pelo lucro, e não reconhecem, por esse motivo, a totalidade das necessidades humanas, mas apenas aquelas que têm relação com o interesse do lucro. No capitalismo, a esfera econômica se sobrepõe às outras, submetendo seus valores a um plano muitas vezes irrealizável. O interesse capitalista é capaz de converter todas as aspirações humanas em objetos de consumo. Temos de estar atentos se a inclusão social pode ser colocada também a serviço dos interesses de lucro (e é claro que pode), pois o "canibalismo" capitalista perverte os objetivos, recriando os aprisionamentos: a aparência de mudança se introduz apenas na qualidade de um novo produto colocado à disposição do consumidor.

Para Boaventura de Sousa Santos:

> (...) a naturalização dos indivíduos é o fundamento da igualdade formal dos cidadãos, o que levou Hegel a afirmar que "o individual é o geral": concebidos de modo abstrato, os indivíduos são fungíveis, recipientes indiferenciados de uma categoria universal. (2000, p.238)

A relação entre o desenvolvimento do indivíduo e a formação do cidadão é complexa, e, como disse anteriormente, a educação deve servir ao fortalecimento do indivíduo e da cultura. O desenvolvimento da individualidade é um processo de diferenciação que requer abertura ao novo, que remete ao gênero humano ao mesmo tempo que afirma a particularidade. Nesse sentido, igualdade não é homogeneidade, mas sim respeito às diferenças e ao processo de diferenciação de cada um. Essa noção de igualdade se realiza socialmente quando se busca propiciar a cada um de acordo com as suas necessidades, o que é muito diferente de atender direitos pré-estabelecidos que regulam as possibilidades de desenvolvimento do indivíduo.

A igualdade em dignidade humana encontra tradução concreta no reconhecimento dos direitos às necessidades básicas, que são: saúde, educação, trabalho, habitação, previdência etc. Essas necessidades traduzem o que é preciso para a sobrevivência, mas não devem representar os objetivos finais a serem alcançados. A aspiração de felicidade se realiza numa vida boa e plena de sentido. A falta de vida com sentido é, segundo José de Souza Martins (1997, p.10) *"a exclusão historicamente maior e mais grave"*, e sobre essa idéia me deterei mais adiante ao aprofundar o conceito de exclusão/inclusão.

A **solidariedade** é o valor que "corresponde à exigência de participação na vida pública, visando o bem comum." (BENEVIDES, 1998, p.156). Que experiência temos da solidariedade nos dias atuais? Como já foi discutido na Introdução, a solidariedade não é uma virtude, mas a consciência da interdependência presente numa determinada relação. Falar em *fraternidade*, nesse lugar, como querem os franceses (segundo Benevides), parece-me que acrescenta um ingrediente importante: a solidariedade mediada pelo amor fraterno.

Atualmente, o individualismo é uma marca da nossa sociedade, gerando frieza, competição e isolamento entre as pessoas.

Adorno (1995a) aponta a incapacidade para a identificação como a condição psicológica dos carrascos nazistas, que agiram em contradição com seus próprios interesses, matando seus semelhantes. E essa condição que gera a frieza, a indiferença diante do sofrimento alheio, é aprendida socialmente. As crianças que vivem em

ambientes afetivos demonstram isso em suas primeiras reações diante da pobreza, da doença, do abandono:

> As crianças ainda se importam quando vêem um mendigo na rua, e querem saber o porquê. Um porquê que vai caindo no esquecimento, empurrado pela angústia das coisas que não conseguimos resolver. E é o tempo, que constantemente nos falta, que tudo acolhe no esquecimento, que tudo "supera" para permanecer como está.(SEKKEL, 1998)

A força do individualismo, a frieza aprendida no convívio social, o sentimento de ameaça etc., podem impedir a solidariedade humana de se manifestar, mas o imaginário popular "guarda" o valor da fraternidade, mesmo que a realidade nesse momento não lhe seja favorável. Sobre isso, é interessante retomar o pensamento de Heller, quando afirma que:

> em nenhuma esfera a obtenção de um valor pode vir a ser completamente anulada pela perda de um de seus estágios. *A realização é sempre absoluta; a perda, ao contrário, é relativa. (...)* Quando um valor constituído numa determinada esfera ou num determinado sentido perde a altura ou o estágio alcançado, *passa a existir apenas como possibilidade*, mas não é inteiramente aniquilado. (1992, p.9-10, grifos da autora)

Pensando dessa forma, frente às imposições do individualismo presente atualmente em nossa sociedade, a fraternidade, ou a solidariedade humana, pode vir a ser novamente um valor emergente. Penso que é importante encontrar caminhos para a esperança; nesse sentido, Edgar Morin afirma:

> Kant já dizia que a finitude geográfica de nossa terra impõe a seus habitantes o princípio de hospitalidade universal, que reconhece ao outro o direito de não ser tratado como inimigo. A partir do século XX, a comunidade de destino terrestre impõe de modo vital a solidariedade. (2000, p.113)

Coloca dessa forma a solidariedade humana, traduzida também como hospitalidade universal, como uma questão vital, de necessidade, ou seja, de sobrevivência da humanidade nesse planeta. E eis a questão: como alcançá-la?

Qual é a cidadania que devemos promover junto às crianças no Brasil de hoje?

Cidadania é processo, assim como a construção da democracia. São processos sempre inacabados, nos quais a provisoriedade deve estar consciente. A certeza do provisório traz a responsabilidade aliada à possibilidade de participação e transformação da realidade. Não vivemos mais subordinados a verdades eternas. Essa consciência precisa ser trabalhada com as crianças, aliada ao conhecimento da realidade em que vivemos e das contradições e desigualdades que nela estão presentes. A educação para a democracia passa pela apropriação dos direitos e deveres de cada um, e pela tomada de consciência do direito essencial apontado por Hannah Arendt (1988): o *direito a ter direitos*.

Enquanto processo, a educação para a democracia implica na construção da consciência sobre esses direitos, e não na concessão de direitos para as crianças, adolescentes ou adultos sem uma mediação que os prepare para assumi-los responsavelmente. A consciência do direito a ter direitos é que pode mover a construção de *quais* direitos representam as necessidades daqueles a que se destinam. A autonomia não é uma concessão, é uma conquista, mediante a tomada de consciência, de forma responsável, da ação individual como prática social. E enquanto conquista, é sempre coletiva.

> A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de "coisas". Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho - , também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 1987:53)

Assim, o trabalho com as crianças na educação infantil deve afirmar o desenvolvimento da individualidade, da diversidade humana, ao mesmo tempo em que realiza a interlocução e constrói a opção pelo caminho a seguir. Isso vai demandar um trabalho intenso das equipes de educadores/funcionários de interlocução, informação e construção em formação continuada, que representa, em última análise a inclusão do educador na ação educativa coletivamente refletida e consentida.

A dialética exclusão/inclusão

A inclusão social é hoje um objetivo que transcende os muros das instituições e as fronteiras nacionais. É algo presente na esfera global, e que está assimilado à diversidade, termo-chave nesse processo. A exclusão aponta para as diferenças e desigualdades que ainda não têm espaço para se manifestar e desenvolver. Mas a palavra exclusão é problemática e não traduz os processos subjacentes à realidade que quer expressar. Hoje em dia se fala muito em exclusão, e nos excluídos como uma categoria homogênea, que não deixa entrever quem são eles. Colocada dessa forma, fetichizada, a exclusão passa a ser vista como um *estado*, algo imóvel, permanente, resultado único da dinâmica social. Mas, como aponta José de Souza Martins:

> (...) rigorosamente falando, *não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes;* existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. Essas reações, porque não se trata estritamente de exclusão, *não se dão fora* dos sistemas econômicos e dos sistemas de poder. Elas constituem o imponderável da tais sistemas, *fazem parte deles* ainda que os negando. As reações não ocorrem de fora para dentro; elas ocorrem no interior da realidade problemática, "dentro" da realidade que produziu os problemas que as causam. (1997, p.14, grifos do autor)

Os processos de exclusão geram movimentos de transformação na sociedade, que integram a sociedade da qual fazem parte, por isso é mais apropriado falar em inclusão precária, marginal, instável, do que em exclusão. A idéia de exclusão vem acompanhada sempre de alguma falta, que pode estar relacionada a muitos fatores: alimentação, saúde, emprego, educação, direitos, liberdade e até de esperança e sentido de viver. Em muitos desses casos a exclusão é a pobreza que mudou de nome. E qual o sentido dessa mudança? A palavra exclusão delimita uma categoria vaga, imprecisa, propícia à retórica sem eficácia, que faz cair na armadilha de discutir o que não está acontecendo, ao invés de debater as questões concretas que mutilam a vida de tantas pessoas. Essa inclusão marginal e instável é produto da política neoliberal, e se dá estritamente nas formas que convém à reprodução do capital. (MARTINS, 1997).

Um outro lado importante dessa discussão, é perceber que *"a exclusão não se explica pelo fenômeno em si, mas também e sobretudo, pela interpretação que dele faz a*

vítima" (MARTINS, op. cit., p.21). E aqui, precisamente, começamos a entrar no terreno dos afetos e das representações, que apontam para a necessidade de recuperar o sujeito que vive a exclusão. A partir de que categorias e do julgamento de quem, se atribui a condição de excluído a alguém? É a pessoa que se sente como tal e se diz excluída, ou é o outro que a percebe dessa forma? Ou todos aqueles que não dispõem de determinado bem ou serviço devem ser considerados como excluídos?

Ao apertar o botão para ligar o aparelho de televisão, provavelmente nos mesmos horários e canais, tanto o pobre, que vive na favela, como o rico, que habita os bairros nobres, mergulham no mesmo mundo da ficção criada pelas grandes emissoras para atender e recriar as necessidades do seu público.

> A nova desigualdade separa materialmente, mas unifica ideologicamente. (...) Estamos em face de uma nova mentalidade, a mentalidade do moderno colonizado, do homem que já não sabe querer ser um verdadeiro igual, mas que se sente suficientemente feliz porque pode *imitar*, mimetizar os ricos e poderosos, confundindo, portanto, o falso com o verdadeiro. E pensa que nisso está a igualdade. (MARTINS, op. cit., p. 21, grifo do autor)

Não é à toa que os produtos "de imitação" das grifes mais valorizadas inundam os mercados e, ao olhar, já não é possível saber "quem é quem", se é rico, se é pobre, se é homem, se é mulher etc.. É como uma camuflagem, um faz-de-conta que vai além de uma simples brincadeira, justamente porque quer se fazer passar pela realidade, mediante a alienação das próprias necessidades. E assim, produz uma forma de sentir que não é mais compatível com a idéia de exclusão, e que retira igualmente a condição de sujeito, passando a depositário de direitos atribuídos por outros e de desejos inculcados pela mídia.

A expressão *dialética exclusão/inclusão* citada por Bader Sawaia (2001, p.108) retira a idéia de exclusão e inclusão como categorias em si, deixando entrever o movimento cujo sentido é dado pelas situações concretas e cujo significado se constitui na relação entre o que dá coesão e o que produz fraturas, entre o que aproxima e o que afasta, entre o que faz feliz e o que faz sofrer. É, nesse sentido, um conceito-processo, cujo recheio é a vida concreta, contextualizada e em movimento.

Bader Sawaia (2001) propõe a introdução da afetividade no estudo da exclusão,

seguindo a recomendação de Boaventura de Sousa Santos às ciências humanas, para usarem categorias que criem novas constelações na análise das questões sociais. Para isso, as perguntas mais poderosas são aquelas que questionam os pressupostos epistemológicos e ontológicos do saber constituído. Assim, a afetividade, tida como obscurecedora e como empecilho para a aprendizagem, revela-se como conceito desestabilizador da análise psicossocial da exclusão.

> Uma vez olhada positivamente, a afetividade nega a neutralidade das reflexões científicas sobre desigualdade social, permitindo que, sem que se perca o rigor teórico-metodológico, mantenha-se viva a capacidade de se indignar diante da pobreza. (SAWAIA, 2001, p.98)

Assim, temos um grande desafio pela frente, que é penetrar mais profundamente nas formas de sentir criadas artificialmente, "de fora para dentro", pelos meios de comunicação de massa, e buscar pelo sujeito, porque ele está ali, tenho certeza. Protegido pelos preconceitos, com medo (pavor mesmo) de experimentar conscientemente as ameaças de exclusão que a realidade impõe, ele está ali, por baixo dos escombros de uma guerra não declarada. Esse medo (que é nosso, de todos nós) não pode ser enfrentado sozinho. É com esperança que precisamos enfrentá-lo. *"E não há esperança sem alegria."*, nos diz Paulo Freire (1996, p.10), colocando luz nesse caminho.

A arte mais importante do mestre é provocar a alegria
da ação criadora e do conhecimento.
Albert Einstein

Retomando a educação inclusiva

Devemos cuidar para não fazer da educação inclusiva assunto de especialistas. Se assim fosse, só em relação à deficiência, seriam necessários investimentos enormes para capacitar os educadores a trabalhar com a especificidade da deficiência auditiva, visual, mental etc., transformando a inclusão numa "missão impossível" para a escola. O que se impõe aqui é a necessidade de pensar formas de articulação interdisciplinares,

horizontais, ou seja, não-hierarquizadas, pois não há, em princípio, saberes que devam prevalecer em relação a outros. Como sugere Ivani Fazenda:

> (...) o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.
> (...)
> O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. (1999, p. 17)

A isso se refere também a concepção da provisoriedade de todo conhecimento. Não há respostas verdadeiras e finais para as questões postas. Edgar Morin, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, enfatiza a noção de complexidade:

> O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (2000, p.38)

E nessa união da unidade e multiplicidade, reencontramos a idéia da diversidade. *"Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana."* (MORIN, 2000, p.55) A inclusão é um movimento que vai ao encontro da busca dessa consciência e realização da unidade, da igualdade entre "todos", fundada no que verdadeiramente pode nos unir: a nossa humanidade. E para compreender quem são "todos", é preciso dirigir o olhar e criar condições para o desenvolvimento de cada um. Como acrescenta Morin: "**todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana**". (2000, p.55, grifo do autor)

O desenvolvimento da individualidade e, conseqüentemente, da autonomia individual

estão indissociavelmente ligados à participação comunitária, social.

> A comunidade assenta na obrigação politica horizontal entre indivíduos ou grupos sociais e na solidariedade que dela decorre, uma solidariedade participativa e concreta, isto é, socialmente contextualizada. (SANTOS, 2000, p.244)

No entanto, o princípio da comunidade é incompatível com o projeto liberal, que necessita da competição, da desigualdade, da indiferença, para se manter. E, se essa participação não é possível, isso impede o desenvolvimento do indivíduo.

A participação, no caso da escola, implica na possibilidade de cada um reconhecer-se no trabalho desenvolvido, o que por sua vez significa a construção de um coletivo, como mencionei na introdução. Muitas vezes, creio mesmo que na maioria delas, os critérios para a escolha de uma escola levam em conta prioritariamente a proximidade e o custo, e só depois o projeto educacional e a afinidade entre os grupos familiares. Isso significa que os grupos se constituem inicialmente a partir de critérios externos ao próprio grupo. É importante que haja a passagem de um grupo circunstancial para um grupo "escolhido", ou seja, assumido como "o meu grupo". E é a partir daí que o grupo se torna uma comunidade.

Hoje em dia, na nossa sociedade a escola é lugar de intensas contradições entre os diferentes discursos e as práticas desenvolvidas. As fortes marcas do ensino autoritário, tradicional e distante da realidade dos alunos, coexistem com ações e discursos que buscam outros caminhos, voltados para a construção de uma sociedade democrática e participativa. Ao mesmo tempo o individualismo e o consumismo perpassam as relações, criando um clima de indiferença, desconfiança e competição. E é em meio a estes contrastes que é necessário pensar a ação educativa.

A criação de comunidades escolares, ou seja, escolas nas quais seja incentivada a participação de professores, funcionários, alunos e pais na (re)construção do projeto educacional, irá fortalecer os nexos da escola com o projeto social para uma democracia participativa. A construção do coletivo escolar pode servir para instalar no cotidiano de pais, alunos e funcionários uma experiência democrática e de desenvolvimento de autonomia, de forma duradoura e significativa. Mas, essa existência coletiva no interior da escola não significa um aprendizado que pode ser simplesmente transferido

para além dos muros da escola. Não se pode perder de vista o seu vínculo com a prática social global na qual a escola está inserida, e seria ingenuidade, como já foi amplamente discutido no âmbito educacional, querer produzir a transformação social unicamente a partir da escola.

A escola é uma das instituições sociais diretamente implicadas diante do desafio da inclusão.

Eis a definição dada para a inclusão nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, documento publicado pelo Ministério da Educação e Desporto em julho de 2001:

> Inclusão: Representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva* um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (p.16)
>
> * O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica.

Nessa afirmação pode-se perceber a demanda pela flexibilidade nas instituições escolares, de modo a permitir a mudança e adequação às necessidades de cada pessoa, inclusive aquelas que serão chamadas "necessidades educacionais especiais". Dessa forma, as finalidades da educação devem prevalecer sobre as formas de organização, levando à problematização das práticas pedagógicas frente às condições postas pela realidade.

Essa disposição leva à reconsideração do papel do poder disciplinar e da burocracia escolar, que ocupam o lugar do principal objetivo em nossas escolas, as quais buscam expressar em números a sua eficiência. "Os números falam mais que os processos de

aprendizagem: para viver a instituição necessita de uma demonstração de competência, ainda que fictícia."(KRUPPA, 1994, p.103)

O trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, que busca efetivamente considerar as particularidades e que valoriza a diversidade, deve atingir as estruturas pré-estabelecidas e recolocar os meios a serviço das finalidades propostas. Retomando a idéia do conceito-processo, para dar visibilidade à complexidade dos movimentos desencadeados na escola por esta proposta, é necessária a aproximação pela experiência. O *como fazer*, a criação dos caminhos para a superação das barreiras de exclusão, só pode se dar em presença das dificuldades, dos afetos, da vida enfim de todos que habitam o espaço escolar. Retomando Antonio Machado *"se faz o caminho ao andar"*.

Para finalizar, não posso deixar de colocar aqui uma questão que me parece essencial. Considero, como já foi discutido anteriormente, que a inclusão não deve ser um princípio formal de aceitação da diversidade. Penso que as ações devem partir de uma leitura da realidade e buscar a coerência e efetividade. Como realizar a inclusão com relação às necessidades educacionais especiais, se a barreira de classe social é das mais determinantes hoje em dia na nossa sociedade? Essa barreira se reproduz na escola de forma muito significativa: crianças de classe média e alta vão para as boas escolas particulares e as crianças pobres vão, em sua maioria, para as escolas públicas. Quase não há mais espaços para o encontro de crianças de diferentes classes sociais. Além disso, muitas escolas, públicas ou particulares, estão deficientes com relação a vários quesitos necessários a uma educação de qualidade: número de vagas, quantidade de alunos por sala, formação dos professores, quantidade de funcionários etc. Não quero com isso negar as boas experiências que existem em várias escolas, apesar das condições nem sempre favoráveis.

Como incluir com relação à deficiência, mantendo a exclusão com relação à classe social? As crianças com necessidades educacionais especiais vão estar também separadas pela barreira de classe social. A educação escolar verdadeiramente inclusiva torna necessária a escola pública de qualidade para todos, a partir de políticas que promovam situações que contemplem a diversidade em todos os âmbitos que ela se

apresente, porque é isso que deveria estar claro como objetivo. Se a pobreza é a barreira de exclusão mais marcante em nossa sociedade, como fica o caso da pessoa deficiente e pobre: incluída quanto à deficiência na escola regular, e excluída, juntamente com essa escola, do direito a uma educação de qualidade? Se a escola não estiver atenta às necessidades de seus alunos, funcionários e professores, ao receber pessoas deficientes sem a devida atenção submete-as à reprodução das relações preconceituosas vigentes em nossa sociedade, sem transformá-las. E isso é perigoso e inaceitável.

É essencial para a superação das barreiras que concretizam a exclusão, que haja a tomada de consciência de tudo aquilo que gera a exclusão em nossa sociedade, e da ameaça que ela representa para todos nós.

CAPÍTULO 2

A INCLUSÃO DAS PESSOAS DEFICIENTES NA VIDA SOCIAL

A INCLUSÃO DAS PESSOAS DEFICIENTES NA VIDA SOCIAL

Neste capítulo irei discorrer brevemente sobre o momento histórico-social, representado pelos documentos oficiais, nacionais e internacionais, referente à inclusão, buscando revelar o processo de luta pelo reconhecimento social, em especial, das pessoas deficientes. Em seguida, procurarei "desvendar" a deficiência: conceito, classificações e as formas de lidar que estão instaladas socialmente. Sei que a deficiência é apenas um dos "capítulos" da educação inclusiva, que abrange outras formas de necessidades especiais, sobre as quais não me aprofundarei neste capítulo.

Com essa discussão pretendo reunir as condições necessárias para pensar a especificidade da educação infantil, como um capítulo da educação do nosso país, frente ao desafio da inclusão de crianças deficientes e/ou com necessidades especiais.

Inclusão: momento histórico

A trajetória histórica do processo de desenvolvimento das sociedades democráticas reflete a luta das minorias para conquistarem visibilidade e reconhecimento de suas necessidades. Os direitos formalizados vão conquistando corporeidade, construindo contornos num lento processo de reconhecimento social.

A proposta de inclusão tem como alvo o amplo e diversificado universo das minorias excluídas na nossa sociedade, ou seja, daqueles que foram retidos pelo crivo ideológico da classe dominante. Como esclarece Amaral:

> (...) cada sociedade elege um rol de atributos e/ou condições que configuram o "bom", o "certo", o "normal", o "adequado"... Enfim, aquilo que a comunidade identifica como um **generoso espelho de si mesma** – e que é ideologicamente perpetuado pelo grupo dominante. Aquilo que, em última instância, constituirá o substrato da qualidade das relações estabelecidas, ou a estabelecer, entre os depositários dessa idealização e os dela desviantes.

> Sinteticamente falando, lembro que se pode pensar esse **ideal-tipo**, em nossa cultura, como sendo: homem, jovem, cristão, heterossexual, fisica e mentalmente íntegro/ perfeito; além de bonito, inteligente, empreendedor, economicamente favorecido, vencedor etc. Sendo que nos *et cetera* incluem-se também valores extremamente móveis, dependendo de estratos específicos da população, bem como de momentos históricos determinados como, inclusive, filiação a partidos políticos ou times de futebol! (1995, p.129-130, grifo da autora)

A partir desse ideal-tipo podemos nomear os excluídos: mulheres, crianças, idosos, judeus, ateus, negros, homossexuais, deficientes, pobres, desempregados, falidos, comunistas etc, como a experiência nos tem amplamente mostrado. E a exclusão está diretamente relacionada ao fortalecimento de preconceitos, como aponta Crochík (1995, p.43): *"uma sociedade que se sustenta pela ameaça da exclusão,(...), gera continuamente a necessidade do estabelecimento de preconceitos como forma de defesa individual"*.

É importante salientar que a escolha desse elenco não obedece a uma racionalidade, o que significa que não devemos procurar os "motivos" pelos quais um grupo e não outro é alvo de discriminação. O preconceito é introjetado sob a forma de *ameaça*, e não pela reflexão frente a situações concretas e pensadas de acordo com objetivos racionais. O preconceito não é inato, mas incorporado pelo *medo* decorrente da situação de ameaça, que perpassa as mediações no processo de socialização (CROCHÍK, 1995).

O preconceito é irracional, e atua no plano das emoções. Como apontaram Sartre, Adorno e Horkheimer (apud CROCHÍK, 1995, p.35): *"o preconceito é uma paixão"*. Ao que Crochík (1995, p.66) acrescenta: *"não é só paixão, é também frieza e apatia."*. Não se pode esperar, portanto, que a criação de regras e leis que proíbam condutas discriminatórias dê conta da superação dos preconceitos e da modificação dessa situação. Mesmo porque, o que está na origem da necessidade da manutenção dos preconceitos não foi eliminado: ou seja, **o medo da exclusão**. A vinculação da exclusão com a geração de preconceitos, torna estes últimos alvo de especial atenção diante do desafio da inclusão.

O perigo da racionalização, da argumentação que oculta sob a aparência de coerência sua verdadeira motivação, está presente. Por isso, temos que saber ler nas entrelinhas, trazendo à luz o necessário e inevitável (espero) confronto com as motivações mais

ocultas e atuantes no processo de exclusão social. A luta dos grupos excluídos pela conquista dos seus direitos e do reconhecimento social tem conquistado avanços, principalmente no plano político e formal da criação de declarações e legislação específica. No entanto, sabemos que muitas vezes o que se diz e o que está escrito e legislado - o plano político - não tem desdobramento no plano social, e permanece assim, como um discurso desvinculado da prática em questão, cujos impedimentos ficam escondidos nas entrelinhas. E é aqui que se insere o **sentido maior deste trabalho**: o movimento para por em prática uma orientação, fundamentada na idéia da inclusão, fazendo emergir um imaginário social ligado ao tema, e que se constitui – no momento dessa atualização – em importante material de trabalho. Não há caminhos, precisamos criá-los. E acredito que a pedra fundamental ao tratarmos da inclusão é a proposta de *criar junto*, de considerar os diferentes olhares e posições, a própria diversidade em ação.

Sobre as deficiências: visibilidade e reconhecimento social

A forma de entender e de agir frente à deficiência tem um percurso histórico com marcos contundentes, que passam por situações drásticas como o extermínio e a exposição (abandono) na Grécia e em Roma, a humilhação e exibição em parques de diversão (como objeto da curiosidade alheia), o castigo imposto pela cólera divina e/ou relacionado a falhas de caráter (muitas vezes a pessoa que cometesse falta grave era punida mediante lesão corporal: vazar os olhos, cortar a mão, a orelha etc.), a esterilização e segregação já no início do século XX...

A consideração das pessoas deficientes como seres humanos é recente na nossa história. Segundo Amaral:

> De acordo com Misès, é a partir dos enciclopedistas que a dimensão verdadeiramente humana é reconhecida aos deficientes. Criando-se, a partir daí, o terreno propício às tentativas educacionais e à visão científica da questão.
> No século XIX serão vários os profissionais que se debruçarão sobre a questão da deficiência, especialmente a mental, como Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Morel, Down, Dugdale, Froebel, Guggenbuehl – apenas para citar os mais conhecidos. (1995, p.50)

A condição de humanidade, historicamente, nunca foi extensiva a todos os seres humanos.

O término da II Guerra Mundial marca um momento de preocupação com a retomada dos valores humanos, que teve como resultado a **"Declaração Universal dos Direitos Humanos"** de 1948. Esta Declaração afirmou, entre outros, o direito de todas as pessoas à educação, mas não deu visibilidade aos deficientes, que continuaram segregados, alijados do processo social (o qual garante os direitos e deveres do cidadão), e sem acesso a uma educação que considerasse as suas necessidades específicas. E essa invisibilidade, como aponta Amaral, se desdobra em várias direções:

> invisíveis para a sociedade em geral, pois guardados a "sete chaves" em instituições ou nas suas casas; invisíveis para a legislação, que deles só se ocupava em termos de restrições ou sanções; invisíveis para as instituições educacionais regulares, que sequer os viam como sujeitos da educação; invisíveis para os meios de comunicação não sensacionalistas; invisíveis para os produtos culturais de qualidade. (1999, p.36)

Em 12 de dezembro de 1975 a Assembléia geral da ONU aprovou a **"Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes"**, dando visibilidade, pela primeira vez, às necessidades dessas pessoas, e reconhecendo os seus direitos e deveres de cidadãos. Todavia, "restou uma dimensão esquecida: a da vontade, entrelaçada fortemente com a esfera do desejo. Ou seja, ultrapassa-se, sim, a fronteira dos direitos do nós e eles, mas não se mergulha no universo dos anseios e das necessidades, o que venho também apontando há alguns anos."(Amaral, 1999, p.39) Assim, os direitos formais não alcançam a essência das finalidades humanas, sem o que, esses mesmos direitos, perdem o significado.

Em 20 de dezembro de 1993, ou seja, 18 anos após a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, a Assembléia Geral das Nações Unidas, em sua 48.ª reunião, aprovou as **"Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência"**, as quais inspiraram, especialmente, a **"Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais"**, na Conferência de Salamanca em 1994.

A **"Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educacionais Especiais e Linha de Ação"** foi aprovada em Conferência organizada em junho de 1994 pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação – que contou com mais de 300 participantes,

representando 92 governos, entre os quais o brasileiro, e 25 organizações internacionais. Essa Conferência reafirmou o compromisso com a "Educação para Todos" – projeto que teve início em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e, posteriormente, continuidade na Conferência de Dakar em 2000 – e reconhece a necessidade e urgência de fornecer educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais *dentro* do sistema comum de educação. A "Linha de Ação" sobre necessidades educacionais especiais proposta explicita as diretrizes necessárias quanto a: política e organização; fatores escolares (flexibilidade do programa de estudos, gestão escolar, divulgação de informações e pesquisas); contratação e formação de professores; serviços de apoio exteriores; áreas prioritárias (educação infantil, preparação para a vida adulta, educação das meninas, educação continuada e de adultos); perpectivas comunitárias (associação com os pais, participação da comunidade, função das organizações de voluntários, sensibilização pública); recursos necessários.

Em dezembro de 1996, no Brasil, o Presidente Fernando Henrique Cardoso sanciona a **Lei n.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** – que anuncia a garantia de "atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". Delibera também, que a educação especial, dever constitucional do Estado, tenha início na educação infantil.

Em 1997 vieram a público os "Parâmetros Curriculares Nacionais", seguidos, em 1998, das **"Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais"**. Neste documento há uma ênfase no sentido de respeitar a diversidade e as condições do aluno, e que não é somente o aluno que deve adaptar-se à estrutura e ao fazer pedagógico da escola, mas esta também deve buscar as adaptações necessárias ao atendimento de todos os alunos. Considero este documento de grande importância para o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais. No entanto, ele deixa em aberto uma questão que considero essencial, que é aquela relativa à necessidade de preparação ou não da escola para a inclusão de alunos com necessidades especiais. Diz o documento:

> Alguns educadores defendem que uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos. Indicam, portanto, a colocação imediata de todos na escola. Entendem que o processo de inclusão é gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável. (1998, p.18)

Entendo que o documento menciona a questão, *mas não se posiciona*, deixando-a em aberto. Creio que essas lacunas acabam virando as grandes armadilhas do processo de inclusão. Em que consiste essa preparação? O que é condição inicial e o que se constrói em processo?

Ainda em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto – MEC – distribuiu por todo o território nacional (em quantidade reduzida e num momento pontual), fazendo chegar às mãos dos técnicos e professores, o **"Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil"**, documento que "constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de *práticas* educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras." (RCNEI, 1998, v.1, p.13 grifo meu).

Esse documento, com três volumes, totalizando 457 páginas, dedica quatro delas ao sub-título "educar crianças com necessidades especiais", o qual começa mencionando que as pessoas que apresentam necessidades especiais representam 10% da população brasileira[5]. Afora isso, o documento historia brevemente a tendência internacional para a escola inclusiva e faz alguns comentários entre os quais quero destacar três:

- O primeiro refere-se à posição da UNESCO, que "considera a educação especial como uma forma *enriquecida* de educação geral, que deve contribuir para a integração na sociedade dos portadores de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades." (grifo meu). O documento não chega a sugerir o que viria a ser uma educação enriquecida: talvez fortalecida, com maiores quantidades de tempo? Ou com maior quantidade de conteúdos? Ou estratégias mais potentes? O que é necessário explicitar é: enriquecida em relação a quê? E se acrescente: o que pode vir a ser uma educação enriquecida quando se pretende o ingresso no sistema regular de ensino, com uma pedagogia centrada no aluno? É importante perceber

que o pressuposto da norma subjaz a essa afirmação.

- O segundo refere-se à menção de que "as alternativas de atendimento educacional às crianças que apresentam necessidades especiais, no Brasil, vão desde o atendimento em instituições especializadas até a completa integração nas várias instituições de educação." Ao fazer essa afirmação, o documento omite a falta de atendimento a essas crianças e cria a falsa idéia de que as escolas brasileiras recebem e desenvolvem um trabalho de boa qualidade, que atinge sua completa integração no ambiente escolar. Isso se refere, no máximo, a algumas raras exceções, mas está longe, muito longe, de corresponder à nossa realidade.
- O terceiro ponto diz respeito à colocação de que "a qualidade do processo de integração depende da estrutura organizacional da instituição". Ao submeter a qualidade à estrutura, o documento omite (não dá visibilidade) a necessidade de um projeto de formação dos professores para a cidadania, a democracia, o trabalho com as diferenças, e as formas de gestão da escola. A própria concepção de inclusão, como foi discutido anteriormente, pressupõe a transformação da estrutura organizacional a seu favor, como algo que deve ser conseqüência e não condicionar a ação educativa.

A última página desse tópico mostra a foto de uma criança numa cadeira de rodinhas (não é uma cadeira de rodas, na qual a criança teria alguma autonomia de locomoção), sendo entrevistada com um microfone, numa situação distanciada em relação a outras crianças, o que nos leva a concluir, pela leitura do texto e da foto, que não há nada de concreto para dizer, e tampouco alguma situação significativa para mostrar. Ou seja, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil deixa em aberto a questão da educação inclusiva.

Mais recentemente (assinado pelo Ministro da Educação em agosto de 2001) e com certeza buscando dar conta dos "vazios" deixados nos anteriores, foi aprovado o documento **"Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica"**, que entrou em vigor a partir de 2002. Este documento historia toda a legislação ligada à educação especial e estabelece a política educacional inclusiva e os princípios que deverão fundamentá-la:

- a preservação da dignidade humana;
- a busca da identidade; e
- o exercício da cidadania.

A preservação da dignidade está ligada ao princípio da igualdade de oportunidades, que já mencionei no capítulo 1. A busca da identidade e o exercício da cidadania são assuntos que requerem uma compreensão mais aprofundada do significado e das implicações da deficiência em nossa sociedade, sobre os quais me aprofundarei a seguir.

A deficiência em questão

Em primeiro lugar é mister definir a deficiência e refletir sobre as implicações que esta condição produz para as pessoas em nossa sociedade. Com esse objetivo, utilizarei a obra *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)* de Lígia Assumpção Amaral, como mapa neste complexo percurso.

O desvio como diversidade

A deficiência é em princípio um desvio em relação a algum parâmetro, que, no caso, segundo Amaral (1995, p.27) pode ser estatístico, anatômico-funcional ou referido ao "tipo ideal".

O estatístico, por exemplo, trabalha com medidas, e é o critério pelo qual se afirma que as crianças com necessidades educacionais especiais correspondem a 10% da população, em contraposição aos outros 90%, que não têm essas necessidades. É a partir desses índices que definem-se as minorias (e as maiorias) e que se atribui à deficiência o caráter de exceção à regra – no caso a moda estatística – que corresponde à maioria.

O critério anatômico-funcional relaciona-se à expectativa correlacionada a essas estruturas: se tem olhos é para ver; se isso não acontece, trata-se de um desvio em relação a essa "vocação natural" da estrutura biológica.

Já o "tipo ideal" funciona como um modelo socialmente criado e que evidencia os

valores ligados ao corpo e às competências do ser humano. Serve como critério para aferir o quanto cada qual está próximo ou distante desse ideal. Vemos em nossa sociedade a grande importância que o culto ao corpo adquiriu, ligado, por exemplo, ao modelo da mulher magra, com o corpo bem distribuído e trabalhado, entre outras características, levando muitas delas a regimes exagerados e perigosos.

Cria-se uma expectativa que, ao não se confirmar, configura o desvio, que tem caráter de exceção ou de diferença, freqüentemente associado ao sofrimento e à doença.

Em nossa cultura há uma correlação entre desvio e doença, ou seja, a "patologização do desvio", como refere Amaral (op. cit.), e que tem como desdobramento o entendimento da deficiência também como doença. O conceito de doença remete ao binômio normal/ patológico, que traz à tona questões também polêmicas. Sobre isso Amaral (op. cit.), pesquisando vários autores, entre os quais Georges Canguilhen e Giovanni Berlinguer, traz à luz a seguinte explicitação sobre o entendimento do que é o "normal": "o normal como aquilo que é como deve ser; e o normal como aquilo que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou que constitui a média ou módulo de uma característica mensurável" (op. cit., p. 31), evidenciando que um mesmo termo pode referir-se a um **fato** e a um **valor**. Esse é o ponto obscuro sobre o qual devemos refletir: a deficiência se define pela sua existência biológica ou psicológica, e implica sempre numa perda, esse é um fato que não deve ser negado, mas ele não está necessária e diretamente vinculado a um estado de doença ou sofrimento. É claro que a situação de perda implica num sofrimento para a pessoa e seus familiares, mas que pode ser trabalhado e superado. Nesse sentido é importante reposicionar o olhar e poder pensar o desvio, concretizado em deficiência, como **diversidade**, como explicita Amaral (op. cit.). Algumas vezes a deficiência pode estar associada à seqüela de uma doença, mas é importante distinguir que a doença em si já foi resolvida.

Ainda sobre esse assunto é importante mencionar que a classificação das deficiências passou a constar como suplemento, e não como parte integrante da Classificação Internacional das Doenças – a CID – em 1976, o que explicita a preocupação de separar uma situação da outra (Amaral, op. cit.).

A nomenclatura utilizada para referir as deficiências

Em 1980 a Organização Mundial de Saúde – OMS – publicou a versão oficial da "International Classification of Impairments, disabilities and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease" (WHO, 1980, apud Amaral, op. cit.). Essa classificação se tornou uma referência internacional, e serve para criar uma linguagem comum em torno do tema da deficiência. Sobre a tradução para o português, as palavras escolhidas foram:

impairment = deficiência

disability = incapacidade

handicap = desvantagem

Reproduzo abaixo o quadro publicado por Amaral com as definições e características dos termos utilizados na mencionada Classificação:

QUADRO 1: sinopse da nomenclatura, definições e características indicadas para a classificação das deficiências pela OMS - Organização Mundial de Saúde:

DEFICIÊNCIA
Definição
Deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja sua causa; em princípio significam perturbações a nível de órgão.
Características
A deficiência caracteriza-se por perdas ou alterações que podem ser temporárias ou permanentes e que incluem a existência ou ocorrência de anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou outra estrutura do corpo, incluindo a função mental. A deficiência representa a exteriorização de um estado patológico e, em princípio, reflete perturbações a nível de órgão.
INCAPACIDADE
Definição
Incapacidades refletem as conseqüências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; as incapacidades representam perturbações ao nível da própria pessoa.

Características
A incapacidade caracteriza-se por excesso ou insuficiências no comportamento ou no desempenho de uma atividade que se tem por comum ou normal. Podem ser temporárias ou permanentes, reversíveis ou irreversíveis e progressivas ou regressivas. Podem surgir como conseqüência direta da deficiência ou como resposta do indivíduo – sobretudo psicológica – a deficiências físicas, sensitivas ou outras. Representa a objetivação de uma deficiência e, como tal, reflete perturbações a nível da pessoa. A incapacidade concerne às capacidades que, sob a forma de atividades e comportamentos compostos, são geralmente consideradas como componentes essenciais da vida quotidiana. São exemplos as perturbações no adequar do comportamento, no cuidado pessoal (como o controle dos esfíncteres e a capacidade de se lavar e alimentar), no desempenho de outras atividades da vida diária e nas atividades de locomoção (como a capacidade de andar).
DESVANTAGEM
Definição
Desvantagens dizem respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; refletem pois a adaptação do indivíduo e a interação dele com o meio.
Características
A desvantagem (*handicap*) refere-se ao valor dado à situação ou à experiência do indivíduo, quando aquele se afasta da norma. Este valor caracteriza-se pela discrepância entre a atuação, o estatuto, ou as aspirações do indivíduo e as expectativas, que dele ou de um determinado grupo a que pertence, existem. Assim, a desvantagem representa a expressão social de uma deficiência ou incapacidade, e como tal reflete as conseqüências – culturais, sociais, econômicas e ambientais – que, para o indivíduo, derivam da existência da deficiência ou da incapacidade. Provem da falha ou impossibilidade em satisfazer as expectativas ou normas do universo em que o indivíduo vive.

Fonte: AMARAL, 1995, p.63-64.

Amaral (op. cit., p.67-68) sugere também que outros critérios podem ser adotados na definição da nomenclatura utilizada, baseando-nos nas duas esferas: fatores intrínsecos

e extrínsecos à deficiência. Assim, a **deficiência primária** engloba os primeiros (deficiência e incapacidade), e a **deficiência secundária** tem como referência os segundos, implicados nas situações de desvantagem.

Sobre as **deficiências** e **incapacidades** a educação escolar, especificamente, tem muito o que aprender, e pode ser necessária a busca de informação especializada, que dê subsídios para a ação pedagógica. O que é, por exemplo, a paralisia cerebral? Quais as limitações reais, os prognósticos clínicos e os tratamentos especializados? É importante, no entanto, nunca perder de vista que o que se pode afirmar sobre essas limitações e possibilidades diz respeito ao conhecimento que se tem até o momento, o qual em muitos casos (senão em todos) não é consensual e pode ser revisto e transformado. Por isso, deve-se evitar ao máximo o uso de rótulos e procurar manter a abertura para perceber e (re)interpretar os acontecimentos. Por outro lado, é fundamental considerar que a ação educativa tem sua especificidade e pode conseguir avanços em questões que para outros especialistas podem parecer imutáveis.

Os especialistas que trabalham diretamente com as deficiências e as incapacidades – médicos, fisioterapeutas, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos etc. – podem contribuir para o entendimento e capacidade de agir dos professores, e a convivência na escola, por sua vez, pode surtir efeitos terapêuticos significativos. Aqui se inscrevem as possibilidades do trabalho interdisciplinar. O atual **"Plano Nacional de Educação"**, que entrou em vigor em 2000, com duração de dez anos, estabelece em suas diretrizes para a educação especial que:

> Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos. (PNE, 2000, p.57)

Essa necessidade de articulação, no entanto, não se dá de forma simples e complementar. Muitas vezes esses diferentes saberes vão fazer emergir conflitos e contradições.

Como decidir, por exemplo, diante da colocação da psicóloga que recomenda a continuidade do uso da chupeta num determinado momento da vida de uma criança, e da fonoaudióloga que orienta a sua retirada? Qual saber deve prevalecer? E aí, a própria hierarquia de saberes presente no senso comum da nossa sociedade, e que atribui maior cientificidade a algumas áreas do saber do que a outras, entra em cena e deve ser desmontada. Um terreno delicado, permeado por fortes emoções. Faz-se necessário que os diferentes profissionais não só se manifestem com relação aos saberes específicos, criando manuais e fazendo orientações, mas possam pensar juntos, se ouvir, trocar olhares e reconstruir saberes frente aos desafios da realidade.

Mas, decerto, e de qualquer forma, não cabe à escola o trabalho clínico especializado. É no campo das **desvantagens** que a escola tem muito o que fazer e transformar. Quais são as expectativas que o meio coloca em relação à pessoa deficiente e as várias ordens de significados (afetivos, sociais, intelectuais) que são atribuídos à diferença em questão? São essas expectativas e significações que vão constituir as **barreiras atitudinais** (Amaral, op. cit.), impeditivas dos relacionamentos humanos verdadeiros e da vida social plena. É aqui que a escola pode, e deve, promover a tomada de consciência e reflexão sobre as representações, sentimentos e emoções ligados à deficiência. A possibilidade de perceber e conhecer o outro, de identificar-se e respeitar suas necessidades são intrínsecas à idéia de acolhimento. Para acolher é preciso ter atenção, reconhecer o outro e poder perceber e respeitar suas necessidades afetivas, emocionais, físicas, de conhecimento etc. O acolhimento é uma ação generosa e confiante nas finalidades humanas

As formas de prevenção

A prevenção refere-se às várias formas de intervenção possíveis, no sentido de evitar e de minimizar as conseqüências da deficiência.

Paralelamente à classificação proposta pela Organização Mundial da Saúde - OMS para as deficiências, pode-se associar diferentes formas de prevenção. Amaral (op. cit., p. 158) aponta que não há consenso na classificação das ações preventivas, e propõe a seguinte forma, que adotei neste trabalho:

- **prevenção (ou atenção) primária**: são as medidas de saúde pública, que têm como alvo toda a população e que visam reduzir as taxas de novos casos. As campanhas de vacinação, o saneamento básico, a segurança no trabalho, campanhas educativas etc., se incluem aqui.
- **prevenção (ou atenção) secundária**: refere-se a programas que visam diminuir a taxa de prevalência na população de risco, e também diminuir as conseqüências de doenças e/ou distúrbios já adquiridos. O acompanhamento de gravidez de risco, de bebê de risco, o diagnóstico e estimulação imediata inserem-se aqui.
- **prevenção (ou atenção) terciária**: tem por objetivo diminuir a desvantagem e otimizar os potenciais disponíveis, no sentido de promover o desenvolvimento em todos os âmbitos possíveis. "É na prevenção terciária que se encontra o enfrentamento das barreiras arquitetônicas e atitudinais – constitutivas das próprias barreiras psicossociais." (Amaral, 1995:159). Do ponto de vista individual refere-se à (re)abilitação e (re)conquista da vida social plena; do ponto de vista social intervém na conscientização e desconstrução das barreiras atitudinais e arquitetônicas, que concretizam a exclusão.

É aqui que se insere o foco da ação educativa, no que se refere ao objetivo de tornar a escola inclusiva.

As emoções que acompanham a deficiência hoje

É fato que na nossa cultura, no atual momento histórico, as relações entre as pessoas deficientes e não deficientes são permeadas por fortes emoções, suscitadas, como aponta Amaral (1995, p.113) pela "ativação" de mecanismos de defesa.

> (...) a deficiência jamais passa em "brancas nuvens", muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito... e, assim como quase tudo que se refere à diferença, provoca a hegemonia do emocional.
> (...) essas emoções, sejam conscientes ou inconscientes, admitidas ou inconfessas, perpassam muito **intensamente** as relações estabelecidas (ou a estabelecer) entre as pessoas não deficientes e as portadoras de deficiência. Medo, cólera, desgosto, atração, repugnância – juntas ou isoladamente, fortes ou moderadas – são possibilidades reais e freqüentes. (op. cit., p.112)

É devido à intensidade que essas emoções assumem, que se tornam hegemônicas e condicionantes das relações. No entanto, só podemos entendê-las num contexto sócio-histórico constituído, e não como forma natural de reagir ao diferente/deficiente. Assim sendo, são reações transformáveis a partir de novas experiências.

Crochík (1995, p.18-19) aponta que o que caracteriza o preconceito é a ausência da experiência e da reflexão, que são a base da constituição do indivíduo. E é pela tomada de consciência, pela experiência e pela reflexão que podemos modificar essas predisposições. Os movimentos sociais das minorias recolocam em cena as situações de discriminação que as atinge e, pautados nos valores da sociedade democrática, pedem pela reflexão, conquistando avanços no reconhecimento de seus direitos de cidadãos. Temos visto como, por exemplo, as mulheres conquistaram o reconhecimento de suas competências e vêm modificando o seu lugar na sociedade.

Crochík chama a atenção ainda para o fato que:

> (...) o preconceito diz mais da pessoa que o exerce do que àquela sobre a qual é exercido. Quanto maior a debilidade de experienciar e de refletir, maior a necessidade de nos defendermos daqueles que nos causam estranheza. E isso ocorre – e nunca é demasiado repetir – porque o estranho é demasiado familiar. Como Freud pode mostrar, o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos re-conhecer em nós mesmos através dos outros. (op. cit., p.19, grifo meu)

O **medo** pode provocar basicamente dois tipos de reação: o **ataque** ou a **fuga**. No primeiro caso temos as ações explícitas de destruição do outro, como aconteceu em várias situações de extermínio de judeus, negros, deficientes etc. Já a fuga pode aparecer como **rejeição**, em suas várias roupagens: superproteção, abandono, negação. (Amaral, 1995)

Esses conceitos, bem como as noções de **estereótipo social** e de **preconceito** serão retomados com maior detalhe nos capítulos 6 e 7, com o objetivo de subsidiar a análise do material constitutivo desta pesquisa.

Acolhimento e adaptação

Penso no acolhimento como uma disposição interna para o reconhecimento e a aceitação dos desejos, sentimentos, características e necessidades em relação *a si mesmo e aos outros*. O acolhimento não deve confundir-se com o verniz da cordialidade; o seu significado está ligado à capacidade de abrir-se à experiência com o outro, demanda permeabilidade e flexibilidade e envolve **sentimentos** tais como respeito, compaixão, amizade, amor, e outros mais. Não há acolhimento sem um tônus afetivo que o acompanhe. Os sentimentos, segundo Solomon Ash (apud Amaral, 1992) se caracterizam por manter uma permanência, e são a resultante da ação de todas as funções psicológicas (percepção, emoção, aprendizagem, cognição, intuição etc.). Os sentimentos atuam na formação de nossas **atitudes**, que se caracterizam como uma certa disposição em relação a algo ou alguém, que antecede o comportamento e nos leva a agir de uma determinada forma (Amaral, 1992).

No âmbito da educação escolar, essa **atitude acolhedora** precisa ser cultivada entre todos que trabalham e freqüentam a instituição, inclusive na forma de gestão e administração das regras institucionais. Trata-se de uma ação humanizadora das relações, que deve prevalecer sobre a burocracia escolar. Não é possível segmentar essa disposição, e mantê-la só em relação a alguns (por exemplo, as crianças) e não em relação a outros (os funcionários administrativos, da limpeza, os professores etc.). A visibilidade da **pessoa** do professor, do funcionário de apoio, da criança concreta e sua família, cria as condições e dá sustentação ao acolhimento. Somos pessoas e não funções a cumprir. Cada qual tem a sua história, suas aspirações, o caminho pelo qual chegou a essa instituição e a forma de entender o trabalho ali realizado.

É necessário, para um efetivo acolhimento, que se promova junto aos funcionários a construção da visão do todo, que se dê visibilidade, em fóruns coletivos (em situações de formação continuada) ao lugar que cada um ocupa e ao significado, avaliação e planejamento do trabalho educacional. O acolhimento da pessoa deficiente (em especial) só é possível na medida em que haja uma atitude e uma decisão de todos no sentido da superação das barreiras postas pelos preconceitos e todas as formas de rejeição atuantes nas relações.

No entanto, não se pode confundir acolhimento com aceitação incondicional e sem

limites. O processo de socialização implica a aceitação de regras sociais e movimentos de adaptação à realidade, a qual também deve modificar-se em função das necessidades das pessoas. A adaptação tem a ver com a necessidade de ajustamento do eu no processo de socialização. A própria construção da cidadania pressupõe a delimitação de direitos e deveres que devem ser assumidos por todas as partes implicadas, exigindo movimentos de adaptação à realidade social. Muitas vezes o acolhimento poderá se dar no nível do reconhecimento de necessidades que estão impedidas de se realizarem num determinado momento. A consciência e consideração em relação a essas demandas não satisfeitas têm no acolhimento um lugar de interlocução, gerador de novas possibilidades de mudanças, fiel depositário dos desejos e imaginações, propulsores das transformações.

CAPÍTULO 3
A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO

Havia um menino diferente dos outros meninos. Tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada.
Não tendo com quem entender-se, Raimundo Pelado falava só, e os outros pensavam que ele estava malucando. Estava nada! Conversava sozinho e desenhava na calçada coisas maravilhosas do país de Tatipirun, onde não há cabelos e as pessoas têm um olho preto e outro azul.

Graciliano Ramos, 1936

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO

A Educação Infantil vem conquistando reconhecimento e importância no cenário da educação nacional. É a primeira etapa da Educação Básica, e não tem caráter obrigatório. Diz o Plano Nacional de Educação que "A educação infantil inaugura a educação da pessoa" (PNE, 2000, p.13).

A **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988 reconheceu o atendimento em creches e pré-escolas como um direito de todas as crianças de 0 a 6 anos e um dever do Estado. Foi a primeira vez que uma constituição em nosso país fez referência a direitos específicos das crianças (HADDAD, 1991). Desde então muitas mudanças vêm ocorrendo na legislação, na concepção e nas propostas de atendimento em creches e pré-escolas. O número de publicações dirigidas aos profissionais da educação infantil também cresceu significativamente nos últimos anos. O **"Estatuto da Criança e do Adolescente"**, criado em 1990, proclama os novos direitos e deveres abrangendo a criança, a família, a sociedade e o Estado, e inaugura uma nova maneira de conceber as relações com crianças e adolescentes em nossa sociedade.

A **"Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96"** é um marco que inclui o atendimento às crianças pequenas na esfera da educação, e não mais do bem-estar social. O **"Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil"** de 1998 propõe os novos contornos para a educação infantil. Não cabe no âmbito dos objetivos deste trabalho refletir com maior profundidade sobre a forma como foi concebido e divulgado esse documento, que carrega, a meu ver, questões problemáticas ao mesmo tempo em que cria condições para o avanço de propostas democráticas e de melhoria no atendimento na educação infantil brasileira.

O **"Plano Nacional de Educação"** – PNE (2000) estabelece diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis educacionais, e coloca ênfase nas vantagens que a educação infantil promete:

> Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro.
> (...) o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior. Por isso, no mundo inteiro, esse segmento da educação vem crescendo significativamente e vem sendo recomendado por organismos e conferências internacionais. (PNE, 2000, p.13-14)

Com base nesse entendimento, que vê com interesse a educação infantil, podemos entrever seu crescimento em nosso país. No entanto, o Plano não prevê a universalização desse atendimento no momento atual, e propõe

> (...) que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. (...) Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para os pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. (PNE, 2000, p.15)

Bem, esta delimitação geográfica e de classe social não rompe com a divisão já existente, e tende a perpetuar as barreiras de exclusão. **A manutenção dessa separação é contrária à educação inclusiva**. Por outro lado, reconheço que, politicamente, é uma decisão muito difícil, pois deve-se dar prioridade aos mais necessitados. No entanto, mesmo que se ofereça uma educação infantil de qualidade para os pobres, o isolamento é impeditivo de uma experiência em comum, a qual pode se constituir num caminho que possibilite a reflexão e superação dos preconceitos. Hoje em dia, a maior barreira da exclusão na nossa sociedade é a pobreza, e penso que há duas ações imprescindíveis na sua superação: uma delas é buscar atingir uma condição de vida digna para todos os brasileiros, e outra, talvez concomitante, é desfazer as barreiras atitudinais que impedem uma relação de igualdade entre pessoas de diferentes realidades socio-culturais. O pressuposto subjacente é que essas barreiras não se desfazem sozinhas, é necessária uma ação reflexiva para a qual a experiência em comum é um elemento (senão essencial) muito desejável.

A educação infantil, conforme a designamos hoje em dia, reúne instituições de diversas origens: creches, jardins de infância, pré-escolas, parques infantis etc. Também as crianças que brincavam nas ruas e quintais até os cinco ou sete anos, estão hoje nas instituições de educação infantil.

Essas várias origens estão associadas, também, a concepções de criança e de educação diferentes: creches assistencialistas, parques infantis que valorizavam a educação higiênica e física, e as propostas escolanovistas dos jardins de infância que valorizam o desenvolvimento da individualidade, entre outras. Atualmente existe uma ênfase nas propostas construtivistas, entremeadas em muitos casos por compreensões distorcidas e fragmentadas de teorias cognitivistas.

O "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil" explicita as concepções de criança, educação, brincar etc. e propõe os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O conceito de infância

É interessante iniciar com algumas pontuações sobre as palavras infância, criança e criar. Assim, o Pequeno Diccionário da Língua Portuguesa (FIGUEIREDO, 1924), nos diz:

> **Infância**, *f.* Meninice, primeiro período da existência humana. *Fig.* Primeiro período de uma instituição, arte, sociedade, etc. As crianças, em geral. (Lat. *infantia*)
> **Criança**, *f.* Sêr humano que se começa a criar. Menino ou menina. *Ant*[6]. Educação; criação. (De *criar*).
> **Criar**, *v. t.* Dar existência a. Originar. Inventar. Gerar; produzir. Instituir, fundar. Amamentar. Educar. Promover a procriação de. Cultivar. Adquirir. *V. i.* Encher-se de pus (uma ferida), resultante de picada. *Ant.* Afagar, acarinhar. (lat. *criare*).

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa traz como um dos significados de infância, por extensão da linguagem informal, *"falta de maturidade; ingenuidade, inocência"* (HOUAISS, 2001), e,

> **Inocência** *s.f.* **2** qualidade de quem é incapaz de praticar o mal; estado daquele que não é culpado de uma determinada falta ou crime

Esse entendimento que associa infância e inocência dá sustentação à legislação específica: o **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei n.º 8.069 de 13/07/90) – o ECA - que considera como crianças todas as pessoas de até 12 anos incompletos, e atribui direitos e deveres específicos para essa faixa etária, que estão relacionados a uma determinada concepção de infância.

Podemos perceber diferentes referências nessas definições: o ECA define a criança a partir da cronologia, contrapondo-a ao adolescente e ao adulto.

É importante notar que a idéia de **criança** como cria, do dicionário define-se unicamente pela relação com aquele que cria, com o adulto. Alguém que não têm existência isolada, que se define como criação de outro. O dicionário sinaliza também um significado antigo de afagar, acarinhar, que não se manteve!

Etimologicamente, a palavra infância, de origem latina, significa não falante. Essa característica de não falante está relacionada à maturação biológica, e já sinaliza a idéia da falta, da imaturidade.

Os critérios de idade e de maturidade buscam identificar regularidades universais, e servem para criar uma concepção única e abstrata de infância. Um conceito assim cria a idéia de uma "natureza infantil", e oculta as diferenças significativas e as desigualdades existentes entre as várias infâncias brasileiras. Não existe uma população infantil homogênea: ricos, pobres, brancos, negros, índios, mestiços, trabalhadores etc., são diferenças significativas, constitutivas das muitas infâncias.(KRAMER, 1995)

Na sociedade feudal a criança que sobrevivesse aos altos índices de mortalidade, da época, entrava direto na vida adulta. Nada havia que qualificasse a especificidade da infância.

Já na sociedade burguesa surge o sentimento de infância e de família, acompanhado da idéia de que a criança deve ser protegida, cuidada e preparada para o futuro. A privacidade da vida familiar coloca a criança no centro das atenções.

Esse sentimento moderno de infância relaciona-se com duas atitudes diversas, ambas presentes até hoje na forma de agir dos adultos:

- a "paparicação", que considera a criança ingênua e inocente;
- a percepção da criança como um ser imperfeito e incompleto, que precisa ser "moralizada" pelos adultos.

Essa idéia da falta, que encontra correspondência na representação da deficiência, vem acompanhada da concepção de criança como "alguém que é menos", que deve obediência aos adultos, numa relação de respeito unilateral, sujeita a castigos e punições de vários tipos. Isso até faz supor, voltando ao significado de infância, que a característica de não falante pode ter mais de um sentido: por questão de maturidade; ou como referência a aquele que não tem o direito e não deve, portanto, falar, que é o que caracterizou durante muitos anos as relações entre crianças e pais/professores, na família patriarcal e na escola tradicional.

> Durkheim vê as crianças como seres marcados fundamentalmente pela falta: faltam-lhes todas as qualidades morais, ela é egoísta e a-social. Mediante o processo educativo, os adultos transformarão esse ser da ausência em um novo ser, moral e social, criando-lhe desejos e negando-lhe sua natureza.
> (...) O desrespeito à regra desmoraliza porque prejudica a fé das crianças na disciplina, o que significa que a punição não serve para normalizar o delinqüente e, sim, para dar uma satisfação ao obediente. Por isso mesmo, a punição deve ser pública e sua publicidade também deve ser proporcional à gravidade do ato cometido. (SINGER, 1997, p. 33-34)

A idéia de natureza infantil incompleta justifica ideologicamente a autoridade exercida pelos adultos sobre as crianças, dissimulando sua origem social, e não natural, e conferindo-lhe um lugar marginal nas relações sociais. (KRAMER, 1995)

Já a pedagogia nova, inspirada em Rousseau, concebe a criança como originalmente boa e inocente. A educação deve cuidar de preservá-la assim, dando-lhe liberdade e promovendo a espontaneidade. Essa concepção também pressupõe uma criança abstrata e universal.

> A concepção de infância da pedagogia "nova" torna possível o surgimento de uma psicologia científica da criança e de um método genético a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual. (KRAMER, 1995, p. 22)

A substituição do particular pelo universal promove uma inversão, tomando como pressuposto aquilo que, verdadeiramente, está sendo instituído sob a forma de previsão. Assim, as expectativas criadas em torno do desenvolvimento infantil criam as condições necessárias para fazer emergir as características previstas, como explicita Solange Jobim e Souza:

> (...) se por um lado a psicologia do desenvolvimento pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, por outro, ao investir nessa direção, acaba por se tornar propriamente estruturadora da experiência da criança, ou seja, os comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais etc., passam a ser moldados por certas características descritivas, além de emergirem cada vez mais cedo na vida da criança. Isso significa afirmar que os estudos e pesquisas psicológicos têm conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação, ou seja, sua função interpretativa permite a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade. (...) O poder, nas sociedades complexas contemporâneas, não se faz tão-somente pelo controle dos meios de produção, mas também pelo controle da produção de sentidos. (1996, p.41-42)

Essas afirmações remetem ao que afirmei anteriormente, inspirada nas colocações de Adorno: **a educação para a experiência** rompe com as concepções abstratas e nos recoloca diante da diversidade, do inesperado, do novo.

Devemos buscar as crianças concretas, existentes na nossa sociedade, imersas nas contradições e submetidas às desigualdades sociais, e entre elas, **as que têm e as que não têm infância**, como aponta José de Souza Martins (1991). É só quando pudermos nos relacionar com as crianças que existem concretamente e conhecer as realidades socioculturais nas quais elas vivem, que poderemos conceber verdadeiramente ações inclusivas.

Atualmente vivemos o momento da criança cidadã, no qual vem se dando o importante aprendizado em relação a ouvir as crianças e abrir espaço para que elas possam sugerir, criticar e participar das decisões nas questões que lhes dizem respeito. Mas não basta dar voz: as crianças vivem e falam a sua cultura, reproduzem idéias e preconceitos vigentes, imitam e recriam situações dos adultos à sua volta, interpretam o mundo a partir daquilo que chega até elas. E o que é que chega até elas? Precisamos pensar junto com as crianças, promovendo a reflexão sobre as diferentes realidades em que vivem e as desigualdades nelas presentes.

Educação infantil e educação especial

Antes de mais nada, é necessário definir o que se entende por educação especial e necessidades especiais. Com essa finalidade destaco o artigo 58 da LDB:

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

E sobre as necessidades educacionais especiais:

> A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender.
> (...) tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem (...) (PNE, 2000, p.23)

Na LDB, a educação infantil integra o Capítulo II, da educação básica, e a educação especial constitui um capítulo à parte, o Capítulo V. Ao propor a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil, precisamos juntar essas duas partes.

Para introduzir o debate cito a apreciação feita por Rosita Edler Carvalho sobre a nova LDB:

> (...) o fato da educação especial se constituir em capítulo à parte, numa forma de discriminação tida como positiva, gera alguns questionamentos. Afinal, a educação escolar de pessoas deficientes, com condutas típicas e os de altas habilidades, deve fluir pelos mesmos níveis da educação comum, regular.
> (...) Fica a dúvida, portanto, se a conquista de maior espaço no texto da nova LDB, não trará, como conseqüência, a exclusão da educação especial das reflexões que se façam em torno da educação geral. Corre-se o risco de permanecer como debate à parte, no "reino dos especialistas".
> Sob essa ótica, seriam mais harmônicas e consentâneas com as últimas recomendações internacionais constarem referências ao alunado com necessidades especiais, ao longo dos vários artigos da educação básica e da educação superior. (1997, p.101-102)

Como é importante salientar, a autora aponta o perigo da educação especial permanecer como um capítulo à parte, provavelmente só da alçada de pedagogos que cursaram a habilitação específica na área. Isso já acontece, e é uma importante **barreira a ser desconstruída**. Muitas vezes por trás dela se escondem a ameaça e o medo que, como veremos na análise dos depoimentos dos educadores desta pesquisa, são poderosos agentes da exclusão, nem sempre visíveis.

Mas, por outro lado, a autora também elogia e reafirma que

> a presença da educação especial na nova LDB, como Capítulo, é benéfica, pois poderá trazer frutos cada vez mais positivos. Tanto mais úteis quanto mais a educação especial for entendida como um conjunto de recursos à disposição da educação escolar e ao ensino público. (1997, p.107)

Entendo que a forma de dar visibilidade à educação especial num capítulo à parte é importante nesse momento histórico, no qual se pretende promover a transição de formas de atendimento segregadas em instituições especializadas para as escolas regulares.

Por outro lado, parece haver unanimidade com relação aos benefícios de iniciar o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. Sobre esse ponto, volto a citar Edler Carvalho:

> A oferta de educação especial com início na faixa etária dos zero aos seis anos é um avanço digno de aplauso. É ótimo que a Lei considere a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Para alunos que apresentam necessidades especiais é etapa decisiva e essencial, principalmente porque, quanto mais precoce o atendimento educacional especializado, maior o desenvolvimento global da criança. E, nessa faixa etária, a integração funcional ou instrucional (na mesma sala de aula dos alunos ditos normais) tem mais chances de sucesso, abrindo-se o caminho para a sua manutenção, ao longo de todo o processo educativo escolar. (1997, p.92)

Concordo com tudo o que diz a autora e quero acrescentar três pontos que vêm reforçar ainda mais a idéia de que a educação infantil é um momento especialmente propício à inclusão:

O **primeiro** deles é que o convívio diário entre crianças deficientes e não deficientes,

e de diferentes etnias e realidades socio-econômico-culturais, pode ser orientado no sentido de promover a reflexão sobre as experiências em comum e a construção de relações de igualdade. É fundamental aprender a ver as pessoas deficientes como "gente comum", como destaca Carolyn Vash:

> O que ainda falta é retratá-las como pessoas comuns, a quem apenas acontece ter uma deficiência, e que vivem uma vida comum, de uma forma bastante comum. Somente isso será capaz de interromper a imagem estereotipada das pessoas deficientes como cronicamente amarradas com preocupações com a deficiência, seja trágica seja heroicamente, e raras vezes com tempo ou capacidade para viver uma vida igual à de qualquer outra pessoa. (1988, p.264)

As relações cotidianas possibilitam uma grande diversidade de situações nas quais cada um descobre suas potencialidades e também as dos outros: um é bom na leitura, outro é bom na corrida, descobrimos pares que têm as mesmas habilidades e/ou dificuldades etc. Ninguém é bom ou ruim em tudo. Vamos nos conhecendo e nos diferenciando, construindo nossa identidade na relação com os outros. Nesse contexto, a relação com pessoas deficientes é reveladora não só de dificuldades, mas também de habilidades. Esse contexto possibilita que a construção da identidade da pessoa deficiente não se dê a partir da deficiência, como aponta Amaral ao referir a necessidade da elaboração do luto (a perda que a deficiência representa) para o estabelecimento de vínculos na construção da identidade:

> Essa identidade **incluirá**, então, necessariamente, a existência da deficiência, mas esta não precisará ser o **eixo** do existir da criança, do adolescente, do adulto. Esta inclusão planta, de forma irreversível, a semente da "aceitação ativa". (1995, p.88)

E não só para a criança deficiente essa convivência é importante, mas também para as outras crianças do grupo que aprenderão a se relacionar com ela sem reduzi-la à deficiência, e também que as deficiências existem, fazem parte da vida.

As brincadeiras de faz-de-conta, entre outras, permitem às crianças se colocarem em diferentes perspectivas em relação umas às outras e à realidade em que vivem, o que amplia as possibilidades de identificação de umas com as outras.

O **segundo** ponto importante é que pelo fato das crianças serem pequenas, as famílias

estão mais próximas e acessíveis à escola, possibilitando o diálogo e a troca de experiências. Os pais também devem aprender a conviver e participar da vida dos filhos, conhecer os seus amigos e enfrentar suas dúvidas. Observo que a amizade entre crianças de diferentes classes sociais é, algumas vezes, difícil de lidar para algumas famílias. Dá para convidar para dormir na casa uns dos outros? E se o amigo andar de cadeira de rodas, como faz? Não convida?

Os questionamentos das crianças muitas vezes provocam reflexões e revelam-se capazes de inspirar mudanças nas formas de pensar e agir das famílias.

Um **terceiro** ponto a considerar é que a educação infantil não está aprisionada pelo modelo escolar e permite maior flexibilidade na movimentação das rotinas e do planejamento dos educadores, propiciando melhores condições para o desenvolvimento da individualidade. Vejo-a "trazendo novos ares e oxigenando as velhas idéias". Retomo aqui a citação do PNE "A educação infantil inaugura a educação da pessoa." Acredito que isso é possível, e que a educação infantil traz consigo a potencialidade de inaugurar mudanças que irão repercutir no ensino fundamental. As próprias crianças terão o seu papel nisso, pois aquilo que elas tiverem se apropriado como experiências significativas durante seu período de formação na educação infantil estará vivo na sua capacidade de ler o mundo e trazer novas contribuições para os velhos problemas.

Esses, entre outros motivos, apontam para a importância de se reconhecer as possibilidades da educação infantil no sentido de promover transformações sociais significativas.

Alguns dados diagnósticos do PNE/2000 e do Censo Escolar de 2002

O Plano Nacional de Educação de 2000 e o Censo Escolar de 2002 trazem, em relação a todos níveis de ensino, um levantamento diagnóstico sobre a situação atual em nosso país. Esses diagnósticos fornecem um panorama da situação atual e os elementos para se propor as diretrizes e os objetivos a serem alcançados na próxima década.

Sobre a educação infantil

Entre os dados mais atuais sobre a situação do atendimento da faixa etária de 0 a 6 anos em nosso país destaco os seguintes:

- sobre a população infantil

> A Sinopse Estatística da Educação Básica reuniu dados de 1998 sobre a creche, indicando um atendimento de 381.804 crianças, em idades que variam de menos de 4 a mais de 9 anos. São dados incompletos, mesmo porque só agora as creches começam a registrar-se nos órgãos de cadastro educacional. Qualquer número, no entanto, será uma quantidade muito pequena diante da magnitude **do segmento populacional de 0 a 3 anos, constituído de 12 milhões de crianças**.
> (...)
> Para a faixa de 4 a 6 anos, dispomos de dados mais consistentes, coletados pelo sistema nacional de estatísticas educacionais. De uma população de **aproximadamente 9,2 milhões de crianças**, 4,3 milhões estavam matriculadas em pré-escolas no ano de 1997, equivalendo a 46,7%. Já em 1998, ele caiu para 4,1 milhões e 44%. (PNE, 2000, p.10-11, grifo meu)

O Censo Escolar de 2002 traz as atuais estatísticas da Educação Infantil no Brasil, revelando o atendimento de 6,1 milhões de crianças de 0 a 6 anos, sendo 1.152.511 em creches e 4.977.847 em pré-escolas, em todo o Brasil. Já no Ensino Fundamental I (de 1.ª a 4.ª séries) esse número sobe para 19,3 milhões.

O PNE/2000 afirma que *"a taxa de atendimento subiu para 96%, na faixa de 7 a 14 anos"*; na Educação Infantil, de acordo com a população estimada no PNE/2000 e com os dados do Censo Escolar/2002, podemos aferir que esse atendimento não chega a 30% da população de 0 a 6 anos, sendo que 8% corresponde ao atendimento em instituições privadas.

O PNE/2000 aponta que há equilíbrio nas matrículas de meninos e meninas na educação infantil, em todas as regiões do país.

Ainda segundo o PNE/2000, a maioria das creches (atendimento de 0 a 3 anos) não tem profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos ou outros materiais pedagógicos.

Já para a faixa etária de 4 a 6 anos a situação é diferente. Em 1998, a qualificação dos

professores era a seguinte: !3% com ensino fundamental (completo ou incompleto), 66% com ensino médio e 20% com curso superior.

Sobre a educação especial

Em 2000, conforme o PNE, ainda não havia estatísticas completas sobre o número, nem sobre o atendimento oferecido para alunos com necessidades educacionais especiais. O Censo Escolar de 2002 revela o atendimento de 337.897 pessoas na categoria Educação Especial, sendo 175.413 no Ensino Fundamental, e 60% desse atendimento se dá no setor privado. Não há como saber qual parcela desse atendimento se refere à Educação Infantil.

A OMS estima que 10% da população[7] têm necessidades especiais: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta, superdotação ou altas habilidades. Isso representaria um contingente populacional da ordem de 15 milhões de brasileiros.

Dos 5.507 Municípios brasileiros, **59,1% não ofereciam educação especial em 1998**. Como é possível prever, o déficit no atendimento é muito grande. Além disso, são várias modalidades de atendimento, segundo o PNE/2000 assim distribuído:

> (...) segundo os dados de 1997, predominam as "classes especiais", nas quais estão 38% das turmas atendidas. 13,7% delas estão em "salas de recursos" e 12,2% em "oficinas pedagógicas". Apenas 5% das turmas estão em "classes comuns com apoio pedagógico" e 6% são de "educação precoce". Em "outras modalidades" são atendidas 25% das turmas de educação especial. (PNE, p.55)

Por estes dados é possível perceber que ainda não há compromisso com a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, públicas e particulares.

Em 2001 e 2002 tive oportunidade de acompanhar de perto algumas situações, por ocasião da passagem de uma criança da Creche Oeste para o ensino fundamental, envolvendo a busca de uma vaga nas escolas particulares da região. Várias escolas se recusaram a recebê-la, com a desculpa de não estarem capacitadas para esse tipo de atendimento. Creio que é importantíssimo conhecer melhor as determinações que acompanham essa recusa, que, com certeza, não se restringe a problemas de capacitação.

Então, se considerarmos conjuntamente as estatísticas da educação infantil e da educação especial, vemos que, embora haja a intenção expressa nos documentos oficiais de investir na educação infantil e de promover a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, esse percurso está apenas começando.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

MÉTODO

O método degrada-se em técnica porque a teoria se tornou um programa. Pelo contrário, na perspectiva complexa, a teoria é engrama, e o método, para ser estabelecido, precisa de estratégia, iniciativa, invenção, arte.

Edgar Morin (1996, p.335)

Preâmbulo

Foi difícil decidir sobre como começar esse capítulo, pois é nele que se objetiva e tem que ser pensada a minha dupla relação como diretora da Creche Oeste e pesquisadora do Instituto de Psicologia. Ao ocupar esses dois lugares concomitantemente, me vejo fazendo (no ritmo próprio ao trabalho na creche, onde a prioridade é o atendimento às crianças, pais e funcionários) e refletindo sobre esse fazer (o que requer um momento próprio para este fim). Escolhi a pesquisa como fonte de renovação no trabalho com a educação infantil, que é o meu lugar de origem profissional. Nunca me esqueço de uma frase do Henfil, que guardo na lembrança há muitos anos, e que é mais ou menos assim *"a gente só produz quando tem um cachorro preto correndo atrás, querendo nos pegar"*. O compromisso formalizado obriga aos prazos, e talvez se não fosse assim esta pesquisa nunca teria sido feita.

Ao entrar para a academia, e fazer da experiência na creche "objeto" de estudo no mestrado e doutorado, *sinto* e *sei* que isso provoca mudanças na minha relação com os meus colegas funcionários e também com os pais das crianças. O alcance dessa mudança não seria possível dizer, se foi para melhor ou pior, também não, mesmo porque algumas dessas manifestações jamais serão sequer nomeadas.

Existe, e acompanho isso há anos, um certo "mal-estar" que perpassa as relações entre

funcionários e docentes na Universidade, que dá a entender que uns "valem mais" que os outros. Essa verticalidade ainda existe e é forte na relação com o mundo acadêmico. Ocupar esses dois lugares ao mesmo tempo é um desafio a esta ordem.

A abordagem etnográfica

Tendo em vista que a Creche Oeste é meu local de trabalho, e as características da minha pesquisa, optei pela abordagem etnográfica. Partindo do pressuposto que o todo estará refletido na situação particular, o estudo etnográfico busca compreender a realidade estudada a partir do conhecimento da cultura local. E para conhecer essa cultura é necessário ouvir e acompanhar aqueles que nela convivem, buscando alcançar o significado das ações e sentimentos que constituem o ambiente institucional.

Conhecer tão bem a intimidade do ambiente que pesquisei possibilitou-me acessar em profundidade a imensa rede de significados e relações presentes na creche e poder interpretá-los e resignificá-los com base nos objetivos propostos e nas ações desencadeadas a partir deles.

Os nomes citados são todos fictícios, com exceção da diretora da Divisão de Creches, cujo cargo, sendo único, torna inócuo este recurso.

O percurso

Como expus na Introdução, os objetivos propostos nesta pesquisa são:

- conhecer as determinações que intervêm na construção de um ambiente inclusivo, a partir da experiência concreta da Creche Oeste;
- refletir sobre o desenvolvimento do processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, apontando as necessidades de reconstrução do projeto educacional, a partir da experiência da Creche Oeste;
- servir de modelo inspirador para outras experiências.

Tendo em vista estes objetivos, propus inicialmente algumas delimitações para a coleta de dados, as quais foram sendo transformadas ao longo do percurso. Descrevo aqui quais foram, efetivamente as fontes escolhidas na constituição do corpus desta pesquisa.

Registros sobre processos da creche

São vários os registros que a Creche dispõe sobre os diversos âmbitos do trabalho ali desenvolvido. Entre eles, tomei como fontes principais os seguintes:

- elementos descritos no capítulo 1 de minha dissertação de mestrado sob o título "A história da Creche Oeste: o processo de construção de uma equipe", no qual constam dados de entrevista e dos relatórios anuais da Creche, acrescidos de uma reflexão que buscou compreender o processo de constituição da identidade do grupo de funcionários;
- meus registros sobre o projeto de busca da melhoria da qualidade do trabalho da Creche, que foi desenvolvido com a orientação do professor Waldomiro Vergueiro[8]. Este projeto constou do plano anual da Creche Oeste por dois anos consecutivos, e introduziu o tema da qualidade na creche. O professor Waldomiro, especialista na área, participou de várias situações de formação continuada com todos os educadores/funcionários da Creche Oeste. No início desse trabalho, deu uma aula sobre a qualidade e suas origens no sistema de produção e nos serviços. Falou sobre a qualidade total e criticou a idéia da certificação – as ISO - , pois coloca um controle externo, heteronômico, e que, tão logo as certificações são alcançadas, a qualidade cai. Ficou posto para o grupo, então, que deveríamos localizar os pontos que mais precisavam melhorar. Sobre o desenvolvimento e o significado desse trabalho me estenderei um pouco mais no capítulo 5.
- registros de reuniões com o grupo de educadores/funcionários, criadas e estimuladas com vistas a proporcionar contínua reflexão sobre o processo vivido na instituição;
- a apresentação para os funcionários, em situação de formação continuada, de discussão sobre a deficiência e a proposta de educação inclusiva, o que se deu em janeiro de 1999, antes da entrada de crianças deficientes;
- registros dos fóruns de discussão com os educadores dos grupos e profissionais de fonoaudiologia, psicologia, pedagogia, medicina e nutrição, para o desenvolvimento do processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais;
- registros dos momentos de socialização das experiências de inclusão com o grupo

de funcionários, em situações de formação continuada. O objetivo foi socializar com o grupo os caminhos percorridos e a avaliação dos mesmos, de modo a contribuir para a compreensão e participação de todos nesse processo, e criar espaço para o aparecimento de observações e pontos de vista diferentes, que não haviam sido percebidos até então.

- materiais da "pasta de inclusão", criada com o objetivo de armazenar a memória construída pelo grupo nesse processo, na qual constam: registros de entrevistas com os educadores/funcionários, depoimentos de estagiários e funcionários, fotos e observações da rotina das crianças com diferenças significativas.
- conversas informais com educadores/funcionários, nas quais muitas vezes eles vinham contar sobre os avanços e as notícias do dia-a-dia, ou quando conversávamos no pátio e corredores sobre as dificuldades ou a falta de notícias.

Depoimentos grupais

Optei por colher depoimentos dos educadores/funcionários, tendo em vista a complexidade do tema tratado e a intenção poder alcançar os elementos subjetivos que intervêm ou se modificam a partir das situações estudadas. O depoimento, sendo menos estruturado que uma entrevista, permite ao depoente definir o caminho a partir de um eixo de significados próprio.

Propus colher depoimentos grupais a partir da própria experiência com este grupo, na qual as trocas coletivas suscitam lembranças e evidenciam ligações que talvez não fôssemos capazes de estabelecer sozinhos. Tenho aprendido no trabalho em grupo que nessas trocas coletivas construímos as melhores propostas, e também as mais complexas interpretações. Inicialmente informei para o grupo de funcionários, num momento de formação continuada em janeiro de 2001, a minha intenção de colher depoimentos sobre a experiência no atendimento do Guilherme e da Bruna – duas crianças com diferenças significativas – e propus a formação de dois grupos, com seis a sete participantes cada. Contei sobre as vantagens que via no depoimento grupal, relacionando-o à nossa experiência na qual a fala de alguém tem o poder de evocar lembranças que possibilitam estabelecer novos nexos, que resultam numa construção coletiva de significados, mais rica e abrangente. Convidei todos para participarem, e,

no intervalo, aqueles que se interessaram me procuraram. Constituí dois grupos, cada um com sete participantes de diferentes equipes, assim distribuídos:

Grupo 1: seis educadores e a técnica administrativa;

Grupo 2: quatro educadores, uma auxiliar de enfermagem, uma funcionária da limpeza e a coordenadora de módulo.

Esses depoimentos grupais tiveram a duração de uma hora cada um, e foram gravados. Prometi a cada um uma cópia da transcrição das fitas, a fim de que pudessem aferir as falas e a precisão da transcrição. Os dois depoimentos foram realizados no mesmo dia, e em ambos o grupo avaliou que ainda havia coisas para serem ditas. Combinamos, então, de retomá-los oportunamente, após a transcrição das fitas. Naquela ocasião estimei esse tempo em um mês. Eu mesma fiz a transcrição das fitas (não seria possível para alguém estranho identificar as falas), mas só conseguimos retomar os depoimentos (devido a vários fatores) nove meses depois, em setembro de 2001.

Lembro que esses depoimentos começaram com um enfoque muito diferente do primeiro, e o que me chamou a atenção foi a perspectiva de futuro que eles traziam. Nos depoimentos de fevereiro falou-se mais sobre o percurso feito, as emoções presentes nesse processo e a avaliação do trabalho realizado até aquele momento. Em setembro os depoimentos trouxeram um olhar para o que temos pela frente, o que já sabemos e colocamos em prática na relação com o aprendizado de outros estagiários e funcionários que chegam, e eu diria que a tônica das falas foi de que "a inclusão é possível e sabemos como fazer". Infelizmente perdi a fita gravada desses depoimentos (e quanto lamentei essa perda!). Decidi que não tinha sentido repetir a situação, e utilizei como referência o que tinha guardado na minha memória e que me possibilitou retomar, quando necessário, algumas situações com os próprios depoentes.

Pude perceber o quanto foi precioso para a creche e para a pesquisa o espaço criado para essas trocas. Foram momentos de construção, de elaboração do vivido, de apropriação da experiência. Muitas vezes aquilo que era dito inicialmente se transformava a partir de outras falas e podia ser retomado e novamente socializado. É nítido nas gravações como algumas falas mexiam em pontos muito significativos, e despertavam uma necessidade de falar que não podia ser contida, e então todos falavam ao mesmo tempo. Alguns depoimentos nitidamente abriram caminho, ao legitimar os sentimentos

provados no cotidiano, e dando a coragem necessária para que outros também pudessem se colocar. Pudemos sair do isolamento e tomar consciência (de novo) do quanto isso é necessário, principalmente para aqueles que não estão diretamente envolvidos no trabalho de inclusão, mas que nem por isso deixam de se emocionar, e acabam não tendo espaço de troca para compartilhar essas vivências.

Em novembro propus para o grupo, de novo numa formação continuada com todos presentes, colher novos depoimentos em grupo, dessa vez com o foco na inclusão do educador/funcionário, buscando conhecer em que medida e de que formas cada um se sente incluído ou excluído no trabalho desenvolvido na creche. Minha intenção foi buscar as raízes do sentimento de pertença, porque esse se revelara, agora com mais clareza para mim, o grande manancial de qualquer processo de inclusão. Convidei novamente todos a participarem e delimitei o grupo em sete a oito participantes. Pedi especialmente a uma educadora, que estava se desligando da creche naquele final de ano, que integrasse o grupo, devido aos depoimentos que ela me fez ao vir comunicar o seu desligamento. O grupo se formou com doze participantes, sendo que apenas uma educadora havia integrado um dos grupos anteriores. Ouvi falas de alguns que declaravam que não iriam se inscrever dessa vez para dar a oportunidade para outros. Vi nesse movimento uma grande disponibilidade do grupo em estar contribuindo com a pesquisa. Esse grupo ficou assim constituído:

Grupo 3: nove educadores, um funcionário da equipe de limpeza, uma funcionária da equipe da cozinha, e a pedagoga.

Embora o foco proposto fosse outro, a maioria dos depoimentos se referiu ao trabalho de inclusão com a Bruna e o Guilherme.

Entrevista e depoimentos individuais

Propus ao todo três situações com o objetivo de colher depoimentos individuais. Dois deles foram solicitados às estagiárias que participaram do trabalho com o Guilherme. O terceiro solicitei à Alice na qualidade de pedagoga e mãe de uma das crianças da creche (que na ocasião da entrevista já estava no ensino fundamental). Todos os depoimentos foram gravados e, após a transcrição foram entregues aos depoentes a fim de garantir a precisão em relação ao que foi dito. Nessas oportunidades perguntei aos depoentes se

queriam mudar algo em relação às falas originais, mas isso não aconteceu.

A orientação com relação aos depoimentos individuais foi a mesma que utilizei com os grupais: após delimitar o foco inicial, cada um era livre para definir o próprio percurso. Não houve tempo delimitado previamente para o término dos depoimentos, e os consideramos encerrados quando o depoente não tinha mais nada a dizer e eu nenhuma intervenção a fazer. Dois deles duraram em torno de 1h30m, e o outro durou pouco menos que uma hora.

Realizei também uma entrevista com a diretora da Divisão de Creches, para resgatar a história do atendimento de crianças com diferenças significativas nessa Divisão, buscando identificar as mudanças na concepção do atendimento nas creches da COSEAS ao longo dos anos. Essa entrevista teve características diferentes dos depoimentos, porque eu estava interessada nas informações e, para isso, fiz perguntas mais pontuais.

Ao terminar de transcrever a entrevista e os depoimentos realizados, me debrucei sobre esse material, lendo-o e relendo-o várias vezes. O tempo que me separava do momento em que eles foram feitos, permitiu um distanciamento que me fez "ouvir como se fosse a primeira vez". Muitas falas eu havia já esquecido, e outras era como se nunca as tivesse ouvido antes. Pude então constatar temas que reapareciam em todas as entrevistas, como o medo e as fortes emoções presentes no enfrentamento da deficiência, principalmente. Pude perceber também que alguns temas permaneceram quase intocados em alguns grupos, como foi o caso do trabalho das estagiárias. Depois de ler tudo várias vezes, fiz um grande mapa com o levantamento de todos os temas abordados pelos depoentes. Depois agrupei-os, escolhendo os que me pareceram os mais significativos, e propus a estrutura dos capítulos apresentada nesta introdução.

Em alguns momentos relatei as minhas próprias experiências nas situações descritas, e acho que elas foram ingredientes essenciais, que me deram a clareza e a coragem necessárias para algumas interpretações que fiz.

CAPÍTULO 5

O AMBIENTE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um espaço para a educação humanista

O AMBIENTE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um espaço para a educação humanista

O espaço convida à ação, e antes da ação a imaginação trabalha.

Gaston Bachelard (2000; p.31)

Para que a inclusão seja uma idéia organizadora das ações educativas, ela precisa ser pensada a partir das possíveis formas de apropriação, as quais darão visibilidade ao que está proposto como idéia e intenção. É preciso que nos apropriemos da idéia de inclusão. Isso significa pensá-la não apenas teoricamente (o que é necessário, sem dúvida), mas também nas ações cotidianas e nas possíveis intervenções na realidade que se pretende transformar. Essa contextualização é necessária, se quisermos efetivamente produzir mudanças.

Apropriar-se de algo implica numa medida de permanência, de duração, de espacialidade, que traz em seu bojo o movimento de um projeto a que se aspira. Implica em ter um espaço próprio, uma identidade que se move em busca de autonomia. Por isso, falar em espaço para a educação, significa conceber a corporeidade dessa proposta, isto é, suas articulações num movimento provocado por sujeitos históricos. Como diz Certeau:

> Em suma, *o espaço é um lugar praticado.* Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática de um lugar constituído por um sistema de signos – um escrito.[...]
>
> ... a oposição entre "lugar" e "espaço" há de remeter sobretudo, nos relatos, a duas espécies de determinações: uma por objetos que seriam no fim das contas reduzíveis ao *estar-aí* de um morto, lei de um "lugar"(da pedra ao cadáver, um corpo inerte parece sempre, no Ocidente, fundar um lugar e dele fazer a figura de um túmulo); a outra, por

> *operações* que, atribuídas a uma pedra, a uma árvore ou a um ser humano, especificam "espaços" pelas ações de *sujeitos* históricos (parece que um movimento sempre condiciona a produção de um espaço e o associa a uma história). [...]
> Os relatos efetuam portanto um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares. (1994, p.202-203, grifos do autor)

Voltando ao tema da inclusão, o movimento de incluir pressupõe que algo ou alguém passa a habitar um lugar, criando novos espaços, novos sentidos, inaugurando atitudes que predispõe a ações transformadoras.

Quem está incluído? Onde está incluído? A inclusão descolada dos significados e das repercussões no espaço-tempo, entrelaçadas às determinações subjetivas que a acompanham, é uma idéia sem expressão na realidade.

Pensando na delimitação deste trabalho, que considerações devemos fazer sobre a proposta de inclusão de crianças deficientes nas escolas regulares, numa sociedade que produz a cada dia mais excluídos?

Não podemos confundir os projetos governamentais com as práticas institucionais: os projetos tratam da inclusão como um objetivo, mas as práticas sociais vigentes são, em muitos sentidos, contraditórias e excludentes. As diretrizes educacionais orientam a inclusão, mas esse discurso não é acompanhado de um suporte eficiente para sua implementação, o que tem gerado mal-estar entre os professores e provocado situações de sofrimento para aquelas crianças deficientes que são introduzidas nas escolas sem que haja atenção suficiente para com as suas dificuldades e investimento na transformação dos preconceitos vigentes, que antecedem a sua entrada. É possível prever que esta iniciativa estará fadada ao fracasso e sirva à justificação de manter as pessoas deficientes excluídas das escolas sob a alegação de que "já se tentou , mas não deu certo". É possível supor que haja mesmo a intenção de produzir mais esse fracasso? De todo jeito é importante considerar, como afirma Mazzotta, que

> os princípios e propostas contidos na *Declaração* de 1994 refletem a consolidação de anseios de grupos organizados, com renovado poder de pressão sobre os órgãos governamentais e fortalecimento da convicção da importância e urgência de

> transformações socioeducacionais compatíveis com o imprescindível respeito à diversidade do ser humano. (2000, p.99)

A partir dessas considerações, penso que devemos trabalhar para fazer dar certo, e não esperar para provar que deu errado. Esse me parece um movimento tático: por trás do manto das palavras do poder institucionalizado, se improvisam novas sintaxes, ocasionais, inéditas.

Acredito, como uma saída possível na nossa intrincada trama social, na possibilidade de apropriação do espaço escolar, criando fronteiras que o diferenciem do lugar social no qual está inserido. E, embora as determinações da sociedade irão estar sempre atuantes, é possível criar formas de conscientização e trabalho na escola, diferenciando espaços e criando novas possibilidades de relação.

Porque é necessário construir um coletivo na escola

Para tomar posse do espaço escolar, um objetivo essencial é o movimento em direção à criação de um coletivo que demarque fronteiras a partir de valores explicitados e aceitos, a partir dos quais será construída a identidade do grupo que integra a instituição. Quando digo *movimento em direção a* estou pressupondo que um coletivo não se cria a partir da decisão de uma chefia ou de alguns pares, mas é uma construção que vai envolver um trabalho de convencimento de uns para com os outros, de reflexão e explicitação de pressupostos, de idas e vindas em meio a dúvidas e contradições emergentes nas situações cotidianas.

O que é um coletivo? É um espaço que se move em direção a objetivos desejados por um determinado grupo. Penso o coletivo como uma *estrutura aberta, não hierarquizada e inclusiva*. Não se trata de um grupo fechado, que vai superando suas marcas e se tornando melhor e mais competitivo. Sobre o caráter solidário ou restritivo dos grupos Henri Wallon comenta:

> O **Nós** pode aliás ter duas orientações diferentes, uma positiva e a outra negativa, uma extensiva e a outra restritiva, uma que reúne e a outra que exclui. A palavra Nós pode ter o sentido de "**Nós** todos" ou o sentido de "Nós outros". (...) O primeiro sentido origina a solidariedade e o segundo a desconfiança, por vezes a hostilidade, em todo o caso a necessidade de se isolar. (1979, p. 174)

Faz-se necessário, no entanto, ressaltar que a idéia desse **nós** não subentende a eliminação das diferenças individuais, não se trata de uma homogeneização. O **nós** delimita um grupo, que pode reconhecer e respeitar as diferenças, voluntariamente consentido e aberto.

No âmbito do trabalho coletivo a questão das competências também se coloca: não é só o especialista que decide sobre assuntos da sua especialidade. A troca de experiência e a possibilidade de evidenciar diferentes pontos de vista numa mesma questão - o que inclui e ultrapassa a visão do especialista - nos remete à necessidade de interdisciplinaridade. Diálogo, contradições, situações complexas pensadas a partir de finalidades humanas, é isso que movimenta a construção do coletivo e a sua ação no sentido da transformação da realidade.

Cada um deve poder reconhecer sua participação no coletivo, as *autorias* devem ser nomeadas. Mas é importante dizer que a autoria não é fenômeno isolado, de engrandecimento pessoal, pois ela vai sempre nos remeter a outros saberes que lhe deram origem e suporte.

Assim, o coletivo possui uma história, que pode e deve ser contada a partir do ponto de vista de cada um que dele participa. Bertold Brecht, em seu poema "Perguntas de um operário que lê", expressa bem essa idéia:

> *(...)*
> *O jovem Alexandre conquistou a Índia.*
> *Conquistou sozinho?*
> *César bateu nos gálicos.*
> *Não tinha ao menos um cozinheiro consigo?*
> *Felipe da Espanha chorou a perda da sua esquadra.*
> *Só ele chorou?*
> *Frederico II ganhou a Guerra dos Sete Anos.*
> *Quem mais ganhou a guerra?*
> *(...)*

Cada um que traz alguma contribuição para uma conquista coletiva, deve ser reconhecido e lembrado. Se alguém ocupar o lugar de "tanto faz ele quanto outro qualquer", precisamos perguntar: quem o coloca nesse lugar? E em seguida: por que?

Essas considerações nos remetem à intencionalidade de *construir a memória da experiência do grupo*, em forma de rede, isto é, dando visibilidade à multiplicidade de interpretações e associações que podem se dar a partir de uma mesma situação. Ao contar sobre um episódio qualquer, cada participante terá sua própria narrativa, dando destaque a diferentes momentos e desencadeando suas próprias associações e significados. A festa é inesgotável, tão inesgotável quanto qualquer situação do nosso dia-a-dia. A importância de cultivar a memória do trabalho realizado coletivamente repercute e se instala como processo de apropriação: cuidamos de ser reconhecidos por aquilo que fazemos, e isso já está presente quando iniciamos uma ação. Fazemos com a intenção de construir essa história coletivamente, e isso só é possível quando nos percebemos fazendo parte: solidários. Precisamos do olhar do outro, de alguém que reconhece, incentiva, participa, consente: não há sentido que se esgote em si mesmo.

Em oficinas que realizei no período de 2000-2002 com professores da rede pública de vários municípios paulistas, pude constatar que a falta de reconhecimento é uma das principais queixas. Há um isolamento dos professores dentro da escola, que tem como conseqüência a falta de reconhecimento. Acredito que este é um fator que contribui de forma significativa para a falta de motivação dos nossos professores.

A co-autoria é um pressuposto do trabalho coletivo, e é muito diferente da simples obediência a regras. Ela tem a solidariedade como princípio imanente, e, por esse motivo, os resultados alcançados podem gerar sentimentos de realização, coragem e de verdadeira esperança em alcançar novos objetivos.

O coletivo não deve tornar homogêneas as pessoas que nele interagem, mas contribuir para a diferenciação do reconhecimento de quem é cada um, das formas de participação, das diferentes contribuições, e promover o desenvolvimento da individualidade.

Anton S. Makarenko (1985) foi um pedagogo que, no início do século XX, evidenciou, a partir da narrativa da experiência na Colônia Górki, na Rússia-Soviética, o potencial educacional que acompanha a formação de um coletivo. Em sua obra "Poema Pedagógico", ele descreve o dia-a-dia na Colônia - criada para acolher adolescentes infratores - mostrando os movimentos de transformação e construção do trabalho produtivo, da solidariedade e da felicidade.

Essa experiência evidencia que a qualquer tempo - na infância, adolescência ou na idade adulta - é possível transformar a subjetividade e promover a formação nos valores humanos. Estes, devem se converter em princípios, ou seja, orientações/ disposições para formar atitudes que desencadeiem ações num sentido desejado.

Cuidar, confiar, refletir: princípios necessários para a construção do ambiente inclusivo

Entendo as ações vinculadas ao cuidar, confiar e refletir como necessárias à construção de um coletivo na escola, que tenha como objetivo a educação para finalidades humanas. É importante ressaltar que existe um contrato e um compromisso ético assumidos previamente por todos que trabalham na instituição, e é a partir dessa delimitação que se faz necessário que cuidar, confiar e refletir sejam entendidos como princípios orientadores.

Cuidar

O cuidado, segundo Leonardo Boff, refere-se a um modo-de-ser essencial, que antecede e possibilita a própria existência humana enquanto humana. "Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro" (BOFF, 1999, p.33). O cuidado se traduz na atenção e escuta às necessidades do outro, como abertura à alteridade. O reconhecimento das necessidades não significa atendê-las incondicionalmente, até porque a frustração, o limite de cada situação, é importante de ser aprendido também. E mesmo ao colocar um limite podemos fazê-lo com respeito e reconhecimento pelo sentimento do outro.

Muitas vezes o cuidar é entendido como ações assistenciais: dar de comer, trocar fraldas, dar banho, etc, desprovidas do olhar cuidador. Mas, sem esse olhar, tais fazeres perdem o efeito humanizador, se tornam frios, perpassados pela indiferença. É a essa frieza que Adorno (1995) se refere como sendo a condição que permite a violência entre os homens. O tratamento que se dirige ao outro com indiferença, é violento. Mas não se trata de negar a frieza pela imposição de uma atitude cuidadora. Esta, jamais poderá ser imposta como um mandamento a ser seguido. Há que reconhecer a frieza, o que não significa, em hipótese alguma, aceitá-la. A partir desse reconhecimento será

possível buscar entender como ela se instalou, a serviço do que ela está, e as possíveis formas (quem sabe) de superação.

O cuidado pode, e deve, estar presente nas mais singelas ações do nosso dia-a-dia.

Confiar

Em primeiro lugar, quero esclarecer o significado atribuído à confiança no presente contexto. Diz o Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa (FIGUEIREDO, 1924):

> **Confiar**, *v. t.* Transmitir. Entregar com segurança. Dar em depósito. Dar a saber communicar. *V. i.* Ter confiança, esperança.

Entendo confiar como a transmissão do compromisso para com os objetivos e valores assumidos. Esse compromisso implica em responsabilidades, e parte da compreensão da necessidade da ação solidária, em prol de objetivos comuns. Quanto ao "dar em depósito", não o entendo como uma relação bancária, que envolve colocar e retirar. É mais do que isso, é como entregar a cada um a chave da porta de um lugar onde todos são zeladores/cuidadores. A confiança, nesse sentido, deve vir junto com o compromisso assumido, como um princípio que o acompanha. Quando, por exemplo, uma mãe entrega um bebê no berçário, ela precisa confiar que ele irá ser bem cuidado; e todos na creche têm que partir também dessa confiança, de que cada um é capaz e fará bem a sua parte.

O sentimento de respeito deve acompanhar a ação de confiar ao outro uma responsabilidade. Essa atitude nos permite superar as aparências e ter a tranqüilidade para ouvir o outro. É importante aprender a suspender o próprio juízo (sem perdê-lo de vista, é claro) diante de situações que aparentemente transgridem o compromisso assumido, para poder ouvir o outro. Isso, muitas vezes, nos possibilita tomar consciência de formas preconcebidas que carregamos em relação a certos fazeres e que se convertem em expectativas na relação com o outro. É surpreendente como a motivação do outro pode ser muito diferente daquilo que imaginamos inicialmente, no aprisionamento de um egocentrismo que nos cega. A possibilidade da própria experiência fica impedida se não pudermos nos abrir para o novo, o diferente, o outro.

Ao conseguirmos controlar nosso julgamento, esperar e poder ouvir o que o outro tem a dizer, é que verdadeiramente nos abrimos para percebê-lo. Confiar, como princípio, demanda o controle sobre nossas emoções, sentimentos e pensamentos, de modo a poder confrontá-los e transformá-los a partir da experiência com o outro.

Penso que *confiar* é um princípio fundamental nas relações humanas: acreditar que as mudanças são possíveis, que as pessoas são capazes, que os diagnósticos e outras "profecias" não devem estar na gerência do cotidiano. Acreditar naquilo que desejamos, que traçamos como meta e queremos alcançar. Todos os desejos e intenções de mudança precisam ser acolhidos, com confiança nas possibilidades de realização. Nesse sentido, confiança é investimento. Ao confiar, afirmamos a dignidade das pessoas com quem nos relacionamos; é cuidado com o outro; é ação humanizadora. Ao confiarmos, também nos tornamos dignos de confiança.

Quero fazer a ressalva de que proponho a confiança como um princípio de ação no âmbito da construção de um coletivo *na escola*. Com essa delimitação poderemos refletir a partir de qualquer ação ou acontecimento que venha a ferir essa confiança. E podemos, de antemão, prever que muitos fatos virão tirar o sossego no dia-a-dia: um esquecimento, uma mentira, um furto, um sumiço etc. É importante que cada um desses acontecimentos seja posto como objeto de reflexão, no coletivo, de modo a promover a explicitação de sentimentos e pensamentos de vários pontos de vista. Não estou com isso propondo algum tipo de julgamento coletivo, não se trata disso. É o pensar sobre uma ação que ocorreu, dar visibilidade ao mal-estar que causou e os desdobramentos que produziu, sem necessariamente expor ou julgar as pessoas em questão. É essa reflexão que nos fará crescer e reafirmar a *necessidade*, o *desejo* e a *possibilidade* de confiar. Não é possível, nesse momento histórico, estender essa proposta para o meio social mais amplo, onde as ações não são passíveis de serem resgatadas e refletidas conjuntamente.

Refletir

Ao comentar sobre a confiança, em vários momentos falei sobre a reflexão como algo essencial para a construção das relações humanas, de forma intencional. A possibilidade

de pensar é emancipatória. É forma de apropriação, de criação de espaços internos e externos. Theodor Adorno relaciona o pensar à capacidade de experimentar:

> [...] Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (1995, p.151)

A reflexão pressupõe a necessidade de confiar na liberdade de pensar. Por quê? Porque o pensar sobre a realidade pode se constituir em ameaça: ver a realidade de um outro ponto de vista, propor mudanças, retirar os véus que não nos deixam ver o que nos faz sofrer, as situações de opressão. Isso não é nada simples, pois nos coloca diante dos limites da nossa segurança.

A ameaça de exclusão perpassa as relações. Isso faz do compromisso das chefias com as mudanças institucionais um ponto crucial para garantir o apoio e a confiança necessárias à construção de um espaço para a educação humana. Por outro lado, os responsáveis precisam conhecer os meandros desse processo, para também estarem seguros junto à comunidade que representam. O isolamento diante da ameaça nos fragiliza. Por isso a construção de um coletivo que seja também inclusivo, é fundamental.

O ambiente inclusivo na educação infantil

As considerações feitas até aqui cabem para todas as instituições de educação. Os princípios nomeados acima devem perpassar todas as relações: crianças/alunos, pais, professores, funcionários de apoio, gestores. Todas essas relações têm na instituição um ponto de encontro, que é responsável pela criação de um **ambiente**, único, particular e referido àquelas pessoas que habitam a escola. Nele *pairam* os sentimentos, as vontades, as rivalidades, as arrumações, as concepções de criança e educação, os valores, o que é dito e o que não é dito etc. E tudo isso reverbera, gerando influências

que perpassam tudo e todos. Entendo o ambiente como um espaço de relações sócio-históricas, necessário e contingente ao desenvolvimento humano.

Penso que um **ambiente inclusivo** é aquele que é sensível às necessidades das pessoas que nele convivem, que as reconhece e contribui para o bem-estar de cada um. É um ambiente que inspira confiança e provê cuidado: *para todos*. Nesse sentido, não só as crianças serão alvo de atenção, mas também os professores, funcionários, pais e gestores, dentro das possibilidades e dos limites institucionais. Buscarei delimitar a concepção de ambiente inclusivo a partir da análise das entrevistas, retomando-a no final do capítulo 7.

Ao considerarmos a especificidade das instituições de educação infantil, algumas características merecem atenção especial. Em primeiro lugar, é um trabalho cujo alvo são crianças de 0 a 6 anos, bem pequenas e dependentes dos adultos. Isso coloca ênfase na necessidade inadiável da confiança e do cuidado nas relações. Muitas crianças ainda não são capazes de dizer o que sentem e o que necessitam; é preciso uma atenção especial para entender as formas de expressarem suas necessidades. Se queremos acolher as crianças precisamos de acolhimento também entre os adultos que trabalham com elas.

Numa creche ou pré-escola inclusiva as crianças devem ter voz, devem ser ouvidas pelos adultos e entre si mesmas. Não devemos partir do pressuposto de que só os adultos é que sabem o que as crianças precisam. Elas também têm coisas a nos dizer e nos ensinar. São capazes de sentir e pensar, descobrir caminhos, revelar possibilidades e criar relações/constelações de modo a atribuir novos sentidos às leituras de mundo. O respeito mútuo e a dignidade no tratamento, devem ser constantemente avaliados: é justo deixar uma criança chorar e dizer "já, já passa", como se chorar fosse mesmo "coisa de criança"? Por que chora? Por que sofre? Com o que sonha? Somos realmente capazes de entender o que dizem (e o que não dizem) as crianças nas suas múltiplas linguagens?

As emoções, os sentimentos, as idéias, os significados, os olhares, e tudo o mais que intervém e determina a constituição da nossa subjetividade, precisa de uma morada. Sem ter onde ir, o olhar se perde no vazio e os sentimentos se transformam em angústia difusa, em abandono. "A vida começa bem, começa fechada, protegida, agasalhada no

regaço da casa." (BACHELARD, 2000, p.26) E é pelas lembranças das casas, segundo o autor, que aprendemos a morar em nós mesmos. Mundo externo e mundo interno se constituem num movimento dialético no qual a diferenciação é uma possibilidade (mas não uma certeza). A creche cumpre para as crianças pequenas que nela vêm habitar, esse papel de "casa", que não é a casa da família, mas é também um lugar de moradia, de proteção e aconchego para a vida que começa. Assim deveria e deve ser.

CAPÍTULO 6

COMO SE DEU A CRIAÇÃO DO AMBIENTE INCLUSIVO NA CRECHE OESTE

COMO SE DEU A CRIAÇÃO DO AMBIENTE INCLUSIVO NA CRECHE OESTE

Para que a inclusão de crianças deficientes possa ser conduzida de forma acolhedora, sensível às necessidades das crianças e dos adultos envolvidos no processo educativo, é necessário que haja um ambiente de relações humanas que seja continente e, nesse sentido, esteja aberto à consideração das necessidades de todos: é necessário um *ambiente inclusivo*. Essa prerrogativa independe da entrada de crianças deficientes, e afirmo que é uma condição para uma educação orientada para as finalidades humanas.

Neste capítulo, buscarei evidenciar como se deu a construção de um *ambiente inclusivo* na Creche Oeste. Para isso, irei reunir reflexões ligadas a diferentes âmbitos e momentos. Tomei como ponto de partida a história das relações na Creche Oeste, há dez anos atrás. Em seguida, retomo elementos da história do atendimento de crianças com necessidades especiais na Divisão de Creches, e do percurso de 1998 a 2002, quando a Creche Oeste inicia e se aprofunda na compreensão do trabalho com grupos heterogêneos e crianças com necessidades educacionais especiais.

Embora me refira à *construção* de um ambiente inclusivo, penso que nesse campo não há conquistas permanentes.

Apresentação da Creche Oeste

A Divisão de Creches da Coordenadoria de Assistência Social – COSEAS – da Universidade de São Paulo, possui uma rede de quatro creches destinadas ao atendimento de filhos de funcionários, docentes e alunos da USP. A Creche Central, a mais antiga e a maior delas, data de 1982.

A Creche Oeste foi inaugurada em 1990 e tem capacidade para atender cem crianças,

na faixa etária de zero a seis anos. A maioria das crianças permanece na creche em período integral e, aproximadamente, 20% das vagas são oferecidas em meio período. Possui um quadro fixo de quarenta funcionários, sendo que os educadores trabalham em turnos de seis horas diárias e os funcionários das equipes de limpeza, cozinha, saúde e coordenação trabalham oito horas diariamente.

Um elemento importante a considerar nas creches da COSEAS é a heterogeneidade da população atendida: há crianças de diferentes níveis sócio-econômicos, etnias, religiões etc. Essa característica, hoje em dia bem pouco presente nas escolas paulistanas, foi alvo de minhas reflexões no mestrado (Sekkel, 1998), quando apontei a importância do convívio diário entre crianças de diferentes realidades na superação de preconceitos ligados às desigualdades sociais.

A creche está organizada em seis grupos de crianças, cujo critério de formação é a faixa etária: berçário (de zero a dois anos), e Grupos 2, 3, 4, 5 e 6, cada qual correspondendo a uma faixa etária, com linha divisória entre os meses de junho e julho. Esses grupos estão reunidos em dois Módulos:

Módulo I: onde estão o berçário, G2 e G3. Esse Módulo possui dois refeitórios (um para o berçário e outro para o G2 e G3), uma sala para o G2, outra para o G3, uma sala de sono para o berçário e a 'casinha' do berçário (sala de atividades dos bebês, que fica numa casa separada, ao lado do Módulo), que possui também um pátio privativo. Cada sala possui um banheiro próprio.

Módulo II: onde estão os grupos G4, G5 e G6 (ou pré). Esse Módulo possui a sala da fantasia (de uso coletivo e planejada para as brincadeiras de faz-de-conta), um refeitório e um banheiro.

A proposta educativa das creches da COSEAS inclui objetivos ligados a promover o acesso à cultura, a aquisição e produção de conhecimentos, o desenvolvimento da individualidade e a formação para a cidadania. As concepções de criança, de creche e do relacionamento creche-família têm sido alvo de reflexões permanentes a partir da problematização de situações do cotidiano institucional. Os princípios que orientam o trabalho de cada uma das creches da rede de creches da COSEAS são os mesmos, sendo que cada uma delas tem um percurso próprio no desenvolvimento do seu trabalho. Há

características comuns entre elas, e há também pontos de discordância e de contradição, dos quais emergem discussões que fazem avançar a busca de fundamentação para as ações propostas. A cada encontro anual, as creches aprendem com as experiências umas das outras, e isso é muito rico. Não há intenção de igualá-las.

Um dos grandes problemas enfrentados pelas creches da COSEAS é que a estrutura organizacional não prevê horários para o planejamento do trabalho educativo. Para fazer as reuniões de orientação e planejamento é necessário montar um complexo esquema de 'coberturas' nos grupos de crianças. Para isso, alguns educadores chegam mais cedo e assumem lugares em diferentes grupos, de acordo com uma tabela previamente feita, no horário das 12 às 13h. Nessa uma hora, a cada dia da semana, as duplas de educadores (ou outros agrupamentos por módulo), se reúnem para pesquisar, discutir e planejar o trabalho. Esse esquema é frágil no sentido que, se algum educador falta na cobertura, as reuniões ficam prejudicadas. Afora essas reuniões, há uma hora de planejamento individual (ou do grupo de cada período) que ocorre no início do período da manhã e no final do período da tarde (quando a creche está mais vazia), também semanalmente. Esse horário de planejamento passou a existir há alguns anos apenas, e foi criado pela equipe técnica (pedagoga e psicóloga) e educadores.

Há também os dias de formação continuada, nos quais a creche deixa de atender as crianças para investir na formação das equipes, sobre os quais irei me deter mais adiante.

Os educadores não são reconhecidos pela Universidade como *professores* de educação infantil. A nomenclatura utilizada no plano de carreira refere-se a técnicos de apoio educativo, com exigência de segundo grau completo ou, preferencialmente, magistério.

A equipe de coordenação da creche é composta por uma pedagoga, uma psicóloga e uma diretora, que é o cargo que ocupo atualmente, também com a formação de psicóloga. Há também uma equipe de supervisão composta por psicóloga, nutricionista e pediatra. Entendo que o fato das creches da COSEAS terem, desde a inauguração da primeira creche, psicólogos em seu quadro de coordenação e de supervisão (o que não é a norma nas creches e pré-escolas) tem garantido, ao longo desses anos, um olhar para as relações entre pais, crianças e funcionários, que tem se revelado uma contribuição muito significativa para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Um pouco da história da Creche Oeste

(Estava escrito "ENTRE", mas a porta estava fechada)

Poderia-se pensar que tudo começou tranqüilamente com a implantação de um trabalho numa nova creche da USP. Lugar bonito, prédio novo, planejado por arquitetos para essa finalidade, equipe de funcionários bem dimensionada e com formação adequada à proposta educacional etc. Mas, não foi bem assim....

O começo do trabalho na Creche Oeste passou por muitas dificuldades, principalmente no âmbito das relações entre educadores e coordenação, as quais tinham desdobramentos também nas relações com as crianças e com os pais. Em minha dissertação de mestrado (Sekkel, 1998) dediquei um capítulo à reconstrução dessa história, buscando identificar vários (mas com certeza não todos) elementos que contribuíram para instalar um ambiente carregado de mal-estar na Creche Oeste, logo após a sua inauguração, e que se manteve intenso nos dois primeiros anos de funcionamento.

Havia uma cisão na relação dos educadores com a coordenação, a qual desencadeava uma posição corporativista por parte do grupo maior de funcionários. Criou-se uma cultura institucional que era transmitida pelos que estavam há mais tempo na instituição e adotada por aqueles que chegavam.

A equipe de coordenação, por sua vez, estava apegada a uma proposta idealizada e não conseguia ler o mundo a sua volta e construir um trabalho a partir da consideração das condições concretas existentes. Havia um movimento que não era explicitado e que atuava nas relações de forma contraditória, e muitas vezes ambivalente:

> (...) era visível, em muitas ocasiões, que (os educadores) desviavam o olhar diante das transgressões das crianças. Na fala dos educadores, o problema estava nas famílias e eles insistiam junto à psicóloga para que fossem tomadas providências no sentido de que os pais assumissem a responsabilidade pelas ações que os filhos praticavam e cuidassem de colocar limites e educá-los para que pudessem estar melhor na creche(...)
> Os furtos entre os funcionários também eram freqüentes. (SEKKEL, 1998, p.38)

Era um ambiente contrário à inclusão. A Creche era uma "terra de ninguém". Os educadores não se responsabilizavam pelo trabalho que ali se desenvolvia; não era

o trabalho deles. Podemos dizer que **não estavam incluídos** no próprio processo de trabalho: faziam aquilo que alguém lhes disse para fazer. Não eram co-autores de um projeto. Os furtos freqüentes concretizavam o sentimento de ameaça e de desapropriação. Desejo de ir embora.

Havia um clima geral de desconfiança: atestados médicos falsos, furtos de materiais da creche e até das bolsas das funcionárias, ironias e um discurso que ocultava a falta de compromisso. Alguns educadores diziam que iriam colocar em prática algumas idéias discutidas com a orientação, mas isso não era levado a efeito verdadeiramente. A cisão maior era entre as educadoras e a coordenação/supervisão das creches. Algumas educadoras ficavam divididas, mas não chegavam a evidenciar qualquer mal-estar com as colegas junto à coordenação.

Nas equipes de cozinha e limpeza as dificuldades eram menores e não chegavam a prejudicar o trabalho. Pelo contrário, o vínculo das cozinheiras com as crianças sempre foi uma motivação importante para a realização de muitos quitutes.

Uma das coisas mais constrangedoras era perceber que algumas educadoras, diante da proibição de compartilhar a alimentação das crianças, comiam escondido. Algumas vezes pude perceber educadoras engolindo um pedaço de pão às pressas! Algumas crianças, percebendo a situação, ameaçavam contar. A desconfiança e a ameaça estavam em todos os lugares. Tal situação feria seriamente a dignidade dos adultos.

Os sentimentos de raiva, humilhação, impotência etc., eram muito atuantes. Difícil ficar indiferente diante das provocações. Quando chegava algum funcionário novo, em poucos dias ele já estava situado e participando de um pacto que funcionava por adesão à idéia de que "aqui é assim", ao qual era muito difícil se opor, pelas próprias pressões internas.

A auto-imagem das equipes da Creche Oeste estava prejudicada, e também a forma como se falava desse trabalho na comunidade uspiana (e, talvez, para além dela). Havia-se criado uma cultura institucional impermeável, numa certa medida, à mudança, mas com algumas "passagens", como fendas entre as pedras (muito diferente das portas), fundadas nas necessidades humanas. Mel Ainscow refere-se à mudança da cultura do local de trabalho:

> Verifica-se que a cultura do local de trabalho tem um impacto directo sobre a forma como os professores vêem o seu trabalho e, sem dúvida, vêem os seus alunos. No entanto, o conceito de cultura é bastante difícil de definir. Schein (1985) define-o como um nível mais profundo de conceitos e de crenças que são partilhados pelos membros da organização, actuando a nível inconsciente na definição que a organização faz de si própria e sobre o ambiente em que se situa. Manifesta-se através de normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como devem actuar.
> [...]
> Claro que é importante reconhecer que as mudanças culturais necessárias para tornar as escolas capazes de ouvir as vozes escondidas e de lhes responder, são, em muitos casos, mudanças profundas. (1997, p.21-22)

A busca de transformação das relações institucionais na Creche Oeste passou pelo enfrentamento reflexivo de formas de ação cristalizadas e das resistências que elas opunham ao movimento. Ainscow diz que essa cultura se manifesta nas normas vigentes, mas penso que não só por meio delas. Existem acordos tácitos, que não chegam jamais a serem explicitados, mas que são atuantes. Concordo com o autor ao afirmar que as mudanças na cultura da instituição são, muitas vezes, profundas, como o percurso dessa reflexão irá revelar. Mas, nem assim elas estão a salvo, pois existem idéias já discutidas e aparentemente superadas, que ressurgem do esquecimento em que permaneciam guardadas.

As portas estavam fechadas e continuava escrito "entre". Uma mentira? Um faz-de-conta?

Como transformar as relações vigentes?
(ou, como abrir a porta?)

Talvez esse seja um dos grandes problemas em muitas escolas. E não há como transferir diretamente a experiência de uma para outra, porque cada instituição deve ser pensada a partir da sua própria história e das determinações que marcaram o seu processo – a sua cultura.

Não era mais possível saber o que havia gerado esse clima institucional, nem buscar os "culpados". Tínhamos que encontrar um caminho em meio a tudo isso. Como já

disse, em minha dissertação de mestrado apontei aqueles que me parecem os fatores mais determinantes dessa mudança. Mas, entre os vários levantados, e que com certeza tiveram um papel significativo, creio que o que possibilitou que outros acontecimentos pudessem promover mudanças positivas, foi um *reposicionamento* das relações entre a coordenação e os outros funcionários. Penso hoje, que se isso não tivesse existido talvez as boas oportunidades não tivessem encontrado espaço para se desenvolver.

Que reposicionamento foi esse?

Houve mudanças na direção e na equipe técnica (psicóloga e pedagoga) da creche, mas os fundamentos e a proposta educacional se mantiveram. Em meio às dificuldades daquele momento, o que a nova equipe de coordenação procurou explicitar foi a coerência entre o que era dito e o que era feito, fundada no *respeito* e na *confiança* em quem diz e quem faz, e, no *interesse verdadeiro* pelo trabalho desenvolvido. Quando menciono o *interesse verdadeiro*, estou me referindo a um interesse que é comprometido com a prática, contextualizado, e que encontra tradução nas ações concretas do cotidiano. Não é só coerente, é também afetivo, investido de desejo: *querer* estar aqui, *querer* ver os avanços acontecerem. É esse afeto e coerência que, aliados à competência, permitem o sentimento de respeito e fazem surgir o lugar da *autoridade democrática*. Essa autoridade só poderá existir num ambiente de respeito. (Araújo, 1999)

Creio que nesse momento se abandonou um *modelo idealizado de creche* (a creche do faz-de-conta?) que atuava de forma onipresente, como parâmetro para aferir o desenvolvimento da prática (que estava sempre aquém do desejado), e passamos a trabalhar a partir da reflexão sobre as situações concretas, com metas delimitadas a partir delas e elaboradas com a participação dos trabalhadores.

Logo os primeiros frutos apareceram, e elementos de diferenciação positiva puderam ser reconhecidos e nomeados internamente. A Creche começou a se diferenciar, a construir a própria identidade, não só a partir de dificuldades, mas também de conquistas dignas de admiração. A equipe de coordenação, a partir desse momento, colocou como meta e trabalhou muito para modificar a imagem da Creche Oeste "lá fora", junto à comunidade uspiana e ao meio da educação infantil em geral. Foram feitos vários movimentos para a divulgação do trabalho e tornou-se prioridade

a apresentação da creche para visitas. Como somos vistos "lá fora"? A busca de reconhecimento, do investimento do olhar do outro sobre nós, a busca da admiração e do respeito da comunidade funcionou como elemento regulador e motivador. No entanto, não era mais o "olhar de fora" que dizia o que a creche deveria ser, mas sim o reconhecimento de um trabalho que começava a crescer com uma identidade própria e que tinha (e tem) uma contribuição a fazer.

A formação continuada

A cada mês, uma sexta-feira é destinada à formação continuada. Nesse dia a creche deixa de receber as crianças. No mês de janeiro, ao retornar das férias, há um período de quatro a cinco dias de formação continuada. E em julho ocorre há alguns anos o Encontro de Creches da COSEAS, com três (ou mais) dias de duração.

Ao longo desses vários anos, temos concebido os momentos de formação continuada voltados a três objetivos principais:

- **formação em temas específicos**, que constam do Plano Anual da creche. No momento da avaliação final do ano são escolhidos os eixos de trabalho educativo que serão alvo de aprofundamento no ano seguinte. Essa escolha é compartilhada com todo o grupo de funcionários e, ao longo do ano, serão promovidas leituras, discussões, seminários, palestras etc., com o objetivo de revisitar os conceitos subjacentes às práticas desenvolvidas. Sempre que necessário são convidados professores da Universidade, ou de outros locais, para essa finalidade.
- **integração do grupo de funcionários**, a partir da discussão de questões comuns e de atividades ligadas aos temas de estudo. Também os informes, mesmo aqueles que foram afixados nos quadros de aviso, são retomados e se abre um espaço de conversa sobre eles. Todos os meses, uma hora do dia de formação continuada é dedicada à reunião de funcionários, coordenada por representantes escolhidos pelo grupo.
- **planejamento**: de festas, de eventos e do trabalho com os grupos de crianças.

Sempre que possível, todos os funcionários participam da formação em temas

específicos, mesmo que esses temas tenham a ver mais diretamente com o trabalho dos educadores. Um dos pressupostos que fundamenta essa ação é de que todos devem entender bem os objetivos da atividade-fim da creche, que é a educação das crianças. Se todos tiverem clareza com relação a esses objetivos e como alcançá-los, estarão mais disponíveis à ação cooperativa. A atividade-fim deve estar clara para todos que trabalham na instituição; e cada um precisa perceber o sentido que o seu trabalho tem no conjunto, naquilo que remete à educação das crianças.

Um outro ponto a ser considerado é que vários funcionários e educadores não tiveram oportunidade de freqüentar uma escola de qualidade e de aprender sobre conteúdos e valores que queremos hoje propiciar às crianças. Por isso, é importante que eles também possam desfrutar desses momentos. E para isso não há receitas pré-estabelecidas, é a história de cada um, suas marcas e seus desejos, que vão dar contornos a essa busca.

Na avaliação do grupo, a participação de todo o grupo nas atividades de formação em temas específicos tem contribuído para o crescimento de todos. São inúmeras propostas que poderiam ser descritas nesse âmbito de experiências. Mas, eu quero destacar uma delas, especialmente, pelo significado que teve para o grupo. Trata-se do trabalho com mosaicos no muro do berçário. Vou relatar brevemente, apenas para dar uma idéia dos vários momentos desse percurso.

O movimento inicial partiu da necessidade de formação ligada à sensibilidade estética, que gerou a vontade de conhecer os trabalhos com mosaicos do Projeto Cem Muros, feitos em várias praças e escolas da Vila Madalena, e que vêm mudando a cara do bairro. Numa sexta-feira de formação continuada foram todos os funcionários nessa visita, que constou também de uma aula prática sobre mosaicos no ateliê do Projeto. O grupo decidiu então fazer um trabalho com mosaicos no muro do fundo da creche, nas proximidades do berçário. O tema escolhido foi o fundo do mar. Num outro dia de formação continuada, sob a coordenação da Silvana, uma das educadoras, o grupo realizou um ateliê na creche. Organizados em pequenos grupos fizemos peixes, baleia, golfinho, siri, tartaruga, cavalo-marinho, conchas e plantas. Depois, durante a semana, Silvana coordenou a aplicação dos mosaicos no muro, com a colaboração de alguns colegas. Quando ficou pronto, foi uma alegria geral, um corre-corre na creche prá ver o muro. Foi muito interessante: era a beleza do conjunto e, ao mesmo tempo, o

pedacinho de cada um. A avaliação do grupo foi muito expressiva em relação à certeza de que este havia sido um trabalho muito gratificante, e que todos estavam felizes por tê-lo realizado.

Quero mencionar a minha experiência pessoal com esse trabalho. Em vários momentos do meu dia-a-dia na creche, ao rever o muro, pude sentir a alegria de apreciá-lo "de novo" e confirmar o sentimento inicial de realização. Em cada um desses momentos, detive-me alguns segundos na "minha plantinha", e depois, de novo, na visão do conjunto. Em março de 2002 tive que me afastar da creche em licença médica. Quando retornei, em abril, depois de ter ficado quase dois meses afastada, a minha sensação era de que muitas mudanças tinham ocorrido na minha ausência. Essa sensação vinha acompanhada do sentimento de "estar fora" do processo, de exclusão, mesmo que momentânea. Ao percorrer a creche deparei-me "de novo" com o muro, e nele pude recuperar o sentimento de pertencer: há um pedacinho meu ali. Só nesse momento me dei conta também dessa outra dimensão.

Esse sentimento de pertencer é profundamente inclusivo, e precisa ser recuperado a cada novo momento. Ele não existe de uma vez e para sempre. Ele surge em alguns momentos, e é interessante perceber onde, quando e porque.

A construção da memória da Creche Oeste

O que lembrar? Por que lembrar?

O educador é um artesão. Inspirado nas teorias, nas tradições, nas influências do meio em que vive, ele tece saberes, em conjunto com aqueles que quer educar. Feitos a muitas mãos, esses saberes dialogam com o seu tempo e com outros tempos, de outros saberes que chegaram até nós.

Há percursos que os educadores fazem com as crianças nos quais se desenvolvem pesquisas, se formulam perguntas, se produzem textos, poesias, parlendas, pinturas, esculturas e outras tantas formas de expressão e indagação. Esses percursos são únicos e cheios de vida: são a própria história do grupo que os produziu, e provocam encantamento.

É importante que a instituição produza registros e que tenha uma memória de si mesma. Mas, a idéia não é armazenar informações descritivas sobre trabalhos desenvolvidos,

como os "relatórios anuais" que foram feitos até 1996, nos quais o diretor relatava, ao final de cada ano, um pouco do trabalho de cada grupo e os dados de caráter administrativo. Também não se trata de fazer uma documentação exaustiva de tudo o que acontece. O passado não se esgota, e não é possível retê-lo, como diz Adorno: "*É precisamente quando se tornam controláveis e objetivas, quando o sujeito acredita estar inteiramente seguro delas, que as recordações desbotam como tapeçarias delicadas expostas à crua luz do sol*". (1993, p.146) É a memória das pessoas - os momentos significativos, aqueles que nos emocionaram ou nos fizeram pensar, temer, mudar, vacilar etc, e se fazem lembrar - que mistura os fatos e os sonhos numa fonte viva de referência e inspiração.

Num determinado momento da vida da creche aprendemos a cultivar a memória, em vários tipos de registros. Fotos, vídeos, árvores, lembranças, muros de mosaicos, pastas de projetos e outras experiências, que povoam o espaço da creche. Há um passado com alma, que legitima e inspira novos movimentos. A experiência narrada é inspiradora e funciona muitas vezes como um conselho, sugerindo caminhos e idéias. Nesse sentido, ela se aproxima daquilo que Walter Benjamin concebe como a experiência do narrador:

> A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (1993, p.205)

E mais adiante:

> Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). (BENJAMIN, 1993, p.221)

Nos registros que a creche tem produzido é possível perceber, em cada um, as marcas

da experiência, sempre única, de seus 'fazedores'. As crianças narram, os adultos narram, e cada um se apropria de diferentes formas dessas várias narrativas. Todos estes registros, presentes no ambiente da creche, constituem em si mesmos uma forma de narrativa, que dialoga com aqueles que se aproximam.

A intencionalidade de registrar, também é, em si, experiência acumulada. Foi apropriada no âmbito de uma proposta pedagógica, e seu objetivo é valorizar a criação, a autoria e individuação. Em tudo que fazemos imbuídos pelo desejo de conhecer e pela vontade de expressar esse saber, nos diferenciamos e nos transformamos enquanto indivíduos e grupo.

A experiência dos Círculos de Qualidade

(Algumas portas se abrem, o vento circula na instituição. Os olhares se movem e atravessam os espaços. O abre e fecha das portas com a ventania, atiça os fantasmas. Eles vêem à cena e sucumbem aos olhares atentos.)

A imagem das portas que se movem, abrindo e fechando, pelas mãos ou pelo vento que as empurra, está relacionada à idéia de que cada um tem a sua porta, canal de comunicação que pode se abrir, ou fechar. São muitas portas, muitos olhares, de todos que habitam a instituição. Se a maneira como me vejo é distinta de como o outro me percebe, esse desencontro gera movimento, um vento que circula e faz bater ou abrir as portas. Nos vemos de outros lugares, por outros olhares; aprendemos a ver também pelo olhar do outro. Nesse movimento há transformação. Turbulência, oscilação, movimento. Sobre isso Ainscow comenta:

> Fazer avançar a prática conduz, também, a um outro tipo de dificuldades que são sentidas tanto a nível individual como organizacional. Trata-se de formas de turbulência que surgem à medida que se introduzem alterações no *status quo*. A turbulência pode tomar diversas formas, envolvendo dimensões organizacionais, psicológicas, técnicas e micro-políticas. No entanto, no seu âmago, encontra-se freqüentemente a dissonância que ocorre quando as pessoas lutam para dar sentido a novas idéias. (1997, p.23)

Esse período de turbulência pede por uma abertura à experiência, na qual as incertezas devem ser guiadas pela reflexão. Parto da idéia que as dimensões organizacional, psicológica, técnica e política se movem simultaneamente. Nesse sentido, é impossível

ficar imune a uma cultura institucional em mudança.

A experiência com os *círculos de qualidade* teve início em 1998, orientada pelo professor Waldomiro Vergueiro da ECA/USP. Buscávamos orientação sobre literatura infantil de qualidade, e Waldomiro apontou que a busca da qualidade nos livros não estava separada da busca da qualidade no serviço. Qual era, então, a qualidade almejada no nosso serviço? Durante todo o ano e também no ano seguinte, nos debruçamos sobre a questão da qualidade, buscando definir o que ela significava *para nós*. Não chegamos a uma definição propriamente dita, mas iniciamos um movimento de busca que não parou mais. Não nos preocupamos com o estabelecimento de critérios nem de indicadores de qualidade. Cito aqui uma frase do próprio professor Waldomiro, que explicita a orientação desse processo: "*muitos autores da área defendem que a qualidade em serviços públicos está, em última análise, intrinsecamente ligada à motivação do funcionário e ao estabelecimento de um ambiente onde sua participação nas decisões possa ser ampliada e incentivada.*" E foi colocando a ênfase na importância da participação de *todos*, e no reconhecimento da contribuição de *cada um*, que partimos em busca da qualidade.

Como?

A proposta de introdução dos ***Círculos de Qualidade*** na Creche Oeste surgiu a partir da discussão com a comunidade de funcionários numa das reuniões mensais de formação continuada. O grupo levantou os pontos mais problemáticos que gostaria de melhorar. Eram três: o espaço físico (que tinha muitas questões a serem resolvidas: mudança do almoxarifado, refeitório de funcionários, brinquedos de pátio etc.), as relações de trabalho e os benefícios. Formaram-se então três grupos, que passaram a se reunir voluntária e regularmente para, investigar, analisar e propor soluções para os problemas detectados. Cada grupo definiu seu horário e periodicidade de encontros, que eram sempre realizados durante o horário de trabalho. Os grupos eram abertos, e qualquer funcionário poderia participar das reuniões, mesmo que não estivesse inscrito previamente como membro daquele círculo. Cada grupo elegeu um coordenador, que centralizava as informações e coordenava as reuniões. A hierarquia institucional não se reproduzia nos círculos. A equipe de coordenação participava no mesmo plano

que qualquer outro funcionário. Por isso os círculos tinham autonomia para pensar coisas diferentes e levá-las para discutir junto à coordenação ou mesmo junto a outras instâncias da Divisão de Creches. A cada mês, nos dias de formação continuada, cada um dos círculos informava sobre as suas atividades naquele mês e traziam propostas para serem discutidas com o grupo maior. Era nesses momentos que as decisões importantes eram tomadas e o grupo como um todo, constituído como um coletivo, assumia a responsabilidade pelo seu processo.

Havia uma orientação, que Waldomiro retomou em alguns momentos, de que tínhamos que tocar os limites que imaginávamos como *o possível* relacionado a cada uma das questões levantadas. Onde imaginávamos que esses limites estavam? Deveríamos testar, para poder constatar se estavam mesmo ali. O pressuposto dessa orientação é que poderíamos estar supondo que existem barreiras onde, de fato, elas não existem. Era o confronto com algumas suposições que atuavam como preconceitos. Alguns fantasmas que espreitavam nossas ações. Houve momentos em que os grupos dos círculos tiveram receio de experimentar esses limites.

Entendo a busca da qualidade como o movimento de aproximação em relação aos nossos objetivos. Quanto mais próximos estamos do que pretendemos, melhor é a qualidade do trabalho que desenvolvemos.

Na experiência com os *Círculos de Qualidade* pudemos constatar que algumas ações são mais efetivas quando realizadas pelo grupo do que pela chefia hierárquica. Por exemplo: há anos pedíamos a mudança do almoxarifado do piso superior para o térreo. Quando o *círculo do espaço* encaminhou uma carta à direção da Divisão de Creches, historiando e insistindo no pedido, ele foi atendido.

O *círculo das relações* propôs para o grupo maior (todos os funcionários) o contrato de que um não poderia falar mal do trabalho do outro sem comunicar diretamente a pessoa envolvida. Foi uma demanda ligada à ética nas relações, legitimada pelo grupo.

O *círculo dos benefícios* encaminhou alguns questionamentos sobre o horário de trabalho, que foram muito mal recebidos pela direção das creches naquele momento. O limite se impôs aquém do que o próprio grupo havia imaginado, e foram ameaçados

de perder a concessão dos 15 minutos de café embutidos no horário de trabalho. Isso paralisou as atividades desse círculo.

A força do coletivo se revelou no dia-a-dia. O grupo se fortaleceu, mesmo com alguns tropeços. O impedimento de comer com as crianças foi enfrentado com argumentos convincentes, e foi conquistada a possibilidade de experimentação. Os inimigos imaginários se revelaram pessoas capazes também de repensar suas práticas. E as barreiras não transponíveis ficaram mais claras.

A experiência com os círculos de qualidade possibilitou romper com a concepção vigente sobre a estrutura hierárquica, o que criou condições para uma troca de olhares mais efetiva e uma transformação das relações. A estrutura é a mesma, mas a forma de entendê-la e vivenciá-la, mudou. Mudou também a relação entre os pares, que passaram a se ver como co-autores e co-responsáveis pelo trabalho. Foi uma mudança na cultura institucional.

Cada um dos círculos se desfez tão logo encaminhou as questões que lhe deram origem. No entanto, o grupo de funcionários da creche se apropriou dessa prática e, sempre que necessário, retoma esse movimento de articulação, que temos definido como a dinâmica do **grande – pequeno – grande**, que acontece em três momentos:

1.º no qual as questões são identificadas e trazidas no *grande círculo* (o grupo com todos os funcionários), nas formações continuadas. Ali se decide conjuntamente sobre os encaminhamentos e um grupo voluntário se encarrega da realização dos mesmos.

2.º o *pequeno círculo* de voluntários irá se reunir e buscar a realização dos objetivos propostos no *grande círculo*. Esse movimento deve estar sempre incluído nos horários de trabalho de cada um.

3.º no mês seguinte há uma volta para dar continuidade e/ou avaliar a proposta desenvolvida. Essa volta ao grande *círculo* para avaliação é muito importante. Não basta atingir um objetivo, é importante **avaliar em conjunto essa realização**. É esse o momento de apropriação e de fortalecimento do coletivo institucional. Podemos falar aqui num movimento que inaugura um novo modo de **inclusão** dos funcionários na instituição.

Com todos esses avanços na construção de um trabalho coletivo, não podemos considerar, no entanto, que os problemas apontados são coisa do passado. Em vários momentos as discussões têm que ser retomadas e reafirmadas as posições do grupo. Em alguns casos é a direção que tem que retomar os limites do que pode e do que não pode. Algumas regras vão se perdendo pelo caminho, algumas falas vão se desgastando e os combinados têm que ser repensados e refeitos. Penso que esse é um trabalho que nunca acaba.

Às vezes parece que habitam na instituição algumas idéias fantasmáticas, as quais depois de terem sido exaustivamente discutidas, ressurgem em determinadas ocasiões, após um período de silêncio e aparente superação. São pensamentos que pairam na instituição: não morrem, apenas se afastam. Enriquez fala sobre a autonomização da vida fantasmática na instituição:

> Aquilo que, de fato, é produto histórico das idéias, dos sentimentos, dos atos realizados pelos membros da instituição não é reconhecido como tal e acaba vivendo de uma vida fantasmática autônoma e para constituir um envelope ao mesmo tempo protetor e angustiante que liberte das injunções às quais é impossível não obedecer.
> A instituição torna-se assim um verdadeiro *"artifício"* que guia o comportamento de seus membros. Esses sentir-se-ão obrigados a dizer: "Aqui não se pode empreender tal ação... o projeto da instituição é o seguinte...", sem se dar conta de que são os verdadeiros atores e que a instituição não é outra coisa senão o que fazem dela. (1991, p.71)

Por que isso acontece? Penso que há determinações a nível individual, grupal e social que são inesgotáveis e impossíveis de conter. Não dá para a instituição "passar a limpo" e refletir sobre todas as determinações presentes no seu cotidiano. Mesmo os acordos do grupo, aquilo que se tornou consenso, também podem ser vividos como imposição "impossível de não obedecer".

Na Creche Oeste existem idéias antigas de que "aqui é assim..., aqui não pode isso..." etc., facilmente evocáveis, e que podem servir de escudo para proteger aquilo que ainda é inconfessável ou que não pôde ser trazido à luz no grupo.

A aproximação junto às famílias

Vejo o processo de inclusão como algo que irradia na creche, passando pelas crianças, funcionários, pais e comunidade. É uma *tendência* que tira do lugar as formas costumeiras, e às vezes eu sinto que é como se as idéias acordassem sob a sua influência, porque a tendência é clara para todos e faz pensar nessa direção.

As creches da COSEAS sempre foram abertas às famílias, por princípio. Os pais não deixam as crianças na porta, como acontece em muitas escolas. Eles entram e deixam o filho na sala (ou no pátio, depende do momento), com o educador. Esse percurso diário cria oportunidades de relação as mais variadas, e isso é valorizado.

A creche se organiza para compartilhar as pesquisas e as produções das crianças com toda a comunidade. Com esse objetivo são feitas exposições dos grupos. Também as pastas com os registros dos trabalhos desenvolvidos ficam disponíveis na oficina de informação, que é dos espaços que os pais (embora nem todos) mais freqüentam, pois acompanham os filhos para o empréstimo de livros e fitas de vídeo. Não saberia dizer se os pais pegam essas pastas para ver com os filhos, mas de todo jeito, esses movimentos devem ser discutidos: o que os pais podem ou não podem dentro da creche? Eles sabem que podem, se não, como comunicar? Eles querem? O que eles precisam? Muitas vezes os pais ainda não sabem dizer para os educadores o que sentem falta, porque sequer imaginam essa possibilidade, que nunca fez parte da nossa cultura. Isso tem que ser construído, passo a passo.

Um movimento importante em 1999 foi a criação da **Associação de Pais e Funcionários da Creche Oeste**. Os pais foram convidados a participar da elaboração do estatuto que define a função e os limites de atuação da associação na creche.

O movimento de criação da associação partiu da direção e coordenação da creche; não foi, de início, uma demanda dos pais. No entanto, encontrou forte ressonância, o que se evidencia com o grau de compromisso que eles responderam ao chamado.

Pais e funcionários da creche trabalharam juntos na elaboração e aprovação do estatuto, e, depois, no registro da associação. O estatuto deixa claro para os pais e funcionários que a associação não deve interferir no desenvolvimento do trabalho da creche junto às crianças, e que o seu objetivo é contribuir para a melhoria desse trabalho. Com isso, o espaço de cada um está bem delimitado e não se corre o risco de interferências equivocadas de lado a lado.

A experiência com a associação de pais e funcionários tem se revelado de grande significado cada vez que a creche necessita de recursos. No entanto, cabe ressaltar que foram mais os pais do que os funcionários que ocuparam esse espaço, pelo menos até o momento. A legitimação desse lugar criou um espaço para os pais participarem. E eles foram à luta, sempre que a creche precisou. Quando houve falta de funcionários em 2000, ao lado dos pedidos insistentes da direção da creche, os pais se organizaram e foram às instâncias superiores e conseguiram se fazer ouvir. Quando a equipe da creche avaliou a necessidade de reforma das salas do módulo II e a construção de um novo refeitório, os pais se empenharam para conseguir os recursos junto à Comissão de Orçamento da Universidade. Essas, entre outras ações, resultaram no fortalecimento da instituição, tanto interna quanto externamente. Os pais e funcionários agora têm um canal para colocar seus esforços para a melhoria do trabalho com as crianças. Esse é um movimento de apropriação que inaugura um novo modo de **inclusão** dos pais no espaço institucional.

Mas, não é porque o espaço foi criado que já se sabe como ocupá-lo. Na reunião da associação no final de 2002 uma mãe trouxe um depoimento que deu muito o que pensar. Ela contou que na festa junina (ou na festa de final de ano em 2001, não tenho certeza), a creche solicitou que os pais colaborassem na organização. Ela então se preparou e, no dia combinado, saiu mais cedo do trabalho, e veio para a creche "arregaçar as mangas". Chegou na hora marcada e perguntou o que podia fazer. Perguntou para vários funcionários, mas nenhum soube responder. O tempo passou, e ela foi embora sem ter feito nada. E agora, estava ela ali na reunião para não deixar que cometêssemos o mesmo erro de novo.

Por que isso aconteceu? Creio que precisava ter acontecido algo assim para que todos pudessem perceber que existe uma lacuna que precisa ser preenchida, pois os pais não têm autonomia para organizar nada na creche: eles não conhecem a intimidade da instituição. Quanto à forma de construir essa aproximação, ela tem que ser criada com a participação tanto dos funcionários quanto dos pais. E é claro que com os erros também se aprende. Eu às vezes fico impressionada de ver como esse aprendizado com a experiência transforma as práticas, que se tornam cada vez mais interessantes, refinadas e significativas. Para dar um exemplo, em dezembro de 2002

a creche convidou as famílias a participarem de ateliês para a confecção dos enfeites para a festa de natal[9]. Os ateliês foram montados no saguão da creche, com materiais diversificados, ao longo de vários dias, e os pais (algumas avós também) puderam sentar ali com os filhos, e os funcionários de todas as equipes também, e fazer enfeites, com a inspiração dos que já haviam sido feitos nos dias anteriores. Vi algumas famílias se prepararem, inclusive comprarem materiais extras, diferentes dos que a creches ofereceu, e sentarem ali com tempo para dedicar à criação dos enfeites. Eu mesma fiz um trabalho de "papel picado" (como vi muito no México nessa época no ano passado) e uma estrela, ao longo de vários dias. A Ângela, uma menina do G6, gostou da estrela e veio me ajudar, e então trabalhamos juntas na nossa estrela, que tinha uma estrelinha com "cara de vaquinha" numa das pontas, toda enfeitada de muitas cores. Cada meia hora ali foi uma oportunidade maravilhosa de podermos nos dedicar a fazer enfeites, conversar e brincar. Depois de tudo feito, as educadoras e as crianças enfeitaram a creche toda, que ficou muito linda! Para o dia da festa, uma das mães fez um poema-desafio (de mais de dez páginas!), falando sobre a entrada do seu filho na creche (é seu primeiro filho e entrou no berçário este ano), das dificuldades, incertezas e conquistas, e leu para todos no final da festa.

Minha intenção com estes exemplos é mostrar concretamente esse movimento de apropriação, que se dá a partir de várias iniciativas, e que representa o processo de inclusão dos pais na creche.

Nesse ponto, estamos nos aproximando do momento de relatar a entrada da primeira criança deficiente na Creche Oeste. Antes de continuar, acho importante referir a história do atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais na Divisão de Creches, à qual pertence a Creche Oeste.

A história do atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais na Divisão de Creches da COSEAS – uma versão

A Divisão de Creches da Coordenadoria de Assistência Social da USP é responsável por uma rede de quatro creches: a Central, a da Saúde, a Carochinha (em Ribeirão Preto) e a Oeste, que, somadas, atendem por volta de 500 crianças entre 0 e 6 anos.

Para obter as informações sobre a história do atendimento de crianças com necessidades especiais entrevistei a funcionária mais antiga da Divisão de Creches, a Maria Clotilde Magaldi, mais conhecida como Tutinha, e que sempre ocupou cargo de chefia desde que a Creche Central foi inaugurada, há mais de vinte anos. A entrevista ocorreu no ambiente de trabalho, na sala dela, em 31 de janeiro de 2002. Tutinha é hoje em dia diretora da Divisão de Creches. Nos conhecemos há 10 anos, e o clima da entrevista foi bem tranqüilo.

O início do atendimento nas creches remonta a julho de 1982 – há 20 anos, portanto – quando foi inaugurada a Creche Central. Durante um longo tempo não houve demanda de crianças com deficiência, *"sempre teve uma demanda muito reprimida, nunca nos apareceu alguém que tivesse uma deficiência durante um longo tempo"*. Essa fala da Tutinha sugere que havia, provavelmente, uma suposta demanda, mas que nunca foi investigada. Há uns 10 anos (talvez mais) a Promoção Social (é o setor da COSEAS encarregado da seleção das crianças para as creches) falou de uma criança com Síndrome de Down, e

> *discutimos muito se a gente poderia atender ou não, e, de alguma maneira eu gostaria muito de ter recebido, (...), acabei sendo voto vencido nessa história (...), a gente acabou, numa decisão coletiva, dizendo que não tínhamos condição de atender.*

Tutinha conta que essa sua abertura para considerar a possibilidade desse atendimento foi inspirada no aprendizado com Terezita, dona da TeArte - uma escola na região, a qual seu filho freqüentou - e que há muito tempo *"recebia crianças autistas, recebia crianças cegas, recebia crianças com todo o tipo de deficiência, e que ela tratava igualmente"*. Tutinha considera que essa experiência foi uma referência no início do trabalho nas creches, não só com relação à deficiência.

No entanto, apesar da referência importante desse trabalho com relação ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais, Tutinha comenta que *"na época eu não tinha...., talvez força e segurança suficiente para ter me firmado nessa decisão. Eu sei que a gente não atendeu esta criança"*. Esta fala aponta uma dúvida, mas onde ela está exatamente?

Tutinha já tinha uma referência de que o trabalho na escola de educação infantil com crianças deficientes ou com outras necessidades especiais é possível e desejável. Parece-me que o que pesou mais foi a falta de receptividade e de preparo do ambiente institucional naquele momento. Isso aparece na colocação *"Naquela época a gente tinha uma idéia de que talvez precisasse de alguém dedicado, alguém especial, alguém que fosse particularmente treinado pra isso".*

Esse *talvez* revela uma suposição que não chegou a ser investigada. Nem foi preciso esse movimento, pois não se cogitava ainda que esse é um direito da criança. Sendo assim, a decisão foi pensada no plano das concessões, como acontecia em todas as instituições naquele momento histórico.

Depois, passaram-se muitos anos sem demanda de crianças deficientes ou com necessidades educacionais especiais nas creches da COSEAS.

Um tempo depois a Creche Central recebeu um menino com necessidades educacionais especiais, e que tinha importantes dificuldades de relacionamento. Nesse caso, embora as educadoras e os técnicos dissessem que não tinham condições de atender esse menino, ele permaneceu na creche durante dois anos, por decisão da supervisão.

Foi feito um trabalho de convencimento junto à equipe da creche, mas que não encontrou, naquela época, respaldo na realidade social. Não havia indicações claras para que se atendesse crianças com necessidades especiais nas escolas regulares.

A permanência dessa criança na creche foi palco de uma luta que durou o ano inteiro, como refere Tutinha, mas que sempre contou com a acolhida da dúvida e da indisponibilidade dos educadores.

Passou um outro tempo sem demanda, sem aparecer ninguém. Depois de alguns anos a Creche Central recebeu uma criança com deficiência física.

> *Nós soubemos de antemão que ia chegar um menino assim, e a gente conseguiu preparar as crianças e dizer que ele ia chegar, e que ele era um menino diferente, mas que ele era um menino tão menino quanto outro qualquer. E ele foi super bem recebido, deu tudo certo. E a partir dessa experiência acho que a gente conseguiu sensibilizar melhor os educadores, e acho que também a gente já tinha mais clareza a respeito de receber crianças com mais dificuldade.*
>
> (...)

> *Hoje em dia, acho que a gente não tem a menor dificuldade de receber. Tanto os educadores quanto os técnicos estão sensibilizados, disponíveis, dispostos, abertos a qualquer tipo de criança que nos chegue.*
> *A creche inteira mudou de lugar, e não só por nossa causa, mas também por todo um contexto dentro da educação, que foi mudando de lugar.*

Aqui há o reconhecimento da influência do contexto social mais amplo na legitimação desse movimento de inclusão, o que vem fortalecer e dar forma e movimento àquilo que antes eram idéias inspiradoras e intuições sobre possibilidades ainda não colocadas em prática.

Com a nova legislação, saímos do plano dos favores e adentramos o dos direitos. Creio que isso é muito importante, e dá legitimidade às ações inclusivas. Mas o *saber fazer* não está dado com a mudança na legislação. É necessário construí-lo nas ações cotidianas.

Concluindo, nesses vinte anos foram poucas as experiências das creches da COSEAS no trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais. Somente nos últimos quatro a cinco anos é que um trabalho mais planejado e reflexivo vem sendo feito, acompanhado de um pequeno aumento da demanda. É esse desenvolvimento que enfocarei a seguir.

Voltando ao percurso da Creche Oeste.

Conversando sobre como abrir a porta

Em conversa que tive com a Prof.ª Lígia Assumpção Amaral, no Instituto de Psicologia, no final de 1998, ela sugeriu que a Creche Oeste deveria aproveitar o momento em que ainda não havia crianças deficientes para discutir o tema da inclusão com a equipe de funcionários. Dessa forma, as pessoas estariam mais livres para se colocar, sem a pressão de uma situação presente. Ouvimos o conselho e a convidamos para uma conversa com o grupo num dos dias previstos para a formação continuada de janeiro de 1999.

Lígia veio e conversou com todo o grupo: contou fatos da sua experiência, falou sobre

as resistências em relação à deficiência, sobre preconceitos e estereótipos, sobre a importância do respeito e da compaixão (e não da pena), dos direitos de cidadania, e do acolhimento. Na verdade, não foi uma fala teórica, foi uma conversa na qual ela contou vários "casos", sendo que alguns deles eram episódios da sua própria vida. Essa conversa permitiu uma reflexão que não ficou restrita ao âmbito escolar, e sim ao contexto de vida, de direitos, de desejos e de possibilidades. Com isso, pudemos pensar sobre a situação da pessoa deficiente e perceber o seu lugar, abrindo caminhos de identificação.

Dois meses depois, matriculamos a primeira criança deficiente na Creche Oeste, a Bruna, que estava completando dois anos de idade na época, e que tinha deficiência múltipla: física, auditiva, visual e, supostamente, mental.

Lembro que Lígia, quando soube que a creche iria receber a Bruna, comentou que se conseguíssemos realizar bem esse atendimento, ficaria evidenciado seu significado e importância, e também que a educação infantil pode, e deve, receber todas as crianças.

O fato de já termos conversado sobre o tema da deficiência ajudou, sem dúvida, para que todos os funcionários pudessem acompanhar e opinar nesses primeiros movimentos de abertura. Ninguém se manifestou contrário à entrada da Bruna, e creio que isso é resultado da conversa com Lígia somada às características que o grupo desenvolveu de interlocução e participação. Ninguém estava sozinho.

As experiências com Bruna e Guilherme

Antes de iniciar o relato sobre o atendimento da Bruna na Creche Oeste, é muito interessante perceber como a compreensão dos objetivos de inclusão e a conversa com a Prof.ª Lígia sobre a deficiência, alteraram nossas concepções e promoveram uma outra capacidade de percepção e de escuta no ambiente da creche. Ampliando o foco da deficiência para o das necessidades educacionais especiais, pudemos, a partir desse momento rever e mudar significativamente a forma como vínhamos atendendo uma outra criança, o Guilherme, que já estava há um ano conosco. Guilherme tinha um diagnóstico de distúrbio global do desenvolvimento e, até então, ele permanecia na

creche, mas não havia, uma ação voltada para a adequação dos objetivos educacionais às suas necessidades. Digo isso, porque havia uma atenção com o seu bem-estar e com o atendimento das suas necessidades, mas ainda não havíamos concebido a possibilidade de intervenções mais significativas e que implicavam em mudanças no planejamento, nas rotinas e na alocação dos educadores. Inauguramos no início de 1999 um movimento de repensar a prática sob o ponto de vista da inclusão.

Os relatos a seguir, sobre o atendimento da Bruna e do Guilherme, vão servir também de referência para a análise das entrevistas realizadas com os grupos de funcionários e para as reflexões que seguem nos capítulos seguintes.

O atendimento da Bruna na Creche Oeste

Bruna é filha de funcionários da Universidade. Teve meningite com poucos meses de idade e, como conseqüência da doença, adquiriu deficiência múltipla: visual, auditiva, física e mental. Chegou à creche em março de 1999, com dois anos, e foi matriculada no Grupo 2, o G2 como é conhecido internamente, que corresponde ao seu grupo etário. Nesse mesmo ano seu irmão também foi matriculado no G6, ou Pré como também é chamado.

O G2 tem treze crianças e dois educadores fixos. Além disso há um educador volante do Módulo I, que participa em alguns momentos das atividades do G2 e substitui quando falta algum dos educadores do grupo. A primeira dúvida que surgiu foi se deveríamos matricular a Bruna no berçário ou no G2, devido ao seu desenvolvimento ser mais próximo às crianças menores. Como o critério para a definição dos grupos na creche é etário, e não de desenvolvimento, ficou resolvido pela coordenação que ela ficaria no G2, até porque não havia vagas no berçário naquele momento.

Os educadores tiveram acesso às informações da entrevista de matrícula, que diziam respeito ao histórico, hábitos e desenvolvimento da Bruna, como acontece com todas as crianças que chegam. As educadoras estavam ansiosas sobre como seria esse trabalho com a Bruna, mas em momento algum questionaram o seu direito à creche.

Quando se aproximava o momento de entrada da Bruna, o que se dá após a matrícula e de acordo com uma ordem de entrada que prevê a chegada de uma criança de cada vez

no grupo, chegou a nosso conhecimento a discordância do serviço de fonoaudiologia da Universidade em relação a esse atendimento. Isso deixou a equipe da creche insegura, pois a fono é mais experiente no trato com crianças deficientes. Essa discordância e a avaliação de que o atendimento na creche não seria adequado para a Bruna abalou a nossa confiança e nos fez colocar para a família que a creche iniciaria o atendimento da Bruna, mas que a possibilidade de permanência teria que ser avaliada no decorrer do processo. Cada dia seria um dia; com isso não deixamos a família confortável, no sentido de poder contar com esse atendimento.

Um fórum interdisciplinar na creche

Passados dois meses a mãe da Bruna nos surpreendeu com o agendamento de uma conversa com o médico do Hospital Universitário e a fisioterapeuta. Entendemos, num primeiro momento, que essa reunião havia sido solicitada pelo médico, só mais tarde soubemos que foi a própria mãe quem organizou esse fórum, aliás, muito oportuno. A reunião ficou marcada para o dia 20 de maio, na própria creche e combinamos a participação dos técnicos da Divisão de Creches (pediatra e nutricionista), de uma das educadoras do G2, das duas auxiliares de enfermagem da creche, da equipe de coordenação e da mãe da Bruna.

O médico começou contando sobre a história da Bruna desde a UTI do HU, quando ele iniciou o seu acompanhamento. Atualmente ele é o pediatra que a acompanha. Ele comentou sobre a postura do pediatra de UTI, no sentido de não criar falsas esperanças e contar sempre a verdade para os pais. Conta que no período em que Bruna esteve internada no HU ele deixou de acompanhá-la durante um mês, quando saiu de férias, e que não esperava encontrá-la viva quando voltasse. Ficou surpreso quando Bruna começou a reagir, e pôde ser retirada dos aparelhos que a mantinham viva.

Ele também esclareceu sobre a epilepsia de Bruna, e explicou que o neurologista optou por não controlar completamente as crises, porque isso a deixaria muito apática. Sendo assim, ela toma uma dose diária de medicação, mas apesar disso tem crises epilépticas, caracterizadas na maioria das vezes por esticar um dos braços e a cabeça para o lado contrário, acompanhadas de um tremor nas pernas. Essas crises podem se repetir muitas vezes durante o dia. Ele alertou também para que, se se tornarem

muito freqüentes a ponto de impedirem a respiração, ou mais fortes, que a Bruna deve ser levada para o HU para avaliação. Eni, uma das auxiliares de enfermagem, depois retomou bem essa questão, deixando bem claras as orientações.

O doutor foi enfático ao dizer que Bruna nunca será uma criança normal, e que não tem previsão quanto à sua capacidade de desenvolvimento. Embora saiba que ela é mais susceptível de ficar doente, afirmou que a creche é boa para ela, e incentivou a continuidade do atendimento.

A fisioterapeuta contou que acompanha a Bruna em sessões individuais duas vezes por semana. Logo de início ficou claro que Bruna não vinha comparecendo às sessões, porque tinha ficado doente repetidamente.

Esclarece para o grupo que todo o lado direito de Bruna é mais prejudicado, pois é completamente cega e surda desse lado. Diz que por causa disso é importante cuidar para ela não desenvolver uma postura voltada para um lado só, que pode provocar um encurtamento dos músculos do pescoço de um dos lados, entre outros problemas que podem ser evitados mantendo-a sempre ereta e numa posição centrada. Daniela, educadora da creche, comenta sobre o uso das almofadas e diz que tem sido difícil mantê-la bem posicionada. A fisioterapeuta concorda e fala sobre a necessidade de adquirir uma cadeira especial para ela, com rodas. Não sabe dizer até onde Bruna poderá se desenvolver, mas diz que ela não poderá andar e provavelmente também não chegará a comer sozinha. É possível que consiga sentar-se e segurar o tronco. Observa que Bruna está com a musculatura mais fortalecida para segurar a cabeça (fato que também foi observado pelas educadoras, depois da entrada dela na creche).

Daniela, educadora do G2, contou sobre o ambiente afetivo da Bruna no grupo e na creche. Disse que no início as crianças pensavam que Bruna era um bebê, depois ficou claro para as mais velhas que ela tem problemas. Contou que as crianças mais velhas querem sempre ajudar a cuidar da Bruna, e foi feita uma escala para administrar essas ajudas, cada dia um ajudante.

Daniela disse ainda que no começo as educadoras tiveram dificuldade para avaliar a saciedade da Bruna no momento das refeições. Agora já sabem mais ou menos o quanto ela come e toma de água e percebem alguns sinais de saciedade (morder a colher).

Daniela relatou também que levam a Bruna na areia e cuidam sempre de tê-la próxima e o mais participante possível das atividades do grupo. Quando sentam para cantar, as educadoras pegam a Bruna no colo, levam para a roda, batem palmas com ela. Ela responde com muitas risadas e movimenta o corpo ritmicamente, acompanhando as músicas. Daniela contou como as educadoras se sentiram culpadas quando Bruna ficou doente logo após ter ficado na areia. Com relação a essa questão, o médico e a fisioterapeuta incentivaram esse tipo de ação, dizendo que ela deve continuar participando desse tipo de atividade.

Nessa oportunidade a equipe da creche fez várias perguntas e pôde também contar sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido. Ao final, a mãe se colocou, evidenciando nesse momento que fora ela quem tinha planejado essa conversa.

Contou que estava querendo essa reunião há tempo, que achava importante juntar todas essas pessoas. Deu um depoimento inequívoco sobre o bem que a creche tem feito para a Bruna. Diz que ela está se comunicando mais, pede colo levantando o bum-bum e reclama quando se percebe sozinha. Avaliou que antes, só na família, ela era superprotegida e que notou que a Bruna está muito mais comunicativa. Contou também sobre o funcionamento do intestino, que desde que começou na creche não precisou mais usar supositórios, que antes eram necessários diariamente, pois sem isso Bruna não conseguia evacuar.

Disse que tem ido em busca de instituições especializadas (parece concordar com esse encaminhamento), mas ao final contou que visitou uma dessas instituições e não gostou, as crianças gritam, achou que estão em condições piores que a Bruna. Ela não gostou e pergunta o que a filha vai ganhar nessas outras instituições. O que ela vai ganhar de verdade? E o que ela vai perder? No final pede para ficar na creche, e pergunta se ela pode ficar no próximo semestre.

Eu respondi que sim, que na nossa avaliação até o momento estamos em condições de continuar atendendo a Bruna. Disse também que não conseguimos afirmar com segurança de que somos capazes de atendê-la até os sete anos, mas que por hora está tudo bem.

A pediatra da Divisão de Creches reiterou sua posição de que no ano que vem o grupo terá um só educador e não será possível ter a Bruna no grupo com um só educador, e

reforçou os limites da capacidade de atendimento da creche.

O médico do HU fez uma intervenção perguntando se, nesse caso, não seria possível manter uma criança um ano mais no grupo com dois educadores.

Alice respondeu que sim, que isso pode ser repensado, o que reafirmei também junto com ela.

A mãe terminou a reunião agradecendo muito a todos que vieram e ao favor da creche em atender a Bruna. Na hora não me foi possível falar que não se trata de favor e sim de um direito. Acho que esse direito não está claro e muito menos garantido. Preferi deixar como favor nesse momento.

A partir dessa conversa tomamos consciência de que Bruna corre constantemente o risco de ter uma convulsão mais forte e que temos que estar preparados para agir nessa situação. Essa possibilidade assustou a todos nós, e tivemos que enfrentar o desafio de aprender a conviver com esses problemas e assumir essa responsabilidade.

Diagnóstico: para quê?

É interessante perceber o papel do diagnóstico para os educadores. Num primeiro momento todos querem saber a avaliação e o prognóstico dos especialistas. Mas, no momento seguinte isso funciona como um parâmetro que serve para ser questionado, como aparece na fala da Helena, uma educadora da creche: "*os médicos, eles dão um diagnóstico e o nosso papel é talvez não acreditar muito nesse diagnóstico, por exemplo, quando fala que ela não enxerga, não ouve, a gente viu que aqui era totalmente diferente*".

E da Daniela, outra educadora que comenta:

> *(...) a gente tinha todo aquele histórico dela: que ela não faz isso, não faz aquilo, não faz aquilo outro, não enxerga, não escuta (...)*
> *Ela é um ser humano! Dava a impressão que ela era um vegetal, ela vai ficar no carrinho ou no berço, e acabou. A gente vai dar comida e banho prá ela, só. (...)*
> *Então, a gente foi descobrindo a Bruna, a gente, a gente, porque o que vem da Bruna eram coisas totalmente diferentes do que a gente tava...(...) Tanto é que a gente se preparou para uma Bruna, que quando a gente descobriu as coisas que ela fazia, a gente via que era*

reforçou os limites da capacidade de atendimento da creche.

O médico do HU fez uma intervenção perguntando se, nesse caso, não seria possível manter uma criança um ano mais no grupo com dois educadores.

Alice respondeu que sim, que isso pode ser repensado, o que reafirmei também junto com ela.

A mãe terminou a reunião agradecendo muito a todos que vieram e ao favor da creche em atender a Bruna. Na hora não me foi possível falar que não se trata de favor e sim de um direito. Acho que esse direito não está claro e muito menos garantido. Preferi deixar como favor nesse momento.

A partir dessa conversa tomamos consciência de que Bruna corre constantemente o risco de ter uma convulsão mais forte e que temos que estar preparados para agir nessa situação. Essa possibilidade assustou a todos nós, e tivemos que enfrentar o desafio de aprender a conviver com esses problemas e assumir essa responsabilidade.

Diagnóstico: para quê?

É interessante perceber o papel do diagnóstico para os educadores. Num primeiro momento todos querem saber a avaliação e o prognóstico dos especialistas. Mas, no momento seguinte isso funciona como um parâmetro que serve para ser questionado, como aparece na fala da Helena, uma educadora da creche: *"os médicos, eles dão um diagnóstico e o nosso papel é talvez não acreditar muito nesse diagnóstico, por exemplo, quando fala que ela não enxerga, não ouve, a gente viu que aqui era totalmente diferente".*

E da Daniela, outra educadora que comenta:

> *(...) a gente tinha todo aquele histórico dela: que ela não faz isso, não faz aquilo, não faz aquilo outro, não enxerga, não escuta (...)*
> *Ela é um ser humano! Dava a impressão que ela era um vegetal, ela vai ficar no carrinho ou no berço, e acabou. A gente vai dar comida e banho prá ela, só. (...)*
> *Então, a gente foi descobrindo a Bruna, a gente, a gente, porque o que vem da Bruna eram coisas totalmente diferentes do que a gente tava...(...) Tanto é que a gente se preparou para uma Bruna, que quando a gente descobriu as coisas que ela fazia, a gente via que era*

outra Bruna. Então a gente esqueceu aquilo que a gente ouviu (risos) "vamos esquecer, isso daí não existe, né?

O convívio diário permite aos educadores perceberem melhor as sutilezas e se aproximarem do entendimento da linguagem que a Bruna usa para se comunicar. Então, eles começam a se relacionar com a pessoa, e não com a deficiência. Eles estão lado a lado, envolvidos, e querem vê-la progredir. Por isso as balizas do diagnóstico podem ser organizadoras das suas ações, mas precisam ser 'esquecidas' para permitir o contato com a pessoa, e tudo aquilo que ela tem a comunicar.

Por outro lado, os depoimentos sugerem que o diagnóstico delimitou uma 'marca' a ser superada, impulsionando os esforços na direção por ele apontada. Isso pode ter funcionado como um fator organizador que contribuiu para a efetividade das ações desenvolvidas com a Bruna.

Acho interessante pensar que a equipe da creche poderia lidar com o diagnóstico como 'profecia' e deixar que os acontecimentos seguissem seu rumo, sem se envolverem em reflexões e metas de superação das dificuldades encontradas. Por isso, é importante tentar perceber o que mobilizou o grupo a buscar caminhos e despender esforços? Sugiro, com relação a esse ponto, uma atenção especial aos *cuidados* destinados à equipe sob a forma de discussões, informação, compromisso e escuta. Somam-se a estes cuidados outras determinações de ordem pessoal, que remetem às vivências de cada um, e que funcionaram como apoio (e algumas vezes também como impedimento) para essa busca. A presença de um olhar cuidador na creche, que não estava ligado a apenas uma pessoa, mas a várias, criando um ambiente de relações humanizadas, somado à possibilidade de trocas de experiências, são elementos determinantes desse movimento de inclusão. É possível notar, como veremos mais adiante, como uns foram aprendendo com a experiência dos outros, e que algumas pessoas já traziam contribuições que tinham origem em experiências vividas em outras épocas e locais.

Continuamos atendendo a Bruna nos anos que se seguiram. No segundo ano dela na creche nós a mantivemos no G2, enquanto o seu grupo foi para o G3. Centramos essa decisão no fato de Bruna ser dependente do educador para comer, se locomover etc., então optamos por ela permanecer num grupo que tem dois educadores fixos. Mas,

depois de poucas semanas, os educadores avaliaram que esse foi um grande erro, pois as crianças que vieram do berçário estranharam a presença da Bruna e a incomodaram com pequenos "testes" de convivência. Enquanto isso, as crianças que estavam já no G3 sentiam a sua falta e reivindicavam a sua presença no grupo. Mas, quando essa questão ficou clara e os educadores trouxeram para discutir em reunião, tudo já estava se ajeitando e resolvemos que Bruna permaneceria no G2 em 2000.

Nos anos seguintes, não tivemos mais dúvidas de que ela tinha que acompanhar o grupo, e assim foi em 2001 e 2002. As crianças constróem vínculos importantes e não é prática da creche mudar as crianças de grupo. Se a creche respeita esses vínculos com todas as crianças, por que não haveria de ser assim com a Bruna? Por que ela não entende? Por que a creche não tem estrutura para atendê-la nos grupos com um educador fixo? Esse foi um problema que tivemos que enfrentar: o educador volante passou a ser educador fixo do grupo da Bruna. E quando foi necessário passar do Módulo I para o II, na mudança do G3 para o G4, em 2002, foi necessário fazer adaptações no banheiro, construir uma bancada para a troca de fraldas e armários. Tudo foi feito com a participação ativa dos educadores.

Bruna está há vários anos em período integral na creche. Houve momentos em que avaliamos a necessidade dela ter atendimento especializado de fonoaudiologia e fisioterapia, e também acompanhamos as dificuldades em conseguir esses atendimentos no serviço público. Como há anos a creche tem um trabalho de fisioterapia preventiva junto aos funcionários da cozinha, limpeza e berçário, incluímos a Bruna nessa rotina com um estagiário de bolsa-trabalho[10].

Temos acompanhado o desenvolvimento da Bruna e vemos que ela é uma criança cujas rotinas são em vários momentos modificadas por situações de saúde. Ela tem problemas pulmonares porque se movimenta pouco. Na creche, em vários períodos ela fez inalações duas vezes por dia, acompanhada de tapotagens, para ajudá-la a sentir-se melhor.

Desde 2001 uma técnica em terapia ocupacional tem vindo à creche periodicamente para observar os progressos de Bruna, conversar com os educadores e ajudar a pensar soluções para os problemas enfrentados. Uma estagiária do serviço tem vindo também semanalmente à creche para acompanhar o trabalho com a Bruna.

Ao longo desses anos em que a creche vem trabalhando com a Bruna, em vários momentos solicitamos a interlocução com profissionais de diferentes áreas: psicologia, fono, terapia ocupacional, nutrição, fisioterapia. Não há uma regularidade prevista para essas conversas, e nelas sempre estão presentes os educadores (às vezes um representante do grupo, mas sempre que é possível todos comparecem), além da psicóloga e/ou pedagoga, e outros profissionais da creche (da limpeza, nutrição, direção etc.). Nessas conversas todos podem se colocar e ajudar a pensar os problemas levantados; não são só os especialistas que falam e orientam as ações propostas. Considero que a participação dos profissionais da creche nessas conversas com especialistas de outras áreas é de fundamental importância no processo de inclusão. Sem eles o especialista não tem acesso a esse detalhamento que muitas vezes só pode ser evocado a partir de falas que ocorrem durante a própria conversa. Além disso, essa participação também deve ser entendida como uma conversa entre especialistas, com respeito por todos que participam desse processo e têm a tarefa de conceber esse trabalho. Tenho observado que muitas vezes as melhores propostas são construídas conjuntamente: alguém faz uma proposta e os outros ajudam a elaborar melhor.

Em várias oportunidades, e pelo menos uma vez por ano, as ações e as conquistas no trabalho com a Bruna são socializadas com o grupo de funcionários. E, segundo a avaliação dos próprios funcionários, mesmo aqueles que não trabalham diretamente com ela, é muito importante esse relato, para que todos possam acompanhar e conhecer melhor os percalços desse atendimento. É isso que propicia também que todos se sintam comprometidos e possam participar, sugerindo algumas ações. É o que aconteceu, por exemplo, com o Paulo, funcionário da equipe da limpeza, em relação à Bruna, quando relata numa das entrevistas que ele sugeriu para Lurdes, educadora do período da tarde, que mudasse a posição da Bruna na cadeira de rodas:

> *Eu também nunca tive uma experiência assim, com pessoa que tivesse algum tipo de deficiência, porque na escola que eu estudei não tinha. (...) E aqui eu tive oportunidade também de poder chegar perto, de poder tocar, de poder ver, de acompanhar. Aí esse dia eu estava olhando prá cadeira e ela sempre com a cadeira encostada, mais deitada. Eu falei assim prá Lurdes 'essa cadeira pode subir prá ficar mais sentada'. Ela olhou assim 'é, pode. Mas acho que ela não pode*

ficar sentada'. Eu falei assim 'É, mas será por que então que ela não pode ficar sentada? Nós não podemos tentar colocar ela sentada?' Ela ficou meio assim, em dúvida, mas depois resolveu: 'Ah, Paulo, vamos fazer! Vamos colocar ela sentada prá ver como ela vai reagir.'. Foi aí que começou ela a ficar mais sentada na cadeira. Inclusive esse dia eu passei, eu não tinha notado, eu passei ela estava com a cabeça apoiada, ela mesma estava sustentando a sua cabeça, balançando, virando para os lados, e não estava caindo. Achei assim interessante, um toque assim que eu possa ter dado. Não sei se ela já colocava assim a cabeça mais em pé, mas, eu percebi assim e falei.

Nesse momento, Vilma, educadora da manhã, que também participava da entrevista, relembra que só mudaram a posição da Bruna quando os educadores da tarde comentaram com elas sobre isso, ao que o Paulo acrescenta: *"então, eu tinha falado com a Lurdes"*.

Essa possibilidade de participação, de co-autoria, é que dá elementos para a coesão e manutenção do coletivo. Essa abertura eu acredito que foi construída na experiência dos círculos, que criou um espaço no qual todos podem ter coisas a dizer.

O atendimento do Guilherme na Creche Oeste

Guilherme começou a freqüentar a Creche Oeste em 1998, quando estava com quatro anos. Foi matriculado no G4, seu grupo etário, inicialmente no período da manhã, porque não havia vaga de período integral naquele momento. Poucos meses depois, ele passou a período integral. Seu irmão mais velho também entrou na creche nesse momento, no G6, em período integral desde o início. E o irmão menor não conseguiu vaga e só entrou na creche no ano seguinte.

Na matrícula os pais referiram que Guilherme tinha um atraso na fala, e, só mais tarde, depois que ele já estava freqüentando a creche, fizeram menção ao diagnóstico de distúrbio global do desenvolvimento, em avaliação realizada anteriormente.

Quando iniciou na creche, Guilherme não suportava ser tocado por ninguém, e reagia intensamente a isso. Ficava afastado dos adultos e crianças. Em vários momentos ele parecia estar conversando, mas não era uma fala compreensível, produzia sons, mas não era possível entender o que dizia. No entanto, quando reproduzia as falas dos vídeos (que ele sabia de cor), ou mesmo algumas falas sociais do tipo "bom dia" e "até

logo", ele conseguia se fazer compreender.

Gostava de assistir a vídeos infantis e antecipava as cenas, conhecia também as letras das músicas. Manifestava interesse especial por quebra-cabeças, atividade na qual ele era insuperável no grupo: era capaz de fazê-los todos, e rapidamente.

Guilherme ficava afastado do grupo de crianças, e também na maioria das vezes não participava das atividades propostas. Somente aquilo que ele já conhecia, como os quebra-cabeças e vídeos, é que parecia atrair seu interesse. Quando passou a período integral, dormia longos períodos durante a tarde. Quando acordava, já estava na hora do jantar, ou até mesmo de ir embora.

Os pais continuavam buscando investigar seu distúrbio de desenvolvimento. A psicóloga da creche sugeriu que Guilherme fizesse um atendimento em psicoterapia, mas a família não estava convencida disso ainda. Durante todo o ano de 1998 Guilherme permaneceu dessa forma, distante das outras crianças e do trabalho desenvolvido no grupo.

No início de 1999 as educadoras do grupo e a pedagoga pediram ajuda: não dava mais para continuar assim, com o Guilherme tão distanciado das propostas do grupo. Marcamos uma conversa e convidamos a Prof. Lígia e a supervisora do estágio de fono[11] na creche para participar; elas aceitaram. Iniciamos então um processo de discussão, buscando pensar propostas de intervenção para integrar Guilherme ao grupo do G5. Uma das educadoras manifestou seu incômodo com o fato de Guilherme ficar freqüentemente embaixo da mesa, e ela referia a preocupação com o que os outros iriam pensar se o vissem ali. Esse foi o ponto de partida: trazer o Guilherme para o grupo. Esse era o objetivo da creche para com ele naquele momento. Mas, como fazer? As educadoras, uma da manhã e outra da tarde, tinham as outras crianças para atender. Avaliamos, naquele momento que ele precisava de uma atenção especial. Alguém teve a idéia de contratar uma estagiária, mas a creche não dispunha desse recurso, e a seleção para as bolsas-trabalho já havia encerrado. Avaliamos conjuntamente que, se houvesse um educador com o Guilherme em alguns momentos planejados, isso já poderia provocar uma mudança. Foi assim que criamos a proposta de ter uma educadora três vezes por semana, durante duas horas, e propusemos à família que se responsabilizasse pelo contrato e pela remuneração, a qual sugerimos que fosse de um

salário mínimo, o mesmo valor da bolsa-trabalho.

Os pais concordaram e contrataram uma pessoa que a creche indicou, Mariana, ex-aluna do Instituto de Psicologia, e que havia se formado no ano anterior. Embora fosse psicóloga, ficou acertado que o seu papel na creche seria de educadora, e o seu objetivo: trazer o Guilherme para o grupo. As orientações e a supervisão do seu trabalho seriam responsabilidade da equipe da creche. Mariana permaneceu nessa função até a saída do Guilherme em 2000.

Uma das estagiárias do curso de fono, a Silvia, também se vinculou especialmente ao Guilherme, e teve papel significativo no seu processo de inclusão no grupo. Além de construir um importante vínculo afetivo, ela levantou e traduziu para o grupo todo o seu repertório de comunicação, até então não compreendido pelas pessoas com quem ele se relacionava. Silvia foi capaz de afirmar com convicção que Guilherme entendia tudo, e, portanto, não deveríamos agir como se ele não entendesse.

A dedicação especial de Silvia para com o Guilherme não estava prevista na programação do estágio. Foi algo que aconteceu pelo interesse que ela demonstrou, e que pudemos valorizar e alimentar. No final do ano de 99 estava previsto o encerramento do período de estágio, mas o trabalho com o Guilherme não estava terminado. A supervisão do estágio de fono quis que Silvia saísse, e outra estagiária continuaria em seu lugar. Argumentamos, e nisso a Prof.ª Lígia teve papel importante, que esse vínculo era precioso e não deveria ser rompido nesse momento. Silvia continuou mais um ano conosco.

Acredito que esses vínculos, que se constituem de forma não programada, a partir de afinidades pessoais, são importantíssimos e devem ser valorizados. Não tinha como Silvia transferir o seu vínculo para outra estagiária. Esse lugar era dela. E isso não impede que o Guilherme pudesse construir outros vínculos, assim como ele construiu com Mariana, mas não há garantias de que isso ocorra. Às vezes acontece com as educadoras do berçário, quando da entrada de crianças novas, que o bebê recém-chegado se ligue a uma educadora diferente daquela que estava prevista para acolhê-lo. Essa escolha deve ser respeitada nesse momento. Embora a afetividade não esteja submetida às determinações da razão, ela tem que ser considerada e valorizada.

Sempre que necessário, e a cada final de semestre, Mariana e eu conversávamos com

os pais do Guilherme. Cheguei a fazer também algumas conversas com a participação da Silvia. Nessas oportunidades nos dávamos conta das dimensões das mudanças que foram acontecendo na vida do Guilherme. E quando algo significativo acontecia nos intervalos entre essas conversas, o pai (que é quem diariamente o trazia e buscava na creche) vinha nos contar com entusiasmo.

Essas conversas, formais e informais, sempre alimentaram o tônus do nosso compromisso, eram uma fonte de energia e renovação. O fato de ninguém estar sozinho, de ter com quem dividir as dúvidas e as conquistas é muito motivador. As conquistas irradiavam pela creche, e eram amplamente compartilhadas. Esse é um lado importantíssimo disso que denomino *ambiente inclusivo.* Entre as crianças isso também acontece, como é possível perceber na carta[12] que Tatiana escreveu para o Guilherme na saída do pré, comentando sobre a primeira vez em que ele pronunciou seu nome:

> *Lembro quando você me chamou. Eu estava na salinha, no momento da atividade e você falou o meu nome. Todas as crianças ficaram felizes e começaram a falar com você "Ro, fala Geovani", "Fala Guilherme". E assim você foi construindo relações no grupo.*

O ponto de partida: a construção de vínculos de confiança e afeto

É importante mencionar que, desde o início dessas intervenções, o Guilherme sempre respondeu muito bem, eu diria que "ele fez a parte dele", e construiu junto o caminho de sua inclusão no grupo, como refere Silvia:

> *O Guilherme se mostrou disponível. O tempo todo ele foi mostrando isso prá gente: que ele estava disponível, que ele também queria isso. A mudança dele é muito clara, então eu acho que foi fundamental também prá gente, perceber que ele estava a fim, que ele estava colaborando, que ele sinalizava prá onde a gente deveria ir.*

As educadoras e estagiárias buscaram sempre primeiro percebê-lo e entender as suas necessidades, e, em seguida, no momento adequado, propor intervenções para trazê-lo para o grupo. A definição desses momentos, e também dos conteúdos dessas ações, teve muitas vezes, como veremos, a participação das crianças.

Inicialmente, Guilherme construiu importantes vínculos afetivos e de confiança com Mariana e com Silvia. Cada uma delas relata o momento inicial dessa relação:

Mariana planejou sua apresentação no G5. Foi ela que pensou como contar para o grupo e para o Guilherme porque estava ali. Eis o relato dela na entrevista:

> *Eu trouxe uns bonequinhos, imagina! E a minha idéia era estar brincando com eles e mostrando que enquanto os bonequinhos estavam reunidos, tinha um que ficava meio afastado (...) Quando eu sentei, eu chamei 'então, não seria legal o Guilherme estar participando, o bonequinho Guilherme estar participando?' Aí ele veio e sentou junto, até foi uma coisa não esperada, e naquele momento ele fez parte de tudo(..) eu entrei como uma pessoa para estar ajudando nesse acontecimento, de que o Guilherme pudesse estar participando. (...)*

É possível notar nesse relato, como para a própria Mariana foi uma surpresa o movimento de aproximação do Guilherme. Isso reforça a idéia de que ele estava mesmo muito disponível.

Já a Silvia entrou com orientações precisas da supervisão de estágio, e deveria fazer observações:

> *Eu lembro das primeiras observações, eu fazendo na salinha, sentada numa cadeirinha num canto, as crianças em roda e ele lá por baixo da mesa. E ele vinha engatinhando, meio se arrastando no chão e encostava no meu sapato. Saía. Aí olhava e desviava o olhar, não fazia contato de olho: olhava prá mim e quando eu olhava, desviava. E aos poucos isso foi crescendo.*
>
> *Eu acho que ele percebeu que tinha um olhar prá ele...e o olhar eu acho que pode ser uma autorização; dependendo do olhar, uma autorização de contato. A gente pode com um olhar dizer 'não se aproxime', mas a gente pode chamar também... e óbvio que o meu era esse de querer uma aproximação também, apesar da minha orientação de ser objetiva, eu acho que isso eu não vou conseguir em nenhum trabalho que eu fizer.*

Vemos, nas duas situações, como a aproximação do Guilherme foi rápida, e ele estava disposto para criar vínculos. Por que isso não havia sido possível antes, com as educadoras? Guardemos essa pergunta para o capítulo das considerações finais.

No começo, Mariana ficou bem junto do Guilherme, seguia-o por toda parte. As outras crianças do grupo não questionavam os movimentos do Guilherme, mesmo que ele saísse da sala ou até almoçasse antes do grupo, como aconteceu muitas vezes. Ele chegava até a comer sobremesa antes do almoço, principalmente quando era melancia (que ele adorava), o que nenhuma crianças na creche jamais havia podido fazer. É interessante observar que a funcionária da cozinha, responsável por servir o almoço, também abria esse espaço para o Guilherme, contrariando as regras vigentes. Mas, por que as crianças (e funcionários) não questionavam o que ele fazia? Por que ele podia fazer tudo diferente? Com certeza, se fosse qualquer outra criança, iriam questionar! O que fica sugerido é que Guilherme não existia no grupo. Era um estrangeiro, que é como as crianças o apresentaram para Silvia, logo no começo do ano, dizendo que *ele falava inglês!* E ela acreditou, e começou a conversar em inglês com ele, e se deu conta de que não era bem assim... Para completar, quando ela foi buscar informação nos registros do estágio de fono do semestre anterior, também não constava registro algum!

> *Eu fiquei impressionada. Falei "Nossa, que descuido! Que desatenção!"* ***Será que é a dificuldade que faz isso?*** *Tudo bem, e daí, o que eu faço? Não sei, então deixa quieto. O problema é da creche. E o que estava acontecendo em relação à creche com o Ro eu também não sabia, porque o programa não sabia me dizer. Então, é uma falta de informação mesmo. Parecia que ele tinha chegado aquela semana junto comigo.* ***Então ele era novo.*** *E realmente, as crianças dizerem que ele era... falava inglês, se ele já estava há um ano na creche, é estranho elas terem esse discurso. Por que inglês? Por que não chinês? Por que? Dá onde elas tiraram isso? É estranho, né? Por que elas não falaram "ele não consegue falar" ou 'não fala a nossa língua" ou "ele está tentando aprender"? (grifo meu)*

Com relação às crianças, isso acontecia, muito provavelmente, porque as dificuldades do Guilherme não eram nomeadas, e, portanto, "não existiam". Ivone, educadora do G6 em 1999, comenta sobre essa dificuldade em uma das entrevistas:

> *Eu lembro que foi muito difícil, até quando eu ia conversar com as crianças eu não sabia direito o que falar, o que ele tinha. E as crianças falavam assim "ele é mudo? Ele é mudo?" Eu falava "não, ele fala alguma coisa, mas tem momentos que ele não quer falar; às vezes ele fala, às vezes ele não fala." "Ah, então ele é mudo."*

Ficava, então, por conta das crianças preencherem esse vazio de informação. No entanto, cabe pensar: por que isso se reproduzia no estágio de fono?

A orientação de Silvia, como já disse, não previa a criação desse vínculo com o Guilherme. Mas ela se entrega ao que estava percebendo e sentindo na relação com ele:

> *durante o primeiro ano principalmente, durante 1999 eu ainda tinha aquela postura de.... eu ficava me policiando para anotar as coisas, vinha um pouco de avental e trazia o caderno e a caneta, e ficava anotando (...) e aos poucos eu fui, ele foi chegando mais perto, ele vinha pra escrever no meu caderno, ai juntavam outras crianças e ele saia e eu acabava dando um jeito de sair junto (...) então aos poucos o que foi acontecendo foi que eu fui deixando o caderno guardado, assim, em cima dum...*

Silvia acaba, como ela mesmo diz, abandonando o avental da fono:

> *acho que o que aconteceu foi que eu saí do programa creche e da fono, e* ***me incluí na creche*** *(...) entrei na creche como uma estagiária da creche, e não como se fosse uma coisa terceirizada (...) e passou a ser tudo, é... um trabalho todo é... alinhavado por laços afetivos e com uma vontade muito grande de ter resultados nisso (...)*
> *Eu acho que você trabalhar dentro de algemas, dum... avental, te limita. Tudo bem que é uma fantasia, uma fantasia de fono, do estágio, mas ...*

Essa mudança de vínculo que a Silvia sinaliza não se deu de forma assumida por todos os envolvidos. Tanto que as orientações regulares dos estágios na creche, a participação nas reuniões com os educadores, não foram feitas. Ao mesmo tempo, é

possível perceber nesse relato o importante vínculo afetivo que existia na relação dela com o Guilherme.

Mariana também tinha um envolvimento importante com o Guilherme e com a creche, e acontecia várias vezes dela se estender mais tempo na creche do que o combinado:

> *as vezes, minha semana inteira era pensar na creche, e por mais que eu estivesse aqui três dias na semana, era pensar no outro dia que eu vinha, o que eu podia fazer, questionar, era muito bonito mesmo quando eu saía daqui.*

Mariana vinha nos períodos da manhã e Silvia à tarde, nunca estavam juntas. No dia em que aconteceu um encontro das duas na creche, no momento do almoço, elas contaram que Guilherme ficou perplexo, e olhava para uma, depois para outra, e para uma e outra, assim sucessivamente muitas vezes, como que perguntando "como posso estar com as duas ao mesmo tempo?"

Quando esses vínculos estavam constituídos observamos que Guilherme tinha dificuldade em compartilhar seus momentos com Mariana e Silvia com as outras crianças. Mariana refere que quando outras crianças se aproximavam, Guilherme se afastava:

> *O pessoal se aproximava da gente, ele se afastava, e ficava eu com as crianças. No início eu ficava um pouco com as crianças e logo eu ia com o Guilherme de novo, para ficar com ele. Às vezes ele também me chamava para sair daquele grupo. (...) Eu me sentia realmente dele, eu vinha para ficar com ele.*

Num determinado momento foi possível perceber que Guilherme começou a existir para o grupo, as crianças passaram a questionar algumas ações dele, como, por exemplo, sair da sala, comer a sobremesa antes do almoço etc., as quais passaram a ser entendidas como privilégios. Mariana conta sobre esse momento:

> *(...) as outras crianças começaram a questionar por que o Guilherme podia fazer mil coisas que eles não podiam, por que a Mariana estava ali só para o Guilherme, por que eu não ficava, brincava com eles também.*

Essa constatação foi discutida nas reuniões do fórum e decidimos que Mariana devia se aproximar do grupo ao mesmo tempo que Tatiana se aproximaria do Guilherme. Isso levou a que Mariana planejasse algumas situações com a Tatiana para ela – Mariana – desenvolver com as crianças do grupo. Com isso, acreditávamos que Guilherme se sentiria mais motivado a participar de atividades no grupo com a Mariana. Ao mesmo tempo, Tatiana teria uma condição mais favorável para construir um vínculo com o Guilherme. Aprendemos nessas conversas a considerar as pistas que as próprias crianças davam. Inicialmente tínhamos dúvidas sobre se deveríamos colocar ou não limites para o Guilherme de modo a impedi-lo de sair da sala e obrigá-lo a estar mais próximo do grupo. Decidimos que primeiro era importante que ele construísse vínculos, depois faríamos as intervenções com os limites. E foram as crianças que apontaram que esse momento havia chegado.

A inserção do trabalho de Mariana e Silvia na creche

Pensar a inserção de estagiários e outras formas de vínculo (como no caso da Mariana[13]) no âmbito do trabalho desenvolvido na creche é um grande desafio! Para conseguir articular um coletivo de funcionários é essencial a participação nas reuniões gerais nos dias de formação continuada. Como fazer com estagiários que não têm esse compromisso?

A partir das entrevistas realizadas é possível identificar que:

- tanto Silvia quanto Mariana tinham um vínculo importante com Guilherme e com a creche;
- para algumas educadoras/funcionárias as relações com as estagiárias estavam tranqüilas e tinham uma boa compreensão e avaliação do trabalho que elas desenvolviam;
- para outras educadoras/funcionárias havia sentimentos ambivalentes, contradições e falta de informação em relação ao papel das estagiárias e ao trabalho desenvolvido por elas.

O fórum de discussão, que passou a contar também com a presença da Silvia (mesmo estando fora do seu horário de estágio), foi retomado em períodos que variaram entre mensais e bimestrais. Afora isso, a pedagoga supervisionava semanalmente o

planejamento das educadoras (como é rotina na creche) e, sempre que necessário, conversávamos com Mariana e Silvia. O papel do fórum sempre foi o de sugerir caminhos, mas nunca de ditar receitas sobre como as estagiárias e educadores deveriam fazer. Pensávamos juntos os objetivos e elas tinham autonomia, assim como as educadoras, para conceber a forma de realizá-lo. Quando era necessário, pediam ajuda. Sobre isso, Mariana comenta:

> *acho que eu tinha autonomia,* ***tinha autonomia até para sentir*** *o que estava acontecendo naquele momento, e, de repente, a partir disso, estar agindo, estar falando com o Guilherme, com o grupo, muitas situações inesperadas que eu e a Tatiana tínhamos que dar conta ali na hora, depois é que a gente ia falar a respeito disso. (grifo meu)*

Penso que essa autonomia é fundamental para que haja envolvimento, e ela pressupõe também a confiança. Para Mariana trazer o Guilherme para o grupo era necessário que ela mesma fizesse parte do grupo. E isso foi se evidenciando ao longo desses dois anos, sem que tivéssemos claro desde o início.

Com relação ao estágio da Silvia, isso era diferente. A supervisão do estágio de fono é que orientava suas ações. Mas Silvia não se atém ao que estava previsto, e resolve agir com autonomia em relação às orientações que ela sentia como forma de aprisionamento.

> *Eu comecei com uma proposta de observação, observar o Guilherme com as relações dele, e... daí, passou a ser um relato de interação, eu interagia com ele sempre, e eu chegava procurando ele já, e.... daí ele me via a gente vinha se abraçar, se cumprimentar, e... ficava brincando junto o período que eu ficava aqui. Na hora de ir embora era 'tchau Ro', sabe, então é.... virou outra coisa mesmo, eu vinha para interagir com o Guilherme, ficar com ele um período, e...dentro dos contextos ou do que, das possibilidades, junto com as outras crianças também, que estivessem por perto, que estivessem, enfim, a gente estabeleceu esse período de pátio, até por que já tinha a Mariana dentro da sala, ela podia.. estava atrapalhando muito a rotina do grupo , pra mim era bom também por causa dos meus horários, então, é... mudou de figura mesmo o estágio, e eu senti que, que eu acabei conduzindo da minha maneira, sabe, fazer do jeito que eu achava...*

Silvia teve um papel importante nas mediações que fez junto às crianças, aos educadores, à coordenação da creche e aos pais, afirmando a capacidade de compreensão do Guilherme. Ela poderia ter ficado no lugar de porta-voz dele, que era muitas vezes o que as pessoas (educadores e crianças) pediam, como ela mesma conta:

> *Veio uma criança e falou assim "Silvia, pede pro Guilherme me dar esse boneco?", e eu falava "Não. Pede você, ué, por que? Eu não sou o Guilherme, eu sou a Silvia, não sou eu que estou brincando de boneco." "Ah, mas ele não entende..." "Entende sim, pede prá ele." E o Guilherme ali naquela postura de "não to entendendo".*

Até mesmo as educadoras que trabalhavam no grupo do Guilherme, demoraram para perceber o quanto ele era capaz de entender, como se pode perceber na fala da Laís, uma das suas educadoras no pré, em 2000:

> *A gente percebeu depois que ele sabia tudo, tudo! Tudo que a gente falava. Na hora da roda "senta!", e ele não sentava. Aí quando você ia levantar, ele já sentava.*

Algumas educadoras de outros grupos tinham essa idéia de que só a Silvia e a Mariana sabiam se relacionar com a Guilherme, como Silvia mesma explicita:

> *Ai Silvia, que bom que você está aqui nesse momento, porque eu queria que você conversasse com o Guilherme sobre a bexiga, porque ele sente medo.*

Mas Silvia nunca assumiu esse lugar de intérprete do Guilherme, mesmo porque isso criaria uma situação de dependência em relação à sua presença. Pelo contrário, ela incentivava as pessoas a se dirigirem a ele, mesmo que ele, de início, não respondesse, e questionava sempre o pressuposto de que 'ele não entende'. Nesse sentido, ela foi uma boa mediadora, mostrando e reafirmando a cada momento que ele é capaz de entender tudo que se diz.

É interessante perceber como Beth, educadora volante do Módulo II, se dá conta, durante a entrevista, de que tratava o Guilherme como surdo:

> *(...) a gente não o chamava, simplesmente a gente punha a mão e dizia assim prá ele "olha, nós vamos lá". Até que nós descobrimos que quando a gente falava "Guilherme", ele virava. "Gente, ele escuta! Então vamos falar mais com ele." (risos)*
> *(...)*
> *Ele escutava, então a gente começou a falar mais com ele, apesar dele às vezes não atender, não respondia, fugia de nós, mas a gente sabia que ele escutava.*

É significativo notar que as educadoras não se referem à Silvia, que foi quem evidenciou a forma como Guilherme se comunicava e afirmou sua capacidade de entendimento. Há um mal-estar, que aparece nas entrevistas, na relação de algumas educadoras para com as duas estagiárias. Algumas falas se referem a Mariana, sugerindo que ela seria a causa dos problemas do Guilherme, como aparece na seguinte fala da Salete:

> *Nós muitas vezes tivemos que interferir, porque ela tinha um olhar maior para o Guilherme (...) às vezes o olhar dela grande assim acabava tirando, porque aí acontecia um outro problema: quando ela ia embora o Guilherme não tinha com quem brincar..., porque ela brincava sozinha com o Guilherme.*

O que fica sugerido nessa fala é que estaria havendo uma perda para o Guilherme, ao invés de um ganho. Mas, é importante recordar que antes ele ficava isolado, e que agora ele brincava com Mariana. No entanto, parece que o que a Salete está supondo, e que aparece sob a forma de queixa, é que a Mariana o absorve de tal maneira que não deixa espaço para ele se relacionar com as outras crianças. Ao fazer esse comentário ela inverte o sentido do movimento de intervenção junto ao Guilherme e embute nesse contexto uma queixa. Ao invés de um avanço na capacidade do Guilherme se relacionar com as outras pessoas, Mariana representaria um impedimento para o relacionamento dele com as outras crianças. Beth, logo a seguir, acrescenta uma outra queixa, de que, a partir da entrada da Mariana, o Guilherme deixara de atender as educadoras:

Só que isso foi se construindo, porque na verdade ***quando ela chegou o Guilherme era só dela****. Ela ficava em função do Guilherme, e o Guilherme só tinha ela, tanto assim que ele não mais, ele não,* ***ele não mais nos atendia****. Ele só atendia a Mariana. Então às vezes a gente ia lá "Guilherme, vem". E ele não vinha. E ele dizia "Não!" Então você era obrigada, eu fiz muito disso, eu ia lá e chamava: "Mariana, por favor, me ajuda que eu não estou conseguindo tirar o Guilherme dessa situação." Ela ia lá e chamava "Guilherme, vem." Aí ele ia. Aí a gente começou a perceber, falei prá Tatiana, porque eu era volante: "Tatiana eu estou chateada porque eu não tenho relação com o Guilherme, ele não me ouve!"* ***(...) E ele não mais atendia a gente, só atendia a Mariana.***

(...)

Quando ela conseguiu perceber que ela podia soltar o Guilherme, que o Guilherme tinha condições de brincar com todo mundo, (...), porque ela conseguiu por na cabeça dela ***que ela tinha que ficar um pouco mais isolada****, ou não sei como é que foi isso.*

(grifos meus)

O que dá para perceber nessas falas é que as educadoras sentiam que ao invés de Mariana estar construindo uma relação com o objetivo de integrar o Guilherme no grupo, era como se ela o tivesse retirado do grupo. **O sentimento é de perda**: "ele não mais atendia a gente". A mesma educadora, momentos antes, havia referido que não se dirigia a ele e que o tratava como se fosse surdo. Então, qual é exatamente a queixa de que ele deixou de atendê-la? Parece importante o sentimento de chateação que ela refere ao se queixar para a Tatiana que o Guilherme não lhe dá atenção. Se antes ele não dava atenção a ninguém, parece que não havia problemas, mas na hora que ele começa a dar atenção para uns e não para outros surgem sentimentos contraditórios e intensos. É isso que gera o sentimento de perda? Essa perda é sentida em relação ao ganho que houve na relação com Mariana? Então, o desenvolvimento do Guilherme deixa de ser visto como ganho para ele, e passa a ser entendido como perda para as educadoras em relação à estagiária.

Outras duas educadoras, Silvana e Ivone, buscam, na mesma entrevista, resgatar e explicitar o sentido do trabalho da Mariana. Silvana diz:

> *Eu percebi, de longe, eu percebi que parece que primeiramente ela se envolveu bastante com o Guilherme e ela trouxe o Guilherme um pouco para o grupo (várias falas simultâneas confirmam "é!")*

E Ivone, um pouco mais adiante, retoma:

> *Ela fez um trabalho, ela teve um trabalho que ela fez, gente! A gente precisa entender assim, que o Guilherme tinha um lance assim, de não sentar na sala, ele circulava na creche a hora que ele queria, e os educadores não conseguiam dar limite prá ele.*

Silvana expressa novamente o seu reconhecimento em relação ao trabalho desenvolvido: *"todo esse trabalho foi realizado"*, ao que Beth acrescenta *"foi importante o que ela fez"*, e, um pouco vacilante, a Flora *"não, é, acho que foi... também"*. Vemos que Ivone e Silvana buscam resgatar a lembrança de como era antes da entrada da Mariana e evidenciar o ganho que houve para o Guilherme. Um pouco mais adiante, Flora retoma uma apreciação do trabalho da Mariana:

> *Eu vi o trabalho da Mariana legal nesse sentido: integrar o menino, o Guilherme. Porque eu acho que no primeiro ano quem foi educadora dele sofreu, essa coisa que ele não parava mesmo na sala. Ele vivia circulando (...)* ***eu achava ele um pouco bravo/*** *(grifo meu)*

As falas vão se completando e reconstruindo a trajetória do Guilherme. Beth retoma junto com Ivone a lembrança de que *"a gente deixava ele fazer tudo"*, mas em seguida ela acrescenta:

> *Então, na verdade, o trabalho da Mariana aconteceu, foi legal,* ***só que*** *assim, a gente também se encontrou em algumas barreiras, nesse sentido que a Salete estava falando, porque você é obrigada a dizer prá ela "não, o grupo está entrando então o Guilherme* ***vai*** entrar", "o grupo está escovando os dentes, o Guilherme ***vai*** *escovar", sabe aquela coisa" A gente foi obrigada a fazer umas coisas assim Não sei porquê, mas foi. (ênfase colocada na fala da educadora)*

E Salete complementa a fala da Beth dizendo:

> *Chegou um momento que ela assim,* ***ela não estava mais dando só suporte*** *para o Guilherme, não era aquele suporte individual, mas ela estava sendo como uma par, aí* ***já era parceria****. (grifo meu)*

Em seguida o foco da queixa passa para a Silvia, que, segundo Salete, tinha intervenções inadequadas com o Guilherme em momentos que ele estava desenhando e *"a Silvia vinha e desenhava na folha dele. Aí logo ele trocava de folha"*. Nesse contexto Salete avalia que a ação dela era invasiva no trabalho do Guilherme, mas não fez nenhuma intervenção porque não tinha informações sobre qual era a natureza do trabalho da Silvia.

Dá para perceber nessas falas a dificuldade que era para essas educadoras agüentarem que a Mariana deixasse o Guilherme 'fazer tudo', que era o que até então havia acontecido com todos os educadores! Por que agora era diferente? Interessante notar que com as crianças havia acontecido um movimento semelhante: a partir de um determinado momento tudo que o Guilherme tinha podido fazer anteriormente, ele não podia mais. Os limites tinham que ser colocados, havia chegado a hora. Será que é isso que as educadoras percebem e cobram da Mariana?

A fala da Salete denuncia uma parceria, como se a Mariana houvesse perdido a referência do seu próprio lugar. E de novo aparece a inversão: ela passa a ser o problema ao invés da solução.

Aparecem em várias falas nas entrevistas, referências de que a Mariana havia pego o Guilherme só para ela. Isso sugere um sentimento de perda. Essas educadoras/ funcionárias não participavam dos fóruns de discussão, ficaram de fora e, muito provavelmente, estivessem se sentindo **excluídas e desrespeitadas**. A educadora Daniela expressou durante a entrevista o desejo que tinha de saber o que era conversado nessas reuniões sobre o Guilherme: *"queria tanto saber o que está acontecendo!"* Mas, por mais que houvesse a intenção de socialização dessas conversas no grupo maior, o movimento que ocorreu de fato foi pouco. E isso, provavelmente gerou mal-estar e até a indisponibilidade na relação com as estagiárias por parte de algumas educadoras e funcionárias. No final da entrevista Flora dirige a crítica à coordenação da creche:

> *E eu acho assim, no meu ponto de vista, é legal essa discussão de pessoas basicamente estranhas que vem para o nosso grupo, porque vêm pessoas de fora com uma função de cuidar de uma criança, tanto a Silvia como..., a Silvia não sei nem na verdade o que a Silvia fazia aqui. Da Mariana eu sabia, mas da Silvia eu já não sabia, sou franca em dizer (...) mas assim, eu acho mesmo prá futuros Guilhermes que possam entrar na nossa creche novamente, para avaliação de vocês coordenadoras mesmo, conseguir até que ponto saber nos dizer o que a gente faz com as pessoas que vem e como agir. (...) Eu acho que não é assim prá mim que sou da limpeza (..), mas assim, pras meninas educadoras que lidam,* ***nós precisamos saber*** *o que fazer com esse pessoal que vem de fora (...)*

Flora expressa muito bem o sentimento de pertencer ao grupo, de se sentir solidária, e que nem só por ela, que trabalha na limpeza, mas pelas educadoras *"**nós** precisamos saber o que fazer"*. E quem deixou de fazer o seu papel, segundo ela, foi a coordenação, de quem se espera que informe sobre como agir e o papel das pessoas que vem de fora.

Por outro lado, é importante notar que o grupo poderia ter demandado esse espaço. Por que não o fez? Há um sentimento de **dependência** em relação à coordenação, que aparece também para justificar a não-intervenção da Salete junto à Silvia e Mariana. Esse sentimento de dependência é parte da cultura institucional da creche. Mas, o espaço criado para as entrevistas, de participação voluntária, também foi utilizado para esse fim: foi uma oportunidade de reflexão conjunta e também de explicitar algumas queixas.

Para o grupo que participou das discussões estas queixas não estavam presentes. No entanto, algumas pessoas também avaliaram que faltou a interlocução com o grupo maior. Penso que faltou o movimento aprendido na experiência dos círculos de qualidade: voltar ao grupo maior para informar sobre o andamento desse trabalho e abrir espaço para as questões presentes no grupo. Em janeiro de 2000 houve uma apresentação do trabalho desenvolvido em 1999, com a participação da supervisora do estágio de fono, da Silvia e da Mariana. Depois, ao longo do ano, não se retomou mais esse assunto nas formações continuadas. O coletivo não foi suficientemente

considerado e atendido, o que gerou mal-estar e deu espaço para emergirem sentimentos ambivalentes e de exclusão no grupo de funcionários.

É importante registrar nesse momento, que, para trabalhar com pessoas que não pertencem ao quadro fixo da creche devemos ter cuidado com os ajustes necessários às considerações de ambas as partes. Penso que o sentimento de exclusão de algumas educadoras surgiu porque havia algo importante acontecendo no âmbito do trabalho da creche, e que elas não tinham acesso. Ficaram de fora, por isso a exclusão. Esta situação provoca uma cisão que se reproduz nas relações institucionais: os que têm acesso e os que não têm. Ora, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular é um tema atual, que tem gerado ansiedade, curiosidade etc. entre os educadores. O fato desse tema estar sendo discutido na creche a partir das necessidades de duas crianças, pode gerar muitas e diferentes expectativas. É por isso que o fato dessa proposta ser encaminhada de forma a incluir alguns e não outros é um desrespeito aos educadores e funcionários que ficam alijados do processo. Como o assunto não foi trazido para discussão, é provável que os educadores e funcionários postos nesse lugar não tenham sequer tomado consciência desses sentimentos, os quais geraram um mal-estar que se reproduziu na relação com as estagiárias.

Apesar das dificuldades apontadas, podemos considerar que o trabalho com o Guilherme teve grande êxito. O objetivo de trazê-lo para o grupo foi alcançado. Ele não mais permanecia embaixo da mesa, e passou a participar das atividades com o seu grupo. As outras crianças do grupo se apropriaram do hábito que o Guilherme tinha, de comer a sobremesa antes do almoço. Assim, nos dias de gelatina, todos comiam a sobremesa antes. Como comenta a Tânia *"Dependia da sobremesa, a gelatina.,. manga, nossa! Vinha muito raramente, então quando era manga, eles queriam primeiro a manga."*

Acho esse fato especialmente revelador do significado de pertencer: o grupo se modifica a partir da experiência com a chegada do outro. Nesse sentido, penso que Silvia tinha mesmo razão: ele era novo no grupo, apesar de já estar há um ano na sala!

CAPÍTULO 7

O TRABALHO COM CRIANÇAS COM DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS NA CRECHE OESTE

O TRABALHO COM CRIANÇAS COM DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS NA CRECHE OESTE

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

Paulo Freire, 1968

Neste capítulo pretendo refletir sobre o processo de inclusão dos educadores/ funcionários nas relações com as crianças com necessidades especiais. Num segundo momento, enfocarei também as relações entre as crianças e crianças e educadores/ funcionários. Para essa finalidade irei retomar algumas colocações feitas nas entrevistas realizadas e outros registros feitos na creche, que dão visibilidade às emoções, sentimentos, pensamentos e ações desencadeadas pela condição de deficiência, e outras diferenças significativas, nas relações entre crianças, pais, educadores e outros funcionários da creche. No final do capítulo reuno os elementos de avaliação sobre o processo de inclusão.

Em meio a esse percurso irei retomar alguns conceitos, já introduzidos inicialmente no Capítulo 2, que servirão para fundamentar a reflexão sobre as relações envolvendo pessoas com diferenças significativas. Para introduzir o tema, no entanto, cabe lembrar que Freud (1948), ao se perguntar sobre os fins que almejamos na vida, afirma que os homens aspiram à felicidade, e que essa busca se dá em duas direções: evitar a dor, por um lado, e a busca de sensações prazerosas, por outro. Afirma ainda que são três as fontes do sofrimento humano:

> la supremacia de la Naturaleza, la caducidad de nuestro próprio cuerpo y la insuficiencia de nuestros métodos para regular las relaciones humanas en la familia, el Estado y la sociedad. (1948, p.3031)

E sobre o sofrimento de origem social ele aponta ainda que é o de mais difícil aceitação, e talvez o mais doloroso, já que as instituições por nós mesmos criadas deveriam servir à nossa proteção e bem-estar. É esse sofrimento, no entanto, que está presente nos depoimentos que se seguem e em tudo que diz respeito às formas de exclusão evidenciadas nas relações sociais pelos preconceitos e estereótipos, e pelas emoções e sentimentos de medo e desamparo, que se busca evitar.

Esse trabalho, contudo, não trata de todos os tipos de sofrimento, mas especialmente daqueles referidos às deficiências e outras diferenças significativas. Amaral (1998) faz uma importante distinção entre as *diferenças*, que distinguem simplesmente algumas características ou opções, e as *diferenças significativas,* que estão relacionadas ao ser desviante, anômalo, anormal. A condição de deficiência, e também aquela ligada às condutas típicas[14] se inscrevem nesse rol do significativamente diferente.

Amaral (1995) refere-se à *hegemonia do emocional*, ou seja, à predominância das emoções em relação à razão no que se refere às diferenças significativas, entre as quais se incluem as deficiências e tudo o mais que foge ao esperado, ao belo, ao simétrico etc. Aquilo que foge ao esperado pode se constituir em ameaça, o que produz um estado de ansiedade, tensão ou medo, que desencadeia a ativação de mecanismos de defesa. A necessidade de defesa pode levar ao ataque, ou seja, a destruição desse inimigo potencial (no nosso caso, a exclusão da instituição "aqui não é o lugar para deficientes", "não temos formação"), ou à fuga, que do ponto de vista psicológico pode assumir várias formas, entre elas principalmente a rejeição (como já dito anteriormente) em suas várias roupagens: abandono, super-proteção, negação.

No presente trabalho o objetivo não é identificar os mecanismos de defesa presentes em cada um dos relatos, mas sim conhecer os sentimentos e emoções presentes e atuantes nas relações envolvendo crianças com diferenças significativas. E, ao conhecê-los, poder identificar as determinações que os movem e, principalmente, buscar entendê-los do ponto de vista da dialética exclusão/inclusão.

As emoções que a diferença significativa provoca nos educadores/funcionários

As entrevistas realizadas na Creche Oeste evidenciam como diferentes emoções, explícitas ou ocultas, estiveram presentes no processo de inclusão do Guilherme e da Bruna. Esses depoimentos também permitem delimitar alguns elementos condicionantes presentes nas experiências anteriores de cada um dos entrevistados, e no próprio ambiente da creche.

A seguir, retomo várias citações referentes às emoções suscitadas pelo modo de ser do Guilherme e pela deficiência da Bruna, na relação com educadores/funcionários da creche. A partir desses relatos é possível conhecer algumas formas de superação de preconceitos presentes nessas relações e refletir sobre a construção de um ambiente inclusivo.

Uma fala que me chamou a atenção é a referência que vários educadores/funcionários fizeram sobre o sentimento que esteve presente na relação deles com o Guilherme em 1998, quando ele chegou à creche. Laís começa referindo a relação de Guilherme com a sua primeira educadora na creche (que já havia se demitido por ocasião da entrevista), que, segundo ela, era uma relação fechada, que não se expandia para outras pessoas:

> Laís: *(...) ela tentava, ela falava, ela abaixava para falar com ele. Mas eu acho que foi só o trabalho dela, não é, não foi da gente. Ficava assim, só ela, se fechou com o Guilherme assim, porque a gente não conseguia ter esse..., chegar nele e falar. Era tudo novo prá gente. Era a única que ele começou a dar a mão. A primeira que ele começou a dar a mão.*
> Iracema: *É como se ele não confiasse em ninguém, né?*
> Laís: *É, ele não confiava na gente (...) e a gente também ficava assim "ele não me quer, então..."(risos)*
> Iracema: *Ele não gosta de ninguém, essa que é...*
> *Daniela: eu achava isso (...)*
> Claire: *A sensação é "ele não gosta de mim"?*
> Coro: *É! Essa a sensação.*
> Helena: *(...) eu falava com ele e ele não respondia, dava a sensação "poxa, ele gosta de todo mundo, mas de mim não", porque ele não me cumprimenta, ele não fala comigo. Quando eu via "Oi, Guilherme, tudo bem?" Aí ele virava e tal, e eu falei "poxa, não tem jeito, com ele não tem jeito". E eu fui, né, toda vez que eu via eu cumprimentava, mas ele não retornava. Aí vem essa sensação "ele não gosta de mim",*

"será que ele não vai com a minha cara?" Aí eu me afasto.
Daniela: *Exatamente! É a primeira coisa, você vai se afastando. Já tem alguém cuidando desse pedaço...(risos)*
(grifos meus)

Como é possível perceber nessas falas , o fato do Guilherme não agir como as pessoas estão acostumadas, ou não responder de acordo com as normas sociais vigentes, gera um sentimento de ameaça, que é explicitada como *"será que ele não gosta de mim?"*. A fala da Laís evidencia que os educadores se sentiam excluídos em relação ao que se passava entre Guilherme e a educadora quando ela diz *"acho que foi só o trabalho dela, não é, não foi da gente"*. Parece que é esse sentimento de exclusão (não saber sobre a relação do Guilherme com a educadora) e de rejeição ("então ele não gosta de mim") que desencadeia um movimento de distanciamento, que é traduzido como *"então eu me afasto"* ou *"ele não gosta de ninguém"*. O que se quer é evitar a dor provocada pelo sentimento de exclusão e de rejeição.

Retomando as falas citadas das educadoras/funcionárias, vemos que na primeira delas se trata de um movimento individual: ele não gosta de mim, então eu me afasto. Na segunda, já há um alargamento do âmbito pessoal pela generalização: ele não gosta de ninguém. É importante notar que, subjacente a essas interpretações sobre a forma de agir do Guilherme, há um desconhecimento dos motivos pelos quais ele age dessa forma. Não se busca conhecer esses motivos, e o modo de agir dele é interpretado a partir de preconceitos, que se baseiam na expectativa sobre uma criança normal de quatro anos, os quais servem para evidenciar que ele é diferente. Amaral (1995) chama a atenção para o papel fundamental do desconhecimento na perpetuação de preconceitos e estereótipos ligados à deficiência (e também a outras diferenças significativas):

> (...) o que é o **preconceito** senão uma **atitude favorável ou desfavorável**, positiva ou negativa, **anterior** a qualquer conhecimento? O que é o **estereótipo** senão um julgamento qualitativo, baseado no preconceito e, portanto, **anterior** a uma experiência pessoal? (1995, p.120) (grifos da autora)

Podemos supor no movimento de afastamento dos educadores/funcionários em relação ao Guilherme, a presença de um mecanismo de defesa: a **rejeição**, que, nesse caso, se caracteriza como abandono. Os educadores desistem e se afastam, e essa rejeição vai desencadear também o preconceito, que funciona como algo que impede de ver o Guilherme verdadeiramente, de individualizá-lo, e que predispõe a tratá-lo a partir de estereótipos como alguém que "não adianta falar", "é surdo" e "não entende".

Mas a ameaça não está presente num só lugar. Por ser diferente, foge ao esperado, e pode ser visto (de novo) como **ameaça**, no sentido que impõe um desconhecido que provoca no educador o sentimento de não saber o que fazer. Tatiana conta sobre esse sentimento quando soube que ia entrar no seu grupo "uma criança que não fala":

> *Nossa, como a gente vai conviver com uma criança que não fala? Eu não me conformava.*
> *(...) ele veio para o período da manhã, e eu era da tarde. Ainda eu falei: "nossa, que bom que é no período da manhã", porque eu estava com tanto medo. (...) E aí, quando ele veio para o período da tarde, eu falei: "nossa, agora eu vou ter que, né?" E assim, foi muito medo, comecei a questionar muito, pensava assim "não, não dá pra ele ficar aqui, a gente não consegue, é difícil". (grifo meu)*

Mais do que não saber o que fazer, o medo é tão grande que a educadora chega a pensar na eliminação do problema: a exclusão da criança da instituição! É muito importante notar como em todas as falas dos educadores/funcionários a ameaça vivida por eles como medo da rejeição e do fracasso (não saber o que fazer) se reproduz contra o Guilherme na forma de abandono.

Tatiana foi educadora do Guilherme desde 1998, quando ele entrou na creche. Naquele momento, mesmo depois que ele passou a período integral, eles tiveram pouco contato, pois, como já foi dito anteriormente, ele dormia quase a tarde toda. Por isso, é só a partir de 1999 que ela se confronta com o fato da presença dele na sala, embaixo da mesa, o que lhe provoca grande mal-estar.

É possível constatar nesse percurso que, enquanto a educadora não se confrontou diretamente com a situação do Guilherme embaixo da mesa, e não se viu diretamente implicada, o seu incômodo se manteve sob controle. Estando há um ano diariamente

na creche, e tendo sido sempre uma criança freqüente, mesmo assim, Guilherme não estava incluído com relação aos vários significados que a inclusão pode ter na creche: suas necessidades não eram reconhecidas, suas ações não eram reguladas pelas regras vigentes e não assumiam caráter participativo, no sentido de produzir transformações no grupo e na creche.

A demanda da Tatiana foi traduzida inicialmente a partir das dificuldades com o Guilherme, e não propriamente das necessidades do Guilherme, e foi posta em termos da preocupação sobre o que os outros iriam pensar se entrassem na sala e vissem o Guilherme embaixo da mesa *"Quando ele estava na sala, as pessoas abriam a porta e ele estava embaixo da mesa. O grupo numa roda e ele debaixo da mesa...(...) 'eu não estou ligando'. Aí eu comecei a levar prá reunião (...)"* A fantasia que acompanhava essa cena era de que iriam pensar que ela não cuidava do Guilherme, ou seja, que ele estava abandonado ali embaixo da mesa. Nesse caso, a ameaça vem do julgamento do outro, do social, como algo que poderia prejudicar a sua imagem de boa educadora perante o olhar do outro. Podemos entender também essa preocupação da Tatiana como a busca de uma resposta para ela mesma, no sentido de legitimar a presença do Guilherme embaixo da mesa ao longo dos meses. E, é claro, ela não encontra uma justificativa para essa situação. E quanto mais incomodada ela fica, mais se evidencia o abandono, pela tomada de consciência, que, por sua vez, torna evidente a impotência do educador para resolvê-lo. E, nesse momento, o abandono não é só do Guilherme, mas também da educadora, que não sabe o que fazer e precisa de ajuda. Quando ela traz o problema para a coordenação, já como algo insuportável, obriga a que outros educadores, pedagoga e psicóloga, também se confrontem com a dificuldade, e também se percebam sem resposta. Esse enfrentamento inaugura um movimento de busca amparado pelo compromisso de outros profissionais da equipe.

Não podemos perder de vista que esse movimento ocorreu no início de 1999, logo após a conversa sobre inclusão com a Prof.ª Lígia Assumpção Amaral, o que criou a possibilidade de entender essa demanda como a necessidade de uma ação inclusiva. Mudou o enfoque dado às dificuldades do Guilherme: não se tratava mais de conseguir sensibilizar a família para a necessidade de um atendimento terapêutico, e sim, independente de qualquer outro encaminhamento, pensar a forma

de atendê-lo na creche! Convidamos, então, a Prof.ª Lígia para uma conversa inicial com os educadores do G5 e a coordenação da creche, na qual as dificuldades foram apresentadas. Criamos, nesse momento, um fórum de discussão. É nesse contexto que concebemos a possibilidade de uma estagiária para ajudar a "trazer o Guilherme para o grupo". No momento em que o medo e a angústia de não saber o que fazer foram compartilhados e acolhidos, surgiu a possibilidade de olhar verdadeiramente para o Guilherme, reconhecer suas formas de comunicação e suas necessidades, e avançar na superação do preconceito que impedia o seu reconhecimento no ambiente da creche até então. Sobre isso Tatiana comenta:

> *(...) eu comecei a levar pra reunião que estava super difícil, estava me incomodando muito, muito mesmo, como se parecesse que eu tinha largado o Guilherme. Até que nós começamos a fazer um trabalho. E é engraçado que não só quem convive com o Guilherme, eu acho que quem está mais distante percebe mais o processo dele. Eu acho que a gente aprendeu muito mais com o Guilherme do que ele com a gente. Muito, muito.*

É importante notar que nessa fala da Tatiana o grupo está presente, ela não se vê mais sozinha, e reconhece o avanço como resultado de um trabalho em grupo. O uso dos pronomes na primeira pessoa do singular e depois do plural, reflete essa situação. E também é interessante notar que ela menciona o reconhecimento do processo, mesmo por aqueles que não se encontram diretamente envolvidos. Não é mais algo estranho, que os outros funcionários não sabem do que se trata. Relacionando esse processo ao conceito de inclusão, podemos dizer que se inaugurou um movimento no sentido de incluir o Guilherme na instituição, que se caracteriza pelo reconhecimento da sua pessoa e das suas necessidades, e da **adequação dos objetivos institucionais** às suas condições.

É interessante observar também como o distanciamento gerado pelo sentimento de que "ele não gosta de mim" é rapidamente revertido quando Guilherme passa a se relacionar mais com as pessoas, como aparece na fala da Iracema:

> *Até por conta disso, dele não apresentar nada que identifique o que ele tem, a gente fica esperando, e aí é **onde a gente coloca a barreira**: ele*

não gosta da gente..., ele não gosta de ninguém. Aí de repente ele entra pela porta e fala "Bom dia!", aí você sorri: acabou tudo!!! (risos, falas)

Retomando o que foi dito anteriormente sobre essa situação, essa fala parece confirmar a insegurança gerada pelo desconhecimento com relação aos sentimentos do Guilherme, e o conseqüente afastamento. E é interessante perceber que Iracema aponta que quem coloca a barreira são os adultos: *a gente coloca a barreira*, ela diz. E por outro lado, fica na mão da criança reverter essa situação, quando ela for capaz de dizer "bom dia". Então, completando o raciocínio: a criança tem uma dificuldade que gera insegurança, os adultos colocam uma barreira para se proteger, e cabe à criança superar a sua dificuldade e "desconstruir" a barreira. Parece que não tem sentido agir dessa forma numa instituição de educação infantil. Penso que um caminho nessa situação é manter o medo consciente e alimentar a busca do conhecimento necessário à intervenção educativa. E aqui se evidencia a necessidade de um ambiente inclusivo que possa dar continente a esses sentimentos.

Um outro depoimento, que me tocou profundamente, foi o da Helena, contando sobre a sua experiência com a Bruna logo que chegou na creche, para trabalhar como estagiária, no primeiro semestre de 2000:

(...) eu estava procurando estágio, não estava encontrando e a Lurdes (outra estagiária, colega de faculdade) falou que poderia surgir uma vaga aqui. (...) Quando deu tudo certo, aí ela falou da Bruna. Por um momento, o que a gente ouve na academia é que a escola tem que ser inclusiva, então, eu já sabia da Bruna, já sabia que ela tinha deficiência e sabia que a creche lidava com isso. Então eu achava o máximo, até... até ver. E eu me assustei muito quando eu vi. Eu tinha um medo muito grande, muito grande. Eu acho que é uma coisa íntima que eu tenho, não vergonha, mas sim, um certo receio de falar isso, mesmo que aqui a gente esteja num grupo menor. Mas eu tinha muito medo de chegar perto dela. Aí ontem eu estava pensando nisso, eu falei: será que era um preconceito camuflado, sei lá, meu Deus, eu não sou preconceituosa, né? É que a gente vê tanta teoria, mas quando a gente vê ali na prática é diferente. Eu tinha um medo muito grande de chegar perto dela, e na primeira semana eu cheguei a ter sonhos com ela. E eu falava prá Lurdes – nessa primeira semana a Lurdes

dormiu em casa – e eu falava à noite "Lurdes, eu acho que eu vou sair da creche, eu não vou conseguir ficar lá e olhar a Bruna" (...) Então vendo a Bruna, aquilo me causava um mal-estar, e isso foi uma coisa que me fez sair do lugar, porque eu falei assim "que educadora que eu pretendo ser, né?" E aí isso foi sendo superado aos poucos. Eu falo hoje que eu não superei isso totalmente. Minha maior vitória, hoje, eu acho, quando eu olho hoje prá Bruna eu me revolto às vezes. No começo eu me revoltava e falava "por que ela é assim? Por que ela não corre? Por que ela não fala?" Né, e aquilo, hoje eu já paro, eu já converso, não quando todo mundo está perto dela, mas quando todo mundo está distante. Eu prefiro chegar nessas horas e fazer um carinho nela, e conversar com ela, a gente já começa a se entender. E por mais que eu não seja educadora do G2, a gente está ali presente, porque o G3 é do lado, né, então tem a hora do ateliê e ela fica lá, e quando todo mundo sai que eu vou perto dela, fazer carinho nela, conversar com ela. Quando ela está falando demais, aí eu chamo "Lu, ela quer alguma coisa." Quando ela está meio invocadinha, eu falo " Lu, tem alguma coisa aqui incomodando ela." E um dia – eu não conseguia pegar ela no colo, dar comida prá ela, eu tenho medo – mas, um dia eu peguei ela no colo! Prá mim foi a maior vitória pegá-la assim no colo, sentir, né, aceitar. Acho que essa palavra ***aceitar*** *pode ser errada, mas assim, ver a Bruna do jeito que ela é, e aceitá-la assim do jeito que ela é, gostar dela do jeito que ela é. Eu acho que se ela fosse diferente, talvez o sentimento seria diferente, né, mas eu aprendi a superar e a gostar dela desse jeito. Foi um processo muito doloroso no começo, com sonho, com tudo, mas depois foi sendo superado aos poucos. É difícil falar isso assim na frente de vocês, mas eu tinha que falar. (ênfase da educadora)*

Por ocasião da entrevista, Helena já estava há quase um ano na creche. Achei generosa sua atitude de se dispor a contar, mesmo sendo difícil, alguns segredos da sua vivência com a Bruna.

É possível perceber no seu relato o profundo impacto que a convivência com a Bruna lhe causou. Tão forte, que ela pensou em ir embora. Penso que esse movimento se deve ao fato de que hoje em dia a inclusão é recomendada pelos documentos oficiais, que Helena conhece e tem uma opinião favorável: *"eu já sabia da Bruna, já sabia que ela tinha deficiência e sabia que a creche lidava com isso. Então* ***eu achava o máximo****, até... até ver"*. O que ela experimenta nesse momento é a profunda contradição entre

o que ela pensa e o que sente. E a forte emoção que a invade é uma surpresa que ela descreve como um susto *"eu me assustei muito quando eu vi"*. Diante desse conflito ela pensa em ir embora.

Há indicações no relato que permitem inferir um movimento de **exclusão** da educadora: se ela estudou sobre a inclusão na faculdade e está convencida de que se trata de algo politicamente correto, se a creche já vem atendendo essa criança há um ano e avalia positivamente a continuidade desse atendimento, então, quem não cabe na situação é ela, educadora, que não agüenta a forte emoção que a invade. E aí pode-se supor o sentimento de desamparo, diante da forte emoção que a ameaça *"eu não vou conseguir"*, e de fuga da situação *"acho que eu vou sair da creche"*. É importante considerar que Helena precisava desse estágio e não estava disposta a abrir mão dessa conquista, e aí se caracteriza a ameaça de exclusão: e se ela não agüentar ficar?

Na fala de Helena há dois momentos em que ela "coisifica" algo em relação à Bruna, que ela não consegue expressar: *"eu vendo a Bruna, aquilo me causava um mal-estar"*, e um pouco adiante, *"por que ela não fala?", né, e aquilo, hoje eu já paro, eu já converso, não quando todo mundo está perto dela, mas quando todo mundo está distante."* Há um distanciamento evocado pelo pronome demonstrativo 'aquilo', que se usa *"em referência a seres que se encontram longe do falante ou do ouvinte"* (SACCONI, 1999, p.210). Algo que não pôde ser nomeado se aloja no pronome que coisifica. Nesse momento, me ocorre a lembrança dos inomináveis a que se refere Amaral:

> Inomináveis que são potentes disfarces do grande e principal inominável: a rejeição – conseqüência drástica (mas profundamente humana) do medo, do mal-estar, até mesmo asco, que provoca a imperfeição. (1995, p.117)

Com essas emoções, Helena teve que se confrontar, numa luta íntima na qual ela se pergunta *"que educadora eu pretendo ser?"*, e se agarra à força da razão que a move, e busca um caminho; escolhe os momentos mais protegidos, em que não haja ninguém por perto. Razão e emoção se confrontam. Helena experimenta, vai em busca dessa relação, em lugares protegidos, a sós. Durante meses ela experimenta um movimento solitário, com a intenção de se aproximar e vencer as barreiras que a impedem de se

aproximar de Bruna. Até que um dia ela consegue pegá-la no colo! Esse momento tem para ela o sabor de uma grande conquista. Esse relato revela um processo muito íntimo, e que, na ocasião, não foi compartilhado devido à própria dificuldade em **aceitar** essas emoções. Helena não se aceitava com preconceitos *"eu tinha muito medo de chegar perto dela. Aí ontem eu estava pensando nisso, eu falei: será que era um preconceito camuflado, sei lá, meu Deus, eu não sou preconceituosa, né?"* e também não podia compartilhar emoções tão dolorosas, e que até no momento da entrevista, meses após, ainda eram difíceis de comunicar. A aceitação, que Helena menciona em relação à Bruna, também deve ser pensada em relação a ela mesma. No entanto, o processo que a Helena relata não é exclusividade dela, e a sua fala abre caminho para a colocação da Tatiana:

> *Eu acho que é um aprendizado, mas você tem que estar aberta para esse aprendizado. Igual com a Bruna, assim, experiência, ela está no pátio, assim, eu particularmente não consigo. Eu vou perto dela, assim,* ***também sozinha****. Quando tem pessoas ao redor, nem com as crianças, eu não consigo. Então eu vou perto dela, muitas vezes ela sorri também, e eu fico assim, não sei o que eu faço, não consigo conversar, né, prá mim é super difícil. (...) eu acho que eu tenho que estar aberta prá poder aprender, porque se você começa a se distanciar você não aprende, né, se você não quiser chegar mais perto você não aprende. (...) Eu fico vendo as pessoas falarem, eu fico assim "Nossa, eu nem chego perto!" Igual eu fico falando: será que é preconceito? Eu não sou assim, né? Então, por que eu não chego perto? É o medo? (grifo meu)*

Daniela interrompe e busca dar legitimidade aos sentimentos da Tatiana: *" eu acho que faltou convivência, não é para se culpar, não. (...) Acho que nem é para ficar culpada, mas tem gente que se sente mesmo culpada."* Em seguida eu comento sobre a aproximação nos momentos em que Bruna está sozinha e Tatiana se refere à fala da Helena *"é, na hora que ela falou..."*. Nesse momento o grupo fica agitado e todos falam ao mesmo tempo e dão risadas. Entendo, por esses indícios, que Helena explicitou um movimento de experimentar suas dificuldades sem que ninguém veja, que outras pessoas também fazem (ou fizeram) e ainda não haviam explicitado para o grupo. A partir do momento que ela expõe esse percurso e é acolhida pelos colegas,

tudo fica legitimado, e facilita o caminho para que outras pessoas também possam se colocar.

Um outro sentimento que merece uma atenção especial por ter sido alvo da própria reflexão de um dos grupos durante a entrevista, é a **pena ou piedade**. O que é a pena? Piedade? Compaixão? Que sentimentos são esses?

Uma primeira fala da Salete faz referência aos comentários de alguns pais sobre a Bruna:

> Salete: *Teve um pai que chegou assim "coitadinha!" Aquilo prá mim foi assim "Não! Ela é alegre, ela mexe." Aí chegou outra mãe assim "Ai, coitadinha, o que aconteceu?" (...) Você vê aquela coisa assim de comiseração, como se fosse digno de pena, de dó. A pessoa assim "Nossa, mas coitadinha, deve ser tão difícil, né?" (...) eu acho que até a gente tinha um pouco talvez, no início.*
> Silvana: *É o que eu ia falar.*
> Salete: *Mas que a gente hoje consegue falar assim "Não, não é esse olhar, não é coitadinha!*
> Beth: *(...) as pessoas, infelizmente, por não conhecer, por não entender, olha com esse olhar de dó, de pena, de coitado.*

Creio que é preciso tentar discernir nessas falas qual é o sentimento que as educadoras estão condenando, e também reconhecendo como algo que elas já sentiram e superaram. A colocação da Beth dá uma pista mais clara quando ela diz *"por não conhecer, por não entender, olha com esse olhar de dó"*. Essa fala explicita exatamente aquilo que diferencia a piedade da compaixão.

> A piedade é abstrata, globalizante, loquaz. A compaixão, concreta, singular (ainda que tivéssemos, como Jesus, "a capacidade de sentir compaixão por todos os homens em sua singularidade, isto é, sem os reunir numa entidade como a humanidade sofredora", como faria a piedade), naturalmente silenciosa.
> (...)
> A piedade é sentida de cima para baixo. A compaixão, ao contrário, é um sentimento horizontal, só tem sentido entre iguais (...) (COMTE-SPONVILLE, 2000, p.126-127)

Quando Beth se refere ao desconhecimento que acompanha a expressão desse

sentimento, ela aponta para a relação estabelecida com uma idéia universalizante do tipo "deficiente é sofredor" ou "impossível ser feliz nessas condições", e aí se aloja a idéia de "coitadinha". São estereótipos que predispõem o olhar a partir de uma concepção *a priori*, sem qualquer relação com a dor ou a alegria concretas de alguém.

Amaral (1998) aponta que em relação à deficiência podemos encontrar vários tipos de estereótipos, alguns mais particularizados com relação ao tipo de deficiência, por exemplo, o deficiente físico ser "o revoltado", o cego ser "o gênio intelectual".

> Além desses estereótipos mais particularizados, penso que existem três outros mais generalistas (chamemos assim) que são, da mesma forma, empregados por muitos de nós na vida cotidiana, pelos meios de comunicação de massa, pela literatura, pelo teatro... Refiro-me a um deplorável trio, composto pelos estereótipos de *herói, vítima e vilão*. (AMARAL, 1998, p.18)

O estereótipo de "coitadinho" relaciona o deficiente à vítima, antes de mais nada, e sempre, em qualquer situação. E assim, tudo que ele faça ou deixe de fazer, está, de alguma forma, associado a essa condição.

A deficiência, a pobreza, a velhice, são vistas como ameaça em nossa sociedade. Ameaça de exclusão, e, diante da ameaça uma das saídas utilizadas, como já apontei anteriormente, é a fuga; nesse caso, a não identificação, o distanciamento. A piedade serve bem a esse propósito, pois representa o "olhar de cima", como se aquela condição não pudesse atingir aquele que se apieda. O horror subjacente à questão "o que eu faria nessa situação?" faz fechar os olhos, produz arrepios, exalta as práticas supersticiosas, em busca de proteção. Que sentido pode ter a vida do velho, do aidético, do deficiente, do pobre?

Penso que um dos grandes desafios é justamente a descoberta desses significados. É poder se abrir para perceber quem é essa pessoa, seja ela deficiente, pobre, idosa (ou distante de alguma outra forma daquele tipo ideal recomendado socialmente), como ela está, que oportunidades ela tem e deseja, quais são as suas necessidades, o que a faz feliz.

Quando Salete e Silvana reconhecem (no trecho da entrevista citado acima) que também tinham esses sentimentos, estão contando de uma mudança, ou seja, de algo

que elas sentiam e não sentem mais. Trata-se de um aprendizado. E esse aprendizado tem a ver justamente com o reconhecimento dos momentos em que Bruna está bem, está feliz, ou quando ela consegue comunicar o seu desagrado e incômodo com alguma situação.

Ao sermos capazes de fazer essas leituras (que não estão nos livros), que só são possíveis nas relações com abertura para tal, passamos a estar junto, desfazemos a barreira de isolamento e **desenvolvemos a compaixão** para com a dor do outro. Sobre esse aprendizado, cito novamente Comte-Sponville:

> A compaixão é um sentimento. (...) É por isso que, como Kant nos lembra, ela não pode ser um dever. Todavia, os sentimentos não são um destino, que poderíamos apenas ter de suportar. O amor não se decide, mas se educa. O mesmo vale para a compaixão: não é um dever senti-la, mas sim, explica Kant, desenvolver em si a capacidade de senti-la. (2000, p.128)

Aprender que a compaixão é algo que se pode desenvolver, a partir de uma intencionalidade, é um desafio que deve ser explicitado, redimindo assim de antemão aqueles que temem por não senti-la.

É com a sustentação no olhar que percebe o outro enquanto pessoa, que podemos compartilhar as dores e as alegrias que tecem essa nossa vida humana.

A importância de experiências anteriores com pessoas deficientes

Esse aprendizado, no caso de alguns educadores/funcionários, veio de outras experiências do seu passado. São pessoas que já haviam convivido com parentes ou alunos deficientes em outros lugares e que puderam, nesses momentos iniciais da inclusão da Bruna na creche, compartilhar essa experiência com os colegas e incentivá-los com as suas ações: foram os primeiros modelos inspiradores. Penso que se ninguém na instituição jamais tivesse convivido com pessoas deficientes, o começo desse percurso talvez fosse mais difícil.

Daniela ao falar sobre a Bruna, traz a sua experiência com o irmão deficiente:

> *E tudo eu queria só eu fazer pela Bruna, só. Não sei se até foi essa coisa de distanciar a Camila, então, às vezes, quando ela tinha que se*

aproximar, ela assustava muito, o dia que eu não vinha. (...) não era prá se sentir culpada, nada disso, ela não conseguia. (...) Ainda trouxe foto prá Camila do meu irmão, que também era deficiente mental. Aí falei prá ela "olha, igualzinho a Bruna, igual, idêntico, ele era o meu melhor amigo." Quando o meu irmão morreu, que eu tinha sete anos, eu lembro do vazio que foi, porque eu penteava o cabelo dele, eu brincava com ele, ele nunca reclamava, né. Eu falava prá minha mãe "ele é tão bonzinho!" E ajudava minha mãe dar banho, e eu senti muito a perda dele.
(...) meu irmão já nasceu assim..., foi falta de oxigênio, né, que eles falam. Antigamente eles chamavam de excepcional, (...). Ele sempre ficou em casa assim, (...) e eu falei prá Camila "Camila, eu perdi um amigo, então vamos pensar que a Bruna está aí, e se um dia ela sair da creche e ela não estiver mais aqui, a gente vai perder uma criança também. O dia que ela for embora com sete anos, a gente vai sentir a mesma falta...

Quando a Daniela nasceu, o seu irmão já estava ali na casa, e desde que ela se conhece por gente, ela teve um contato íntimo com o irmão deficiente. E gostava, gostava muito dele. Então, desde cedo, Daniela pode aprender o significado desse convívio com o irmão, e aprender também a falta que ele fez quando morreu. O irmão sempre foi alguém importante para ela, e deixou um vazio. E essa é uma avaliação importante, porque se a pessoa deficiente é vista como um peso, a sua morte pode ser vivida como um alívio, uma libertação. Mas não é dessa forma que a Daniela se lembra do irmão, e guarda a consciência de que ele preenchia um lugar importante, afetivo, e que fez falta. A experiência da Daniela não deixava dúvidas, para ela, de que a vida, mesmo nessas condições, tem sentido, e merece ser vivida, intensamente.

Quando a Bruna entrou na creche, a Daniela era então educadora do G2, e estava grávida. Esse fato, provocava em outros educadores/ funcionários bastante inquietação. Mas Daniela não se sentia ameaçada pela deficiência, que ela tão bem conhecia. E esse fato foi transformador para muitas pessoas, adultos e crianças. Alice conta sobre esse modo de ver e entender o papel que a Daniela teve no processo de inclusão de crianças deficientes na creche:

Ela era uma das educadoras na creche mais abertas prá isso, a Daniela. E todas aquelas que eu falava "e você, teve?" "ah, eu tive já

um primo". Aí eu percebia que tinha, fazia diferença. A gente estava num esforço de estar contemplando, de estar percebendo, mas com a Daniela era diferente. Ela daí trouxe a foto do irmão, mostrou "tá vendo, eu brincava de boneca com ele, ele era meu boneco. Eu via minha mãe carregando ele prá todos os lugares, a minha mãe não deixava o meu irmão confinado, dentro de casa, minha mãe levava ele pro campo de futebol, meu irmão ajudava. Eu era bem pequena, mas eu acompanhava toda a situação." E quando eu tive a oportunidade de conhecer a mãe da Daniela, ela falava dele de um jeito assim, sabe, não como um peso. Ela falou "é difícil, mas é... eu queria que ele vivesse intensamente tudo que ele pudesse". E a Daniela, mesmo pequenininha, pôde vivenciar isso. E eu acho que isso contribuiu também aqui na creche, pelo menos do jeito que eu percebo, prá Laura, nesse processo que a Bruna entra.

Sobre a experiência com a Laura, que é filha da Alice, e estava com oito anos na ocasião da entrevista, eu retomo mais adiante, mas posso adiantar que esse encontro marcou profundamente o seu modo de estar no mundo, num mundo em que também existem pessoas deficientes.

Essa fala de Alice reafirma o que eu disse acima sobre o importante significado das experiências anteriores de alguns educadores/funcionários no desenvolvimento do processo de inclusão na Creche Oeste. Alice teve um olhar atento para essas contribuições, que a levaram a refletir sobre a sua própria experiência, que lhe trouxe grandes dificuldades nesse momento. Compara a questão da deficiência com a da pobreza e conta que tem maior dificuldade no convívio com pessoas deficientes:

(...) mesmo na minha infância eu nunca tive essa oportunidade de estar chegando perto de uma criança deficiente. E quando isso foi acontecendo na creche eu tive um pequeno estranhamento, não sei se as pessoas perceberam, mas eu não chegava muito perto, eu tentava estar ouvindo mais. O que é diferente de uma criança super pobre. Eu consigo chegar mais perto, ajudar, pensar num trabalho. Talvez isso seja também uma questão que quando minha mãe via na rua uma criança com Síndrome de Down ela falava "não olha, porque o seu bebê pode também nascer deficiente", então ela geralmente virava o meu rosto, não deixava eu entrar em contato (...)

Esse medo de contágio, nesse caso através do olhar, se inclui no que Amaral (1998) refere como sendo os *mitos* ligados à deficiência, e que ela compara aos crocodilos que habitam os fossos dos castelos medievais, e que correspondem aos preconceitos, estereótipos e estigma. Esses crocodilos impedem o acesso e mantém o desconhecimento em relação á deficiência. Sobre o medo de contágio Amaral escreve:

> Quanto ao "contágio osmótico", refere-se ao medo (pavor mesmo) da "contaminação" pelo convívio. O velho ditado "diga-me com quem andas e te direi quem és" talvez seja um de seus cúmplices involuntários. (1998, p.16)

Alice tinha essa enorme barreira a transpor, e quem lhe mostrou o caminho foi a própria Laura, sua filha, que havia sido do grupo da Daniela no ano anterior (quando estavam no G5) à chegada da Bruna. Por isso as crianças visitavam a Daniela no G2. O antigo amor da Daniela pelo irmão, abriu a porta para que ela recebesse a Bruna com o mesmo carinho. E o amor das crianças do G6 pela Daniela aproxima a Laura, e outras crianças também, da Bruna. E é nesse percurso que eles se defrontam com a deficiência, e querem conhecer.

Outros educadores/funcionários também trouxeram suas experiências. É o caso da Almira, da Lurdes, da Priscila, da Laís, da Ivone, da Flora, e outras, que talvez não tenham sido nomeadas. Uma delas, que foi muito significativa no caso da Bruna, foi a da Flora, que havia sido babá de uma criança deficiente e trabalha hoje na equipe de limpeza da creche. Flora sempre conversou muito com a Bruna, desde a sua chegada. Ela limpava o Módulo I e passava prá lá e prá cá, o tempo todo, mexendo com ela, conversando, chamando. Além disso, estava sempre disposta a ajudar, em qualquer situação que a envolvesse. Quando Bruna engasgava, ela estava ali, prá acudir e acalmar as educadoras. Nesse convívio, Bruna logo aprendeu a reconhecer e responder à sua voz forte e alegre, com boas risadas. Na entrevista, Flora conta sobre os engasgos, que deixavam as educadoras apavoradas:

> Beth: *eu chamei a Flora correndo!*
> Flora: *E ela engasgou e eu coloquei o dedo na garganta dela e consegui ela respirar. E as meninas "você teve coragem?" "É, tem que fazer alguma coisa" (...)*

A presença da Flora no Módulo foi tranqüilizadora. E é muito importante perceber que ela tem a clareza de que as necessidades das crianças e educadoras são prioritárias em algumas circunstâncias, e devem ser atendidas, mesmo que o seu trabalho fique para depois. Essa administração das prioridades só é possível porque há momentos de discussão e construção de uma compreensão mútua, e todos têm clareza da atividade-fim da creche, que é o atendimento às crianças.

> As comunidades que se têm envolvido com êxito na tarefa de reestruturar as escolas para que todos estejam inseridos e educados aprenderam a importância fundamental de fazer com que todos os interessados participem do processo de desenvolvimento da declaração da missão e do plano estratégico. *Quaisquer discussões e planejamentos visando à reforma da escola devem incluir as pessoas que estão diretamente envolvidas: alunos, pais, educadores, diretores, pessoal de apoio e membros da comunidade.* (SCHAFFNER & BUSWELL, 1999, p.70, grifos das autoras)

Por isso considero imprescindível que as equipes de apoio nas creches, pré-escolas e escolas, sejam fixas e que haja periodicamente, com previsão conhecida e antecipada, momentos coletivos de formação continuada. Todos adultos presentes na instituição são referência para a formação das crianças, e são, portanto, educadores.

As crianças aprendem e ensinam sobre as diferenças significativas

Podemos definir o que é estar incluído num grupo de crianças? Que indicadores nos permitem aferir a inclusão? Com certeza, é a partir das relações entre as próprias crianças que devemos buscar essas respostas.

Vimos que o Guilherme permaneceu um ano na creche sem que o grupo o reconhecesse como alguém que faz parte. Os indicadores mais fortes dessa situação é que as crianças não se importavam com o que ele fazia, e tampouco se cobrava dele as regras consentidas pelo grupo. As crianças diziam que ele falava inglês, porque não sabiam como explicar o seu jeito diferente, e, quando perguntavam, os adultos também não sabiam o que responder, como conta a Tatiana

> *A gente mesmo não sabia dizer direito pras crianças. Eu mesma, era assim complicado prá mim "Gente, o Guilherme não entende..." e*

> *daqui a pouco "Gente, o Guilherme entende!". Então era super complicado, e às vezes eles faziam perguntas e a gente ficava perdida, não sabia o que responder.*

Essa ambigüidade e o fato de não se falar sobre o assunto também tinha relação com o fato das dificuldades do Guilherme não serem visíveis e não haver um diagnóstico que permitisse "colocá-lo em algum lugar", como explica muito bem a Daniela

> *(...) acho que a Bruna é muito mais fácil de se responder. Como o Guilherme a gente nunca soube ao certo, até prá gente, ficava muito mais difícil de responder isso pras crianças... o bendito diagnóstico! E nem visivelmente, aparentemente normal. A Bruna, mesmo esquecendo o diagnóstico, aparentemente ela é diferente, o Guilherme não: estava ali na areia brincando, pulando, sai correndo (...) e eles sacavam que era difícil a gente achar a resposta, por isso eu acho que eles questionavam tanto.*

Isso criou um distanciamento e levou ao não-reconhecimento do Guilherme como um membro do grupo. Ele tinha uma vida à parte, embora ocupasse os mesmos espaços. Depois de iniciado o trabalho com Mariana e Silvia, e a reflexão conjunta sobre que encaminhamentos propor, o Guilherme foi mudando de lugar no grupo, rapidamente. E, se antes ele não se aproximava das pessoas, isso também mudou. Álvaro entrou para trabalhar na creche nesse período e traz um depoimento interessante sobre como o Guilherme o recebeu no primeiro dia de creche:

> (...) era o meu primeiro dia, tudo era novo, tudo era diferente. Apesar de já ter passado por outra creche, tudo aqui prá mim era diferente. E o Guilherme brincando prá lá e prá cá, e aí, de repente ele começou a brincar comigo, começou a vir fazer uma brincadeira comigo. E aí eu brinquei com ele, só que eu não me liguei que ele não brincava com as outras crianças, não me liguei que ele estava brincando sozinho, quer dizer, comigo, ele estava me chamando para brincar com ele. Eu não me liguei nisso e falava "Vamos jogar bola, você não quer jogar bola?" E aí ele saía correndo. Eu não me liguei que ele não falava, não me liguei em nada disso. Prá mim era uma criança normal, que estava brincando de um jeito diferente. E aí foi caindo a minha ficha, que ele estava brincando sozinho, que eu falava com ele e ele não respondia, e

> foi caindo a minha ficha, até que uma hora ***ele veio, tirou o óculos dele e me deu***. *Aí eu falei "bom, alguma coisa tem", aí eu peguei o óculos,* ***tirei o meu e dei prá ele***. *Aí ele empurrou a minha mão para o óculos dele, eu pus, e ele pos o meu. Ficou olhando assim, aí tirou, devolveu, trocamos o óculos de novo.*
> *(...)*
> *E aí depois, lembrando daquelas conversas que a gente teve de inclusão eu falei "Pô, eu era o estranho aqui! Quer dizer que ele estava querendo me incluir (...)****Parece que ele estava querendo me acolher****.*

O que mais chama a atenção nesse depoimento do Álvaro é a surpresa diante dos recursos que o Guilherme foi capaz de lançar mão para se comunicar, apesar de todas as suas limitações, e poder chegar nessa leitura de que ele estava querendo acolhê-lo. O movimento da troca de óculos é belíssimo, delicado, e poderia facilmente passar desapercebido. Com quanta sutileza as crianças às vezes se aproximam, ávidas de ver e serem vistas, de cuidar e serem cuidadas. É surpreendente como muitas vezes enxergamos as crianças por uma via de mão única: nós adultos vemos, nós cuidamos, nós fazemos. E não aprendemos que criança também vê, também cuida, também pode fazer.

No caso do Guilherme foi muito importante o papel mediador da Silvia para ajudar no reconhecimento de que ele entendia tudo, e nós não éramos capazes de fazer essa leitura. E é muito importante perceber **como ele se transformou a partir do momento em que pudemos vê-lo verdadeiramente e reconhecer as suas necessidades**. Como Silvia conta, ele fez a parte dele, desde o início. Faltava um olhar que pudesse reconhecê-lo e chamá-lo para o grupo.

Em meio a essas reflexões, uma pergunta não pode deixar de ser feita: se os adultos não conseguiam ver que o Guilherme entendia tudo, porque estavam demasiado aprisionados pelas formas preconcebidas de relacionamento, por outro lado, as crianças também não eram capazes de entendê-lo? Elas precisam do entendimento dos adultos para ler o mundo em que vivem?

Há um depoimento da Ivone sobre as primeiras semanas do Guilherme na creche, no qual ela conta que não dirigia a fala para ele, achando que ele não entendia, e o carregava no colo para que ele acompanhasse os movimentos do grupo; depois

percebeu pelas crianças que o Guilherme atendia: *"eu saquei mais isso com as crianças, que as crianças chamavam o nome dele, ele atendia."*

Esse é um indicador de que talvez as crianças estivessem mais próximas e conseguissem percebê-lo, mas então, por que renunciavam a esse saber?

As crianças aprendem a administrar muitas contradições presentes no meio em que vivem, talvez essa seja apenas mais uma nessa infindável trajetória que obriga a renunciar às próprias percepções e idéias para aprender a viver num mundo "que é assim".

Os depoimentos e observações sobre como as crianças se relacionam com a Bruna e desvendam as questões sobre a deficiência dão muitos elementos para refletir sobre o significado e alcance do processo de inclusão.

A fim de aprofundar esse tema, quero retomar o depoimento da Alice sobre a sua filha Laura, e copio aqui um trecho escrito algumas páginas atrás, dando continuidade à reflexão ali iniciada:

O antigo amor da Daniela pelo irmão, abriu a porta para que ela recebesse a Bruna com o mesmo carinho. E o amor das crianças do G6 pela Daniela aproxima a Laura, e outras crianças também, da Bruna. E é nesse percurso que eles se defrontam com a deficiência, e querem conhecer.

É por amor que fazemos algumas renúncias e também algumas aproximações, e para isso é necessário que haja identificação. Nesse caso da Daniela com as crianças do G6 isso fica evidente: a admiração e o carinho pela educadora promovem a aproximação e o respeito pela Bruna. Um outro fator importante é que o G6 é o grupo de crianças maiores da creche, e eles também têm o respeito e a admiração dos menores. A chegada no G6 tem o sabor de vitória: agora são os maiores, e isso é algo importante e respeitado pelas crianças. Então, se as crianças do G6 respeitam e procuram a Bruna, esse fato também adquire um significado e pode ter como desdobramento que as outras crianças da creche também passem a respeitá-la e querer conhecê-la.

Alice, do lugar de mãe, acompanha atentamente esses movimentos, e comenta na entrevista sobre como a Laura foi construindo esse conhecimento sobre a deficiência e as transformações que ele promoveu no seu modo de ver o mundo e de se relacionar

com as pessoas:

> *(...) elas (as crianças do G6) iam procurar a Daniela e viviam essa situação. Então ela dava comida e a Laura pedia prá dar comida, e a Daniela deixava, ela não tinha medo que a Bruna engasgasse.*
> *(...)*
> *quando a Laura começou a conviver com a Bruna, até então ela não entendia que ela tinha uma deficiência. Ela entendia que ela era um bebê gigante. (...) com o passar do tempo ela foi percebendo o que que era deficiência, que não andava, e aí eu fiquei um pouco assustada, porque ela começou a brincar em casa, de jogo simbólico. Então ela tinha aquelas bonecas grandes, diz que a ... tem uma Barbie gigante, é, tem a Barbie, uma outra boneca chamada Silvana, era quase do tamanho dela mesma, e ela colocava num carrinho e fazia de conta que era a Bruna e falava "ela tem deficiência", ela brincando sozinha, "eu vou levar ela no hospital agora", "eu preciso alimentar ela" e tal. Nesse momento eu fiquei um pouco assim, falei "nossa, mas..., que estranho, né, ela fica brincando disso". Sinceramente, fiquei um pouco assustada. Mas aí entendendo também o que era o jogo simbólico, que é uma forma de você estar vivendo a situação para poder estar entendendo, e ela foi vivendo esse processo.*

Alice teve sem dúvida um olhar sensível para esses movimentos da Laura, somado à sua formação de pedagoga, que lhe permitiu compreender a importância do espaço do jogo simbólico na construção e elaboração de sentimentos e conhecimentos. Assim, ela pôde ver e respeitar, acompanhando a profundidade das questões que a Laura se colocava e buscava entender.

Continuando o relato, Alice comenta que *"no aniversário ela chamou a Daniela, mas chamou a Bruna também para estar participando"*.

A partir dessas vivências na creche em 1999, é muito interessante perceber como a Laura se apropria desse entendimento e o transfere para várias situações da sua vida.

> *O primeiro dia que ela foi para a escola (no ensino fundamental) ela já encontrou uma menina de cadeira de rodas, que prá ela foi super normal, ela ajudou, ela levou na lanchonete, e a menina já estava há um tempo nessa escola. E ela me contou que uma das amigas perguntou*

se aquilo era de verdade mesmo, se a menina tinha uma deficiência, na cadeira e tal, e ela falou "é, isso é de verdade, ela não pode andar". E eu fui percebendo o quanto é importante essa vivência...(...)

Lembremos (como citei algumas páginas atrás) que Alice foi uma criança cuja mãe não permitia que ela olhasse para uma outra criança deficiente. E é a própria Laura quem vai ensinando a mãe, como ela mesma descreve na seguinte situação com o vizinho que tinha Síndrome de Down:

Ele estava lá e..., agora eu percebo mais as crianças com deficiência. Talvez antigamente eu não queria muito ver. (...) E ele corria atrás das crianças e ela (a Laura) ia mediando de uma certa forma os meninos do prédio, dizendo "não, ele tem uma deficiência mas ele pode brincar, a gente tem que entender o jeito dele". Até que um dia esse menino chegou na minha casa, bateu correndo na porta "pá, pá, pá" procurando a Laura. O meu coração começou a disparar, eu abri, ele entrou. Ele queria água, eu dei água, mas acho ***que eu só fui capaz de fazer isso porque a Laura estava mediando a situação****. Porque é um pouco assustador até o jeito como eles, principalmente adolescente, ele já tem uma força, já tem outros interesses, (...) (grifo meu)*

O medo ainda estava presente para a Alice, e a Laura pôde ajudá-la. E além do mais, essa aproximação só aconteceu na vida da Alice por causa da própria filha. Não fosse a Laura talvez ela nem tivesse se permitido perceber que esse menino morava no prédio. Tem mais uma situação que Alice conta e que mostra como a Laura passou a viver num mundo em que existem pessoas deficientes, e essa consciência a acompanha em todos os lugares:

E tem outras coisas que eu vou percebendo, que ela vai tendo um olhar, né, e me chamou a atenção no elevador da minha irmã, que ela falou assim "olha, isso daqui não tem um um deficiente não pode entrar. Como é que um cego vai saber os botões? Está faltando um outro pedaço". Isso me assustou, porque eu pensei nossa, uma criança dessa idade, dentro de um elevador, pensar numa criança que ela nunca teve contato com uma criança deficiente visual, mas você vai vendo que ela vai percebendo todos os pedaços dessas necessidades que são diferentes.

Pois a Laura nunca teve contato com deficientes visuais, e nem precisa disso para saber que eles existem e devem ser respeitados! É possível perceber que essa transformação que se operou na Laura começa com a sua relação com a Daniela, e aí podemos ter a dimensão do alcance que pode ter o convívio num ambiente inclusivo na vida da criança, e com certeza do adolescente e do adulto, pois que esse saber, como a Laura já mostrou muito bem, se leva pela vida afora.

Quero agora retomar alguns trechos de depoimentos que revelam um pouco das relações entre as crianças a fim de buscar evidenciar como se dá a inclusão da Bruna no grupo. Lurdes conta de uma atividade na qual o G2 estava fazendo uma massinha comestível de leite em pó:

> *(...) uma atividade muito marcante foi a massinha comestível que a gente fez na sala: tinha uns lá fazendo massinha e comidinha, todo mundo comendo, e eis que a gente vê o Alexandre com a Bruna, pondo massinha na boca dela, bem delicadamente "ah, eu quero que ela experimenta". Aquilo prá mim foi o máximo. Daí eu peguei um pedacinho e fiquei passando assim na lingüinha dela prá desmanchar, e prá ele aquilo foi o máximo, ela ter experimentado o que eles estavam comendo naquela atividade.*

Esses pequenos momentos revelam que há um olhar para a Bruna entre as crianças, que **ela existe verdadeiramente no grupo.** No diálogo abaixo aparecem alguns outros movimentos reveladores desse convívio:

> Daniela: *já colocaram giz de cera na mão dela, (...) prá ela fazer, isso eles sempre fizeram.*
> Lurdes: *eles se divertem muito quando ela dá novos sinais, como agora, ela está levantando e todo mundo "Ela está levantando!!! Eh, Bruna." Algumas vezes eu pego ela no colo e procuro deixar ela um pouco em pé "A Bruna está em pé? A Bruna está em pé?" E eles já vêm saber se ela vai sair andando. Eles têm esse desejo...*
> Iracema: *Lurdes, e de se colocar no lugar dela também, né? (...) Eu vejo aqui na enfermaria que eles querem ficar na cadeira dela.*

Esse movimento das outras crianças quererem experimentar o que a Bruna come e sentar na cadeira de rodas acontece muitas vezes. É um movimento para conhecer, se colocar no lugar do outro. É o mesmo que aconteceu com relação ao Guilherme quando o grupo quis experimentar comer a sobremesa antes da comida quente, como ele fazia.

Outro movimento importante é o de ajudar:

> Lurdes: *querem às vezes dar uma volta com ela no pátio, de tarde.*
> Helena: *O aprendizado não é tanto prá nós, é prá eles também. É rico em experiência prá eles esse cuidar, eles vêem a gente fazendo isso, eles querem fazer também.*
> Vilma: *e agora eles estão querendo dar suco, dar comida, e se você deixar um, você tem que deixar TODOS.*
> Ivone: *querem segurar ela, colocar na cadeira, como a gente coloca "é pesado, pode ajudar só", mas eles querem, todos os momentos.*

E há também muitos momentos carinhosos entre as crianças:

> Ivone: *E quando ela chega de manhã é a mesma coisa, a recepção sempre é grande.* ***Não só com ela****, a gente tem que deixar isso bem frisado:* ***é com todo mundo*** *(...) eles têm a recepção gostosa, calorosa, e com a Bruna também, então quando ela chega todo mundo grita o nome dela, e aí ela sorri.*

Um movimento que me causou surpresa, e é muito revelador, foi quando algumas crianças quiseram ir dormir na casa da Bruna. E a mãe dela levou, um de cada vez, e eles gostaram muito. Esse pedido evidencia o alcance dessa relação, que é, com certeza muito significativa. O mesmo envolvimento aparece quando há uma festa de aniversário no fim-de-semana e as crianças fazem questão da presença da Bruna. E, se por acaso ela não comparece, na segunda-feira de manhã eles vão direto perguntar para a mãe porque ela não foi. É interessante pensar que, na lógica dos adultos, pode não fazer sentido levá-la a uma festa se ela não entende do que se trata, do mesmo jeito que pode não fazer sentido conversar se ela não entende, e assim por diante. Mas as crianças pensam bem diferente: eles se gostam e querem estar juntos e não importa muito o porquê do encontro.

Selecionei abaixo alguns trechos que constam da "pasta de inclusão" da Creche Oeste, na qual ficam guardados observações e depoimentos de 2001 em diante (Bruna já estava no G3 em 2001 e no G4 em 2002 – Samanta, Monica, Sabine, João, Carla, Mario são algumas crianças do grupo da Bruna):

agosto/2001 – Bruna estava no carrinho e Monica e Sabine brincaram um pouco com ela fazendo carinho e cócegas. Sabine ficou por mais tempo fazendo cócegas em seus pés e observando suas reações. No fim, Sabine conduziu Bruna até a salinha e Mario se pendurou no carrinho para ser empurrado também.

Bruna estava na salinha. Samanta segurou em sua mão e ficou por alguns minutos do lado do carrinho, de mãos dadas com ela, olhando pela janela.

Na oficina – Monica ficou bem próxima da Bruna e, afastando Roberta (educadora) que estava perto disse:
Sou eu que vou cuidar da Bruna.
Quando Monica se distraiu, Mario foi até o colchão e começou a beijar as faces de Bruna, que levantava as mãos como se quisesse tocá-lo Matheus segurou suas mãos e continuou beijando. Monica o afastou dizendo:
Sai! Sou eu que vou cuidar dela.
Durante cerca de uns dez minutos, Monica beijou o rosto de Bruna e pôs as mãos sobre sua boca para que ela lambesse seus dedos. Monica a beijou muito sempre repetindo para Roberta: "agora eu beijei o nariz, "agora eu beijei a bochecha", "agora ela deu risada". Alexandre também se aproximou, beijou Bruna e saiu. Em seguida Mario voltou e beijou a Bruna. Nesta hora Monica falou para ele:
Vamos brincar de beijar a Bruna? Ela gosta!
Então, os dois ao mesmo tempo, beijavam-na e ela sorria. Por último, Sabrina deitou-se junto à Bruna e começou a fazer carinho em sua cabeça. Ficaram assim um bom tempo, mais de quinze minutos.

Setembro/2001 – As crianças do berçário sempre se interessam pelo seu carrinho.

Bruna fica muito alta prá eles, muitas vezes eles se penduram no carrinho ou ficam na ponta dos pés para alcançá-la, vê-la e tocar em seu rosto. Então eles pegam na cadeira de rodas, brincam com as rodas e os parafusos.

Aurora e Lavinia, ambas do G2 sempre vêm experimentar a comida da Bruna.

Outubro/2001 – Bruna estava sozinha no pátio esperando os outros virem do pátio da casinha do Tarzã. Do outro lado do pátio, duas meninas (mais velhas) brincavam, quando elas viram Bruna uma comentou com a outra: sabia que hoje a Bruna sorriu prá mim?

Uma vez, Carla começou a empurrar o carrinho de Bruna, ficou bastante tempo indo e vindo no pátio coberto, depois de algum tempo todos ficaram em fila indiana atrás do carrinho que Carla conduzia, estavam brincando de "trenzinho" e o carrinho da Bruna era a locomotiva!

Essas imagens do cotidiano permitem perceber um pouco da riqueza e intensidade desse convívio. Como as crianças são sensíveis e perspicazes para as necessidades da Bruna, muito mais que muitos adultos.

Foi só em outubro de 2001, num fórum com Andrea, a terapeuta ocupacional, os educadores do G3 (grupo da Bruna naquele momento), a Alice e eu, que discutimos e tornamos consciente para nós que os sentidos mais disponíveis pelos quais a Bruna pode construir significados são o tato e o paladar. E como as crianças já sabiam disso! É só observar essas brincadeiras de beijar, por a mão na boca, fazer cafuné, para notar que elas têm um repertório de brincadeiras táteis com a Bruna. E o movimento da Stephanie (citado acima) de simplesmente segurar na mão da Bruna e ficar um pouquinho ali, juntinho, olhando pela janela. E ninguém explicou isso para elas. Foi nessa mesma reunião que a Ivone compartilhou conosco a reflexão sobre o bolo de chocolate, que ela tinha iniciado naquela manhã:

> *Hoje no momento do suco[15], a fruta que a Bruna comia era pêra, mas para as outras crianças havia bolo de chocolate. Então, fiquei me*

> *questionando se poderia dar aquele bolo para a Bruna ou não, aliás* ***eu achava que poderia, mas não tinha certeza****. Queria que a Bruna experimentasse o bolo, amassasse e passasse nos cabelos com as mãos, fazendo uma meleca. Estou desde o horário do suco pensando na Bruna e no bolo de chocolate...*

Enquanto fala, Ivone reflete que o fato de compartilhar isso neste grupo já muda o seu modo de ver e dá mais segurança.

E aqui volta, mais uma vez, algo que já é uma certeza: a necessidade de compartilhar, de ter com quem dividir a dúvida, o medo e a esperança é de fundamental importância. Não fôsse por esse momento, Bruna talvez não tivesse comido bolo de chocolate na creche até hoje!

"Uma série de limitações, mas um monte de possibilidades", foi com essas palavras que a Andréa começou a nossa conversa naquela manhã. E o nosso trabalho com a Bruna é descobrir onde estão as possibilidades e promover as condições para que ela construa um repertório de significados. Não basta criar boas condições de socialização, Bruna também tem muito que aprender.

Para dar uma dimensão melhor do cotidiano das relações da Bruna com as crianças, lanço mão de um trecho dos escritos da Grace (estagiária-bolsista) ao longo de vários dias de observação:

> *Há dias em que as crianças brincam sem dar atenção à Bruna, e há dias em que elas não a deixam sozinha um só minuto.*
> *Na maioria das vezes, seja no pátio coberto, no tanque de areia ou na casinha do Tarzã, Bruna fica no carrinho num canto, enquanto as crianças brincam. Porém, de vez em quando os educadores a pegam no colo, colocam-na no colchão ou colocam seus pés sobre a areia, para que ela se acostume com superfícies diversas.*
> *Sempre na ida e na volta do pátio, as crianças querem empurrar o carrinho de Bruna, ou se penduram no mesmo a fim de serem empurradas também!*

Por último, quero mencionar o depoimento da Ana Helena, educadora que chegou à creche em 2001, que mostra o aprendizado das crianças de uma outra perspectiva, na mediação entre a Bruna e seus novos educadores:

> *(...) eu me senti parte do grupo, senti que as crianças conhecem a Bruna, sabem o que ela precisa, o que ela não precisa, quando, e que as crianças me ajudavam também a estar com ela. Então, às vezes eu estava fazendo alguma coisa com a Bruna e a Monica chegava prá mim e falava "Não, não deixa ela com a mão na boca", sabe uma coisa assim? Eles sempre me davam dicas, eu achei legal, e achei que ela estava inserida, que eles tinham ela no grupo e, além de tudo, estavam me incluindo também! Então eu achei bem legal isso nesse sentido.*

Como é importante que as crianças também possam ter essa atenção umas com as outras! Pois, se esses cuidados ficarem concentrados com os educadores quantos detalhes, quantas situações deixariam de ter um registro, uma atenção. Seria idealização da nossa parte supor que um educador dá conta de ver tudo que acontece e intervir de maneira adequada, e passar todas as informações para quem vai substituí-lo. Mas quando as crianças também são parceiras e sabem o porquê das coisas, então é possível ter um ambiente de relações que é cuidador. Claro que isso não tira a responsabilidade da supervisão dos adultos para com a segurança e a educação das crianças, mas alarga, amplia e garante melhor esse olhar. E também incentiva nas crianças a participação e o respeito de serem ouvidas e levadas em consideração, o que representa nada mais, nada menos, que a educação para a cidadania.

Alguns saberes fruto da experiência da Creche Oeste

Ninguém pode esperar: a porta está aberta e queremos mantê-la assim!

Os relatos descritos ao longo desse capítulo revelam que há um aprendizado em acolher e educar crianças com diferenças significativas: o que antes parecia impossível se torna realizável mediante a intencionalidade, a reflexão e a possibilidade de convivência. Mas o que esses relatos também evidenciam é que tem que haver **respeito pelo processo do educador**. Seria violento, tanto para o educador quanto para a criança, se essa aproximação fosse imposta. Esse respeito, no entanto, não pode representar um ponto final no processo de inclusão de crianças com diferenças significativas. É

preciso ir além, respeitar, mas não renunciar, pois a inclusão é um direito da criança que também tem que ser respeitada. Nos vemos aqui diante da contradição: quem respeitar primeiro?

Não acredito em tempos de preparação: esperar os educadores/funcionários receberem formação e se sentirem preparados para só então iniciar o movimento de inclusão. A situação é presente, concreta, as crianças, educadores, instituição, já estão ali, não há o que esperar. Penso que o movimento deve ser o seguinte: as crianças entram, e o ambiente institucional se move para dar acolhida onde for necessário, para crianças, pais, educadores/funcionários, criando espaços de troca, de escuta, de acertos, colocando as questões em discussão, elegendo as prioridades. **Ninguém deve esperar em se tratando de questões ligadas à dignidade humana.**

> A sensibilidade às reações dos indivíduos e das organizações que estão experimentando a mudança é importante. Entretanto, é fundamental que essa teoria da mudança não seja usada pelos indivíduos responsáveis por educar os alunos como uma desculpa para evitar que eles façam mudanças e ajam de maneira moral e eticamente coerente em prol dos alunos. Os educadores que mudaram com êxito suas práticas educacionais para criar escolas inclusivas e de qualidade relatam que uma visão progressiva da mudança, em que os indivíduos movem-se passo a passo através do processo e em que novos passos só são dados quando todos estão "na mesma página", não é necessariamente uma visão eficiente.
>
> (...)
>
> Pesquisas têm mostrado que as mudanças de atitude não têm de preceder as mudanças de comportamento. (SCHAFFNER & BUSWELL, 1999, p.83)

Como é possível perceber nos relatos das educadoras/funcionárias, as mudanças de atitude se deram de diferentes formas, mas todas no âmbito das relações no cotidiano institucional. De lugares mais próximos ou mais distantes, todos puderam aprender nessas relações. Também não foram necessárias mudanças na alocação dos educadores motivadas por questões ligadas às crianças com necessidades especiais, o que reforça a idéia de que todos puderam superar as suas dificuldades do lugar em que se encontravam. O que não se pode perder de vista nesse processo é que para se manterem em suas posições puderam contar com o apoio de que necessitaram nos momentos mais críticos. Quero fazer um parênteses para explicitar que em vários

momentos da história da Creche Oeste, alguns educadores tiveram restrições de ordem emocional, que foram impeditivas deles assumirem alguns grupos temporariamente. Lembro de uma educadora que tinha engulhos ao sentir o cheiro do leite; isso a impedia de trabalhar no berçário. Conversei com ela que esse impedimento não deveria durar para sempre, e que na creche é necessário que os educadores tenham disponibilidade para trabalhar em qualquer dos grupos de crianças. Passado algum tempo, ela resolveu enfrentar essa questão; foi trabalhar no berçário ao mesmo tempo em que buscou na sua história as origens desse mal-estar, e superou. Aprender a lidar com trocas de fraldas, vômitos, desafios das crianças maiores etc, são situações do cotidiano que nem sempre são fáceis e estão ao alcance para todos.

O coletivo tem um olhar

Não seria possível desconstruir as barreiras atitudinais senão pela via da experiência, que é intransferível. Os relatos de experiências de outras pessoas são comunicáveis, e podem ter um importante papel no incentivo à mudança e no enfrentamento das dificuldades, mas nada substitui a própria experiência no que diz respeito às situações concretas nas quais temos que intervir. Cada um terá que se confrontar com os seus sentimentos e preconceitos, o que requer uma disponibilidade interna de abertura para perceber a si mesmo e ao outro. E essa experiência requer proximidade: tem que olhar, sentir, aprender o sorriso, o choro, a dúvida, e se ver sem saber o que fazer. Por outro lado, essa abertura, penso que é dada também pelo ambiente social. Os valores e as mudanças em vigor no ambiente é que dão os elementos necessários ao questionamento dos preconceitos e das barreiras atitudinais que devem ser enfrentadas. São questionamentos que vêm pela via da razão, e aí entra a importância da legislação, dos movimentos de luta pelos direitos das pessoas deficientes etc. Mas não é essa a única via de influência: é possível perceber nos relatos da Tatiana e da Helena (algumas páginas atrás) a importância do modelo de outros educadores/funcionários que mostram que essa aproximação é possível e desejável. Esses modelos despertam a admiração e o respeito, entre outros prováveis sentimentos, e criam também um desconforto, que é gerado pelo sentimento de vergonha associado à moral em questão.

Sobre esse sentimento escreve Yves de la Taille:

> [...] o sentimento de vergonha tem seu mínimo denominador comum no constrangimento de se supor olhado pelo outro.
> [...] A vergonha pode seguir vários caminhos; a moral é um deles. A qualidade da interação social determina em grande parte o quanto a moralidade vai associar-se à imagem que cada um faz de si. O olhar alheio tem grande responsabilidade nesse processo. (1996, p.12, 17)

Penso que esse olhar alheio é dado pelo ambiente moral da creche. O temor de decair ante o olhar do outro, leva a agir de modo a manter a própria dignidade diante desse olhar (LA TAILLE, 1996). O ambiente moral vigente na creche é construído coletivamente, os valores foram discutidos e consentidos. E isso diferencia a creche do espaço público na sociedade mais ampla, que está carregado de violência associada à impotência de reagir a ela, como aponta Jurandir Freire Costa:

> O que choca, no Brasil, não é tanto a truculência das agressões noticiadas, mas a impotência com que aprendemos a reagir a tudo isso. (...) Para as elites, o que resta é tentar "ser feliz" individualmente. Mas na busca desesperada por algo que dê sentido à vida, entretanto, elas parecem perder o mundo e a si mesmas. (2001, p.84)

Esse movimento de busca de saídas individuais representa um abandono do espaço público, no qual impera a barbárie, e implica a não identificação com o sofrimento do outro. A condição psicológica que subjaz a essa situação já fôra também enunciada por Adorno:

> (...) essa passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma de barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo. (1995, p.164)

E ao referir-se à violência em Auschwitz:

> A **incapacidade para a identificação** foi sem dúvida a condição psicológica mais importante para tornar possível algo como Auschwitz em meio a pessoas mais ou menos civilizadas e inofensivas. (1995, p.134, grifo meu)

Não é de hoje, portanto, que a violência e o sofrimento por ela imposto estão presentes na vida social. A busca de saídas individuais, afinada com as idéias e objetivos neoliberais, é concomitante ao descaso com o espaço público. Desde que nascemos aprendemos a existir nesse mundo, e, nesse sentido, somos produto dessa realidade a partir da qual constituímos a nossa subjetividade.

Então, essa abertura e esse aprendizado com relação à superação de preconceitos encontram âncora no compromisso moral, que existe no **olhar** que sustenta, acolhendo com dignidade e exigindo respeito. Nesse sentido esse compromisso não é documental, não está no papel. É o "olhar do outro" que se institui no coletivo e o vivifica, oportunizando o saber-se visto e legitimando o olhar daquele que vê.

E aqui faço um parênteses para reintroduzir a idéia de que é nesse âmbito que se inscreve um dos principais objetivos dessa tese: servir de **modelo inspirador** para outras experiências. Um modelo capaz de provocar inquietação e fortalecer um movimento afirmativo em direção à inclusão das pessoas com diferenças significativas na escola e na vida social mais ampla. Um modelo que, por estar ligado a uma creche concreta da universidade pública, é capaz de acolher e interagir com outras experiências, e que cria um **olhar** (um a mais, entre outros já existentes) para a educação infantil em nosso país.

A pasta de inclusão

Um fruto especial desse processo é a pasta de inclusão. Inicialmente ela foi concebida como um lugar de interlocução escrita, no qual as pessoas contariam sobre suas experiências com a inclusão. Essa idéia surgiu numa reunião em formação continuada (não lembro ao certo se foi nesse contexto) na qual pudemos constatar quantas experiências não comunicadas existiam e que era importante não perdê-las, e conseguir que fossem compartilhadas. Diante dos exíguos momentos de reunião que a creche dispõe, foi sugerido que esses registros fossem reunidos numa pasta, que ficaria disponível na sala dos educadores, onde todos têm acesso. Para concretizar essa

idéia foi montada uma pasta e cada educador/funcionário fez um pequeno desenho (em forma de triângulos coloridos) para a capa. Esses pequenos trabalhos artísticos foram colados na capa, que foi envolvida por filme adesivo transparente. O objetivo era comunicar que essa pasta foi feita com a participação de todos.

Passados vários meses, poucos registros foram colocados na pasta. Não havia o que dizer? Não era bem isso. Escrever nem sempre é um prazer, e dá trabalho. E entre lembrar de uma experiência e conseguir registrá-la existe uma distância muitas vezes intransponível. Por isso, solicitamos uma estagiária ao programa de bolsa-trabalho da COSEAS para o projeto "inclusão na creche", e recebemos uma aluna do curso de letras, a Grace, que ficou incumbida desses registros. Os educadores sugeriram que ela fizesse a documentação de toda a rotina da Bruna. Fiz algumas conversas para situá-la em relação à inclusão, disponibilizei alguns textos para leitura, e depois a orientamos com relação aos objetivos dos registros. Grace nos surpreendeu com seu envolvimento e agilidade. Fez entrevistas, tirou fotos, fez observações do cotidiano da creche. Trabalhou durante um ano e alguns meses, até que prestou concurso para educadora e foi trabalhar na Creche Central.

A "pasta de inclusão" contém fotos, registros de observação, entrevistas e comentários escritos sobre o processo de inclusão da Bruna. É uma pasta aberta, e quem quiser poderá acrescentar um depoimento, algum comentário ou outro tipo de contribuição. Estagiários e funcionários novos que chegam são convidados a folheá-la (embora nem sempre), entre outros registros da creche. É interessante constatar, e só me dei conta disso nesse momento, que esse é o único registro aberto (que qualquer pessoa pode acrescentar sua contribuição) existente na creche. É inclusivo, por princípio!

A importância do espaço das entrevistas no processo de inclusão

Acredito que alguns saberes só podem ser construídos quando há abertura para lidar com as emoções, idéias e vivências que funcionam como motores das ações cotidianas. Lidar com elas significa conhecê-las e pensá-las com o distanciamento necessário à reflexão.

Quero lembrar aqui do depoimento da Helena sobre as fortes emoções vivenciadas por ocasião de seus primeiros contatos com a Bruna, e a contradição existente naquele

momento entre o que dizia a sua razão e o que dizia a sua emoção. É importante notar que ela teve a coragem e a confiança necessárias no grupo para que pudesse se colocar. E no momento em que ela é acolhida, seus sentimentos são legitimados, e então, outras pessoas podem se identificar e falar depois dela. Essa troca promove o aprendizado com relação a si mesmo e ao grupo. Nesse sentido, avalio que o espaço criado pelas entrevistas foi fundamental para a promoção dessa troca. A própria caracterização do tema - sobre o processo de inclusão na creche - já anuncia uma disponibilidade favorável à compreensão dos percalços desse trajeto.

As horas de formação continuada são sempre insuficientes para dar conta de todas as necessidades previstas para o desenvolvimento do projeto educacional. Algumas entrevistas foram realizadas nesses momentos. Percebi que essas conversas repercutiram no dia-a-dia da creche, e um dos sinais mais evidentes foi enunciado pelo Álvaro, sobre o aprendizado quanto a receber estagiários e visitas, que não estão à vontade no convívio com as crianças com necessidades especiais. Infelizmente a fita gravada com essa entrevista foi danificada, mas guardo o depoimento de uma aluna da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que desenvolveu um estágio no primeiro semestre de 2002 e que deixou o seguinte relato, que foi anexado à "pasta de inclusão" e faz parte dos registros da creche:

> *O contato que eu tinha com a deficiência era muito distante, e as imagens que eu tinha eram de certa maneira estigmatizadas. Apesar de ter visto muito bem a teoria no semestre passado, o conhecimento não deixou de ser teórico. A partir do momento em que eu passei da teoria para a prática tudo se transformou.*
>
> *(...)*
>
> *No início do semestre fiquei preocupada como seria esta matéria prática, pois* ***não me sentia à vontade e nem preparada para trabalhar com pessoas portadoras de necessidades especiais.***
>
> *Quando soube da proposta de trabalho (a inclusão) achei muito interessante, embora muitas dúvidas me ocorreram, como por exemplo, até que ponto isso dá certo?*
>
> *Ao visitar a creche Central e a Oeste, ambas da USP, tive uma visão prática do processo da inclusão e fiquei surpreendida, pois não imaginava que pudesse dar tão certo.*
>
> *Entrei em contato com a creche Oeste, a fim de começar o meu estágio, mas fiquei receosa de como seria este trabalho,* ***como eu***

> ***reagiria ao entrar em contato com B., visto que seu caso é muito grave (deficiência múltipla).*** *De certa maneira, o fato da creche ter uma equipe multiprofissional preparada para lidar com esta questão me tranqüilizou e aos poucos eu fui me aproximando verdadeiramente de B. vendo-a como um ser humano.*
> *(...)*
> *Fui muito acolhida pelas pessoas que lá trabalham, sendo sempre solícitas. Os educadores conversavam comigo, esclarecendo minhas dúvidas, assim como a psicóloga e demais funcionários. (...)*
> *Um exemplo dessa atitude espontânea foi quando o educador perguntou se eu não queria segurar B. no colo.* ***Fiquei surpresa com o convite e aceitei.*** *A partir desse dia fiquei mais próxima de B.* ***Acho que ele tem sensibilidade*** *para lidar com esta questão (da deficiência), tornando-a natural, espontânea, passando isso para as pessoas (inclusive para mim). (grifos meus)*

Esse relato mostra o aprendizado dos educadores, e mais precisamente do Álvaro, para perceber e saber como intervir junto ao outro na situação mencionada. Como a educadora diz, *"ele tem sensibilidade"*. E o que é essa sensibilidade, senão a capacidade de acolher, respeitar e agir de acordo com as necessidades do outro, sem renunciar àquilo que é essencial e deve ser conquistado? Álvaro é capaz de se identificar com o outro que chega e não está à vontade na relação com a Bruna. E ele sabe também, o quanto a aproximação e o respeito são importantes na superação das barreiras atitudinais. Então, o que ele almeja é essa aproximação com respeito, daí a idéia de convite, que incentiva o outro a se aproximar; ao mesmo tempo Álvaro mostra, com o seu exemplo, como essa relação é possível. Ele compartilha sua experiência com o outro que chega, sem fazer disso uma imposição ou uma ameaça. Esse é um grande aprendizado, que se traduz em **sensibilidade**.

Poucos dias após eu ter escrito o trecho acima, deparei-me com um texto de Sonia Kramer, num livro que havia sido recentemente lançado na Anped/2002, em que ela menciona justamente a questão do *convite,* que ajuda a iluminar de uma outra perspectiva a idéia que acabo de discutir, e que transcrevo a seguir:

> Como entender que se trata de formação cultural de moças e rapazes – que são meninos e meninas também – que, enquanto formam, estão vivendo seu próprio e por vezes doloroso e inacabado processo de formação e necessitam de espaços que lhes permitam

> além de estudar, discutir valores, questionar condições e rever seu próprio papel? Uma das alternativas que vislumbro para enfrentar essa questão, tento expressar na idéia de *convite*: só é possível formar *com* o outro, nos mais diferentes espaços e tempos em que circulam conhecimentos, valores e saberes. Convite supõe a idéia de incluir crianças, jovens e adultos em práticas sociais as mais diversas que permitam que a história de cada qual seja contada, ressignificada, mudada. E em todos os espaços e tempos de contar e recontar, educar e cuidar são igualmente importantes. (KRAMER, 2002, p.127, grifos da autora)

Voltando à reflexão sobre a importância do espaço das entrevistas, vejo a criação desses espaços de troca e de reflexão, como **prioridade**. Sempre que haja questões que ameacem de alguma forma as relações na instituição é de fundamental importância criar espaços que dêem continente para essas necessidades. Sem eles, corremos o risco de comprometer o desenvolvimento do projeto educacional. Pois a ameaça gera o medo, que turva a razão, criando falsos argumentos, como válvulas de escape. Aqui chegamos num ponto central e que está intimamente relacionado ao momento histórico em que vivemos: esse medo que é fruto das situações de ameaça precisa estar consciente, e, para isso, precisa de um espaço de aceitação.

> (...) a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que **o medo não deve ser reprimido**. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto essa realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletéreos do medo inconsciente e reprimido. (ADORNO, 1995, p.129)

Vivemos atualmente numa realidade na qual as ameaças estão presentes em toda a parte no nosso dia-a-dia. A falta de emprego, a violência das ruas, o plano de saúde que recusa o atendimento, a má qualidade do serviço público nos hospitais e escolas, o isolamento, a necessidade de competir, e quantas situações mais poderia enumerar, que compõe esse quadro de constantes ameaças. E nenhuma escola, nenhuma instituição está protegida e livre dessas ameaças.

Os relatos nas entrevistas evidenciam que esse medo pôde aparecer e ser superado, mostram que é possível. E o que dá esse respaldo, o que cria verdadeiramente

esse espaço, é o compromisso coletivo. E é essencial entender essa diferença entre compartilhar um sentimento com um colega ou fazê-lo publicamente, no coletivo. Ao desabafar com um colega, essa confidência permanece dentro dos limites da ação isolada. Mas ao se colocar num espaço criado e consentido coletivamente para essa finalidade, então a situação é mais clara e segura, e possibilita um espaço de troca e de aprendizagem. Não há dúvidas de que essa articulação coletiva é imprescindível. Há ainda um ponto a ser colocado em destaque. Quando falo da necessidade de possibilitar o aparecimento das emoções e sentimentos de ameaça no coletivo, não me refiro a fazer confissões em meio a um grupo despreparado. A articulação do coletivo pressupõe um trabalho anterior de explicitação de princípios e objetivos educacionais, que devem ser consentidos e assumidos pelo grupo, e vão constituir o olhar institucional, referido anteriormente. E, pensando nessa articulação, quando os espaços criados não contemplarem o grupo todo (e isso nem sempre é possível e desejável), devemos sempre ter o cuidado de informar sobre eles no grande grupo, para que todos tenham alguma referência e possam, se assim quiserem ou precisarem, buscar uma interlocução. Dessa forma, é possível garantir o respeito ao grupo como um todo. Algumas trocas são iniciadas em duplas (ou pequenos grupos) e devem, na medida em que forem significativas, alcançar o grupo todo. Mas como decidir sobre o que é ou não significativo? É difícil, e não devemos sobrecarregar o grupo com informações desnecessárias. Penso que tudo aquilo que conduziu a uma nova pergunta ou que produziu transformações na prática a partir de uma reflexão, merece ser compartilhado, seja em reuniões presenciais ou por meio de registros que sejam disponibilizados de modo acessível a todos. Uma pergunta bem formulada tem o poder de suscitar o debate, a problematização do assunto a partir de vários pontos de vista, o que é riquíssimo para o crescimento do grupo. Aqui, um grande desafio é a gestão do espaço-tempo dos momentos de formação continuada: o que priorizar, quanto tempo destinar às discussões etc. Numa proposta democrática deve-se ampliar a participação do grupo nessas decisões.

Chego aqui ao **conceito de ambiente inclusivo**, que é aquele que tem uma *articulação coletiva* e uma *ação comprometida com o reconhecimento e busca da satisfação das necessidades de cada um, a qual se inscreve no âmbito da construção de uma sociedade*

verdadeiramente humana, na qual as pessoas possam se diferenciar e se desenvolver em busca de felicidade. Essas ações encontram sustentação e orientação nos princípios democráticos da dignidade humana, igualdade de oportunidades e participação na vida social. Essa articulação coletiva pressupõe a criação de espaços que sejam continentes para as manifestações individuais e grupais, e a troca de informações e experiências, de modo a criar acessos que desbloqueiem o isolamento e promovam a construção coletiva. O reconhecimento das necessidades de cada um significa desvendar as questões que verdadeiramente nos afligem, mesmo que elas não coincidam (e provavelmente estarão distantes da imagem idealizada) com o que gostaríamos de ser. Talvez, nunca iremos mesmo alcançar esse estado idealizado, porque não é estado, é processo. Se trata de caminhar na direção da pessoa que queremos ser e do mundo no qual queremos viver, e esse caminhar se dá a partir do reconhecimento e remoção dos obstáculos que estão presentes na determinação da nossa realidade atual. E nem podemos saber quais encontraremos no caminho, pois que alguns (ou muitos) só se revelarão a partir das ações desencadeadoras.

Revisitando o conceito de exclusão/inclusão

O aprendizado de que é possível

> *É interessante. Quando a inclusão é assumida pelo coletivo não se torna um problema, mas não deixa de ser um desafio.*
>
> *Cristiane Aparecida, educadora*

> *As portas estão abertas. Então, tudo de bom. Acho que elas devem estar abertas mesmo. Todo mundo só tem a ganhar, porque os funcionários ganharam muito com isso. Nós e as crianças também: todo mundo.*
>
> *Valéria, educadora*

O objetivo deste tópico é reunir os elementos que permitam avaliar o processo de inclusão. Quero fazer esse movimento buscando incluir as apreciações dos educadores/ funcionários da creche, que evidenciam em suas falas diferentes concepções sobre esse processo.

Como contei anteriormente, quando Bruna entrou na creche não foi possível assumir a sua permanência até os sete anos, como acontece com todas as crianças. Com ela foi diferente: a insegurança, fruto do desconhecimento, e a contradição presente nas falas dos especialistas, manteve-nos reticentes. Ao mesmo tempo, mantivemos a busca de uma avaliação que fosse nossa, das nossas condições de trabalho e objetivos educacionais. Por isso a avaliação da continuidade da Bruna na creche foi retomada em várias ocasiões, até que chegou um momento em que o grupo, na voz de vários de seus educadores/funcionários pode dizer que a permanência da Bruna na creche é possível, até os sete anos, como todas as crianças, e é boa para ela e para o grupo. Podemos dizer então, que a permanência dessa criança com deficiência múltipla na creche e pré-escola regular é não só possível, como desejável.

Nas entrevistas realizadas no final de 2001 e início de 2002, são vários depoimentos que apontam para essa que considero uma grande conquista da Creche Oeste: saber que a educação inclusiva é possível, traz ganhos para todos e hoje sabemos como fazer.

A fim de "calçar" essa afirmação, retomo aqui algumas falas que explicitam esse entendimento. A educadora Fernanda trabalhou um período relativamente curto na creche, e se desligou ao terminar a faculdade em dezembro de 2001. Ela foi a única pessoa que eu pedi que participasse dessa última entrevista com o grupo, porque estava se desligando da creche e irradiava com vibração na sua fala tudo o que tinha aprendido nesse trabalho e estava levando com ela. O que eu acho interessante perceber, justamente pelo curto período de dois anos que ela permaneceu na creche, é o quanto ela se apropriou desse espaço e como o coletivo é algo presente na sua fala:

> *É interessante. Quando a inclusão é assumida pelo coletivo não se torna um problema, mas não deixa de ser um desafio. É um desafio, mas se tem um apoio, se você encontra o apoio das pessoas, outras pessoas que vem de fora para dar aquele suporte, você se sente segura para agir. Isso acho que é o grande diferencial aí, prá essa questão, porque é assumida pelo coletivo e esse coletivo tem um compromisso com aquela criança, com aquela questão. Aí sim, o desafio vai sendo superado a cada dia. Cada um dando a sua contribuição da forma como é possível, nem que seja um incentivo "olha, legal!".*

Essa fala da Fernanda evidencia que o coletivo ao qual ela se refere não se restringe

a um lugar que garante a troca de informações, no sentido de todos saberem o que se passa. É mais do que isso. Tem a ver com o que ela aponta quando diz: *"cada um dando a sua contribuição da forma como é possível, nem que seja um incentivo(...)"*. Esse comentário conta a respeito do envolvimento, daquele olhar (a que me referi anteriormente) que acompanha e sustenta as ações.

Na creche tem uma regra: todos devem estar disponíveis para trabalhar com qualquer dos grupos de crianças. E há também um movimento previsto sempre que faltam educadores: o primeiro lugar que deve estar bem suprido de recursos é o berçário, seguido pelos grupos menores. Com os maiores, se necessário, é possível promover a junção de grupos num momento mais crítico. Essas regras foram construídas e refletidas na experiência cotidiana, que nos fez ver que, por mais que quiséssemos definir de antemão os lugares e propostas a serem desenvolvidas, a realidade era sempre "maior", e nos levava por outros caminhos. Diante de uma licença médica, ou do efeito que tinha sobre os filhos a presença da mãe no mesmo Módulo, ou de uma demissão etc., a alocação tinha que ser repensada. Isso afora os momentos diários de cobertura para as reuniões. Por que estou relatando tudo isso? Para dizer que essa estrutura de funcionamento obriga a que cada um possa se imaginar nos diferentes lugares. E isso é bom, e necessário, e inclusivo porque promove a identificação entre os educadores/funcionários. É essencial que todos entendam que as regras "não caem do céu", da cabeça de uma chefia autoritária ou mal-humorada que não quer atender os desejos legítimos de seus subordinados. É de outra natureza, é aprendizado e princípio orientador, importante de ser compartilhado. Esse entendimento do porquê os movimentos se dão de uma determinada forma acalma os corações mais revoltados e impacientes e os coloca como parceiros, que podem pensar junto e buscar novas respostas.

Retomando a fala da Fernanda, quero afirmar a importância desse envolvimento, sem contudo torná-lo um mito. Ele é resultado e não princípio. E se não estiver presente devemos nos perguntar "Por quê não me sinto envolvido e participante? O que me incomoda ou restringe nessa situação?"

Com relação ao conceito de inclusão/exclusão vejo que existem diferentes concepções presentes no âmbito da creche, as quais quero explicitar a partir de alguns relatos.

Dois deles, da Lurdes e do Álvaro, constam da "pasta de inclusão", e são respostas à pergunta "Você acha que a Bruna está incluída na Creche Oeste?" feita nas entrevistas realizadas pela Grace em outubro de 2001. Eis o relato da Lurdes:

A Bruna ainda está num processo de inclusão, ela não esta totalmente incluída. Acho que para a inclusão ser verdadeira tem que estar tudo OK, desde o lugar para tomar banho, o lugar para dormir, o espaço físico, até um caminho ideal para subir à Oficina., coisa que não tem. Acho que tudo isso englobado faz a inclusão, não basta apenas a socialização com as outras crianças.
Falta um pouco, nós ainda estamos no início de um processo. O que pensamos hoje sobre a inclusão é bem diferente do que pensávamos o ano passado e do que pensávamos no ano retrasado.
Em 1999 a Bruna era do G2, no ano passado ela continuou no G2, não acompanhando o seu grupo. Foi visto que aconteceu um grande erro, ela deveria ter acompanhado seu grupo.

E do Álvaro:

Eu acho que está, mas há muito o que fazer ainda. Não dá mais para pensar na turma do G3 sem ela estar junto. As próprias crianças sentiriam muito se um dia ela faltasse. A Bruna faz parte desse grupo, faz parte dessa creche, ela é uma criança da creche.
(...)
Acho que falta um pouco ainda, mesmo pela nossa inexperiência, por exemplo: é difícil estar sentado no chão e ela na cadeira em momentos de grupo, a gente não sabe bem o que fazer. Falta ela estar mais junto com todo mundo e participar mais das atividades em grupo. Mas também acho que nós estamos buscando um modo de a Bruna estar participando mais das atividades em grupo.

Vemos nesses relatos que os dois lêem a realidade a partir de concepções diferentes. Para Lurdes parece que a inclusão é um estado a ser alcançado, que para ser verdadeiro

tem que estar coerente e completo. E os principais obstáculos que ela nomeia são barreiras do espaço físico: lugar para tomar banho, para dormir e caminho para subir na Oficina. Para Álvaro inclusão é processo e, mesmo Bruna estando incluída, resta muito o que fazer. Para ele, a idéia de inclusão não está associada a um estado a ser alcançado. E ele cita a própria inexperiência como fator determinante do que ainda falta, que é o perceber-se sem saber o que fazer. Álvaro aponta o limite interno que remete à própria capacidade de conceber as ações a serem desencadeadas. A concepção de processo aparece também na fala da Alice na entrevista:

> *Eu acho que a gente está num processo..., é um processo de construção. Mas acho que sempre vai ser de construção. Mas a gente pode dizer que a gente sabe fazer agora. Fomos apalpando e nesse apalpar a gente foi conseguindo.*

Penso que esse apalpar é a reflexão sobre as situações concretas, a busca de saídas efetivas para as questões do cotidiano, e que resultam em saberes que são apropriados, de forma que, se hoje a creche recebesse outra criança com as características da Bruna, esses saberes já poderiam orientar muitas ações desde a sua chegada. Há um aprendizado e uma experiência acumulada.

Mas Alice revela também a insegurança que impede que ela se aproprie de leituras que já estão claras e evidentes na sua frente *"eu fico um pouco com raiva de não ter assumido algumas coisas, que eu já percebia, mas não sabia como fazer"*, e, um pouco mais adiante ela comenta *"tentei apontar, mas acho que talvez eu não peguei mais firme porque eu estava insegura na situação"*. Alice explicita nessas falas algo semelhante ao que Álvaro disse, e penso que é nelas que assume concretude essa idéia de processo. Penso que, em síntese, esse processo se dá da seguinte forma: há um momento em que tomamos consciência de uma questão (algo que precisa ser pensado particularmente), mas continuamos ainda a agir como antes, de forma já conhecida. Com maior ou menor intensidade, essa questão instala em nós uma busca (o segundo momento), a qual pode nos tornar sensíveis a novas orientações, a reconhecer referências em outras experiências, a refletir e imaginar outras formas de agir. E há ainda um terceiro momento que tem a ver com conseguir colocar em prática novas

formas de fazer, as quais vão produzir efeitos no ambiente. A fala da Alice traduz bem esses dois momentos: um no qual ela percebe algo (tem uma questão) e ainda não sabe o que fazer, e outro no qual ela já tem algo para sugerir, ou mesmo para colocar a questão em discussão, mas se sente insegura.

Penso que o cotidiano é movido por uma força de inércia que nos arrasta para a repetição de formas já conhecidas do fazer, para o uso de *precedentes* (exemplos de outras pessoas ou situações que nos servem de referência) e também da *imitação*. "Não há vida cotidiana sem imitação.", aponta Agnes Heller (1992, p.36). Dessa forma, diante de uma situação nova, buscamos formas já consagradas de agir. Aquilo que conhecemos e compartilhamos com outras pessoas ligadas ao meio social em que vivemos, torna-se legitimado. Então, nos sentimos seguros para agir de acordo com o que já está aprovado. Romper com essas expectativas provoca insegurança. E o diferente, a partir do momento em que pode ser reconhecido como tal, precisa ser particularizado. É o novo, sobre o qual ainda não há certezas e que, justamente por isso, traz consigo o sentimento de ameaça, sobre o qual me detive anteriormente.

Há ainda um ponto muito importante que a Alice comenta nesse processo, e que diz respeito a uma questão que ela levanta, a partir da experiência com a Bruna, sobre o trabalho desenvolvido nos grupos de crianças. Ao buscar, em parceria com a terapeuta ocupacional, atividades que atendessem as necessidades da Bruna, Alice se deu conta de que esse espaço não está garantido para todas as crianças: *"eu fico pensando que essa questão da diversidade das propostas no momento de grupo, isso deveria estar garantido para todos, não só para a Bruna."* Então ela reflete sobre as exposições dos trabalhos das crianças na creche, e vê que não é dada a oportunidade delas optarem por uma linguagem para se expressar: todos devem fazer o desenho com interferência, a pintura, a escultura etc., que a educadora planejou para aquele momento. Alice atribui isso a heranças da escola tradicional, que tem uma ação homogeneizadora sobre os alunos, e na qual o professor decide sobre as atividades que as crianças devem fazer. *"Por mais que a gente tenta sair desse modelo tradicional, ainda a gente tem, a gente importa isso aqui"*. Parece até uma armadilha, algo impregnado, que reaparece onde já não era mais esperado. E somente ao buscar individualizar as necessidades da Bruna é que essa questão pôde tornar-se consciente para a Alice. Não fôsse isso, talvez o

trabalho com os grupos seguisse inalterado por muito tempo ainda. É possível ver aqui, concretamente, um ganho (entre muitos outros) que a experiência de trabalho com a Bruna trouxe para todas as crianças da creche. É preciso afirmar esse ganho, essa troca, essa mudança de lugar que produz efeitos no ambiente como um todo.

Uma outra questão, de natureza diversa, ganhou visibilidade também nesse processo de aprender a respeitar as diferenças: a religião. Sabíamos que as crianças que freqüentam a Creche Oeste pertencem a famílias de diferentes credos, mas isso não era uma questão até recentemente. Alice conta que uma educadora comentou um dia com ela que na festa de carnaval algumas crianças não participavam, ficavam num canto, e não se falava sobre o assunto. Os aprendizados sobre a diversidade criaram um ambiente propício à problematização desse tema.

As novas idéias sobre a inclusão, não ocupam compartimentos estanques, elas se propagam em muitas direções, gerando questões em assuntos sobre os quais não havia problemas até então.

Esses são apenas alguns desdobramentos, que evidenciam os movimentos de um processo que avança na direção do respeito às diferenças e à inclusão de todos com relação à participação plena na vida social. Não há um momento no qual se possa afirmar a realização total da inclusão de quem quer que seja. Como foi possível evidenciar nesse processo, a inclusão da Bruna iluminou novas possibilidades de inclusão para todas as crianças da creche no projeto educacional. Há assim um fortalecimento das idéias inspiradoras em torno da diversidade. Eu diria que há movimento de inclusão quando alguém é capaz de produzir mudanças no ambiente a partir da explicitação e busca de satisfação das suas necessidades. Nem sempre, no entanto, essas mudanças serão suficientes para suprir plenamente todas as demandas. A meu ver, esse processo é idêntico ao que denominamos como busca de melhoria da qualidade do trabalho educacional desenvolvido na creche. Não há um momento em que a "qualidade total" seja alcançada, porque sempre novas demandas são desencadeadas nesse percurso. O que podemos avaliar é se, de fato, há um avanço significativo nessa direção, e se as ações desenvolvidas são coerentes com essa busca. Nada garante também que, uma vez iniciado, o processo de inclusão se mantenha nessa direção. É preciso aferir permanentemente o curso do desenvolvimento do trabalho, pois, como revelaram

vários depoimentos aqui descritos, ao incluir uns, podemos estar excluindo outros. É aqui que assume importância fundamental a construção de um ambiente inclusivo, que possa captar esses sentimentos e movimentos sutis (que poderiam facilmente passar desapercebidos e aparentemente desvinculados de suas determinações) e intervir de modo a transformá-los.

Brincadeira

Ao avaliar esse processo de inclusão/exclusão, quero dar destaque à importância da brincadeira, do faz-de-conta, da imaginação, nesse percurso. Tudo aquilo que queremos alcançar, ou que ainda não entendemos suficientemente, ou que, de alguma forma, nos impressiona profundamente, pode ser revisitado na brincadeira. E essa é a qualidade mais importante do brincar, como aponta Benjamin:

> (...) a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: **a lei da repetição**. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o "mais uma vez" (...) toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno (...)
> A essência do brincar não é um "fazer como se", mas um "fazer sempre de novo", transformação da experiência mais comovente em hábito.
> Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. (2002, p.101-102)

Buscando entender e contextualizar essa citação de Walter Benjamin, penso que no brincar há uma intencionalidade que se expressa na atribuição de sentidos e significados aos objetos e situações. A criança (e não necessariamente só ela) lê o mundo e brinca, retomando o que lhe causou fortes impressões (a primeira felicidade, o primeiro terror) experimentando novas composições e buscando conhecer (encarnar) o mundo em que vive.

Antes de mais nada, cabe explicitar que me refiro ao brincar como uma atividade livre

e essencialmente cultural. Brinca-se a partir de elementos da própria cultura, movendo e recriando seus significados. Na "História cultural do brinquedo" Benjamin coloca:

> No entanto, não chegaríamos certamente à realidade ou ao conceito do brinquedo se tentássemos explicá-lo tão-somente a partir do espírito infantil. Pois se a criança não é nenhum Robinson Crusoé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo. (2002, p.94)

Ao brincar, a criança dialoga com a cultura, assume personagens que a fazem ver novas perspectivas, pode experimentar e se [re]descobrir em outras identidades. Ser a bruxa, a Branca de Neve, o caçador ou o Atchim, é poder experimentar os diferentes pontos de vista contidos na narrativa.

Quem brinca sabe que brinca, e ao brincar abre caminhos para novos modos de percepção da realidade. O brincar é uma atividade que permite transpor qualquer barreira que se apresente. Nesse sentido, tomando a superação de barreiras como ponto de encontro, **o brincar e o processo de inclusão têm algo importante em comum**.

Nas entrevistas realizadas há vários depoimentos que mencionam diferentes brincadeiras, sobre as quais vale a pena pensar. Alice conta da Laura brincando em casa com seus bebês deficientes, se colocando no lugar da mãe, que deve cuidar, levar no hospital etc. Num outro momento, depois de passar alguns dias em companhia de uma criança estrábica, Alice conta que *"quando ela voltou prá casa, ela começou a imitar um pouco. Então eu percebi que ela fazia assim, pôs o objeto bem perto do olho, olhava assim um pouco torto.... Isso foi um dia."* Ela repetia, imitando, aquilo que a havia impressionado.

De forma distinta, vários educadores relatam como as crianças do grupo incluem a Bruna nas brincadeiras, passando batom nos seus lábios, colocando objetos em suas mãos, tocando-a etc. Mesmo sabendo que ela não entende o conteúdo do que está sendo dito, eles continuam criando espaços de participação. Já nas nossas primeiras conversas sobre a inclusão da Bruna na creche, esses foram indicadores claros de que ela existe no grupo.

O brincar, ao possibilitar a transposição de barreiras, permite imaginar o lugar do outro (polícia, ladrão, lobo mau, super heróis etc.), criando identificações. É possível relacionar, a partir desses elementos, a brincadeira e o desenvolvimento da compaixão

que, como disse anteriormente, nos coloca lado a lado na construção de uma sociedade mais sensível às necessidades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminar quero retomar os objetivos e explicitar que contribuições esta reflexão trouxe até o momento, e que outras perguntas ela suscita.

O primeiro objetivo proposto para este trabalho refere-se às determinações que intervém na construção de um ambiente inclusivo: quais são elas? E o que é um ambiente inclusivo? Em primeiro lugar, é importante enfatizar o que a experiência da Creche Oeste torna evidente: não é possível prever quais são todas essas determinações, as quais só podem ser identificadas no próprio processo de inclusão. E, para identificá-las muitas vezes é preciso questionar a forma como interpretamos a realidade, e provocar o estranhamento do novo diante das velhas formas de agir e sentir. Por isso reafirmo aqui, nas considerações finais, a necessidade de abertura à experiência, colocada na introdução deste trabalho. O inesperado, o diferente, é também uma criação. Isso significa, por exemplo, retirar a pessoa deficiente do lugar em que se costuma colocá-la (como incapaz, vítima, sofredor etc.) e poder permitir-perceber-criar outras formas de ser, juntos, na relação entre pessoas. Ao retirar os véus não vamos encontrar modelos prontos ou verdades escondidas, mas sim novas possibilidades de criação. Assim, é fundamental tocar os limites (onde acreditamos que eles estejam), conhecer os diagnósticos, as crenças, as profecias e questioná-los a partir do pressuposto de que todo saber, e também as formas de agir e sentir, são historicamente construídas e podem ser superadas. É essa disposição que nos impedirá de transformarmos conceitos em preconceitos; é necessário manter a abertura frente ao novo. Uma atenção especial deve ser dirigida às emoções presentes diante do desafio da inclusão, principalmente o **medo** que se aloja nos preconceitos, na indisponibilidade e em qualquer lugar propício à sua ocultação, pois uma grande (senão a maior) dificuldade diante do medo do diferente (aqui entendido como deficiente, judeu, negro, pobre etc.) é o

seu reconhecimento e explicitação. Os depoimentos dos educadores/funcionários da Creche Oeste permitiram uma aproximação que desvendou alguns segredos desse medo e do processo de sua superação. O medo precisa ser enfrentado, e para fazê-lo de forma libertadora é necessária uma ação coletiva e consentida (o que não significa mover-se sempre em grandes grupos), num ambiente que permita o erro, o feio, o "pecado" – sem justificá-los – mas para torná-los delimitados e, num primeiro momento, reconhecíveis. A intensidade do medo revelada nesta experiência deixa claro que o educador não deve estar sozinho nesse processo. Todos precisam de apoio, uma ajuda mútua, que o coletivo pode propiciar com sucesso, na medida em que haja uma moral que seja referência para a discussão de todas as ações. Como diz Elias Canetti *"uma "moral" se deve contrapor a nossa maneira de sentir e de agir, para que nos seja significativa, e deve ficar latente dentro de nós por muito tempo, até que encontre a sua oportunidade, e, de repente, se afirme e se manifeste". (1987, p.266)* Às vezes partimos do falso pressuposto de que uma moral declarada (ou almejada) é, ou deveria ser, uma moral introjetada. Deixamos assim de reconhecer o que somos, e começamos a viver em função do que deveríamos ou gostaríamos de ser; esse faz-de-conta não tem fim e é fonte de sofrimento. É por isso que ao nomear a inclusão como desejável, para muitos passou a ser um dever senti-la dessa forma, e isso impede de reconhecer o preconceito, que muitas vezes existe na nossa forma de pensar e sentir, levando-nos a agir em contradição com o que verdadeiramente (ainda) somos (embora nem sempre o desejemos). É necessário um ambiente que seja continente e propicie o aparecimento dessas emoções, pensamentos e até superstições, com flexibilidade para realizar os movimentos que atendam às necessidades de cada um (crianças, pais, educadores/funcionários), orientado para o desenvolvimento dos objetivos educacionais por princípios que atendam uma moral que vise às finalidades humanas: um **ambiente educacional inclusivo**.

Quero aqui fazer um pequeno aparte que me parece importante. Muitas vezes já ouvi falas nas creches e pré-escolas que freqüentei de que o mais importante ali são as crianças: elas têm que estar bem, felizes e atendidas em suas necessidades. Primeiro a criança. Concordo com isso. Mas muitas vezes só elas são alvo dessa atenção. Discordo disso, pois, para atender bem as crianças é fundamental cuidar

também dos educadores/funcionários e pais. Eles não podem ser os últimos sempre e, principalmente, deixar de serem cuidados e respeitados em suas necessidades (ou seja, excluídos). Mesmo que os objetivos educacionais não visem alcançar resultados junto aos educadores/funcionários, é fundamental que haja uma atenção para com as suas necessidades no ambiente de trabalho, pois este é também um lugar de viver, e não apenas de cumprir eficientemente algumas atribuições. O educador/funcionário não se restringe a uma função a ser exercida com competência. Não há como educar para a realização humana sem ser visto como tal.

A reflexão sobre o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais apontou a necessidade de recriar várias práticas (incluindo as regras de organização dos espaços e rotinas) algumas delas inusitadas, como, por exemplo, poder se servir da sobremesa antes dos pratos quentes, como aconteceu no momento de inclusão do Guilherme no grupo. Este exemplo dá bem a dimensão de que essas mudanças (às vezes pontuais ou passageiras) são de uma ordem não previsível, e podem até parecer erradas ou pouco significativas ao observador despreparado, pois o seu sentido só pode ser apreendido em relação ao movimento de inclusão. E são essenciais se queremos promover a inclusão a partir do respeito às diferenças individuais. Muitas vezes não estamos sequer preparados para perceber as diferenças a serem consideradas. Por isso a educação inclusiva requer uma boa dose de sensibilidade para identificar aquilo que é significativo e deve ser respeitado. A educação inclusiva é assim uma educação para a experiência, para a sensibilidade, para o respeito às diferenças, para a emancipação.

Vivemos um momento de mudança na forma de conceber e nos relacionar com as pessoas deficientes (e com outras diferenças significativas), e percebo que uma das maiores dificuldades está em que, ao nos identificarmos enquanto pessoas, não sejamos capazes de nos imaginar no lugar de deficiente. Existe um pavor de nos vermos nesse lugar. E, se diante dessa questão parece que a vida perde o sentido, precisamos de ajuda, possivelmente das pessoas que já enfrentaram suas deficiências. Carolyn Vash nos fala da acolhida da experiência com a deficiência e diz que pode chegar um momento em que *"a pessoa reconhece que sem a deficiência seria diferente do que*

é e não tem vontade de ser diferente" (1988, p.148), mostrando que a vida da pessoa deficiente pode ser tão satisfatória quanto a vida de qualquer outra pessoa. Reconhecer o sentido que a vida pode ter em cada situação que ela se apresenta deve ser visto como um desafio de descoberta e criação, e não como uma impossibilidade de corresponder a um modelo previamente concebido. A vida não nos obedece.

Este trabalho reafirma o que vários autores, de diferentes países, têm manifestado sobre a inclusão de crianças e alunos com necessidades educacionais especiais (e de todos aqueles que, de alguma forma, se encontram excluídos) no sistema regular de ensino. Entre esses autores destaco aqueles que me serviram de guia e inspiração: Lígia Assumpção Amaral (1998; 1999), Rosita Edler Carvalho (1998), Maria Eloisa Famá D'Antino (1988), Maria Helena Souza Patto (2000), Marcos José da Silveira Mazzotta (2000), Mel Ainscow (1997), Susan e William Stainback (1999), Beth Schaffner e Barbara Buswell (1999), entre outros. Cada um deles traz contribuições que problematizam a inclusão a partir de diferentes questões, ampliando as referências para uma ação efetiva e humana. De diferentes maneiras, eles afirmam que a inclusão é possível e necessária, e que resulta em ganhos significativos para todos. Este trabalho acrescenta uma referência sobre o *como fazer*, a partir da reflexão sobre a experiência da Creche Oeste COSEAS/USP, a qual permite perceber algumas questões suscitadas pelo movimento dialético de inclusão/exclusão, principalmente do ponto de vista da subjetividade das pessoas envolvidas neste processo. Esta reflexão me conduziu ao conceito de **ambiente inclusivo**, ou **ambiente educacional inclusivo**, já que trata exclusivamente da instituição de educação infantil, e se constitui num modelo inspirador para outras experiências. Um modelo que não permite a replicação mesmo em condições aparentemente semelhantes, visto que a subjetividade dos envolvidos é elemento determinante do processo. No entanto, acredito que este conceito-processo de ambiente inclusivo não se restringe à educação infantil e pode ser muito bem empregado em outros contextos que visem à inclusão de pessoas em qualquer sentido que seja. Penso que, principalmente em instituições nas quais a díade educador/educando esteja presente, esta concepção pode ser de grande ajuda. Os limites deste trabalho não me permitem ir adiante neste momento. Por isso, deixo aqui esta contribuição que, espero, possa ser acolhida pelos meus leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e emancipação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

_____. Educação – para quê? In: *Educação e emancipação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação.* São Paulo: Paz e Terra. 1995a.

_____. *Palavras e sinais.* Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. *Minima moralia.* São Paulo: Ática. 1993.

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M. WANG. M. & PORTER G. Caminhos para escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1997.

AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules).* São Paulo: Robe editorial. 1995

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus.1998.

_____. Participação na vida: direito fundamental. *Temas sobre desenvolvimento*. v.8, n.46, p.35-40, 1999.

_____. *Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil*. São Paulo, s.n., (Tese de doutorado) Instituto de Psicologia USP, 1992.

ARAÚJO, Ulisses F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus. 1999.

ARENDT, Hannah. *Da revolução*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. A crise na educação. In: POMBO, Olga (seleção). *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BELINKY, Tatiana. Apresentação. In: MAKARENKO, Anton Semiónovitch. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. O desafio da educação para a cidadania. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas e práticas*. São Paulo: Summus. 1998.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed 34, 2002.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas vol.1. São Paulo: Brasiliense. 1993.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Lei n.º 8069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais.* Brasília: MEC/SEF, v.8.1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares.* Brasília: MEC/SEF/SEESP. 1998.

BRECHT, Bertold. Perguntas de um operário que lê. *Antologia poética.* Editora Elo: Rio de Janeiro.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.* Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão.* Petrópolis: Vozes, 1999.

CANETTI, Elias. *A língua absolvida.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.* Petrópolis, RJ:

Vozes, 1994.

COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno tratado das grandes virtudes.* São Paulo: Martins Fontes. 2000.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.* São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, Jurandir Freire. *O desafio ético.* 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

CROCHIK, José Leon. *Preconceito: indivíduo e cultura.* São Paulo: Robe, 1995.

_____. Apontamentos sobre o texto "Educação após Auschwitz" de T. W. Adorno. *Educação & sociedade,* 1992, n.º 42, p.342-351.

_____. Notas sobre a relação Ética – Psicologia. In: PSICOLOGIA, Ciência e Profissão: revista do Conselho Federal de Psicologia. Brasília: APAR, ano 12, n.2, 1992.

D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. *A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde.* São Paulo: Memnon, 1998.

DE LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus. 1996.

EDLER CARVALHO, Rosita. *A nova LDB e a educação especial.* Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Temas em educação especial.* Rio de Janeiro: WVA, 1998.

ENRIQUEZ, Eugène. O trabalho da morte nas instituições. In: KAËS, René ...[et al.]. *A instituição e as instituições: estudos psicanalíticos.* São Paulo: Casa do Psicólogo. 1991.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade.* São Paulo: Loyola, 1991.

FAZENDA, Ivani (org.). *Práticas interdisciplinares na escola.* São Paulo: Cortez, 1999.

FIGUEIREDO, Candido de. *Pequeno diccionário da língua portuguesa.* Lisboa: Sociedade Editora Arthur Brandão & cia, 1924.

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

_____. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I.* São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREUD, Sigmund. El Malestar en la Cultura. In: FREUD, S. *Obras completas.* Madrid: Biblioteca Nueva. v.III. 1948.

_____ El "Yo" y el "Ello". In: FREUD, S. *Obras completas.* Madrid: Biblioteca Nueva. v.I. 1948.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história.* São Paulo: Paz e Terra, 4.ª ed, 1992.

HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva: 2001.

JERUSALINSKY, Afredo & PÁEZ, Stella Maris C. de. Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento. In: *Estilos da clínica – revista sobre a infância com problemas.* Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. –Vol.V, n. 9. São Paulo: USP-IP. 2.º semestre de 2000.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a Psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa.* Campinas: SP: Papirus, 1996.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no brasil: a arte do disfarce.* São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez. 2002.

KRUPPA, Sonia M. Portella. *Sociologia da educação.* São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

MAKARENKO, Anton Semiónovitch. *Poema pedagógico.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretaçãofilosófica do pensamento de Freud.* Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1968. [1955].

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade.* São Paulo: Paulus, 1997.

_____. *O massacre dos inocentes – a criança sem infância no Brasil.* Ed. Hucitec, 1991.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira & SOUSA, Sandra M. Zákia. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da clínica: Revista sobre a infância com problemas.* Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, vol. V, n. 9. São Paulo: USP – IP, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. *Ciência com consciência.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antonio (org.). Os professores: um "novo" objecto da investigação educacional? In: *Vidas de professores.* Lisboa: Porto Editora. 1992.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps): um manual de classificação das conseqüências das doenças.* Lisboa: OMS/SNR, 1989.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia.* 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

RAMOS, Graciliano. *A terra dos meninos pelados.* 24.ª ed. Rio de Janeiro: Record,

2000.

ROSEMBERG, Fúlvia (org.). *Creche.* São Paulo: Cortez, 1989.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática – teoria e prática.* São Paulo: Atual Editora. 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice.* São Paulo: Cortez, 2000.

SATO, Leny & REBELLO DE SOUZA, Marilene Proença. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. In: *Psicologia USP.* Vol.12, n.2. São Paulo: USP-IP, 2001.

SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHAFFNER, C. Beth. & BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artmed: 1999.

SEKKEL, Marie Claire. *Reflexões sobre a experiência com a educação infantil: possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância.* Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1998.

SINGER, Helena. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência.* São Paulo: Hucitec, 1997.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

VASH, Carolyn L. *Enfrentando a deficiência.* São Paulo: Pioneira/Edusp, 1988.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança.* Lisboa: Editorial Veja, 1979.

ANEXO 1

Trechos da LDB referentes à educação especial e à educação infantil

Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

TÍTULO III

DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4.º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

TÍTULO V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO I

DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 21 – A educação escolar compõe-se de :

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção II

Da Educação Infantil

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade

o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A educação infantil será oferecida em :

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 – Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

CAPÍTULO V

DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Parágrafo único – O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

TÍTULO VI

DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

(Footnotes)

[1] Coordenadoria de Assistência Social da Universidade de São Paulo.

[2] A Creche Oeste é uma das unidades da rede de creches da COSEAS/USP e será mais à frente apresentada.

[3] "A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)." (PCNs, 1997:39)

[4] Maria Victoria Benevides afirma tratar-se do valor da solidariedade, que os franceses chamaram fraternidade.

[5] Estimativa ainda não confirmada no Brasil.

[6] *Ant.*- termo antigo

[7] Como já mencionado, não há comprovação dessa estimativa.

[8] O Prof. Dr. Waldomiro Vergueiro é professor livre docente da ECA/USP e participou do projeto de implantação da Oficina de Informação na Creche Oeste, que teve início em 1994 e cujo acompanhamento se manteve até junho de 2001.

[9] A discussão sobre o caráter religioso das festas celebradas na creche foi assunto discutido ao longo de todo o ano de 2002; assim, entende-se o natal como uma festa cultural que celebra o nascimento de uma nova vida, ou uma vida nova. O fim de um ciclo e início do outro.

[10] Bolsa-trabalho é um tipo de bolsa que a USP oferece aos alunos da graduação e que prevê a destinação de 10 horas semanais em atividades previamente combinadas.

[11] O curso de Fonoaudiologia mantém há vários anos um estágio curricular, voltado à prevenção da saúde, no qual um grupo de alunas vêm à creche uma vez por semana, acompanhadas da supervisora e desenvolvem atividades de observação de linguagem e funções alimentares, triagem audiológica e orientação de pais.

[12] No pré, quando as crianças vão se desligar da creche, os educadores escrevem uma carta para cada um, relembrando alguns momentos importantes vividos juntos. Os outros funcionários e as crianças de outros grupos também se despedem com mensagens escritas, que são agrupadas num caderno de recordações.

[13]Para facilitar o relato, irei referir-me ao vínculo da Mariana na creche como estagiária, embora não fosse esse exatamente o lugar que ela ocupava.

[14] Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares, definem as condutas típicas como "Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (1998, p. 25)

[15] Ivone refere-se aqui ao lanche da manhã, no qual as crianças tomam um suco natural e comem um bolo, ou pão, ou bolacha. Bruna nesse momento ganha uma fruta.