



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

revpsi@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Sekkel, Marie Claire; Zanelatto, Raquel; de Barros Brandão, Suely
Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos
Psicologia em Estudo, vol. 15, núm. 1, marzo, 2010, pp. 117-126
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122130013>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

AMBIENTES INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E IMPEDIMENTOS

Marie Claire Sekkel^{*}
Raquel Zanelatto[#]
Suely de Barros Brandão[#]

RESUMO. Este artigo discute os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Educação Infantil – EMEI – da cidade de São Paulo, que teve como objetivo identificar os indicadores de envolvimento no trabalho com as crianças e aqueles que determinam a construção de um ambiente inclusivo. A coleta de dados foi feita por meio de observações dos três estágios da Educação Infantil e do levantamento da documentação pedagógica. O trabalho com as diferenças apresenta contradições importantes de serem pensadas, que se expressam como desigualdades no tratamento junto às crianças. A concepção de inclusão se restringe ao atendimento de crianças deficientes, enquanto as necessidades das demais crianças e dos profissionais que trabalham na escola são muitas vezes desconsideradas. O isolamento e o envolvimento com questões marginais do trabalho pedagógico são pontos centrais a serem considerados no enfrentamento das barreiras atitudinais para a construção de um ambiente inclusivo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; educação infantil; preconceito.

INCLUSIVE ENVIRONMENTS IN CHILDREN EDUCATION: POSSIBILITIES AND HINDRANCES

ABSTRACT. This article discusses the results of a research carried out at a Children Education Municipal School – EMEI – in the city of São Paulo, and aims at identifying both the indicators of involvement in the work with children, and those determining the building of an inclusive environment. The data collection was accomplished through observations during the three steps of Children Education, and through survey on pedagogical documents. The work developed according to diversity presents important contradictions to be thought about, expressed through unequal treatment toward children. The concept of ‘inclusion’ is restricted to assisting disabled children and the needs of both the remaining children and the professionals working at school are most of the time disregarded. The isolation and the involvement with marginal questions of the pedagogical work are crucial points to be considered when coping with attitude barriers in building an inclusive environment. The project is supported by FAPESP.

Key words: Inclusive education; children education; prejudice.

AMBIENTES INCLUSIVOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: POSIBILIDADES E IMPEDIMENTOS

RESUMEN. Este artículo discute los resultados de una investigación llevada a cabo en una Escuela Municipal Educación Infantil - EMEI - en la ciudad de São Paulo, y tiene por objeto la identificación de los indicadores de participación en el trabajo con los niños, y los que determinan la construcción de un ambiente inclusivo. La recolección de datos fue realizada a través de observaciones durante los tres pasos de Educación Infantil, y por medio de encuesta sobre documentos pedagógicos. El trabajo con las diferencias presenta contradicciones, expresadas a través de un trato desigual hacia los niños. El concepto de "inclusión" se limita a prestar asistencia a los niños discapacitados y las necesidades de los niños y los profesionales que trabajan en la escuela son la mayoría de las veces ignorados. El aislamiento y la participación con situaciones marginales de la labor pedagógica son puntos fundamentales que hay que considerar al hacer frente a las barreras de actitud en la construcción de un ambiente inclusivo. El proyecto cuenta con el apoyo de la FAPESP.

Palabras-clave: Educación inclusiva; educación infantil; prejuicios.

* Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Docente do Instituto de Psicologia da USP.

Graduadas em Psicologia, pela Universidade de São Paulo.

O presente artigo pretende discutir os resultados obtidos em uma pesquisa sobre ambientes inclusivos, realizada numa escola municipal de Educação Infantil (EMEI) em São Paulo, na qual foram colocadas em foco as perspectivas das crianças, professores e profissionais de apoio ao trabalho pedagógico do ponto de vista do pesquisador. O objetivo foi identificar os determinantes para a construção de ambientes inclusivos a partir da experiência de inclusão de crianças com deficiência.

Nosso olhar investigativo tem como pressuposto a possibilidade do processo de construção de um ambiente inclusivo, no qual as necessidades de todos os protagonistas do processo educacional possam ser consideradas (Sekkel, 2003) com fundamento na Teoria Crítica da Sociedade. Temos como hipótese que a experiência de convívio entre crianças com deficiência ou outras diferenças significativas e aquelas ditas normais, juntamente com uma equipe envolvida no trabalho da escola, pode ter um poder transformador nas relações estabelecidas, tendo como resultado o aprendizado da valorização e do respeito às diferenças e a diminuição do preconceito e da discriminação entre todos aqueles que participam do trabalho educativo. Benjamin (1993) e Adorno (1995a, 1996) apontam a importância da experiência na formação humana. Ela produz a ruptura necessária à transformação das concepções cristalizadas e possibilita o contato e a reflexão sobre a realidade. A experiência formativa é um processo que requer abertura, tempo e continuidade, o que se contrapõe à racionalidade instrumental, que corresponde à tendência dominante na atualidade, pautada no imediatismo, na fragmentação e na homogeneização. Tal tendência suprime a dúvida e pede por respostas rápidas e não refletidas.

Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da “semiformação” (Maar, 1995, p.25).

A cultura, instalada de forma conservadora, serve à justificação e aperfeiçoamento do existente. A semiformação, forma de subjetivação socialmente imposta pelo modo de produção capitalista, determina a vida em todos os planos, mesmo para além da esfera da produção (Maar, 2003). O processo de semiformação não aponta para a emancipação, mas propende justamente a fortalecer a tendência

dominante. Adorno (1995a) concebe o processo de emancipação tendo em vista a necessidade de que tomemos consciência das contradições sociais, papel que o autor atribui à educação, entendendo-a, para além da transmissão de conhecimentos, como um processo de produção de uma consciência verdadeira. É nesse sentido que a Teoria Crítica aponta para a necessidade da crítica social imanente, pela qual se poderia confrontar aquilo que é prometido com o que é realizado. Tal crítica, assim como a capacidade de fazer experiências formativas, fica impedida pela semiformação, cujos efeitos deletérios são piores do que a não formação (Adorno, 1996). O exercício da crítica imanente permitiria a tomada de consciência sobre a condição de dominação e a busca de uma educação emancipatória, que promova a abertura à experiência.

Benjamin (1993) explicita a importância do contato consigo mesmo, remetendo a experiência do outro à própria experiência. Isso nos leva a pensar sobre a necessidade do contato com as nossas impressões, pensamentos e emoções presentes nos processos inclusivos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Há dois marcos internacionais fundamentais que evidenciam o compromisso do Brasil com a educação inclusiva: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990) e a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Práticas para as Necessidades Educacionais Especiais e Linha de Ação (UNESCO, 1994).

O compromisso do Estado de promover uma melhoria no acesso à educação para todas as crianças, independentemente de quais sejam as suas necessidades de aprendizagem, previsto nestes documentos, representou uma opção pela construção de um sistema educacional inclusivo e trouxe como desdobramento mudanças na legislação e nas diretrizes educacionais em nosso país.

Um dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (Brasil, 1996) prevê que se adote, como alternativa preferencial, o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais – NEE – na rede pública regular de ensino. Em 2001, a resolução que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) explicita de forma inequívoca a obrigatoriedade das escolas de receberem todos os alunos, tarefa para a qual elas devem se organizar. A partir de então o número de crianças e

adolescentes com deficiência e outras NEEs matriculados na escola regular aumentou, assim como as discussões e pesquisas a respeito da proposta de educação inclusiva.

Não obstante, a inclusão escolar de indivíduos deficientes tem encontrado obstáculos de diversas naturezas que dificultam a sua concretização. No Brasil, nesta última década, a educação inclusiva tem sido muitas vezes entendida como a simples abertura da escola regular às crianças deficientes. É comum professores referirem-se a alunos com deficiência como “alunos de inclusão”, o que indica uma compreensão enviesada da proposta, uma vez que o foco permanece na criança com deficiência e não no ambiente escolar como um todo. Esta postura leva a um descompasso entre o que se propõe no discurso sobre inclusão e o que se observa na prática (Nunes, Glat, Ferreira & Mendes, 1998; Omote, Oliveira, Baleotti & Martins, 2005).

Para que uma escola seja verdadeiramente inclusiva não é suficiente que ela esteja adaptada para receber crianças com deficiência (Mantoan, 2004; Mazzota, 2003). A educação inclusiva tem como pressuposto a melhoria das práticas educativas para todos. As dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência podem servir como impulso para a reflexão de toda a equipe da escola a respeito de práticas cristalizadas, produzindo avanços na qualidade da educação para todos os alunos (Ainscow, 1997; Sánchez, 2003).

Ao propor a construção de um ambiente inclusivo na Educação Infantil, expandimos nosso foco de atenção para além das crianças e enfatizamos a importância da inclusão de todos aqueles que participam do contexto educacional (Sekkel, 2003). Estar incluído não é apenas estar presente, é também ter suas necessidades percebidas e acolhidas pelos outros, é trabalhar junto, em um ambiente permeado pela confiança, pelo cuidado e pela reflexão. Buscar construir um espaço em que a diferença possa existir não significa negar nossas dificuldades de relacionamento com os outros e os nossos preconceitos, mas, pelo contrário, admitir que esses sentimentos estão presentes, de modo que possamos refletir sobre suas origens e as formas de superá-los (Sekkel, 2003).

Diversos estudos têm enfatizado a importância da formação de professores com o objetivo de que estes profissionais desenvolvam atitudes genuinamente favoráveis à educação inclusiva (Omote et. al., 2005; Mendes, 2001). É importante esclarecer que a atitude é uma predisposição que não necessariamente condiz com o comportamento manifesto. Nesse sentido, o

campo de estudo das mudanças de atitude transcende o das práticas observáveis. A compreensão dessa dimensão atitudinal nos remete para a importância de a inclusão não ser imposta ao professor - pois isto poderia produzir um efeito contrário aos objetivos que se pretende atingir -, mas ser fruto de um trabalho de reflexão em que todos os profissionais da escola estejam envolvidos.

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) marca a entrada em cena das crianças como cidadãs, como sujeitos de direitos, tendo como desdobramento o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1991). No século XXI a Educação Infantil passa a fazer parte do sistema educacional brasileiro e a ser entendida como um dever do Estado e um direito da criança, e não mais um favor ou um serviço aos pais, de caráter assistencial, como era entendida até então (Nascimento, 2006).

Autores ligados à Sociologia da Infância concebem a criança como ator social, protagonista do seu processo educativo, sujeito informante de sua condição “que produz cultura, que é inventivo, criativo, etc., a partir das vivências de uma infância heterogênea” (Moraes, 2005, p. 156). Tal concepção exige dos educadores a reconstrução da sua perspectiva de entendimento e ação no tocante às crianças, o que pode gerar sentimentos de fragilidade e ameaça por não saberem mais como proceder.

Trabalhos recentes sobre experiências com educação inclusiva destacam a importância das contribuições das crianças nesses processos, desde que lhes seja dada a oportunidade de participar (Jones, 2005; Sánchez, 2003; Sekkel, 2003). As crianças têm possibilidades de ler e intervir nas situações escolares (resolução de conflitos, situações de aprendizagem, questões de acessibilidade etc.) de modos que não são acessíveis aos adultos, justamente porque elas estão em outro lugar, fato que evidencia a importância de desconstruir as barreiras que representam as concepções adultocêntricas na educação infantil.

METODOLOGIA

Com o objetivo de conhecer os determinantes para a construção de ambientes inclusivos, optamos por realizar um estudo etnográfico. A etnografia “é definida como uma pesquisa sobre e nas instituições, baseada na observação participante e/ou em registros permanentes da vida diária nos locais e contextos em que ela naturalmente acontece” (Sato & Souza, 2001, p.30). Nessa forma de estudo, a experiência do pesquisador junto ao objeto pesquisado deve também

ser tomada como objeto no desenvolvimento da pesquisa.

A partir das observações selecionamos elementos e os interpretamos com base nos autores da Escola de Frankfurt, tendo como pressuposto que o todo social se encontra refletido naquilo que é particular.

As reuniões de supervisão semanal permitiram que cada pesquisadora pudesse expor e refletir sobre suas impressões (ideias, sentimentos, suposições etc., que eram acolhidos pelo grupo), percebendo como as observações realizadas produziam ressonâncias relacionadas a experiências anteriores, e também trazer à consciência elementos que, embora presentes nas observações, não haviam sido suficientemente significados. O rodízio dos ambientes de observação entre as pesquisadoras foi proposto em meio ao desenvolvimento das observações, buscando distinguir a subjetividade do pesquisador do objeto observado. As conversas em supervisão suscitararam novas demandas de aprofundamento teórico e alguns textos foram discutidos coletivamente. Por meio delas foi possível transformar ideias preconcebidas, aprofundar a compreensão do sujeito como produto da cultura e tomar consciência de projeções das pesquisadoras sobre o seu objeto de estudo. Por essa via, buscamos construir o olhar investigativo, valorizando a experiência do pesquisador e buscando algum controle sobre as projeções em relação aos dados observados.

A objetividade só pode ser descoberta por meio de uma reflexão sobre cada nível da história e do conhecimento, assim como sobre aquilo que a cada vez se considera como sujeito e objeto, bem como sobre as mediações. Nessa medida, o objeto é, de fato, como ensinava o neokantianismo, “inesgotavelmente proposto” (Adorno, 1995b, p.193).

Um elemento importante para o qual Adorno nos chama a atenção diz respeito à angústia suscitada pela realidade atual, presente em todos nós e que precisa tornar-se algo de que tenhamos consciência. Para isso, o acolhimento é necessário e deve estar presente no próprio ambiente de pesquisa. “O ato aproxima-se de seu conhecimento quando o sujeito rasga o véu que tece ao redor do objeto. Ele só é capaz disso quando, com passividade isenta de angústia, se confia à sua própria experiência” (Adorno, 1995b, p.194). A abertura à experiência é elemento essencial na concepção de ambiente inclusivo e educação inclusiva aqui adotada.

A pesquisa foi desenvolvida numa escola municipal de Educação Infantil – EMEI – na cidade de

São Paulo, vista pela comunidade como uma escola de qualidade e muito procurada na região. As turmas estavam divididas em Estágio I (crianças de três e quatro anos), Estágio II (crianças de quatro e cinco anos) e Estágio III (crianças de cinco e seis anos), sendo que cada turma é composta, em média, por 30 crianças.

A coleta de dados foi feita, primeiramente, por meio de observações semanais. Elegemos uma sala de cada estágio e em cada uma delas foram realizadas, no mínimo, oito observações com duração de duas horas cada. Estas observações, realizadas por duas pesquisadoras e seis estagiários, tiveram como objetivo conhecer o ambiente institucional e foram feitas nas classes, no refeitório e no pátio. Durante seu desenvolvimento ocorreram conversas informais com as crianças, professores e demais funcionários.

Após as observações foram levantados os registros institucionais disponibilizados pela escola: projetos político-pedagógicos dos anos de 2004 e 2006, diários de classe, atas de reuniões de PEA (Projeto Especial de Ação), avaliações individuais das crianças e outros registros que compõem a documentação pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As observações

As observações realizadas nos três estágios permitiram perceber as diferentes concepções de educação e de criança vigentes na instituição. Apresentaremos a seguir uma síntese das observações, das quais destacamos pontos importantes para este estudo, acompanhados de algumas reflexões. Os nomes apresentados são todos fictícios.

As observações do Estágio I ocorreram, em sua maioria, no horário de parque. Monika, a professora, permanecia sentada ao lado do parque, que é separado do restante do pátio por uma mureta, enquanto as crianças brincavam livremente. Com frequência, conversava com algum funcionário ou com as pesquisadoras. Sempre que percebia alguma movimentação no parque, como uma criança jogando areia na outra, brigas ou alguém no alto dos brinquedos, repreendia de onde estivesse. Cuidava para que as crianças não se machucassem ou saíssem do espaço combinado. Nas situações observadas não participou das brincadeiras com as crianças e raramente sugeriu uma atividade. Quando o fez, estas foram descontínuas, descontextualizadas e não pareciam obedecer a um planejamento elaborado a partir de alguma intencionalidade. Ficamos

surpreendidos em constatar que a atividade de “*contornar o amiguinho com giz*” foi proposta repetidas vezes durante a mesma semana nessa turma.

O conjunto das observações evidencia nas ações da professora o não envolvimento com os processos de socialização e aprendizagem das crianças e o entendimento de que sua função é zelar pela segurança delas. Uma situação que teve início com uma brincadeira nos primeiros meses do ano letivo, no segundo semestre já se apresentava como algo violento:

Gabriel e Luiz Eduardo batiam em João Paulo, que pedia que os garotos parassem. Enquanto os meninos batiam em suas costas e em sua cabeça, gritavam: ‘Macaco louco! Macaco louco!’. A professora via e não intervinha. Comentou com a pesquisadora que eles sempre brincavam assim. Acha que João Paulo é um “coitado”, que sempre apanha porque não sabe se defender. Disse desconfiar que o garoto fosse homossexual, fazendo um gesto com a mão (virando o pulso) e rindo no final. Enquanto isso os meninos continuavam a brincar de forma violenta.

Essa situação foi observada pela primeira vez no início do ano, quando as crianças eram recém-chegadas à escola. Pareceu tratar-se de uma brincadeira de *pega-pega* em que o pegador era chamado de “*macaco-louco*”. Depois de algum tempo, a brincadeira passou a ter como alvo uma criança, deixando de ser uma situação lúdica e se tornando uma ação violenta. A interpretação da professora evidencia sua identificação com os que agredem. A fragilidade do menino que não sabe se defender a incomoda e sua forma de agir permite supor a predisposição preconceituosa em relação a ele.

Observamos também a pouca parceria entre as professoras e funcionários da escola e o mal-estar que resulta da falta de discussão em grupo e da ausência de um coletivo de educadores:

A professora substituta assumiu a sala. Colocou uma criança de castigo e reclamou da disciplina. Disse ser rígida e não deixar as crianças fazer o que quisessem: ‘Se fosse comigo, em uma semana essas crianças estavam na linha’.

Tal comentário dá vazão a opiniões e sentimentos que não encontram outro lugar de expressão. Esse tipo de isolamento pode ser consequência da falta de continente para o compartilhamento das ideias e experiências.

No Estágio II, a maior parte das observações foi realizada nos momentos de atividade em sala. Gertrudes, a professora, mostrava-se muito comprometida com a organização da sala, a arrumação do armário e a preparação das atividades. Em meados do primeiro semestre já estava preparando as botas do Papai Noel. Suas ações revelavam envolvimento com questões que margeiam o processo educativo e em muitos momentos se colocam em contradição com os objetivos principais deste. Gertrudes queixava-se frequentemente e expressava sua descrença em relação a ter suas necessidades reconhecidas pela coordenação da escola. Mostrava impaciência com as crianças e em muitos momentos expunha diante do grupo aquilo que considerava um trabalho malfeito ou sem capricho. As crianças não se mostravam envolvidas em várias atividades propostas, e a professora exercia o controle lançando mão de castigos e humilhações. Suas falas davam a entender que as crianças impediam ou atrapalhavam seu trabalho: não queria dar os brinquedos porque elas iriam estragá-los ou fazer bagunça, reclamava quando as crianças a solicitavam, criticava os trabalhos que não estivessem esteticamente perfeitos, mesmo que apropriados para a faixa etária da criança, etc. A fala “*Vocês fazem tanta bagunça que eu não consigo trabalhar!*” é expressão desse entendimento.

Gertrudes não se recordava do nome das crianças, apesar de sua convivência diária, o que gerava mal-entendidos, pois às vezes querendo referir-se a uma criança falava de outra. Algumas percebiam a dificuldade da professora e manifestavam seu incômodo com isso.

Outro fato que chamou a atenção nas observações foi o quanto Gertrudes mantinha as crianças dependentes de suas decisões e do seu comando em situações em que elas já teriam condições de agir com autonomia. A seguinte observação entre Ana Paula e uma das pesquisadoras deixa entrever o medo que suscita nas crianças esse modo de agir:

Ana Paula veio até mim e perguntou se poderia tirar o casaco porque estava com calor. Disse para que ela pedisse à professora. Ana Paula perguntou a Maria Luiza (uma outra criança) se ela poderia fazer o pedido e esta se prontificou a acompanhá-la, mudando de ideia em seguida. Ana Paula voltou até mim, e perguntou se eu poderia dar-lhe a mão enquanto ela falava com a professora. Acompanhei-a e obtivemos como resposta: ‘Agora não! Agora nós vamos tomar o lanche, depois do lanche você tira a blusa’.

Fica evidente a negação da necessidade da criança. Ana Paula já previa a reação da professora e temia enfrentá-la, bem como Maria Luiza. Esse medo se justifica não apenas pela negativa que ela já antecipava, mas também pela forma como a professora habitualmente expõe as crianças à humilhação, que se torna uma ameaça constante:

Muitas crianças tinham dificuldades em fazer a atividade e a professora passava de mesa em mesa criticando os trabalhos: ‘Isso não é bolinha, nem aqui nem na China. Trata de fazer direito! Olha o seu, está horroroso. É assim, seu tonto!’. Em seguida comentou comigo: ‘Não gosto de falar assim, mas eu não aguento! Você fala com eles, e entra por aqui e sai por aqui.’ Apontou uma das garotas e disse: ‘Olha isso! Ela faz de qualquer jeito, não tem vontade. Se é um desenho para pintar, rabisca tudo(...) fica horrível!’.

O que as crianças sentem diante dessas falas é possível apenas supor, já que elas não fazem nenhum comentário. A ameaça de humilhação é uma forma de controle. A concepção de educação em que as falhas devem ser expostas e o castigo tem função exemplar remete a Durkheim, que entende a punição do desobediente como uma satisfação para aquele que obedece e deve ser pública para cumprir sua função principal (Singer, 1997).

Ao agir da forma descrita, a professora contribui para a construção de barreiras nas relações, que podem ser introjetadas¹ e reproduzidas pelas crianças. O sentimento de ameaça impede o questionamento da ação da professora e assim a barreira se mantém. A escola produz subjetividade, formas de pensar e sentir mais duráveis do que muitos conhecimentos ali aprendidos. Esses modos de sentir aprendidos na infância tendem a permanecer ao longo da vida, e sua transformação vai requerer um trabalho pessoal de tomada de consciência e reflexão.

Outra situação, referente a uma criança com alergia alimentar, merece destaque para que possamos refletir sobre ações geradoras de exclusão. A professora Gertrudes relata que um dos meninos, chamado José Henrique, tomava seu café na copa, separado das outras crianças, porque era alérgico a

alguns alimentos e trazia de casa um lanche especial. Para evitar que as outras crianças tivessem vontade de comer do lanche do garoto, e vice-versa, ele comia separado do grupo.

José Henrique entrou no refeitório e foi direto para a copa comer o lanche que havia trazido. Alguns minutos depois ele saiu, mas não se misturou com as demais crianças, que ainda estavam comendo. Ficou esfregando-se na parede, e depois se sentou sozinho atrás de um pilar. Perguntei à professora se ele nunca se misturava com as outras crianças durante o café, ela disse que não e que acreditava que ele preferisse ficar sozinho, por isso não interferia.

A exclusão do grupo se justifica, nas palavras da professora, com o objetivo de protegê-lo e aos colegas de terem vontade de comer algo que não podem; seria um jeito de evitar um sofrimento desnecessário. No entanto, José Henrique ficava exposto ao trânsito dos alimentos da copa para o refeitório, enquanto comia solitariamente seu lanche. Cabe refletir: o que leva a professora a agir em nome de evitar o sofrimento das crianças de sentirem vontade de comer algo que não podem (uma experiência comum às crianças em geral) e não se preocupar com o sofrimento produzido pela situação de exclusão do grupo em que o aluno se encontra e a exposição aos alimentos que não pode comer? Por que desconsiderar todas as outras necessidades presentes e eleger uma (que define a diferença em relação ao grupo) como a preponderante sobre todas as outras? Há aqui uma atribuição de valores em relação ao que é mais importante e ao que é menos, que é feita provavelmente de forma irrefletida. A justificativa usada pela professora não resiste à reflexão, e cabe supor que não se trata de uma decisão racional, e sim, de uma racionalização. A intenção de proteger José Henrique mediante seu afastamento do grupo encontra ressonância na crença de que ele preferisse isso. Ao evitar o contato com o assunto, deixando de perguntar à criança suas preferências, necessidades e sentimentos, a professora deixa que o silêncio conspire a favor da manutenção da exclusão. Mantê-lo fora da vista pode ser uma forma de fugir à questão, que é um dos modos de a rejeição se manifestar. Amaral (1998) discute a relação entre a diferença significativa e os mecanismos de defesa, apontando que a impossibilidade psicológica de contato com aquele que é significativamente diferente cria a necessidade de fuga, assumindo a postura de avestruz: enfiar a cabeça na areia e dessa forma evitar ver o que não se quer ou não se pode ver. Segundo a autora, “se

¹ Aqui, fazemos uso do conceito freudiano de “introjeção”, processo em que o sujeito faz passar, por meio da fantasia, objetos, ou características destes objetos de “fora” para “dentro” de seu mundo psíquico. Na obra de Freud, este conceito está estreitamente relacionado ao de “identificação” (Laplanche & Pontalis, 2001).

reconhecer a diferença significativa do outro (ou nossa rejeição a ela) nos causa profundo mal-estar, tensão e ansiedade, uma das possibilidades é o acionamento do mecanismo de defesa da negação” (p.20).

José Henrique é punido pela diferença, o que transmite a todas as crianças a ideia de que esta é algo ameaçador que provoca a exclusão do grupo. Essa situação remete ao aprendizado social da frieza enfatizado por Adorno (1995a) ao refletir sobre as condições que permitiram que Auschwitz acontecesse sem que as pessoas o impedissem.

Aqueles que são vistos como frágeis numa cultura que privilegia a força, a beleza e a potência (em todos os sentidos) são alvos de preconceito daqueles que não podem reconhecer a própria fragilidade (Adorno, 1995a; Crochík, 2006). A diferença de José Henrique o fragiliza e o torna alvo de discriminação. O mesmo acontece com João Paulo, que, segundo a professora, não sabe se defender e é discriminado como “*macaco louco*”, sofrendo agressões físicas diariamente diante da professora.

No Estágio III, a professora Sandra permanecia a maior parte do tempo focada em sua função. Era bastante exigente com as crianças, conhecias-as pelo nome, reconhecendo inclusive características particulares de cada uma e dados sobre suas famílias. Tinha um trabalho planejado e era bastante detalhista nas orientações. Buscava resolver os conflitos de forma adequada, sem expor ou humilhar qualquer criança perante o grupo. Em nenhum dos momentos observados gritou ou apresentou qualquer tratamento ríspido com as crianças, mas tratou-as com tranquilidade e sem demonstrar qualquer tipo de discriminação. As crianças pareciam bastante satisfeitas e participativas.

Cabe aqui uma comparação entre o tipo de envolvimento que as professoras apresentavam em cada um dos estágios observados. No Estágio II a professora se envolvia com as atividades preparatórias e de suporte e não havia reciprocidade nas crianças; no Estágio I a professora demonstrou alheamento em relação às atividades com as crianças; já no Estágio III, encontramos crianças e professora envolvidas no processo educacional, em sintonia com os objetivos educacionais. O envolvimento é um elemento importante nos processos inclusivos, e tem uma função estruturante nas relações institucionais que ultrapassa as determinações hierárquicas.

O Estágio III era a sala de Fabiana, criança cadeirante em decorrência de uma mielomeningocele e a única que a escola reconhecia como portadora de necessidades específicas de educação (NEE). Diferente do que acontecia com José Henrique, que

vivia diariamente a exclusão do grupo nos momentos de refeição, Fabiana recebia atenção privilegiada dos funcionários da escola, que tinham a preocupação de incluí-la. Há um clima cultural favorável à inclusão das crianças com deficiência na atualidade, o que não elimina o preconceito e pode suscitar o surgimento de um tipo de discriminação positiva. A discriminação, seja ela positiva ou negativa, é uma predisposição que evita a experiência com o outro. Sandra comentava sobre a inadequação da coordenadora ao “paparicar” e proteger Fabiana, sem dar atenção para as outras crianças.

A professora acreditava que a menina pudesse aprender, ao contrário do que dizia a coordenadora, cuja preocupação, segundo Sandra, era apenas socializá-la. Essa fala da professora permite entrever que há uma generalização indevida da incapacidade física de Fabiana para o campo da aprendizagem, o que é expressão de um dos mitos que Amaral (1998) aponta em relação à deficiência. Ao questionar a atitude da coordenadora e reconhecer a capacidade de Fabiana a partir da experiência com ela, Sandra mostra abertura para o trabalho com a diferença e a superação de preconceitos. Segundo Adorno (1995a), a abertura à experiência é fundamental para a educação humana. A coragem no enfrentamento das dificuldades só será efetiva se houver a abertura para perceber e trabalhar com as situações concretas e em meio às contradições presentes na realidade.

A documentação pedagógica

O levantamento dos registros institucionais revelou que o projeto político-pedagógico é o mesmo há vários anos e sua autoria é desconhecida pela escola. Nas atas de planejamento encontram-se relatos breves das reuniões de professores pelo PEA (Projeto Especial de Ação), cujos registros são burocráticos.

O único registro sobre a aprendizagem das crianças é um formulário que é entregue aos pais, em que está descrito o que a professora trabalhou durante o bimestre acompanhado do grau de desenvolvimento motor e de grafismo da criança e de algumas de suas produções. Os registros fotográficos são poucos e não estão organizados: algumas fotos estão gravadas nos computadores da escola, outras são de arquivos particulares das professoras. Não há outros elementos de documentação pedagógica.

Os registros institucionais, importantes para a construção da história desta escola, são burocratizados, feitos para atender a exigências da secretaria de educação. As professoras não mantêm um diário de classe com registro das atividades propostas, nem registram observações sobre a

relevância destas para o desenvolvimento das crianças. A instituição não trabalha na construção da sua história. Segundo Moss (2002), a documentação pedagógica refere-se tanto ao processo como ao conteúdo do processo de trabalho com as crianças e “é uma ferramenta vital para a criação de uma prática democrática e reflexiva”(p. 24).

A falta de documentação não dá sustentação para a reflexão e para o reconhecimento do trabalho do professor. Aqueles que passam pela escola - crianças, professores e outros profissionais - não deixam nela suas marcas. Sem a documentação, a prática em sala com as crianças se esvai e a escola se torna uma instituição sem história, na qual todos são fungíveis e descartáveis, o que a todos fragiliza. O reconhecimento pelo trabalho desenvolvido se torna efêmero e não cumpre a importante função de contribuir para o envolvimento dos professores e alunos com os objetivos educacionais. O trabalho na educação infantil só pode se tornar uma atividade verdadeiramente realizadora se puder ser apropriado pelo professor e pela instituição, caso contrário ele se torna um produto de consumo como qualquer outro: depois de usado, se joga fora.

CONSIDERAÇÕES

A partir das observações realizadas constatamos que a instituição tem práticas educativas contraditórias, na medida em que as professoras trabalham com diferentes concepções de educação e de criança. No entanto, isso parece não gerar conflitos. Um elemento em comum é que as professoras dos três estágios observados manifestam que não acreditam na possibilidade de discutir as questões presentes no dia a dia e encaminhá-las em parceria com outros profissionais da escola. Mesmo os horários de reunião com a coordenação não cumprem essa função, segundo algumas falas das professoras. Assim, o isolamento, a repetição de ações de forma irrefletida e o agravamento das questões ao longo dos meses tornam-se características marcantes na instituição. O isolamento fragiliza a todos e ao mesmo tempo funciona como defesa contra possíveis ameaças.

Adorno (1995a) aponta que a sociedade tal qual está organizada impõe aos seus membros a necessidade de reprimir a angústia e suportar, até o seu limite, a dor que sentimos quando nos deparamos com nossas dificuldades ou nos sentimos injustiçados. Quem é impedido de reconhecer a dor que sente tem dificuldades de identificar-se com a dor alheia, o que nos torna frios e indiferentes aos sentimentos do outro. Como consequência, aquele que é frágil torna-se uma

ameaça. Entrar em contato com ele significa entrar em contato com a própria fragilidade, que não pode ser tolerada. O preconceito atua como uma defesa contra essa possível identificação (Crochík, 2006). Segundo Adorno (1995a), “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” (p.134). O enfrentamento dos preconceitos requer que entremos em contato com nossas próprias fragilidades, com aquilo que nos ameaça, e isso só é possível num ambiente acolhedor, no qual o isolamento possa ser superado. Ainda de acordo com Adorno, é importante a promoção de uma educação voltada à reflexão sobre si mesmo e sobre as condições de organização social que levam à constituição de indivíduos frios e que facilmente aderem às massas. É nesse sentido que se coloca a necessidade de um *ambiente inclusivo* que possa contribuir para a tomada de consciência das barreiras psicológicas.

A submissão que se expressa na frase “*não adianta*”, repetida por Gertrudes, evidencia a naturalização das condições existentes e o desinvestimento do educador em seu poder de transformação. Tal mecanismo se propaga como cultura institucional e se constitui em barreira a mudanças, que também pode ser interpretada como uma forma de defesa. É tarefa importante dos educadores destruir o “porque aqui é assim”, resposta típica às situações que incomodam e diante das quais permanecemos imobilizados, como também é necessária a compreensão da função de defesa que pode estar presente em tais atitudes.

A mudança da cultura institucional depende, em grande parte, do compromisso das chefias com o respeito às dificuldades e limites de cada um. Sem essa garantia os sentimentos de ameaça se constituem em barreiras atitudinais. Essa mudança de cultura, necessária à construção de um ambiente inclusivo, é um processo com avanços e retrocessos, relacionados provavelmente ao medo de se expor e à dúvida em confiar, mas que também se fortalece e se propaga na instituição. O ambiente se torna inclusivo na medida do reconhecimento das necessidades de cada um, da construção de um projeto pedagógico que parta do respeito aos potenciais disponíveis e da articulação das relações na produção de um coletivo no qual todos se reconheçam como participantes.

A EMEI em questão está provida com relação a quesitos essenciais para realizar um bom trabalho e desfruta da imagem de uma escola de qualidade entre os pais e a comunidade. A crença de que o trabalho ali

desenvolvido é adequado e benéfico às crianças funciona como propaganda. O lugar de vítima das circunstâncias e a culpabilização do outro (no caso a coordenação, os pais das crianças, os professores, o Estado, etc.) é a opção que resta como canal para a expressão da insatisfação, como mera válvula de escape. No entanto, a exclusão está presente entre adultos e crianças e não é alvo de questionamentos. Estar excluído das decisões é normal, mesmo quando os documentos oficiais proclamam uma educação democrática e participativa. Há profissionais envolvidos, recursos materiais e espaço adequado; o envolvimento, no entanto, manifesta-se em relação a diferentes alvos, nem sempre relacionados diretamente aos objetivos educacionais.

Movimentar a instituição para uma prática inclusiva parece ser um trabalho de articulação no sentido de criar escuta, possibilidades de compartilhamento e intervenção orientadas pelo compromisso com os valores humanos. O compromisso das políticas públicas, das chefias, de cada professor que exerce autoridade numa sala de aula, das hierarquias formais e informais que representam formas de poder dentro das escolas, dos profissionais de apoio, dos pais são outras tantas possibilidades; mas a quem cabe ser o primeiro a instruir a mudança?

O que não cabe é culpabilizar os professores, a escola, os pais etc. pelos problemas aqui apontados. Provavelmente, essa mesma situação estará presente na maioria das escolas, pois nelas se reproduz a realidade social. O reconhecimento de que todos somos produto das condições sociais circundantes não deve ser tomado como falta pessoal. O processo de inclusão requer que tenhamos a coragem de nos desnudar, primeiramente, diante de nós mesmos e, em seguida, numa medida que cabe a cada um decidir, diante daqueles com quem compartilhamos nossos objetivos (Amaral, 1995).

Expor-se ou resguardar-se (e não ser exposto ou resguardado por outros) é um movimento intrínseco ao incluir-se, ou seja, à participação e busca de sentido nas nossas ações. Expor-se é buscar o reconhecimento, a escuta de si mesmo e do outro; resguardar-se é estar atento aos próprios limites a aos limites do outro. Numa tentativa de buscar uma resposta para a pergunta acima formulada, diríamos que a iniciativa só pode caber àqueles que por meio das diferentes oportunidades vividas tomaram consciência dessa necessidade. Ao sentirem-se ouvidos e compreendidos, e em contato com os próprios limites, pensamentos e sentimentos, será possível aos professores recuperar o sentido do seu

trabalho. Como aponta Martins (1997), a vida carente de sentido é a forma de exclusão “historicamente maior e mais grave” (p.10). A atribuição de sentido às práticas educacionais leva a que a busca pela melhoria do trabalho parte da demanda das crianças e dos educadores e faz com que o sentido esteja presente nas situações vividas.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1995a). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995b). Sobre sujeito e objeto. Em T. W Adorno. *Palavras e sinais – modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Adorno, T. W. (dezembro de 1996). Teoria da semicultura. *Revista educação e sociedade*. n.56. ano XVII, p.388-411.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. Em M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Orgs.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe.
- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. Em J. G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceito na escola* (pp. 11-30). São Paulo: Summus.
- Benjamin, W. (1993). O narrador. Em W. Benjamin. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 6^a ed. v.1. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Brasil (1991). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n.º 8069/90. Brasília: Ministério da Criança / Projeto Minha Gente.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394/96. *Diário Oficial da União*, 248(I), de 23/12/96, 27833.
- Brasil (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Recuperado em 11 de junho de 2007 de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>
- Crochik, J. L. (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jones, P. (2005). Inclusion: Lessons from the children. *British Journal of Special Education*, 32(2), 60-66.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (2001). *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Maar, W. L. (1995). Prefácio. Em Adorno, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Maar, W. L. (agosto, 2003). Adorno, Semiformação e Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, 24(83), p. 459-476.
- Mantoan, M. T. E. (2004). O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. *Revista de Educação Especial de Santa Maria*, (23). Recuperado em 11 de junho de 2007 de <http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm>.
- Martins, J. S. (1997). *A exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.

- Mazzota, M. J. S. (2003). Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. Em S. Silva & M. Vizim (Orgs.), *Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência* (pp. 37-48). Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil.
- Moraes, A. A. (2005). *Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997 – 2002)*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC.
- Moss, P. (2002). Para além do problema com a qualidade. em M. L. A. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 17-26). São Paulo: Cortez.
- Nascimento, M. L. (2006). Pode-se pensar a creche como espaço de conquista social? Algumas reflexões. Em J. C. Souza Neto & M. L. Nascimento (Orgs.), *Infância: violência, instituições e políticas públicas* (pp. 145-154). São Paulo: Expressão e Arte.
- Nunes, L. R. P. O., Glat, R., Ferreira, J. R. & Mendes, E. G. (1998). *A pesquisa na Pós-graduação em Educação Especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras.
- Omote, S., Oliveira, A. A. S., Baleotti, L. R. & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Cadernos de Psicologia e Educação - Paideia*, 15(32), 387-398.
- ONU (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia. Recuperado em 14 de junho de 2007 em http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/texto_3.htm
- Sánchez, P. A. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe.
- Sato, L. & Souza, M. P. R. (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. In: *Psicologia USP*, 12(2), 29-47.
- Sekkel, M. C. (2003). *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. São Paulo. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Singer, H. (1997). *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. São Paulo: Hucitec.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: CORDE.

Recebido em 29/04/2008
Aceito em 19/02/2009

Endereço para correspondência : Marie Claire Sekkel. Instituto de Psicologia da USP, Departamento: PSA. Av. Prof. Mello Moraes, 1721, Bloco A, CEP: 05508-030, São Paulo-SP, Brasil. E-mail: sekkel@usp.br.