

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARCELO OLIVEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO ALEGRE

PORTO ALEGRE

2016

MARCELO OLIVEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO ALEGRE

Tese de doutoramento apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Inês Côrte Vitória

PORTO ALEGRE
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Silva, Marcelo Oliveira da

Educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola de educação infantil de Porto Alegre. / Marcelo Oliveira da Silva.

– Porto Alegre, 2016.

242 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientação: Profa. Dra. Maria Inês Côrte Vitória.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação.

1. Educação Infantil. 2. Inclusão Escolar. 3. Educação Especial. 4. Formação de Professores. 5. Diversidade.

I. Vitória, Maria Inês Côrte. II. Título.

CDD 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária:

Cíntia Borges Greff - CRB 10/1437

MARCELO OLIVEIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO ALEGRE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em: 15 de junho de 2016

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Maria Inês Côrte Vitória (PUCRS)

Avaliador 1: Dr. Gabriel Junqueira Filho (UFRGS)

Avaliadora 2: Dra. Iolanda Montano dos Santos (FSJT)

Avaliadora 3: Dra. Marlene Rozek (PUCRS)

Avaliadora 4: Dra. Mónica de La Fare (PUCRS)

Porto Alegre
2016

Andrei, *“mi amor, mi cómplice y todo”*.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese é um processo solitário. Ao mesmo tempo, não é algo que se consiga fazer sozinho. Eu quero agradecer às pessoas que me acompanharam nesse trajeto.

Agradeço

Às crianças da Escola, que me ensinaram muito sobre ser humano e sobre a inclusão.

À minha orientadora, Maria Inês, que me propôs algo totalmente novo como tema — Educação Infantil — e que mudou o meu modo de ser, de agir e de pensar.

Ao pessoal da Escola, por ter-me sempre recebido de portas abertas para que eu pudesse conhecer o mundo deles.

À “Leila”, à “Rosalia”, à “Luciana” e à “Mariana” por me guiarem no mundo da Escola e partilharem comigo suas visões.

À “Lígia” e à “Débora”, pelas tardes que pude compartilhar com elas e que, muito mais que dados para serem analisados, me trouxeram felicidade, paz e aconchego.

Aos outros profissionais da Escola que também me acolheram e compartilharam seus saberes e seu carinho comigo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por contribuírem substancialmente para a minha formação.

Às professoras que participaram da minha banca de qualificação — Marlene, Mônica e Rosane —, por trazerem seus olhares aguçados que muito me auxiliaram na construção da tese.

Ao Sebastião, à Cecília e ao Michizane, por estarem sempre ao meu lado, mantendo a minha sanidade e me entregando amor e carinho.

Aos meus amigos com quem pude falar sobre a minha tese sem medo.

À Gláucia, com quem pude entender a inclusão muito antes de escrever essa tese.

RESUMO

O presente estudo aborda a Educação Inclusiva em uma escola privada da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. A pesquisa, de cunho qualitativo, configura-se em um Estudo de Caso, na perspectiva adotada por André (2008). O Estudo de Caso foi construído a partir da percepção das diretoras, da equipe de apoio e das professoras, bem como pelas observações e pela pesquisa documental. Nesse sentido, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas e oito visitas antes da qualificação e 38 observações depois da qualificação, além do registro de 17 atividades realizadas junto à comunidade escolar investigada. A Escola objeto deste estudo explicita por meio de seu Projeto Político Pedagógico que está fundamentada teoricamente em três pilares: a inclusão, a psicanálise e a pedagogia de projetos. Pela pesquisa, ficou evidenciado que tais pilares na prática funcionam em harmonia e desenvolvem um ambiente acolhedor e inclusivo. Percebe-se em todo o fazer pedagógico a intenção de promover a atitude inclusiva. A inclusão é entendida como o processo que visa acolher a diversidade e harmonizar as diferenças no espaço coletivo. Logo, a prática da inclusão ocorre independentemente do diagnóstico e da deficiência, e está relacionada ao momento vivido pelas crianças. A análise permite constatar que a inclusão na Escola é fundada principalmente no respeito, na escuta, no diálogo, no desafio pedagógico, no incentivo à autonomia e no acolhimento, criando um espaço de pluralidade. Esta pesquisa buscou contribuir para a área da Educação, em especial da Educação Inclusiva, aprofundando o conhecimento dos processos inclusivos da Escola estudada e o papel do professor e das relações entre pares nesse cenário. Ao final, a partir da reflexão sobre a teoria e sobre os dados empíricos, busca-se sistematizar um conjunto de proposições com vistas a enriquecer o debate sobre o lugar da Educação Inclusiva no Brasil hoje e a apontar pistas para os possíveis processos de inclusão.

Palavras-Chave: Inclusão; Diversidade; Educação Infantil; Formação de Professores.

RESUMEN

El presente estudio aborda la educación inclusiva en una escuela privada de la ciudad de Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brasil). La investigación, de carácter cualitativo, consiste en un Estudio de Caso desde la perspectiva adoptada por André (2008). Este Estudio de Caso fue construido a partir de la percepción de las directoras, del equipo de apoyo y de profesoras, así como por observaciones e investigación documental. En este sentido, se realizaron seis entrevistas semiestructuradas y ocho visitas antes de la calificación y 38 observaciones luego de la calificación, además de efectuarse el registro de 17 actividades realizadas en la comunidad escolar investigada. La Escuela objeto de este estudio explicita por medio de su Proyecto Político Pedagógico que está fundamentada teóricamente en tres pilares: la inclusión, el psicoanálisis y la pedagogía de proyectos. A partir de esta investigación, quedó de manifiesto que estos pilares, en la práctica, funcionan en armonía y estimulan un ambiente acogedor e inclusivo. En todo el quehacer pedagógico se percibe la intención de promover la actitud inclusiva. La inclusión se entiende como el proceso que tiene en vista acoger la diversidad y armonizar diferencias en el espacio colectivo. Por lo tanto, la práctica de la inclusión ocurre independientemente del diagnóstico y la deficiencia, y está vinculada al momento vivido por el niño. El análisis permite constatar que la inclusión en esta Escuela está principalmente fundamentada en el respeto, el desafío pedagógico, en escuchar y dialogar, en el incentivo a la autonomía y en la acogida, creando un espacio de pluralidad. Esta investigación buscó contribuir en el área de la Educación y en especial en la Educación Inclusiva, profundizando en el conocimiento de los procesos inclusivos de la Escuela estudiada y en el papel del profesor y las relaciones entre pares en ese escenario. Al final, a partir de la reflexión sobre la teoría y los datos empíricos, se busca sistematizar un conjunto de propuestas con vistas a enriquecer el debate sobre el lugar en el que se encuentra hoy la Educación Inclusiva en Brasil y a señalar caminos para los posibles procesos de inclusión.

Palabras clave: Inclusión; Diversidad; Educación Infantil; Formación de Profesores.

RÉSUMÉ

Cette étude se concentre sur l'éducation inclusive dans une école privée de la ville de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brésil. La recherche qualitative consiste en une étude de cas et fait usage de l'approche décrite par André (2008). L'étude de cas a été construite en utilisant les perceptions des directeurs d'école, le personnel administratif et les enseignants, ainsi que l'observation de classe et la recherche documentaire. Les données ont été recueillies d'abord sous la forme de six entretiens semi-structurés et huit visites de classe. Ensuite, les données ont été assemblées à partir de 38 observations de classe et aussi des notes prises au cours de 17 activités hors-classe organisées par la communauté scolaire. L'école qui a fait l'objet de cette étude indique dans son plan pédagogique politique [un document que chaque école brésilienne doit rédiger expliquant ses objectifs et principes éducatifs] que les principes de l'école sont théoriquement fondés sur trois piliers : l'inclusion, la psychanalyse et la pédagogie de projets. On a pu observer que, dans la pratique, les trois piliers travaillent en harmonie et qu'ils aident à développer un environnement convivial et inclusif. Le but de promouvoir des attitudes inclusives peut être vérifié tout au long des processus pédagogiques. Dans ce contexte, l'inclusion est comprise comme un processus visant à embrasser la diversité et harmoniser les différences dans l'espace collectif. Ainsi, la pratique de l'inclusion se produit indépendamment du diagnostic et des handicaps, et se trouve liée à l'instant vécu par chaque enfant. L'analyse révèle que les processus d'inclusion à l'école sont fondés principalement sur des principes tels que le respect, l'écoute consciente, le dialogue, et l'apprentissage stimulant et intéressant, tout en encourageant l'autonomie et l'accueil, créant ainsi un espace de pluralité. Cette recherche vise à contribuer au domaine de l'éducation, notamment à l'éducation inclusive, à l'approfondissement des connaissances liées à des processus inclusifs dans le contexte de l'école étudié et du rôle des enseignants et des relations entre pairs dans cet environnement. Enfin, de la réflexion sur la théorie et sur des données empiriques, nous cherchons à systématiser une série de propositions avec le but d'enrichir le débat sur la place de l'éducation inclusive au Brésil aujourd'hui et de présenter des propositions qui pourraient aider à la mise en œuvre des processus d'inclusion.

Mots-clés : inclusion ; diversité ; éducation des enfants ; formation d'enseignant.

ABSTRACT

This study focuses on inclusive education at a private school in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. The qualitative research consists of a Case Study and made use of the approach described by André (2008). The Case Study was built making use of the perceptions of the school principals, support staff and teachers, as well as class visits and the documentary research. Data was collected in the shape of six semi-structured interviews and eight class observations at an early stage. At a later stage, data was assembled from 38 class observations and also from notes taken in the course of 17 outside-the-classroom events held by the school community. The school that was the subject of this study states in its Political Pedagogic Plan [a document each Brazilian school must have explaining their educational goals and principles] that the school principles are theoretically based on three pillars: inclusion, psychoanalysis and project-based pedagogy. It became evident that in practice the three pillars work in harmony and help develop a friendly and inclusive environment. The intent to promote inclusive attitudes can be verified throughout the pedagogical processes. In this context, inclusion is understood as a process aiming to embrace diversity and harmonize the differences in the collective space. Thus, the practice of inclusion occurs regardless of diagnosis and disability, and is related to the moment experienced by each child. The analysis reveals that inclusion in the school is founded primarily on principles such as respect, mindful listening, dialogue, learning that is challenging and interesting, and encouraging autonomy and welcoming, thus creating a space of plurality. This research aims to contribute to the field of education, particularly inclusive education, deepening the knowledge related to inclusive processes in the context of the studied school and the role of the teacher and peer relationships in this environment. Finally, from the reflection on the theory and on empirical data, we seek to systematize a set of proposals with a view to enriching the debate on the place of Inclusive Education in Brazil today and pointing out clues that might help the implementation of inclusion processes.

Keywords: Inclusion; Diversity; Children's Education; Teachers' Education.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA TESE	13
1.1 ORIGENS DA PESQUISA	16
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA	22
1.3 QUESTÕES NORTEADORAS	22
1.4 O CONTEXTO ESCOLAR.....	22
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	31
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	32
2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	33
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE ÉTICA E COLETA DE DADOS COM CRIANÇAS	34
2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	36
2.5 DIÁRIO DE AULA.....	42
2.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	46
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	49
3.1 O LUGAR DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	49
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MECANISMOS LEGAIS NO BRASIL.....	65
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSIVA	72
4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	89
4.1 INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA ESCOLA.....	89
4.2 A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERAÇÃO ENTRE PARES.....	105
4.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MECANISMOS LEGAIS NO BRASIL.....	120
4.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	127
5 INCLUSÃO, PROCESSO E PROPOSTA.....	147
5.1 O VER: O OUTRO E A DIFERENÇA NA ESCOLA	148
5.2 O OUVIR: FALAR, DIALOGAR, PERGUNTAR NA ESCOLA.....	159

5.3 O FAZER: PROPOSTAS DA ESCOLA.....	170
5.4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	190
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
REFERÊNCIAS.....	219
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	229
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS	230
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS DIRETORAS	231
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE	232
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	233
APÊNDICE F – CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA	234
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DO DIÁRIO DE AULA 19 MARÇO 2015.....	235
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DO DIA 02 JULHO 2015	237

I APRESENTAÇÃO DA TESE

A vida é como uma partitura complexa, pensa Tsukuru. Ela está repleta de semicolcheias e fusas, com muitos códigos esquisitos e anotações ininteligíveis. É um trabalho árduo decifrá-los corretamente e, mesmo conseguindo fazer isso e conseguindo convertê-los em sons corretos, nem sempre o significado contido neles será compreendido e reconhecido corretamente pelas pessoas.

Haruki Murakami,
O Incolor Tsukuru Tazaki e seus anos de Peregrinação (2013, p.303)

Neste **capítulo inicial**, apresento a **estrutura** de tese, o problema de pesquisa e as questões norteadoras, e algumas decisões relativas à estrutura e formato. Discuto também parte de minha trajetória pessoal, na qual aparecem as origens da pesquisa. Apresento o contexto escolar no qual a tese foi desenvolvida. A tese se organiza em seis capítulos.

O **capítulo dois** é destinado à **metodologia**. Justifico a posição deste capítulo por ter optado em trazer a teoria entremeada pela análise dos dados coletados, por acreditar que esse tipo de estrutura facilite o diálogo entre observação e reflexão.

No **capítulo três**, discuto a prática, a legislação e a formação de professores para a **Educação Infantil**, uma vez que nenhuma discussão que envolva questões educacionais pode estar desvinculada das políticas públicas que cercam a temática.

O **quarto capítulo** está centrado no conceito de **Educação Inclusiva**, em suas relações com a diversidade, a legislação, a interação entre pares e a Educação Infantil. Nesse sentido, com um escopo semântico tão amplo tive que fazer opções sobre a abordagem imprimida na investigação, uma vez que são inúmeras as concepções e sentidos defendidos por teóricos da área.

O **capítulo cinco** apresenta os resultados das **análises das categorias** elencadas para esta tese a partir da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2010). As categorias estão relacionadas ao ver, ouvir e fazer na Escola. Na categoria “**o ver**”, busco entender a percepção do Outro e da diferença na Escola. Já na categoria “**o ouvir**”, apresento os achados que dão conta do diálogo, da pergunta, da fala e da escuta. Por fim, na categoria “**o fazer**”, identifico os princípios, os métodos e as práticas inclusivas da Escola. Este Estudo de Caso visa explorar uma experiência de imersão em uma Escola inclusiva para extrair um conjunto de proposições que, ao mesmo tempo, sintetizem os processos de inclusão observados no contexto estudado e que possam, eventualmente, ser aplicadas e adaptadas a outros contextos.

O resultado são **9 implicações pedagógicas para uma Educação Inclusiva**, apresentadas no subcapítulo 5.4.

Para esta tese, defini algumas estratégias para a manutenção do anonimato. O nome da Escola em que este estudo se desenvolveu permanecerá **anônimo**. Mesmo tendo autorização para a divulgação do nome da Escola, optei por seguir a orientação da banca de qualificação e não divulgar o nome da instituição que acolheu a pesquisa. Com esse objetivo, retirei dos dados informações que pudessem identificar o lugar, e passarei a chamá-la apenas de **Escola**.

A partir de sugestões advindas por ocasião de um congresso de linguagem e interação, em que apresentei um trabalho que tratava de alguns dos dados obtidos para esta tese, decidi conferir a cada um dos sujeitos da pesquisa um codinome. Organizei uma tabela de referência dos nomes para fazer as devidas substituições. No meu Diário de Aula e nas gravações foram mantidos os nomes originais; entretanto, os excertos que aparecem na tese estão com os codinomes escolhidos.

Alguns achados e reflexões desta tese foram divulgados em revistas acadêmicas e seminários anteriormente à apresentação e defesa. Assim, publiquei o artigo “Noções de inclusão e diversidade: a percepção das crianças de duas turmas de Educação Infantil” nos **Anais do II Simpósio Luso-Brasileiro da Criança — Pesquisa com Crianças: Desafios éticos e metodológicos**, em 2014. Uma versão mais elaborada desse artigo foi publicada como o capítulo “O entendimento sobre inclusão e diversidade: conceitos que emergem da fala de duas turmas de Educação Infantil de uma escola privada da cidade de Porto Alegre”, no livro **São Judas Tadeu: Coletânea Acadêmica**, também do ano de 2014. Em 2015, publiquei dois textos que utilizavam dados coletados para esta tese. O primeiro deles foi apresentado e publicado nos **Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação 3** com o título “Rodas de conversa em uma escola privada de Educação Infantil de Porto Alegre: experiências na narratividade da infância”. Ainda em 2015, publiquei um artigo na revista **Signos** com o título “A formação docente para uma educação inclusiva: dilemas e desafios”. Os *feedbacks* recebidos foram de extrema importância para ampliar as reflexões aqui apresentadas, uma vez que tais produções foram elaboradas e compartilhadas com a orientadora deste estudo e foram avaliadas pelos pareceristas.

Esta tese aprofunda os estudos sobre a **Educação Inclusiva na Educação Infantil no contexto da Escola**. Os estudos sobre a inclusão em escolas regulares não são novos. Há uma vasta produção acadêmica versando sobre esse assunto. Proponho um Estudo de Caso sobre a realidade específica desta Escola, para entender como a inclusão é pensada e vivenciada nesse lugar. Para construir o caso, utilizei seis entrevistas, realizadas com duas professoras, a diretora

acadêmica, a psicóloga escolar e as duas diretoras, cada uma com duração aproximada de sessenta minutos. Ainda há o registro de 63 encontros com o universo da Escola, dos quais 8 são de visitas, que foram realizadas antes da qualificação, 38 observações realizadas depois da qualificação e 17 oportunidades diversas de contado que tive oportunidade de vivenciar junto a Escola, todos registrados em três volumes de Diários de Aula, conforme Zabalza (2004a). Para compor o caso, lancei mão da pesquisa documental, utilizando, principalmente, o Projeto Político Pedagógico. As observações foram realizadas em duas turmas dos anos finais da Educação Infantil. Seguindo a nomenclatura da Escola, Nível III, da professora Lígia, com crianças entre 4 e 5 anos, e Nível IV, sob a responsabilidade da professora Débora, com crianças entre 5 e 6 anos.

Optei por transitar no texto entre o teórico e os dados primários, por acreditar que o diálogo constante entre os dois seja relevante para o entendimento desta tese. Assim, acredito ser essa a forma mais efetiva de desenvolver o texto, ou seja, não tratando a teoria em separado para depois estabelecer conexões com a realidade encontrada na Escola. O resultado desse movimento me possibilitou manter o diálogo desejado entre teoria e prática, tratando de visualizar tais dados na sua totalidade. A intenção foi de favorecer a que o leitor vá conhecendo a Escola e cada participante envolvido na investigação.

Ao utilizar a palavra “Escola”, estou me referindo tanto ao lugar físico quanto ao que as proprietárias, a equipe diretiva e as entrevistadas entendem que o espaço escolar representa e significa, assim como ao seu modo de agir. Ao desenvolver esta tese procurei dar destaque às vozes das entrevistadas, que contam passagens, experiências, concepções, sentimentos e atitudes e também, por vezes, falam em nome da Escola. Apresento também as vozes das crianças por meio dos registros feitos no Diário de Aula contendo os diálogos e as situações que presenciei e experimentei com elas. Ao longo do texto, os excertos selecionados das falas das entrevistadas e dos meus Diários seguem a mesma notação que as citações diretas longas.

Durante o processo de elaboração desta tese, procurei ler livros também por deleite e, portanto, que não tivessem relação direta com o tema de tese. Dentre essas obras, uma me marcou em especial — **O incolor Tsukuru Tazaki e seus anos de peregrinação** — de Haruki Murakami (2013). Faço essa referência pois ao me envolver em uma atividade tão arrebatadora e transformadora como é a construção de uma tese doutoral, as experiências mais distintas parecem se encaixar perfeitamente no tema escolhido para a tese. Tanto que esse processo me fez perceber o mundo de outra maneira, poderia dizer que de um modo mais inclusivo. O envolvimento com a tese fez com que eu encontrasse relações do tema com muitos momentos vividos no cotidiano. Com a leitura desse livro não foi diferente, por isso em cada novo capítulo

há um trecho de O incolor Tsukuru Tazaki que para mim foi importante no momento de sintetizar cada capítulo na elaboração de escrita da tese. Ainda sobre as epígrafes, os capítulos 3, 4 e 5 estão subdivididos em seções. Para cada início de seção, selecionei uma epígrafe retirada diretamente das falas das entrevistadas e que tem relação direta com o tema central desenvolvido na seção.

1.1 ORIGENS DA PESQUISA

Ao dar continuidade aos estudos realizados por ocasião da dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGE/PUCRS), desta vez na condição de doutorando, eu me vi diante de um desafio: aproximar-me da pesquisa desenvolvida pela minha orientadora, a professora Maria Inês Côrte Vitória, que estuda o contexto das infâncias. Dessa forma, surgiu o interesse em conhecer melhor a realidade da Educação Inclusiva em uma Escola de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre. Nunca havia pensado antes em trabalhar com questões ligadas à infância, e essa possibilidade me trouxe algumas inquietações. A principal delas estava relacionada à minha falta de experiência em lidar com tais temas. Em contrapartida, como vantagem, pensei que poderia fazer uso do mesmo aspecto causador da minha inquietação, ou seja, minha falta de experiência, como fonte de total abertura para o que iria viver, observar e experimentar no campo.

Creio poder destacar alguns pontos fundamentais para entender o contexto em que esta tese se desenvolveu. Para estabelecer os primeiros contatos com esse universo, fiz visitas periódicas à Escola objeto de estudo desta tese. As visitas também estão registradas no Diário de Aula. Depois, estabeleci, juntamente com a coordenação e direção da Escola, os cronogramas, as turmas a serem investigadas e as pessoas a serem entrevistadas. Nesses contatos iniciais, pude analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola, conhecer o ambiente escolar, a sua estrutura, e elaborar com a coordenação a negociação para a entrada no campo de pesquisa. Os primeiros passos no campo de pesquisa ajudaram na construção do meu projeto de tese e também fizeram redefinir o plano inicial desta tese. Denomino esses momentos de visitas, pois ainda não havia qualificado a proposta de tese.

Em agosto de 2014, aconteceu a qualificação desta tese de doutoramento. Dando continuidade aos trâmites previstos, enviei o projeto já qualificado para a Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação. O projeto foi aprovado, de modo que pude iniciar as observações no campo. Concomitantemente, os instrumentos de coleta de dados foram sendo

ajustados ao que viria a se tornar o desenho metodológico final desta tese. Dessa forma, os roteiros de observação (Apêndice A), de entrevista (Apêndices B, C e D) e o próprio Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E) foram repensados e reformulados até o momento do início das coletas.

O próximo passo foi encaminhar uma carta formal de solicitação para realizar a pesquisa na Escola (Apêndice F). O pedido para realizar a pesquisa foi aceito pela Escola. No segundo semestre de 2014, realizei as observações nas segundas-feiras entre 13h30min e 16h30min, com algumas variações para mais ou para menos. Já em 2015, realizei minhas observações nas quintas-feiras, no mesmo horário e nas mesmas condições. Nas observações, busquei voltar meu olhar para a inclusão na Escola, buscando entender a interação entre as crianças com e sem deficiência, entre as professoras e as crianças com deficiência, bem como a mediação feita pelas professoras entre as crianças.

Dessa forma, busquei estabelecer as diretrizes para compor o Estudo de Caso. Além das observações sistemáticas e do seu registro no Diário de Aula, realizei entrevistas semiestruturadas com as diretoras/proprietárias, com a psicóloga escolar, com a diretora de ensino e com as duas professoras titulares das turmas que observei. A partir das distintas visões sobre o mesmo objeto (pesquisador, direção, apoio pedagógico, professores e documentos oficiais) foi possível aprofundar o entendimento sobre a Educação Inclusiva desenvolvida na Escola.

Creio que devo retomar alguns pontos da minha carreira acadêmica que julgo relevantes para entender a minha trajetória até o doutorado. Tenho graduação em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Desde essa época, a carreira do magistério superior me interessou. Durante a graduação, pensava que deveria haver outro modo de ensinar, outras possibilidades didático-metodológicas, algum meio para relacionar teoria e prática. Imbuído dessa vontade, iniciei meus estudos de pós-graduação cursando uma Especialização em Educação Brasileira, ainda na FURG, em 1998. O foco do meu trabalho de conclusão da especialização eram as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394, BRASIL, 1996) sobre o Ensino Superior. Naquela época, a LDB era ainda uma novidade e, por via de consequência, muitas dúvidas eram discutidas sobretudo nos meios acadêmicos.

Na continuidade dessa trajetória, segui meus estudos, ingressando no mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGE/PUCRS). No mestrado, em função da minha atuação docente nesse curso, busquei entender os espaços criados nas reuniões de projetos interdisciplinares em um

Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria como possibilidade de educação continuada para os professores que faziam parte dos projetos. Dessa forma, desloquei meu foco da área do Direito para me aprofundar em questões ligadas à interdisciplinaridade e à formação continuada de professores. O tema desenvolvido no mestrado teve íntima ligação com a minha atuação como professor naquela época. Posteriormente, os aspectos estudados no mestrado sobre a formação inicial e continuada de professores continuaram a figurar nesta tese de doutoramento, agora com outro enfoque e com mais profundidade.

Nesse sentido, cabe perguntar como o tema da Educação Inclusiva surgiu na minha trajetória. Refleti e identifiquei as origens desse interesse na minha atuação como professor universitário, quando tive os primeiros contatos com pessoas com deficiência (PCDs) em sala de aula. De certa forma, essa experiência me causou impacto, pois no ensino superior ainda há poucas pessoas com deficiência e poucas são as turmas e os cursos que recebem alunos com estas características. Devo dizer que o que primeiro me chamou atenção foi a minha falta de preparo para lidar com algumas especificidades desses alunos. Da mesma forma, parece-me haver pouca preparação por parte das instituições de ensino para apoiar os professores e os alunos — tanto os com quanto os sem deficiência. Uma experiência em especial foi mais conturbada. Somente depois de resolver a situação de maneira intuitiva, é que a instituição me relatou que este aluno tinha deficiência mental, envolvimento com drogas e outras condições que agravavam o seu comportamento. Nessa ocasião, pensei sobre o fato de ter agido segundo os meus princípios éticos, mas não apoiado em conhecimento prévio da situação, nem sequer apoiado pela Instituição.

Outros aspectos me chamaram atenção sobre a questão da inclusão. Por exemplo, a necessidade de condições de acessibilidade a pessoas com deficiência (PCDs). Uma instituição em que trabalhei ocupa o equivalente a uma quadra grande da entrada até os fundos. Por quatro semestres, tive uma aluna com deficiência visual com quadro sério de depressão e síndrome do pânico. Nesses quatro semestres em que ela frequentou a minha disciplina — ela sempre acabava desistindo em função da depressão — a sala de aula era a mais afastada possível da entrada e do elevador. No caminho até a sala havia tacos soltos no piso, representando um risco. Outro rapaz que foi meu aluno tem deficiência mental e sofre de convulsões. Apenas fui avisado desse quadro, não houve nenhuma outra informação de como deveria proceder. O objetivo desse relato é entender que as adaptações feitas na infraestrutura dos prédios — rampas, elevadores que indicam o andar e com botões em braile, banheiros adaptados — são absolutamente necessárias. Entretanto, se não há preparação das pessoas que interagem com as PCDs, a infraestrutura por si só não dá conta da inclusão. Talvez dê conta, em parte, da acessibilidade.

A infraestrutura não é só a adaptação para a acessibilidade. De certa forma, acredito que só a pessoa com deficiência saberá o que pode ser melhorado nas instalações de uma instituição de ensino.

Atuei como professor no curso de Gestão de Recursos Humanos e, nessa experiência, tive a oportunidade de orientar trabalhos de conclusão de curso que tinham como temática a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Aprendi junto com meus orientandos sobre o tema, mas principalmente entendi como é difícil falar sobre esse assunto. Nem todas as pessoas com deficiência falam abertamente sobre a sua condição; e as empresas, por mais que tenham um trabalho consolidado na inclusão, não querem abrir espaço para um aluno pesquisar. Quando tratamos de inclusão no mundo do trabalho, aqui em Porto Alegre havia duas agências de recursos humanos especializadas em integração, adaptação e sensibilização dos colegas e da empresa para receber as pessoas com deficiência. Um aluno combinou a pesquisa com essas duas agências, as duas aceitaram e as duas cancelaram às vésperas da entrada do pesquisador no campo de pesquisa. Motivo alegado: meu orientando queria se apropriar das técnicas utilizadas por eles e abrir seu próprio negócio. Além de toda a resistência em tratar desse tema, ainda há que lidar com o despreparo das empresas em entender a importância de uma pesquisa dessa natureza.

Essas passagens que acabo de relatar aguçaram minha curiosidade sobre os assuntos ligados à inclusão — em especial, sobre a inclusão na escola em todos os níveis educacionais e sobre como as escolas se constituem espaços de Educação Inclusiva. Fui aluno da metade dos anos 1970 até a metade dos anos 1990 e nunca tive colegas com deficiência. Dessa forma, quase não tive nenhum contato com PCDs nos bancos escolares ou na vida em sociedade. A segregação, o preconceito e a vergonha, dentre tantos outros motivos, faziam com que as famílias e as próprias PCDs se afastassem da sociedade¹.

¹ Os estudos de Kitchin (1998) trazem relevantes aportes sobre a exclusão de PCDs. O autor afirma que a maioria das teorias apontam que os PCDs são pessoas marginalizadas e excluídas da sociedade e que esse processo de exclusão é baseado no tempo e na história, entretanto sustenta que também o espaço é organizado para manter o PCD fora da sociedade. Kitchin aponta que se nos basearmos nas teorias marxistas ou economicistas entenderemos que os PCDs são excluídos da sociedade em função da sua menor capacidade de produção em comparação com as pessoas sem deficiência. Entretanto, essas não é a única explicação, pois ele busca nas teorias psicanalíticas e construtivistas sociais outras formas de explicar a segregação social dos PCDs, que vão desde a repulsa pelo Outro que é diferente de mim e a categorização de coisas entre “bom” e “mau”. O autor vai além dessas teorias e fundamenta a exclusão no entendimento no processo socioespacial que reproduz as relações sociais, entendendo que o “espaço é também socialmente produzido e construído, dinâmico e ambíguo, reivindicado e contestado” (p.344). O espaço construído procura manter as PCDs “no seu lugar” (fora da sociedade, *in their place*) e enquadrar a percepção de que as PCDs estão “fora do lugar” (não se encaixam na sociedade, estão *out of place*).

Exemplo dessa falta de conhecimento é o próprio Código Civil Brasileiro que vigorou 1916 até 2001, que em seu artigo 5º determinava a incapacidade dos “loucos de todo o gênero” e dos “surdos-mudos, que não puderem exprimir a sua vontade” (BRASIL, 1916). Essas pessoas não poderiam expressar a sua vontade, de modo que não podiam casar, contratar, ter bens em seu nome e nem deixar testamento. Estudei Direito com esse entendimento, e lembro do professor da disciplina de Civil I que sempre dizia que os loucos de todo o gênero eram tanto os furiosos quanto os mais dóceis. E era esse o entendimento da literatura especializada. O Código Civil de 2002 parece avançar nesse assunto e determina que são absolutamente incapazes “os que por enfermidade ou deficiência mental, não tiverem o necessário discernimento para a prática” dos atos da vida civil (artigo 3º, Código Civil, BRASIL, 2002). Entretanto, Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei, 13.146, BRASIL, 2015) veio revogar essa determinação do Código Civil, pois ter enfermidade ou deficiência mental não faz com que a pessoa automaticamente seja considerada incapaz. A pessoa com deficiência mental deve ser considerada incapaz por meio de processo de interdição. Se ficar provado no processo de interdição a incapacidade total ou relativa a alguns atos, será nomeado um curador.

Entretanto, a sociedade muda velozmente. Várias forças atuam na sociedade com o intuito de modificar o *status quo*. Há um maior entendimento sobre as enfermidades, as deficiências, as possibilidades que uma PCD tem de se desenvolver, assim como sobre o convívio entre PCDs e sem deficiência e sobre as leis que estabelecem quotas no trabalho e a inclusão na escola regular em contraposição à escola especial. Tudo isso altera a realidade da nossa sociedade. Claro que só a maior exposição do tema e a legislação não dão conta de melhorar significativamente a inclusão de PCDs e a diminuição do preconceito em relação ao que é diferente da maioria. Há que se pensar nas práticas: Como a inclusão pode ser feita? Quais as estratégias que se utilizam para efetivar a inclusão, a acessibilidade, o respeito às diferenças? Várias são as questões que podem ser elaboradas sobre esse tema na atualidade. Uma tese de doutoramento, a exemplo de qualquer outro trabalho científico, deve se debruçar sobre um ponto específico de um tema que é muito mais amplo. Dessa forma, acredito que fica mais claro o porquê da formulação do problema de pesquisa.

Como foi apontado no início desta contextualização, a minha proposta de tese deveria estar alinhada à questão das infâncias e da Educação Infantil. Logo, com relação a esta investigação, posso afirmar que, ao iniciar o processo de orientação, fui apresentado a algumas possibilidades de escolas parceiras para realizar a investigação. Dentre as escolas em que poderia iniciar a pesquisa, uma delas me chamou mais atenção, pois já conhecia um pouco do seu trabalho, principalmente, pelos relatos sobre seu trabalho relacionado à inclusão. Sempre

tive curiosidade de entender melhor os motivos que levavam alguns amigos com filhos estudando nessa Escola a elogiarem tanto o trabalho lá desenvolvido. Em muitos relatos sobre outros lugares, os pais parecem estar em luta constante contra as escolas e nesse caso era justamente o contrário. Eu percebia a inserção da família no contexto escolar, a satisfação dos pais e o incentivo a outros pais para que matriculassem seus filhos. Conheci as proprietárias da Escola em um encontro sobre Educação Infantil realizado pelo PPGE/PUCRS ainda antes de conquistar a vaga no doutorado. Desse encontro e conversas, tive a melhor das impressões, tanto que as proprietárias comentaram que a Escola estaria aberta à pesquisa e que elas próprias não encontravam tempo para escrever sobre a sua realidade escolar. Essas pistas foram decisivas na escolha do contexto no qual aconteceu a pesquisa.

A Escola foi fundada pelas duas sócias em 1990, e iniciou gradativamente a sua atuação conforme as turmas progrediam de ano escolar. Hoje, atende cerca de 140 crianças, dos primeiros meses de vida até o quinto ano do Ensino Fundamental. A Escola funciona em um prédio com três andares, e possui também outra sede em que funcionam projetos paralelos no turno inverso, dedicados a alunos a partir do terceiro ano e a pessoas com deficiência. Vale ressaltar que a Escola está alicerçada em três princípios: a Educação Inclusiva, a Pedagogia de Projetos e a Psicanálise².

Depois de definir a Escola objeto deste estudo, recebi o aval de minha orientadora para entrar em contato com a Escola e realizar algumas visitas, de modo a solicitar permissão para a pesquisa, conhecer o espaço e alguns professores, bem como entender as possibilidades de pesquisa. A primeira visita à Escola aconteceu ainda no primeiro ano do doutorado, 2013, quando conversei com a diretora de ensino e também com uma das proprietárias da escola. A forma como fui acolhido e nossas conversas iniciais sinalizaram que a escola se encontrava aberta e receptiva para pesquisas acadêmicas. Os recortes e definições foram sendo feitos conforme as negociações com a Escola, ficando estabelecido que seriam duas turmas as observadas, referentes aos dois últimos anos da Educação Infantil. Da mesma forma, chegamos ao consenso de quem seriam os sujeitos entrevistados e os dias de observação.

Assim sendo, os questionamentos apresentados são fruto da relação estabelecida entre o campo de pesquisa, as teorias que fundamentam este estudo, as sessões sistemáticas de orientação e também da influência positiva da qualificação. O problema de pesquisa e as questões norteadoras também sofreram um redirecionamento a partir das sugestões da banca

² A Escola será descrita em mais detalhes na seção 1.4.

examinadora da qualificação. A seguir, apresento o problema de pesquisa desta tese de doutoramento.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como se apresenta a Educação Inclusiva nas turmas dos dois anos finais da Educação Infantil em uma Escola da rede privada da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil?

1.3 QUESTÕES NORTEADORAS

Optei por utilizar questões norteadoras, e não objetivos, de modo a não limitar a pesquisa à consecução desses objetivos.

- a) Que entendimentos sobre formação de professores emergem da pesquisa?
- b) Qual o entendimento de inclusão na Escola investigada sob o ponto de vista da gestão escolar?
- c) Quais são as percepções dos professores sobre a inclusão na Escola estudada?
- d) Como se apresentam as relações entre as crianças com e sem deficiência?
- e) Como se apresenta a mediação entre professores e crianças com e sem deficiência?

1.4 O CONTEXTO ESCOLAR

Para entender o contexto escolar em que a pesquisa se desenvolveu, é necessário conhecer alguns aspectos do espaço em que se deu a investigação, ou seja, da própria Escola, entender o início de sua trajetória e os seus princípios fundantes. Esta seção reconstrói esses pontos a partir de entrevistas com as diretoras da Escola, do site oficial e da pesquisa documental sobre a Escola. Pretendo também discutir alguns aspectos do Projeto Político Pedagógico da Escola, o qual pude consultar em 29 de outubro de 2013, assim como utilizar minhas anotações realizadas no Diário de Aula³.

Já no primeiro encontro, realizado no dia 20 de agosto de 2013, com o objetivo de conhecer mais a Escola e combinar as primeiras providências, tais como visitas, observações, entrevistas, horários, Leila, uma das diretoras, e Luciana, a diretora acadêmica, contaram algumas peculiaridades da história e da atuação da Escola. Algumas dessas primeiras informações despertaram o meu interesse e foram retomadas nas entrevistas de junho de 2015.

³ As questões metodológicas serão tratadas no Capítulo 2, “Caminhos Metodológicos”.

O primeiro ponto a ser detalhado foi a origem da ideia de uma escola inclusiva. A Escola foi criada em 1990, em um momento de otimismo no Brasil, após o fim de um longo período de ditadura. Os governos militares haviam sido sucedidos por uma democracia, e a nova Constituição Federal havia entrado em vigor em 1988. Nesse sentido, as diretoras Leila e Rosalia relembram o cenário legal da época. Leila fala dos aspectos legais da seguinte forma:

Bom, não existia a LDB ainda, porque isso era 1990 e a LDB é de 1996. Não existia uma lei que amparasse nisso que nós nos propúnhamos a fazer que era inclusão. (Leila, 2015)

Já Rosalia aborda, além dos aspectos legais, a questão do termo utilizado para designar a proposta da Escola, conforme segue:

Naquela época a gente chamava de integração, entende? Porque na verdade, a palavra “inclusão” é uma palavra nova, apareceu depois da Declaração de Salamanca, com a LDB, antes disso não tinha isso. Não existia uma lei que favorecesse a abertura de creches para crianças com deficiência. (Rosalia, 2015)

Dessa forma, abrir um espaço em que crianças com deficiência e sem deficiência pudessem conviver era uma ideia inovadora, ao menos no Brasil. Os estudos sobre inclusão e classes mistas são bastante recentes. Rosalia traz, na sua fala, a realidade encontrada por ela e Leila na época em que faziam faculdade de Terapia Ocupacional, ainda nos anos 1980:

Então, a gente percebia que as crianças com deficiência, especialmente no período de 0 a 3 anos, não tinham pra onde ir. [...] Elas sempre passavam de mão em mão nas clínicas e, normalmente, o espaço que elas tinham pra convivência com outras crianças era muito restrito à família. (Rosalia, 2015)

Leila complementa essa ideia, ao dizer que percebia que as crianças com deficiência com as quais trabalhava em seu estágio em uma clínica de terapia ocupacional não eram acolhidas pelas escolas. Na época, existiam as escolas regulares, que não aceitavam nenhuma criança com deficiência, e as escolas especiais, que atendiam às várias necessidades de uma pessoa com deficiência. Leila relata o incômodo que sentia ao se deparar com essa realidade:

Entendíamos que eram crianças plenamente capazes de se relacionar, de ter um círculo de amigos, de aprender a partir deste convívio e da formação/informações que a escola pudesse lhes dar. Frequentar uma turma de Educação Infantil, em escola regular, seria mais uma possibilidade para o seu desenvolvimento. (Leila, 2015)

A questão da falta de convivência com outras crianças e a impossibilidade de matrícula em uma escola regular foi o motivador para que elas refletissem sobre a possibilidade de haver um lugar em que esses dois mundos, até então muito distantes, pudessem se encontrar. Antes mesmo da ideia de abrir uma Escola, Leila relata que:

Para vários pacientes, procurávamos uma escola regular, ainda que com alguma limitação física, emocional ou mental, eram crianças que precisam e que mereciam uma escola para conviver e se desenvolver. Todas as escolas que procuramos eram unânimes em dizer que, se havia alguma deficiência, a indicação era a escola especial. (Leila, 2015)

Frente a essa realidade, a ideia de construir esse espaço de convívio foi amadurecendo. Rosalia trabalhava em uma creche e em determinado momento surgiu a possibilidade de elas ingressarem como sócias. A proprietária da creche estava passando por dificuldades financeiras, e havia decidido propor a outras investidoras que assumissem a administração do espaço das crianças menores de 0 a 3 anos, ficando apenas com a gestão da parte da escola relacionada às crianças mais velhas. Leila estava terminando uma pós-graduação em estimulação precoce, que justamente compreende esse período de vida da criança. Ao assumirem o espaço das crianças menores, Leila e Rosalia sugeriram que se passasse a admitir qualquer criança em seus grupos, independentemente de terem ou não deficiência. A proposta foi aceita pela dona da creche. Leila sintetiza a origem da intenção primordial da Escola, que iniciava ali a sua constituição:

Deste vazio de espaços escolares abrangentes, nasce o desejo de empreender em uma escola que acolhesse quem desejasse estar na escola. (Leila, 2015)

Para Rosalia, a ideia desse espaço escolar mais abrangente e acolhedor tem sua origem nas conversas e percepções que ela dividia com Leila, conforme o seguinte excerto:

Eu me dava conta que as crianças tinham tempos diferentes, mas elas conseguiam estar juntas. Não precisavam estar tão separadas, daí a gente foi conversando, vendo... (Rosalia, 2015)

A parceria com a creche não durou muito tempo, cerca de 40 dias, segundo Leila. Os pontos de vista sobre o que devia ser uma escola eram muito divergentes — ainda assim, mesmo com a sociedade desfeita, ficou uma relação de respeito e amizade. A partir dessa primeira experiência como sócias de uma creche já estabelecida, Leila e Rosalia montaram um projeto de creche de acordo com as concepções em que acreditavam.

Antes da LDB, as creches para crianças de zero a dois anos estavam ligadas à Secretaria Municipal de Saúde. Na época, havia um representante da Secretaria Municipal de Educação (SEC) e um do juizado de menores encarregados de conferirem o alvará de funcionamento. Como o projeto da Escola aglutinava cuidado e educação de crianças com e sem deficiência e havia a previsão para estender a sua atuação para o jardim de infância, o primeiro parecer ao pedido de regularização e abertura da Escola veio com a solicitação de adequação aos dois modelos existentes: Escola Regular ou Escola Especial. Leila relata os próximos passos:

Fomos à SEC e explicamos o projeto, partilhamos nosso desejo e fomos acolhidas. Para o futuro da Escola foi determinante. Não nos negaram a possibilidade de existirmos como escola regular, mas determinaram que, para nos autorizar, considerando que teríamos alunos deficientes, teríamos que passar por um período de experiência, nos colocarmos como laboratório, e assim recebermos a outorga. (Leila, 2015)

Nesse contexto histórico de abertura política e de novos ares no Brasil, a Secretaria Municipal de Educação propõe que a Escola funcione por dois anos como laboratório dessa proposta de integração entre crianças com e sem deficiência. Poderia ser um motivo para elas desistirem de abrir a Escola, entretanto a vontade de ofertar um espaço inclusivo foi maior. Na época, o prefeito de Porto Alegre era Olívio Dutra, do Partido dos Trabalhadores, que havia sido eleito por voto direto para o período de 1989 a 1992. Rosalia relembra esse momento da seguinte forma:

A gente tinha um suporte, e por isso eu acho que era uma época muito interessante, porque não era só as creches e as escolas que estavam se modificando, o poder público estava se modificando. Naquela época a participação das pessoas era bem-vinda. [A Escola] pode se estabelecer como uma escola que aceitava crianças com deficiência pela discussão. Então, tinha voz, as pessoas estavam abertas pra falar disso. (Rosalia, 2015)

Esse período em que a Escola foi laboratório e não tinha ainda alvará de funcionamento definitivo é lembrado pelas proprietárias como um tempo necessário para que elas pudessem provar que a proposta de uma escola mista podia dar frutos. É interessante perceber que nas falas das diretoras aparece o desejo de fazer algo diferente do que até então se fazia pela via da inclusão. Rosalia traz as dúvidas e as certezas daquele momento, e reitera que aquele período histórico do país era favorável para o nascimento de uma escola com princípios mais inclusivos:

Os dois primeiros anos da [Escola] foram dois anos em que a gente não sabia se a gente iria fechar ou continuar. A gente tinha certeza que ia continuar pelo percurso, também a gente tinha certeza, porque não foi uma coisa aleatória. Talvez tivesse sido um sonho de começo, quase uma utopia, mas a convergência era muito grande. [...] E aí nesses primeiros anos foi assim, foi difícil, não foi fácil. A gente fala difícil, mas eu sou encantada por esses primeiros anos. (Rosalia, 2015)

Complementando essa ideia, Leila entende que nesse momento aconteceu “uma colisão de coisas favoráveis”, e destaca a conclusão da faculdade, os cursos de pós-graduação que elas iniciavam, o desejo da proprietária da creche em que Rosalia trabalhava de repassar parte da gestão, as experiências nas clínicas de terapia ocupacional e o próprio momento de abertura política, em que se buscavam novos rumos para a Educação. Lembro que na época ainda não havia a massificação da internet, quase não havia discussão sobre inclusão de deficientes no Brasil e que, realmente, anunciavam-se novos tempos. Leila também relembra esse período de laboratório como determinante dos rumos que a Escola iria tomar:

Leila: Não foi difícil ser laboratório. O mais legal é pensar na transparência do processo que, por ser tão íntegro e original não tinha a preocupação de ser assistido.

Eu: Não foi um entrave ser assistido?

Leila: Não foi e não tinha outra alternativa. Se era esta a condição para receber a outorga e este era nosso desejo, fomos e fizemos. (Leila, 2015)

Desde o início a Escola já começava a adquirir os contornos do que hoje é uma prática consolidada. A interação, integração ou inclusão entre crianças com e sem deficiência constituiu-se como um dos pilares da Escola. Nesse sentido, além da educação, Leila e Rosalia desejavam que as crianças com deficiência tivessem direito à infância, pudessem conviver com seus pares, de modo a se constituírem como seres sociais, desenvolvendo vínculos de amizade e trocas significativas com seus pares e professores no ambiente escolar. Nas palavras de Leila, desde o início:

Sabíamos que podíamos fazer aquelas crianças felizes, se darem bem, serem sujeitos parte de um contexto para além de suas famílias. Desejávamos que pudessem ter uma vida como todas as crianças, como todo pai e mãe almejam que o filho tenha, quem quer que seja este filho. Acredito que dentro do contexto de ter um filho esteja inserido um contexto social de participação. (Leila, 2015)

Dessa forma, o primeiro pilar que sustenta a Escola se desenhou — o **pilar da inclusão**. O Projeto Político Pedagógico entende que a inclusão significa trabalhar a partir “dos pressupostos da diversidade e da identificação do que cada um tem de singular para contribuir com o grupo”. Essa ideia de olhar para o indivíduo na sua singularidade e para como essa singularidade se manifesta no grupo é constante no discurso das entrevistadas e na prática que pude acompanhar na Escola. Rosalia encontra a origem desse princípio na sua formação e na formação de Leila como terapeutas ocupacionais.

Quando a gente faz uma faculdade na linha da saúde, como é a Terapia Ocupacional, por exemplo, o grande foco é tu tentar intervir a partir do conhecimento do Outro. [...] Então, eu acho que isso é uma coisa que motiva a gente no sentido de dar espaço pra ouvir o Outro. (Rosalia, 2015)

Dessa forma, começamos a explorar o segundo pilar que sustenta as práticas da Escola, que é o **pilar da intervenção psicanalítica**, no sentido de uma escuta do indivíduo na sua constituição subjetiva, nas relações entre educando e educador e na sexualidade infantil, conforme o Projeto Político Pedagógico. O viés psicanalítico da Escola está muito atrelado à escuta, nas palavras de Rosalia:

Então, eu acho que sim, [a Escola] nasce com essa proposta também. Uma proposta também no viés terapêutico, talvez por causa da psicanálise, em função daquilo que a gente vem fazendo, eu e a Leila, enquanto movimento de formação pessoal. Então, a partir disso você começa a entender que a voz do Outro, o gesto do Outro, a comunicação do Outro interessa pra você. (Rosalia, 2015)

Rosalia atribui muito do que a Escola veio a se tornar à formação escolhida, pois a psicanálise vem auxiliar nesse processo de escuta em equipe proposto pela Escola. A escuta não se restringe às crianças: ela se estende aos familiares e aos professores. Essa escuta, no entendimento da Escola, é sempre singular, mas com vistas ao coletivo. De forma a sintetizar o surgimento desse pilar da Escola, Rosalia afirma:

Então, eu acho que todas as nossas preferências na formação tiveram a ver com essa abertura à escuta. Não é à toa que aqui se dá espaço para a escuta, para a singularidade, mas sempre na formação do coletivo. O meu paciente e o terapeuta, era isso que a gente estava vendo, o set clínico, mas quando você coloca esse set clínico no jogo com todos os outros, tu tem que distanciar aquilo que é do teu paciente [...] A gente se dá conta que a psicanálise nos ajuda a enxergar cada um como único, por isso dá uma abertura pra esse ouvir, pra essa escuta, pra esses momentos. (Rosalia, 2015)

Dessa forma, constituiu-se o pilar da intervenção psicanalítica na Escola. As diretoras comentam que a influência da psicanálise nessa elaboração veio também pela atuação dos psicólogos escolares. Guimarães (2007), que desenvolveu sua dissertação de Mestrado estudando os efeitos que a escrita produz sobre o sujeito e que também coletou dados na Escola, explica melhor o pilar da psicanálise: “A psicanálise, nesse contexto, possibilita a atenção aos processos inconscientes, através da escuta da produção discursiva que circula na instituição” (p. 15). Para a autora, o “enlace entre a psicanálise e a educação se faz no dia a dia, possibilitando uma forma diferenciada de posicionamento do educador diante das questões que se apresentam no processo de ensinar e aprender” (GUIMARÃES, 2007, p.15). Rosalia destaca a importância dos princípios da Escola mesmo no aspecto de gestão de recursos humanos:

Então, a psicanálise vem desde a primeira psicóloga, desde a nossa formação, minha e da Leila, porque a gente não escolheu a primeira psicóloga fora do contexto. (Rosalia, 2015)

O terceiro e último pilar que sustenta as práticas da Escola é o **pilar da pedagogia de projetos**. A Escola fundamenta a sua prática em Hernández e Ventura (1998). Para os autores, um projeto de trabalho ou a pedagogia de projetos estabelece relações entre “os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio” (p.61). A pedagogia de projetos é utilizada para a escola como uma forma de Educação Inclusiva, além de uma metodologia de ensino-aprendizagem. Na fala de Rosalia, aparece a gênese da pedagogia de projetos da seguinte forma:

A gente pensava assim: “Tá, não é botar as crianças juntas no mesmo espaço, é propor alguma coisa que aquela criança especial consiga fazer e que os outros se encantem por isso, porque senão ela vai ficar só naquele espaço”. A pedagogia de projetos vem nessa linha. (Rosalia, 2015)

No Projeto Político Pedagógico da Escola, a pedagogia de projetos aparece fundamentada nas concepções construtivistas e interacionistas — portanto, na “ideia de aprender fazendo”. O projeto “surge da problematização, tendo por base as experiências anteriores das pessoas que estão envolvidas nele”, segundo o documento da Escola, de modo a engajar os alunos no próprio aprendizado.

Assim se desenham os três pilares que suportam a prática escolar: a inclusão, a intervenção psicanalítica e a pedagogia de projetos. Fazendo uma recuperação histórica, a Escola começa a funcionar no dia dois de maio de 1990, como um laboratório de “integração” entre crianças com e sem deficiência. A palavra “inclusão” só vai ser utilizada após a criação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, de 1996. A Escola funcionava, primeiramente, como creche, atendendo crianças de zero a dois anos.

Fomos aumentando a faixa etária até chegar aos seis anos. De 1990 a 1996, trabalhamos com Educação Infantil. Em 1997 começamos o movimento de aprovação das séries iniciais. Em 1998, iniciamos a primeira série. Foi um processo relativamente rápido, na época não era um processo complicado. (Leila, 2015)

Com o atendimento expandido a todos os níveis da Educação Infantil e ao início das séries iniciais, a Escola precisava de um espaço maior. A Escola funciona no mesmo prédio desde 1999, e está localizado no mesmo bairro, na mesma rua e na mesma quadra que a sede inicial da Escola. No relato de Leila:

Leila: Enquanto encaminhamos o processo do ensino fundamental, começamos a procurar outro espaço físico. Em 1999, viemos para este prédio e fizemos, desde o princípio, a adequação de espaço para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Eu: E sempre no mesmo bairro?

Leila: Nós literalmente fizemos a mudança com as coisas nas costas, pois a mudança era de um lado para outro da rua. (Leila, 2015)

Dessa forma, estabeleci alguns pontos sobre as origens da Escola e os seus princípios fundantes, na intenção de caracterizar o contexto em que a pesquisa aconteceu. A Escola, em seu Projeto Político Pedagógico, prevê a manifestação das diferenças e, nesse sentido, que todos “os sujeitos envolvidos no processo pedagógico são sujeitos da sua história”. Atualmente, a Escola oferece:

- a) turmas reduzidas com até 15 alunos;
- b) ensino baseado na pedagogia de projetos;
- c) professores com formação de nível superior e em constante desenvolvimento;
- d) equipe interdisciplinar;
- e) alimentação preparada na escola, sob a supervisão de nutricionista;
- f) respeito à singularidade;
- g) responsabilidade social e ambiental.

(Material da Escola, 2013)

A Escola tem por objetivo maior “contribuir para a constituição de indivíduos capazes de fazer escolhas e tomar boas decisões em um universo crescente de alternativas” (Material da Escola, 2013). Uma das palavras que atravessa toda a prática da Escola e que aparece no discurso das entrevistadas e nas situações que pude vivenciar é “transparência”. Esse princípio está nas práticas, na porta da sala de aula aberta, nas relações com os pais e com a sociedade, no trato com os funcionários, nas relações entre todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Identifico essa preocupação, por exemplo, quando Leila afirma:

A transparência é uma das molas propulsoras do conceito da Escola. Quando se pensa num conceito e nele está atravessada a felicidade das pessoas, reiteramos ali a nossa responsabilidade e desejo. Deixamos os pais tranquilos se trabalharmos e provarmos funcionalmente que a criança vai estar feliz aqui. Feliz ele aprende, se relaciona, respeita, constrói, enfim, feliz ele vai usar todos os verbos. (Leila, 2015)

Nessa fala, como em outras, aparece a preocupação com o bem-estar das crianças, dos professores e dos funcionários, bem como das famílias que confiam suas crianças à Escola. A Escola tem compromisso com a formação atrelada aos aprendizados e também à ética e à cidadania. O excerto da fala de Leila deixa claro que ser/estar feliz é um dos compromissos da Escola e que é por meio da felicidade que se busca promover os aprendizados.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ele caminhou na avenida até a estação de Tóquio [...] As pessoas chegavam incessantemente de lugar nenhum, formavam filas alinhadas de forma voluntária, entravam nos trens de modo ordenado e eram levadas a algum lugar. [...] Tantas pessoas com um lugar para ir e um lugar para voltar.

Haruki Murakami (2013, p.139)

Antes de apresentar os percursos metodológicos desenvolvidos nesta tese, gostaria de justificar a posição deste capítulo. Optei por trazer a parte metodológica para o início da tese em função de buscar um diálogo constante entre a teoria e os dados empíricos coletados. Dessa forma, faz-se necessário tratar anteriormente dos métodos empregados para extrair os dados do campo.

A presente tese de doutoramento está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGE PUCRS). A pesquisa em Educação, segundo Gatti (2007, p.14) deve ter “o ato de educar [como] ponto de partida e de chegada”, buscando um maior entendimento dos processos de “educar e de ser educado, suas funções, seu contexto, suas consequências”.

Ainda para Gatti (2007), o método é a forma de se construir o conhecimento. Para a autora, é de vital importância que os métodos sejam bem escolhidos, adequados ao propósito da pesquisa e possíveis de serem realizados. Nesse sentido, o método não é apenas “uma questão de rotina de passos e etapas, de receita, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e métodos” (GATTI, 2007, p.53). Por outro lado, Rummel (1977, p.10) aponta que não se pode apresentar “qualquer fundamentação rígida de método ou procedimento. Existe uma extensa variação nas condições e circunstâncias, que determinam a natureza objetiva dos projetos de pesquisa em campos diferentes”.

Nesse sentido, esta pesquisa tem abordagem qualitativa e está definida como Estudo de Caso⁴. Os instrumentos de coleta de dados estão compostos de observações de sala de aula, de entrevistas semiestruturadas com a direção da escola, a diretora de ensino, a psicóloga escolar e duas professoras, sempre respeitando as questões éticas da pesquisa, os indivíduos envolvidos (em especial as crianças), e garantindo o anonimato. A técnica de análise de dados

⁴ Optei pelo desenho metodológico do Estudo de Caso, mesmo que este tipo ainda não tenha seu entendimento consolidado na área da Educação, por entender que ele permite cercar um objeto de diversos olhares utilizando técnicas distintas entre si para a coleta de dados.

é a análise de conteúdo, nos moldes defendidos por Bardin (2010), estabelecendo relações entre os dados coletados, o referencial teórico e as inferências do pesquisador.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No desenvolvimento desta tese, escolhi o Estudo de Caso como desenho de pesquisa. Por meio do estudo, busquei entender de forma aprofundada a inclusão em uma Escola de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

O Estudo de Caso possui algumas características essenciais. É um delineamento de pesquisa que deve ser realizado em profundidade sobre um fenômeno contemporâneo estudado em seu contexto (LEWIS, 2003). Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1998, p.54) sintetizam o conceito de Estudo de Caso da seguinte forma: “é um exame detalhado de um contexto, ou de um único objeto, de um único arquivo de documentos, ou de um evento em particular”⁵.

Seguindo na linha de tentativa de conceituar o Estudo de Caso, Stake (1995, p.11) entende que:

De um estudo de caso se espera que abarque a complexidade de um caso particular. [...] Estudamos um caso quando há um interesse muito especial em si mesmo. Buscamos o detalhe da interação com seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes.⁶

Dessa forma, o objeto a ser estudado é a Educação Inclusiva, a partir do contexto dos dois últimos anos da Educação Infantil da Escola estudada.

André (2008) propõe o Estudo de Caso do tipo Etnográfico, e defende que, frente a tantas possibilidades de classificação, o pesquisador não se sinta limitado pela dicotomia “qualitativo *versus* quantitativo”. Para a autora, esse tipo de estudo traz uma adaptação da etnografia para o Estudo de Caso Educacional; por outro lado, ela afirma que nem todo Estudo Etnográfico é um Estudo de Caso. Ela sustenta ainda que, para que um estudo “seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente preencha requisitos da etnografia” (2008, p.24).

⁵ Minha tradução. *A case study is a detailed examination of one setting, or a single subject, a single depository of documents, or one particular event.*

⁶ Minha tradução. *De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. [...] Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.*

Nesse sentido, a autora defende que é fundamental que o Estudo de Caso tenha o fundamento básico da etnografia — “a *relativização*, para que se faz necessário o *estranhamento* e a *observação participante* [grifos da autora]” (2008, p.25). Esse estranhamento torna aquilo que pode ser comum ou familiar em algo desconhecido, de modo que a referência é o universo investigado e não o investigador⁷. Esse movimento de afastamento e aproximação permite que o pesquisador esteja envolvido com as pessoas e as situações do caso estudado, e possa, ao mesmo tempo, afastar-se para a reflexão e análise das mesmas situações⁸. Voltando para o entendimento de André (2008), o Estudo de Caso Etnográfico em educação é empregado quando há interesse em se conhecer, de forma aprofundada, uma instância em sua complexidade e particularidade, de modo a “retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural” (p.31). Como se trata de um Estudo de Caso, deve haver diferentes formas de coletar os dados, que possam ser contrastadas, comparadas e sintetizadas na análise. Esse aspecto está detalhado na seção 2.4, que aborda os instrumentos de coleta de dados.

2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ainda que um Estudo de Caso possa ser de cunho quantitativo também, a presente tese de doutorado possui características de uma pesquisa qualitativa. Denzin e Lincoln (2006, p.17) propõem uma definição genérica de pesquisa qualitativa, pois entendem que a sua conceituação vai depender do momento histórico em que a pesquisa se desenvolve. Para os autores, “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações”. Nessa modalidade, os “pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”.

Dessa forma, para os mesmos autores:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume,

⁷ A autora utiliza a reflexão proposta por Roberto da Matta em seu texto “O ofício de etnólogo, ou como ter *anthropological blues*” para referir-se ao estranhamento necessário ao pesquisador. Nas palavras do antropólogo: “De tal modo que vestir a capa de etnólogo é aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) transformar o exótico no familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico. E, em ambos os casos, é necessária a presença dos dois termos (que representam dois universos de significação) e, mais basicamente, uma vivência dos dois domínios por um mesmo sujeito disposto a situá-los e apanhá-los” (DA MATTA, 1978, p.4).

⁸ Para tanto, faz-se necessária a observação participante. A questão de coleta de dados é discutida na seção 2.4.

intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.23)

Nesse sentido, o pesquisador qualitativo busca determinar como as relações são construídas na realidade, sem o objetivo de medir as relações entre as variáveis, como ocorre na pesquisa quantitativa. A figura do pesquisador está presente em uma pesquisa qualitativa. Neste estudo, há a preocupação com as especificidades da pesquisa qualitativa, sem abrir mão do rigor científico necessário. Nesse sentido, considere necessário acrescentar em seguida uma seção tratando da ética em pesquisa com crianças, antes de ingressar nas peculiaridades da coleta e análise de dados propriamente dita.

2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE ÉTICA E COLETA DE DADOS COM CRIANÇAS

A proposta metodológica desta tese de doutoramento inclui observar as crianças na escola. A tese suscita questões éticas, pois lida com crianças, que são seres humanos vulneráveis⁹. Desde o princípio, minha intenção era a de ouvir e dar voz às crianças, sujeitos desta pesquisa. Esse anseio foi reforçado por minhas leituras de Walsh, Tobin e Graue (2002), que defendem que a pesquisa qualitativa com crianças serve “para dar voz e visibilidade a esses dois grupos, crianças e profissionais de educação de infância, que historicamente têm sido silenciados e isolados” (p.1058). No mesmo sentido, as autoras Delgado e Müller (2005) recomendam que a pesquisa defenda “a escuta [e enfoque] as infâncias e as culturas infantis” (p.353). Para as autoras, “é importante considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto” (p.353).

Graue e Walsh indicam ainda que há muitos estudos com crianças nas quais estas são objeto das pesquisas: as crianças são consideradas como “janelas abertas para as leis universais” (2003, p.17). Esse tipo de estudo, no entendimento de Graue e Walsh (2003), reduz as crianças a instrumentos para comprovação de uma teoria que possa ser aplicada universalmente. Dessa forma, o pesquisador não dá a devida atenção ao contexto¹⁰ dessas crianças. Para que se possa entender as crianças em seu contexto, deve-se observá-las sistematicamente em suas situações diárias, levando em conta a sua história: “prestamos atenção às ‘particularidades concretas’ das suas vidas nestes contextos e registramos essas particularidades” (GRAUE; WALSH, 2003,

⁹ Uma revisão bibliográfica sobre o tema ética em pesquisa educacional encontra-se em De La Fare, Machado e Carvalho (2014).

¹⁰ Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico (cf. GRAUE; WALSH, 2003, p.25).

p.21). Da mesma forma, busquei dar voz às crianças e tratar essa preocupação como um fio condutor de toda a construção da tese.

Walsh, Tobin e Graue (2002) asseveram que fazer observação ou entrevistas com crianças bem pequenas é um grande desafio, pois não há a possibilidade de uma observação não participante. As crianças falarão com o pesquisador, farão perguntas e comentários, sentarão no colo e proporão brincadeiras. Em síntese, fazer pesquisa com crianças é uma tarefa complexa, e requer um esforço de compreensão daquilo que a criança deseja — e que não é necessariamente o que o projeto de pesquisa demanda. Assim, esse tipo de pesquisa “[r]equer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos” (GRAUE; WALSH, 2003, p.29–30).

No entendimento de Walsh, Tobin e Graue (2002), o pesquisador vai ser sempre um intruso em uma sala de aula da Educação Infantil: vai ser sempre o Outro. Para os autores, o pesquisador deve buscar diminuir essa distância, mas sempre haverá a barreira do tamanho físico. Nesse sentido, o pesquisador deverá se sujar, sentar no chão, participar quando for convidado, se manifestar quando for chamado pelas crianças. Nos relatos trazidos pelos autores, aparece certo distanciamento inicial das crianças para com o adulto pesquisador. Dessa forma, os adultos levam algum tempo até serem aceitos pelo grupo. Entretanto, em minha experiência, não houve esse problema. A acolhida foi generosa nas observações realizadas, tanto pelas professoras quanto pelas crianças.

Delgado e Müller (2005) acreditam que, quando se trata de pesquisa realizada com crianças, os aspectos éticos são fundamentais, tendo em vista que “existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias” (p.355). Dessa forma, o pesquisador deve garantir à criança o direito de consentir em participar da pesquisa, abandonar a pesquisa sempre que assim o desejar ou mesmo de não participar da pesquisa proposta. No caso deste trabalho, além das autorizações dadas pela Escola para acompanhar as atividades em sala de aula e para realizar as entrevistas, a Escola comunicou aos pais e responsáveis das crianças sujeitos desta pesquisa que haveria um pesquisador em sala de aula uma vez a cada 15 dias (uma turma a cada semana). Nos primeiros contatos com as turmas, eu fui apresentado pela professora responsável e me apresentei para as crianças. Logo em seguida, perguntei se poderia passar algumas tardes com elas, ao que todas concordaram. A partir daí, estabeleceu-se uma relação de proximidade com as crianças e as professoras.

Assim como preveem Walsh, Tobin e Graue (2002), em muitas ocasiões eu sentei no chão, participei da roda de conversa, da fila, das brincadeiras sempre que convidado, me sujei, fui pai, irmão mais velho e paciente do hospital — isso para citar apenas alguns exemplos que

demonstram que a pesquisa com crianças segue outro caminho que o da pesquisa com adultos. Dessa forma, o pesquisador tem que estar aberto para participar dos momentos que o campo apresenta.

2.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta seção, apresentam-se os instrumentos e a forma de coleta de dados da presente tese. Os instrumentos utilizados foram três: a observação, a entrevista e a coleta de documentos da Escola. Não há como observar um contexto sem interferir. O observador neutro, aquele que olha de fora o grupo e que não interage de forma alguma, é uma concepção que busquei evitar. André (2008, p.26) assevera que a “observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Esse aspecto é ressaltado quando se trata de pesquisa com crianças pequenas.

As observações foram realizadas nas duas turmas dos últimos anos da Educação Infantil. Tal determinação foi escolhida conciliando o meu interesse em observar crianças que já tivessem uma boa aquisição de linguagem e de autonomia, com as possibilidades que me foram apresentadas pela Escola. A ideia de acompanhar um dia na semana (segundas-feiras em 2014 e quintas-feiras em 2015) também nasceu das conversas que tive com a Escola. Depois que havia uma rotina estabelecida pelas professoras, optei pelas segundas-feiras em que havia a roda de conversa sobre as novidades do final de semana, em 2014. O que foi fundamental para conhecer as dinâmicas das crianças, das turmas, a narratividade, dentre outros aspectos. E em 2015, meu interesse estava mais voltado para as relações entre as crianças, portanto escolhi as quintas-feiras, que era o dia do brincar de casa, com brincadeiras mais livres. Ainda sobre as combinações e escolhas metodológicas, a minha preocupação era não me tornar muito invasivo do espaço e acompanhar o desenvolvimento das crianças e suas relações durante o ano escolar. De modo que, em concordância com a Escola, estabelecemos a rotina de ser uma vez por semana em turmas alternadas.

Nesse sentido, encontra-se a classificação de Lüdke e André (1986) sobre as formas de observar que o pesquisador pode assumir. Na presente pesquisa, busca-se assumir o papel de “participante como observador”, que, para as autoras, não oculta a sua atividade, mas tenta não revelar tudo o que está observando, com o intuito de evitar criar comportamentos artificiais. A Escola e as professoras estão cientes do meu foco ao entrar em sala de aula; entretanto, as crianças apenas sabem que eu sou aluno de outra escola (aluno do doutorado em Educação) e venho uma vez por semana para passar a tarde com elas para conhecer a rotina, as atividades,

os interesses e as brincadeiras. Além disso, busquei participar também de outras atividades da Escola e tentei interferir o menos possível no cotidiano das turmas e da Escola. Na intenção de ser o menos invasivo possível, sempre estabeleci as combinações diretamente com a Diretora Acadêmica Luciana. Em nossas combinações, a Escola me oferecia as possibilidades de visitas, observações e atividades, aceitei mediante a minha disponibilidade e interesse.

Quadro 1 — Datas das visitas na Escola

tipo	datas		soma
visitas (pré-qualificação)	1 out. 2013 23 out. 2013 29 out. 2013 11 nov. 2013 12 nov. 2013	29 abr. 2014 5 maio 2014 13 maio 2014	8

Fonte: O Autor, 2014

Os momentos realizados entre outubro de 2013 e maio de 2014 foram consideradas apenas como visitas ao espaço escolar, pois a tese não havia passado pela qualificação e pelo Comitê Científico para serem consideradas observações. As visitas serviram para conhecer a Escola, sua estrutura e funcionamento, as professoras, algumas das crianças e, principalmente, para que o pesquisador se inteirasse do campo e da realidade estudada. Essas visitas foram decisivas para a definição do objeto de estudo e para a formulação das perguntas da pesquisa. O Quadro 1 apresenta as datas dessas visitas que foram realizadas antes da qualificação.

Depois da qualificação, as observações no campo foram formalizadas. A partir das leituras sobre observação, elaborou-se um roteiro de observação (Apêndice A). Entre agosto de 2014 e dezembro de 2015, ocorreram 38 observações, todas registradas no meu Diário de Aula em 3 volumes. A seguir, apresento as datas das observações realizadas na Escola e registradas no Diário de Aula, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 — Datas das observações formais na Escola

tipo	datas		soma
observações formais	28 ago. 2014 1 set. 2014 8 set. 2014 23 set. 2014 30 set. 2014 13 out. 2014 20 out. 2014	27 out. 2014 31 out. 2014 3 nov. 2014 10 nov. 2014 24 nov. 2014 1 dez. 2014	13
	11 mar. 2015 19 mar. 2015 26 mar. 2015 2 abr. 2015 9 abr. 2015 16 abr. 2015 23 abr. 2015 30 abr. 2015 7 maio 2015 21 maio 2015 28 maio 2015 11 jun. 2015	25 jun. 2015 2 jul. 2015 9 jul. 2015 30 jul. 2015 6 ago. 2015 25 ago. 2015 1 out. 2015 8 out. 2015 22 out. 2015 5 nov. 2015 12 nov. 2015 26 nov. 2015 3 dez. 2015	25
total			38

Fonte: O Autor, 2015

A cada novo ano, além de negociar a minha entrada e permanência no campo com a Diretora Acadêmica Luciana, também conversava com as professoras para verificar se o que havíamos planejado seria do agrado delas. Da mesma forma a cada ano e turma nova, conversei com as crianças sobre a possibilidade de eu passar uma tarde com eles em semanas alternadas. Explicava que assim como elas eu era aluno de outra escola e que para que eu pudesse me formar eu passaria alguns dias com eles e sempre perguntei se eles deixariam. Sempre fui muito bem recebido pelas crianças, chegando a causar estranhamento quando me viam na Escola em dias que não eram os usuais e quando eu chegava me questionavam se eu passaria a tarde com a turma deles ou com a outra. Além das observações, outras formas de contato com a Escola foram registradas no Diário, conforme explicita o Quadro 3.

A cada fim de ano acontece um evento — chamado “Recortes” — que reúne apresentações de vídeos, ritual de passagem do nível IV para o primeiro ano e apresentações de teatro e dança de todos as turmas da Escola. Na metade do ano letivo, acontece a “Vernissagem”, que é outro evento que mobiliza toda a Escola. Na Vernissagem, cada turma expõe seus trabalhos de arte produzidos a partir de um tema central. Em novembro de 2014, também ocorreu uma mostra de fotos com as crianças do nível III e IV, tendo por tema a produção artística de Yayoi Kusama e de Salvador Dalí.

Em dezembro de 2014, fui convidado para realizar a abertura da formação continuada na Escola, que se daria em fevereiro de 2015. Foi uma noite de socialização de conhecimentos, em que pude conhecer um pouco mais os professores das outras turmas, com quem tinha pouco contato. Ainda em 2015, aconteceram os festejos dos 25 anos da Escola. Dos eventos comemorativos, participei do Seminário Científico, com uma palestra do professor Miguel Zabalza, e de uma tarde de conversa, também com professor Zabalza, na sede da Escola e com poucas pessoas convidadas. A Escola organizou também um piquenique no Parque Farroupilha, para festejar os 25 anos, ao qual eu fui convidado.

Quadro 3 — Contatos com a Escola registrados no Diário

tipo	datas	soma
Recortes	11 dez. 2013 10 dez. 2014 9 dez. 2015	3
Vernissagem exposição	31 maio 2014 4 nov. 2014 13 jun. 2015	3
formação	10 fev. 2015	1
evento científico (Zabalza)	16 maio 2015	1
aniversário (piquenique)	2 maio 2015	1
combinações com a coordenação	1 out. 2013 2 abr. 2014 19 ago. 2014 1 mar. 2015	4
conselho de classe	20 jul. 2015 27 jul. 2015	2
reunião com os pais	13 ago. 2015 14 ago. 2015	2
total		17

Fonte: O Autor, 2015

A cada novo momento, foi necessário parar para conversar com a Diretora de Ensino para combinar a entrada e a permanência no campo. Esses encontros aparecem no Quadro 3 como “combinações com a coordenação”. A Escola também me convidou para observar dois momentos relevantes para esta tese: os conselhos de classe e a reunião com os pais das duas turmas observadas. Essas reuniões aconteceram no meio do ano de 2015. Os conselhos de classe são compostos pelas professoras responsáveis pela turma, equipe especializada e direção.

A segunda forma de coleta de dados escolhida para esta investigação foi a entrevista semiestruturada. Por entrevista, entende-se que é uma conversa face a face, na qual o pesquisador faz perguntas pertinentes ao tema de estudo e ouve atentamente as respostas (DENZIN; LINCOLN, 1994). A entrevista semiestruturada é a opção que melhor se apresenta

para pesquisas qualitativas, pois, frente a um roteiro pré-estabelecido, o pesquisador pode improvisar outras perguntas, mudar a ordem dos questionamentos e até mesmo suprimir perguntas, se assim desejar. Esse tipo de entrevista evidencia a participação do pesquisador e também permite que o entrevistado tenha maior liberdade e espontaneidade nas suas respostas.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada foi utilizada como um instrumento de pesquisa que permitiu ao respondente expressar sua singularidade, seus pontos de vista sobre o tema, o que sente e o que faz no seu cotidiano. Na visão de Lüdke e André (1986), a entrevista tem um caráter de interação, em especial nas entrevistas não totalmente estruturadas. No entendimento das autoras, nesse tipo de entrevista “não há a imposição de uma ordem rígida de questões”, e “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (p.33).

As entrevistas desta tese foram realizadas no mês de junho de 2015 na própria Escola. A entrevista com a professora Lígia aconteceu no dia 16 de junho e durou 1h8min. A entrevista com a professora Débora foi realizada no dia nove de junho e durou 59min.

Essas entrevistas seguiram o seguinte roteiro base (Apêndice B):

1. Há quanto tempo lecionas na escola?
2. E há quanto tempo trabalhas com Educação Infantil?
3. Qual é a tua formação?
4. Como foi a tua formação?
5. Como buscas aprimorar a tua prática?
6. Trabalhas ou já trabalhaste em outra escola? O teu modo de dar aula é diferente nessas escolas? No que se diferencia?
7. Como construiste tua maneira de dar aula nesta escola?
8. Lembras como foi o início do teu trabalho em uma turma com crianças com e sem deficiência? Como que se apresentou esse trabalho? Quais os desafios? Dilemas?
9. Como é para ti trabalhar/ensinar crianças com deficiência?
10. Como percebes o relacionamento entre as crianças com deficiência e as sem deficiência?
11. Quais seriam os benefícios no relacionamento/convivência entre crianças com deficiência e as sem? a) para as crianças com deficiência; b) para as crianças sem deficiência; c) para ti? E os pontos negativos?
12. Qual é o teu entendimento sobre a inclusão?
13. Qual a tua percepção sobre como a inclusão é trabalhada na escola? E a tua percepção sobre as práticas nesta escola?
14. Como você percebe que são tratadas as diferenças na escola?
15. Conte alguma(s) passagem(s) que ilustre(m) as práticas inclusivas na escola.
16. Há outra passagem/acontecimento/experiência que desejarias contar?
17. Gostarias de acrescentar outro comentário?

Também ocorreram entrevistas semiestruturadas com as duas proprietárias da escola, Leila, no dia nove de junho de 2015, com duração de 1h22min, e Rosalia, no dia dezesseis de junho de 2015, com duração de 1h28min.

Essas entrevistas seguiram o seguinte roteiro pré-estabelecido (Apêndice C):

1. Como nasceu a ideia da escola?
2. Desde o início o objetivo já era constituir-se como uma escola inclusiva? Conte um pouco sobre esse assunto.
3. Como foi a trajetória inicial da escola?
4. Quais entraves a escola enfrentou para se constituir?
5. Qual o perfil de professores que a escola busca?
8. Que orientações básicas os professores recebem sobre a inclusão? a) quando ingressam; b) na formação continuada; c) no dia a dia. E aos funcionários?
9. Como a escola se propõe a tratar da questão da inclusão com as crianças sem deficiência?
10. Quais são os benefícios que a escola percebe com a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula? a) em relação às crianças sem deficiência; b) Em relação às crianças com deficiência. Há algum ponto negativo?
11. Qual é a concepção de escola inclusiva praticada aqui?
12. Conte um pouco sobre a tua formação:
13. Há outra passagem/acometimento/experiência que desejarias contar?
14. Gostarias de acrescentar outro comentário?

Já a entrevista com a diretora de ensino Luciana aconteceu no dia dois de junho de 2015 e durou 59min. A entrevista com a psicóloga escolar Mariana foi agendada para o dia dois de junho e durou 1h7min. Essas entrevistas também seguiram um roteiro pré-determinado, conforme segue (Apêndice D):

1. Há quanto tempo trabalhas na escola?
2. E há quanto tempo trabalhas com Educação Infantil?
3. Qual é a tua formação?
4. Como é para ti trabalhar com crianças com deficiência?
5. Como se apresentou para ti esse trabalho inicialmente?
6. Quais são as orientações básicas que são passadas aos professores e funcionários com relação às crianças com deficiência?
7. Qual o teu entendimento sobre inclusão?
8. Quais seriam os benefícios de uma classe mista (crianças com e sem deficiência juntas)? a) para as crianças com deficiência? b) para as crianças sem deficiência? c) para ti? Há algum ponto negativo?
09. Qual a tua percepção sobre como a inclusão é trabalhada na escola?
10. Conte alguma(s) passagem(s) que ilustre(m) as práticas inclusivas na escola.
11. Há outra passagem/acometimento/experiência que desejarias contar?
12. Gostarias de acrescentar outro comentário?

Como se tratam de entrevistas com adultos, utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE — Apêndice E) para registrar a concordância em prestar o depoimento, e dessa forma comprovar a intenção do entrevistado em dar o seu relato. Os TCLEs assinados pelas participantes estão arquivados. Depois que realizei as entrevistas, que foram gravadas e degravadas por mim, o conteúdo das entrevistas foi submetido às respondentes, para que avaliassem a sua própria fala. A entrevistada poderia suprimir, acrescentar, vetar ou aprovar o conteúdo de sua entrevista. Todas as degravações das entrevistas foram mantidas como no original, pois nenhuma alteração foi solicitada. Nesse sentido, os excertos utilizados na tese mantêm as características próprias da linguagem oral. A seguir, apresenta-se uma síntese com a caracterização das entrevistadas com o codinome atribuído, o cargo ocupado, o curso superior

no qual se graduou e o ano de ingresso na Escola, conforme o Quadro 4. Vale destacar que entre as professoras há uma diferença de atuação na Escola de 10 anos.

Quadro 4 — Entrevistadas

nome	cargo	formação inicial	ano
Lígia	professora (Nível III)	Artes Plásticas	2013
Débora	professora (Nível IV)	Pedagogia	2003
Luciana	diretora acadêmica	Pedagogia	1994
Mariana	psicóloga escolar	Psicologia	2007
Leila	proprietária e diretora	Terapia Ocupacional	1990
Rosalia	proprietária e diretora	Terapia Ocupacional	1990

Fonte: O Autor, 2015

Assim, o grupo de entrevistadas para esta tese é composto pelas duas professoras das turmas observadas — professora Lígia e professora Débora —, a diretora acadêmica Luciana, a psicóloga escolar Mariana e as duas diretoras — Leila e Rosalia.

Além das observações e das entrevistas, esta investigação utiliza os documentos da Escola. A pesquisa documental está fundada na coleta de documentos é, basicamente, a reunião de material escrito e que se constitua em fonte de dados para a pesquisa. Lüdke e André (1986, p.39) acreditam que os “documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação”. No entendimento das autoras, os documentos estão sempre inseridos em um contexto, o que ajuda a entender esse mesmo contexto. Nesta tese, utilizou-se o Projeto Político Pedagógico da Escola estudada, material entregue às famílias e as páginas da Escola na Internet e na rede social Facebook como documentos que auxiliaram no processo de construção da tese.

2.5 DIÁRIO DE AULA

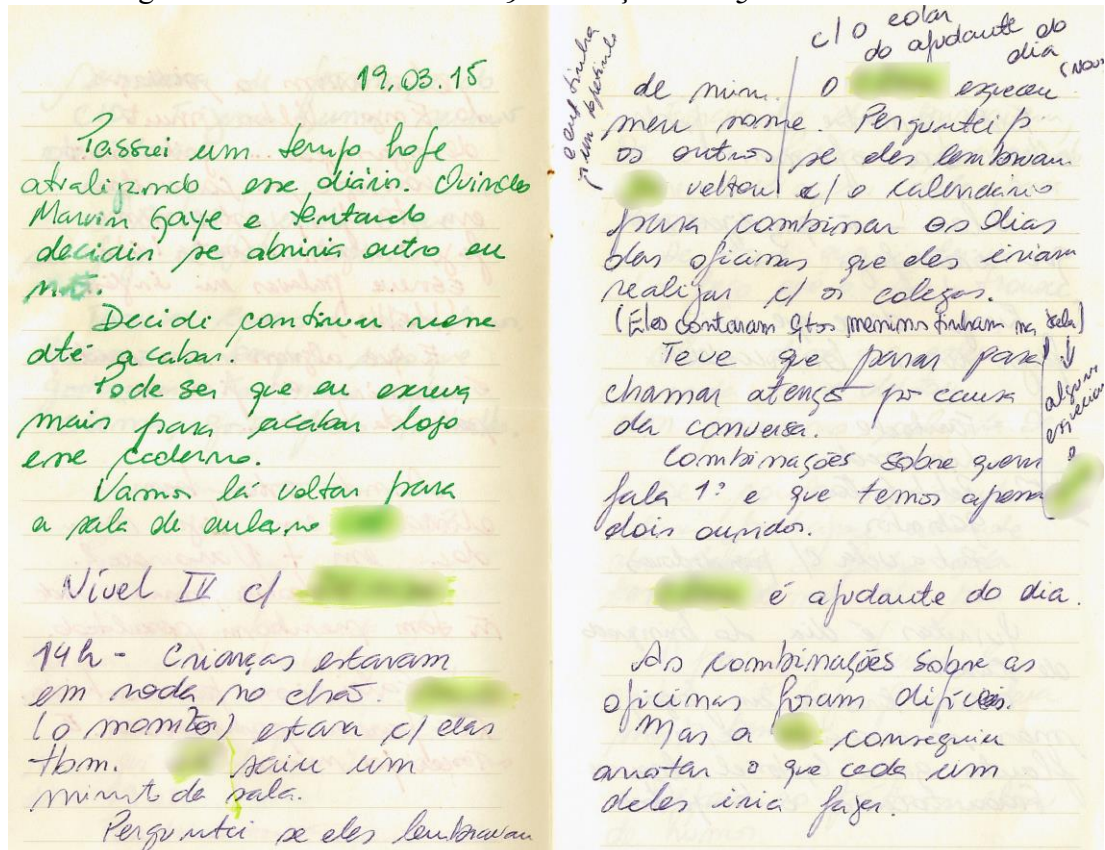
Nesta seção, busco sistematizar a utilização do Diário de Aula como possibilidade de registro de observações e de reflexões sobre o campo e suas interações. Para entender a inclusão na Escola objeto deste estudo, utilizei Bogdan e Biklen (1998) e Zabalza (2004a) para idealizar o Diário de Aula. Em Bogdan e Biklen (1998), encontrei subsídios que me orientaram no que registrar quando se está em campo em uma pesquisa de Educação:

- a) registros dos sujeitos observados;
- b) reconstrução de diálogos;
- c) descrição do espaço físico;
- d) registros de acontecimentos que chamaram a atenção;
- e) descrição de atividades;

f) descrição do comportamento do observador¹¹.

Além dessas orientações, utilizo Zabalza (2004a) para justificar o uso do termo “Diário de Aula”. O autor entende que o Diário de Aula deve ser utilizado “quando se está participando de alguma pesquisa [para] documentar os passos e a evolução das diversas dimensões do trabalho em curso (incluída nossa própria situação pessoal)” (p.143)¹².

Figura I — Registro do Diário de Aula de 19 de março de 2015



Fonte: O Autor, 2015

Seguindo esse mesmo caminho, Bogdan e Biklen (1998) preveem dimensões reflexivas no diário, que podem ser compostas de:

- a) reflexões sobre a análise;
- b) reflexões sobre o método;
- c) reflexões sobre os dilemas éticos e conflitos;

¹¹ Minha tradução. a) portraits of the subjects; b) reconstruction of dialogue; c) description of physical setting; d) accounts of particular events; e) depiction of activities; f) the observer's behavior (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p.122–123).

¹² Além das dimensões propostas pelos autores, busquei registrar minhas percepções e impressões sobre o processo de orientação e desenvolvimento da tese, além das observações, entrada, permanência e saída do campo. Nem todas essas dimensões aparecem como dados analisados na tese, tendo em vista que muitos desses registros são da esfera pessoal.

- d) reflexões sobre as mudanças na estrutura mental do observador;
e) pontos a serem esclarecidos¹³.

Iniciei os registros no meu Diário de Aula no dia 14 de abril de 2013, depois da primeira orientação. Nos primeiros registros estão retratadas as orientações e as primeiras visitas à Escola, com intuito de negociar as possibilidades de entrada no campo. Já desde os primeiros contatos, a Escola estudada se mostrou receptiva à pesquisa.

O pessoal da Escola é superaberto, atencioso e me deixaram bem à vontade. (Diário de Aula, 1 out. 2013)

Nesse sentido, registrei nos meus Diários de Aula todos os momentos de contato com o campo. Desde as primeiras orientações, passando pela negociação com a Escola, entrada no campo, os eventos, as conversas com as crianças, minhas dúvidas e incertezas até as despedidas em dezembro de 2015. Os Diários de Aula estão registrados em três volumes (cadernos). A seguir, apresento duas figuras que mostram parte dos registros feitos nos Diários em duas épocas distintas, mas no mesmo ano. A Figura 1 traz o início dos registros do ano de 2015 e faz parte do caderno dois dos Diários.

Quadro 5 — Transcrição do Diário de Aula do dia 19 de março de 2015

<p>19.03.15 Passei um tempo hoje atualizando esse diário. Ouvindo Marvin Gaye e tentando decidir se abriria outro caderno ou não. Decidi continuar nesse até acabar. Pode ser que eu escreva mais para acabar logo esse caderno. Vamos lá voltar para a sala de aula na Escola. Nível IV c/ Débora 14h – Crianças estavam em roda no chão. Roberto (o monitor) estava c/elas tbm. Débora saiu um minuto da sala. Perguntei se eles lembravam</p>	<p>de mim. O Paulo esqueceu meu nome. Perguntei p. os outros se eles lembravam (e eu tinha um topetinho). Débora volta c/ o colar do ajudante do dia (novo) e c/ calendário para combinar os dias das oficinas que eles iriam realizar c/os colegas.¹⁴ (Eles contaram qtos meninos tinham na sala) → alguns esqueciam o Eduardo. [a professora] Teve que parar para chamar atenção por causa da conversa. Combinações sobre quem fala 1º e que temos apenas dois ouvidos. Bianca é a ajudante do dia. As combinações sobre as oficinas foram difíceis, mas a Débora conseguiu anotar o que cada um deles iria fazer.</p>
--	---

Fonte: O Autor, 2015

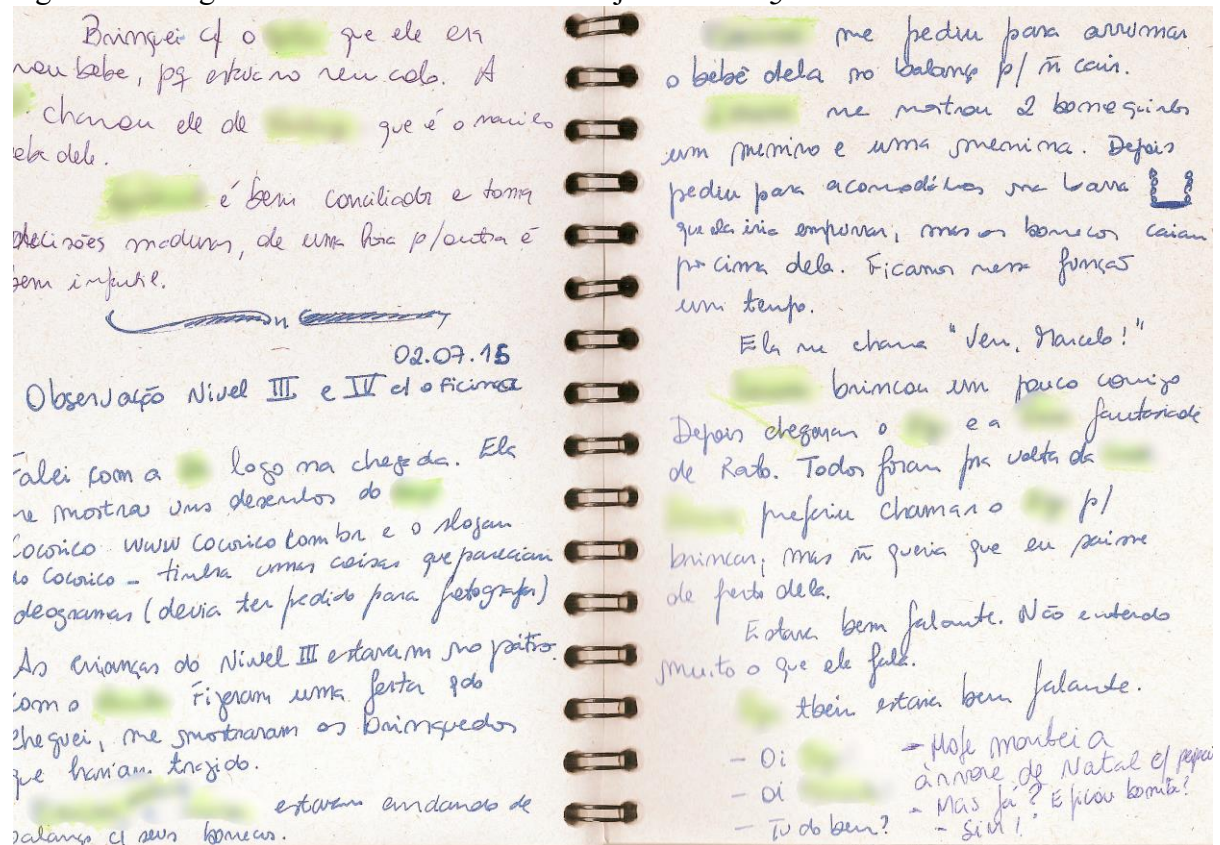
Na Figura 1, foram apagados os nomes dos envolvidos para garantir o sigilo. Nas transcrições, os nomes foram substituídos pelos respectivos codinomes assumidos nesta tese. A

¹³ Minha tradução. *a) reflections on analysis; c) reflections on method; d) reflections on ethical dilemmas and conflicts; e) reflections on the observer's frame of mind; f) points of clarification* (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p.124–125).

¹⁴ O ajudante do dia é responsável, dentre outras atribuições, de formar e liderar a fila, dar recados na secretaria, auxiliar a professora em outras atividades da rotina.

transcrição deste trecho se encontra no Quadro 5. Neste trecho do Diário, aparecem algumas dimensões propostas para registro¹⁵. No início, há algumas divagações sobre o meu caderno, o que estou ouvindo enquanto escrevo e a demora para registrar o que havia acontecido durante as férias de verão e o início do ano letivo. Eu dou início à observação depois que as crianças e a professora já estão mais ambientadas, buscando ser menos invasivo nesses primeiros dias. Logo, o dia 19 de março é o primeiro dia em que vou para a Escola fazer as observações, sendo que as aulas começaram em 10 de fevereiro de 2015. O trecho inclui descrições iniciais do contexto, do que se desenrolou naquela tarde, as atividades, em que posição eu me encontrava (sentado no chão com as crianças e a professora na roda) e o início das combinações para as oficinas que as crianças ministram para seus colegas de turma.

Figura 2 — Registro do Diário de Aula de 2 de julho de 2015



Fonte: O Autor, 2015

Um dos recursos que utilizei nesta tese foi a anotação de diálogos ocorridos nas observações. O registro desses diálogos foi feito logo em seguida a essas interações, para tentar ser o mais fiel ao que aconteceu. As anotações do Diário tentam reproduzir conversas entre as

¹⁵ A íntegra deste dia de observação pode ser encontrada no Apêndice G desta tese e faz parte do caderno 2 do meu Diário de Aula.

crianças, entre as professoras e as crianças, e entre as professoras e as conversas que as crianças, as professoras e a direção da Escola tiveram comigo. Na Figura 2, há um registro desses diálogos e situações de interação¹⁶. Assim como na Figura 1, na Figura 2 os nomes anotados foram apagados para evitar a identificação das pessoas envolvidas. Como foi feito anteriormente, apresento no Quadro 6 a transcrição das duas páginas do Diário que aparecem na Figura 2.

Quadro 6 — Transcrição do Diário de Aula do dia 2 jul. 2015

<p>[fim do registro do dia anterior] Brinquei com o Gui que ele era meu bebê, pq ele estava no meu colo. A Débora chamou ele de Gustavo, que é o maninho bebê dele. Guilherme é bem conciliador e toma decisões maduras, de uma hora para outra é bem infantil.</p> <p>02. 07.15 Observação Nível III e IV com oficina Falei com a Débora logo na chegada. Ela me mostrou uns desenhos do Eduardo. Cocoricó, www.cocoricoco.com.br e o slogan do Cocoricó — tinha umas coisas que pareciam ideogramas (deveria ter pedido para fotografar) As crianças do nível II estavam no pátio com o monitor. Fizeram uma festa qdo cheguei, me mostraram os brinquedos que haviam trazido. Marisa, Melissa e Lúcia estavam andando de balanço c/ seus bonecos.</p>	<p>Marisa me pediu para arrumar o bebê dela no balanço para não cair. Cláudia me mostrou dois bonequinhos um menino e uma menina. Depois pediu para acomodá-los na barra [desenho da barra] que ela iria empurrar, mas os bonecos caíam por cima dela. Ficamos nessa função um tempo. Ela me chama “Vem, Marcelo!” Cláudia brincou um pouco comigo, depois chegaram o Ivan e a Lígia fantasiada de rato. Todos foram para a volta da Lígia. Cláudia preferiu chamar o Ivan p/ brincar; mas não queria que eu saísse de perto dela. Estava bem falante. Não entendo muito o que ela fala. Ivan tbém estava bem falante.</p> <p>Eu: Oi Ivan! Ivan: Oi Marcelo! Eu: Tudo bem? Ivan: Hoje montei a árvore de Natal c/ papai. Eu: Mas já? E ficou bonita? Ivan: Sim!</p>
---	---

Fonte: O Autor, 2015

No registro, além de um diálogo curto com o Ivan, descrevo a minha entrada na Escola, o cenário e o que estava acontecendo nesse momento e as interações mais relevantes com as crianças e as professoras. A proposta foi utilizar o próprio Diário do pesquisador como dado de pesquisa. Zabalza (2004a) defende que o Diário seja um documento pessoal, não privado, o que permite construir uma versão pública em que os nomes sejam ocultados e outros cuidados éticos sejam tomados. Nesse sentido, utilizei algumas das determinações do autor para conceber o meu próprio Diário como instrumento de pesquisa.

2.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

A Análise de Conteúdo tem suas origens na pesquisa de abordagem quantitativa; entretanto, Bardin (2010) e Krippendorff (2013) defendem a sua utilização na pesquisa

¹⁶ O registro na íntegra desse dia está no Apêndice H desta tese e faz parte do caderno 3 do meu Diário de Aula.

qualitativa. Em resumo, Krippendorff (2013, p.23) entende que análise de conteúdo “envolve um repertório de métodos de pesquisa que promete gerar inferências sobre todos os tipos de dados verbais, visuais, simbólicos e de comunicação”¹⁷. Para Bardin (2010), a análise de conteúdo objetiva a superação da incerteza em relação ao dado bruto coletado e o enriquecimento da leitura pela confirmação ou esclarecimento da mensagem contida nos dados.

Com as entrevistas semiestruturadas, realizei a análise de conteúdo, nos moldes desenvolvidos por Bardin (2010). A autora estabelece três etapas cronológicas para a análise de dados. A primeira etapa é a pré-análise, que é a fase de organização dos documentos a serem analisados; a formulação das ideias principais sobre os dados; e a “elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (2010, p.121). Em seguida, no entendimento da autora, realiza-se a leitura flutuante e a escolha dos documentos como atividades da pré-análise. A leitura flutuante estabelece o contato com os documentos a serem analisados e permite “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (p.122). Na primeira fase, depois que as entrevistas foram feitas, degravei cada uma delas, o que me fez mergulhar mais profundamente nas respostas. Durante a degravação e revisão das entrevistas, trechos que havia registrado nos Diários de Aula vieram à mente. Ainda como organização dos dados, marquei várias passagens dos Diários que serviriam de exemplo concreto das falas das entrevistadas, constituindo os indicadores que trata Bardin (2010).

Como segunda fase, Bardin (2010) propõe a exploração do material, e vincula o sucesso dessa fase ao desenvolvido na primeira. No seu entendimento: “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p.127). Na segunda fase, utilizei diversas canetas do tipo marca texto para grifar os trechos das entrevistas que seriam utilizados na tese. Nem todos os trechos selecionados acabaram sendo incluídos na versão final. Para a autora, tratar o material significa codificá-lo, o que implica em transformar o dado bruto do texto por meio de recorte, agregação em unidades e enumeração. Esse processo permite que o pesquisador tenha uma representação do conteúdo do texto. Portanto, o recorte é a escolha das unidades; por fim, a classificação e a agregação se dá pela escolha das categorias. Depois de selecionar esses trechos, atribuindo cores semelhantes a ideias parecidas, reli os trechos e com uma caneta de cor forte (laranja vivo) marquei as palavras-chave. A partir da ordenação das palavras-chave é que emergiram as categorias de análise.

¹⁷ Minha tradução. *Content analysis has evolved into a repertoire of methods of research that promise to yield inferences from all kinds of verbal, pictorial, symbolic, and communication data* (KRIPPENDORFF, 2013, p.23).

Nas falas das entrevistadas, há muitas palavras que se repetem; entretanto, optei por não as quantificar, mas tratar as falas de forma qualitativa, construindo as unidades de análise por aproximação. Dessa forma, as unidades de análise que eu utilizei são compostas por algo que eu poderia chamar de “conjunto de elementos semânticos associados”. Tal opção permite cobrir um espectro maior de palavras associadas à mesma categoria. Por exemplo, a primeira unidade de análise, apresentada na seção 5.1, representa um dos objetivos iniciais da Escola por meio dos seguintes elementos semânticos associados: “convivência”, “conviver”, “socialização”, “interação” e “conviver com a diferença”. As palavras-chave aparecem organizadas nos Quadros 10, 11 e 12.

Já para a terceira e última fase, Bardin prevê o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados (2010, p.127). O pesquisador, de posse dos dados tratados, “significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos —, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Assim, a inferência se constitui em um modo de indução para se investigar as causas a partir do texto (efeitos). A análise de conteúdo fundamenta o meu tratamento dos dados coletados e eu busquei obedecer às três fases propostas. A análise de conteúdo será explicitada no capítulo 5, no qual apresento as quatro categorias elencadas para análise — “o ver”, “o ouvir” e “o fazer” —, bem como as suas subcategorias.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De qualquer forma, foi assim que ele adquiriu uma personalidade individual chamada Tsukuru Tazaki. Antes disso não era nada, não passava de um caos sem nome antes da alvorada. [...] Primeiro ele recebeu o nome, depois passou a ter consciência e memória, e em seguida formou o ego. Tudo começara a partir do nome.

Haruki Murakami (2013, p.58)

Este capítulo aborda a formação de professores em seus aspectos inicial e continuado, busco orientar a discussão para as especificidades da Educação Infantil e da Educação Inclusiva, entremeando os dados primários. Na perspectiva que este estudo assume, entender a formação de professores é relevante para esta tese, pois é necessário desvelar as concepções de formação e que reflexos tais concepções assumem no caso estudado e no ordenamento jurídico nacional.

3.1 O LUGAR DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Eu faço análise, tento compreender as minhas limitações, eu acho que isso faz parte da minha formação. Eu tenho crenças que eu acho que são importantes. Eu acredito na compaixão como um poder pra resolver conflitos. Eu procuro me colocar no lugar do Outro sempre que possível. (Rosalia, 2015)

Esta seção apresenta tanto aspectos da formação inicial de professores quanto da continuada, e discute também possibilidades de educação continuada de professores nas vertentes formais e não formais. Para tanto, estabeleço um diálogo constante entre os autores e as falas dos entrevistados, bem como com os dados retirados dos registros dos Diários de Aula. Como ponto de partida para entender a formação de professores, Garcia (1999, p.26) conceitua:

A formação de professores é a área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Nesse entendimento, a formação de professores está intimamente ligada à experiência como uma vivência significativa, refletida e que traz melhoria para a prática docente. Portanto, a formação não se dá necessariamente somente em cursos de formação de professores como comumente se entende.

Assim, a formação não está diretamente relacionada à quantidade de horas de estudo formal, mas está também nas experiências representativas que se transformam em aprendizagem e têm seus reflexos na constituição do professor, sua prática e sua atuação na escola. Luciana, que tem Magistério, Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, mestrado em Educação e está cursando uma especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional, afirma que

Quando eu disse “formal” é esses cursos mais oficializados, mas eu sempre procurei participar de palestras, participar de outros eventos que não tenham essa formalidade de um título. [...] Acho que outra coisa que me ajuda nisso assim de eu ir me constituindo a profissional que eu sou foi quando, por diversas situações, eu me coloquei a falar sobre o trabalho. Porque falando sobre o trabalho tu te dá conta o que tu dá mais prioridade, do que tu vai deixando de lado. (Luciana, 2015)

Luciana separa a educação formal e não formal em função da obtenção de um título e explora algumas possibilidades não formais que fazem parte da sua constituição como professora e diretora de ensino. Luciana aponta também que falar sobre o seu trabalho auxilia na sua constituição como profissional. Esses momentos de educação não formal acontecem quando ela mostra a Escola e quando foram convidadas a ministrar cursos de formação sobre Educação Inclusiva. Tal concepção de formação de professores encontra eco no entendimento sobre a experiência em Gadamer (1999, p.525), conforme o excerto a seguir:

Mas com isso o conceito de experiência de que se trata agora adquire um momento qualitativamente novo. Não se refere somente à experiência no sentido daquilo que esta ensina sobre tal ou qual coisa. Refere-se à experiência em seu todo. Esta é a experiência que cada um constantemente tem que adquirir e a que ninguém se pode poupar. A experiência aqui é algo que faz parte da essência histórica do homem.

A experiência é, na concepção do autor, sempre dolorosa, pois é a partir da experiência que nasce o discernimento. Nesse sentido, não há experiência fora de um contexto histórico e de dadas circunstâncias daquele momento. Tampouco fala-se em experiência quando ela é consciente. Em outras palavras, “somos seres históricos localizados em determinadas culturas, línguas, religiões, heranças culturais, etc.”, de modo que a “temporalidade é que faz com que o círculo não se torne vicioso, pois quando se quer entender a si mesmo, inevitavelmente nós partimos da nossa posição atual na história”, que não será completa e “precisará que outras pessoas possam dar continuidade” (SILVA, 2014, p.80). A experiência, além da sua concepção histórica, vai acontecer sempre no encontro com o Outro.

Voltando à fala de Luciana, ela está contextualizando, no excerto citado anteriormente, um momento vivido pela Escola. A Escola representada por Leila, Rosalia e Luciana, foi chamada a trabalhar com formação de professores em outros contextos educacionais. Essas

experiências estão inseridas em um momento histórico e, a partir da elaboração posterior sobre a experiência de inclusão da Escola, tornam-se relevantes para a constituição da professora, da diretora de ensino e da pessoa Luciana. Complementando esse relato, Luciana fala sobre mostrar a Escola para as famílias como uma forma de obter

uma dimensão do que eu tenho domínio dentro da Escola e do que eu não tenho, do que num dia a dia me passa como cotidiano e quando eu entro com o olhar daquela família me incomoda. É uma coisa muito interessante. (Luciana, 2015)

Esse depoimento exemplifica o entendimento de Silva (2014), na medida em que Luciana parte do seu olhar e conhecimento da Escola para apresentá-la e transforma a sua própria visão sobre a Escola a partir da família que está visitando. Essas visitas guiadas a fazem refletir, tornando uma atividade que poderia ser repetitiva em uma experiência formativa para o aprimoramento da sua constituição como educadora. Anastasiou (2015) defende que as sínteses que o aluno faz sejam provisórias, aqui substituímos “aluno” por “sujeito aprendente” tendo em vista que não só a categoria “aluno” aprende, os professores, a direção, o pessoal especializado também aprende nas interações intencionais. Para a autora, a interação intencional entre os sujeitos e objeto de conhecimento, no caso a Escola, constitui-se a essência da relação pedagógica, que busca a compreensão da realidade.

Para Zabalza (2004b, p.38), a formação está frequentemente ligada à formação profissional e, “em sua acepção mais habitual, ela remete a um processo de preparação, às vezes genérica, às vezes especializada, com a intenção de *capacitar* os indivíduos para a realização de certas atividades” [grifo do autor]. O autor sintetiza o entendimento comum da seguinte forma:

A ideia de *aperfeiçoamento*, de *desenvolvimento pessoal*, entre outras, costuma ser atribuída comumente ao conceito de *educação*. Dessa maneira, é possível se estabelecer uma contraposição entre o que é *educação* (mais vinculada ao desenvolvimento pessoal, à aquisição de novas capacidades, à incorporação da cultura, etc.) e o que seria *formação* (algo muito mais pontual e funcional, direcionado à aquisição de habilidades específicas vinculadas, normalmente, ao mercado de trabalho). [grifos do autor] (ZABALZA, 2004b, p.39)

Entretanto, o próprio Zabalza (2004b, p.40) critica essa separação entre educação e formação, “já que há o risco de mecanizar a formação, reduzindo-a a um processo puramente instrumental e adaptativo. [...] que não resulta em desenvolvimento pessoal”. Portanto, para o autor, não deveria haver uma separação entre educação e formação, pois tudo o que desenvolve, melhora e traz novos conhecimentos está ligado ao processo de educação/formação do sujeito. Dessa forma, o autor busca afastar o seu entendimento de formação de professores dos

conceitos mais utilitaristas, como os de treinamento e de capacitação, tal como se evidencia no seguinte excerto da entrevista de Lígia:

E aqui com a escola eu fui procurando entender um pouquinho melhor esse tempo, o quanto pode durar esse planejamento ou às vezes ele não dura nada e a gente muda ele ao longo do caminho e assim foi indo. E, sim, a cada ano vai melhorando a forma e os tempos de entender. (Lígia, 2015)

Lígia sente que vai complementando a sua forma de trabalhar o planejamento das suas aulas na prática e não fazendo uma capacitação sobre planejamento. Por sua vez, Mariana fala da necessidade de compartilhar conhecimento com outras pessoas e que os estudos e as discussões com colegas da área fazem parte da sua formação como psicóloga escolar, conforme o seguinte excerto:

Então, eu acho super necessário tu poder tá reciclando literatura, tu ficar sabendo o que tá acontecendo fora do nosso universo. [...] Então, eu acho necessário a gente circular, buscar seja num grupo de estudo, seja numa especialização mais continuada. (Mariana, 2015)

Zabala (1998) defende que a atuação profissional seja baseada na prática, mas que também ocorra a reflexão. Para o autor, para que a análise da nossa prática seja realmente reflexiva, há a necessidade de meios teóricos. A teoria, no entendimento de Zabala (1998), leva a uma reflexão que possibilite a fundamentação da nossa prática, que nos dê pistas sobre os critérios de análise dessa mesma prática e que indique as possibilidades de mudança e de melhoria. Complementando essa discussão, Mialaret (1981) entende que há distinção entre a formação acadêmica e a formação pedagógica. “Chamamos de formação acadêmica ao processo e ao resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo” (p. 09). A formação acadêmica desenvolve uma competência em uma área específica de acordo com o nível de profundidade dos estudos, mas o autor propõe que seja desenvolvida uma “cultura geral”. A formação acadêmica não deveria ser fundada em um grupo de disciplinas, e sim “assegurar ao mesmo tempo aberturas sobre outros domínios científicos e participar, à sua maneira, na formação e no desenvolvimento da personalidade dos alunos e dos estudantes” (p.11).

Libâneo (2010) entende a articulação entre a formação inicial e a continuada deve acontecer o mais cedo possível nos cursos de licenciatura, pois assim o aluno pode contrastar seus estudos com a realidade que está vivenciando. O que o autor propõe para a formação do professor é a articulação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho. “A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais” (LIBÂNEO, 2010, p.45). Essa dinâmica entre formação e prática aparece na fala de Débora, quando responde se entende que a sua prática está melhor agora:

Bem melhor que no início. Pensando que eu não tinha bagagem, pensando nas coisas que tu faz e vem da tua cultura, porque até tu conseguir te desprender e colocar prática e teoria trabalhando junto tu traz muita coisa da tua bagagem, da tua educação, do que tu teve. Aí tu começa a limpar isso: isso não é legal, isso não serve, isso pode até ter dado certo há um tempo atrás ou até não... Então, tu sempre traz uma essência disso. (Débora, 2015)

Nesse sentido, os professores iniciantes têm muitas características advindas da formação inicial e da sua própria experiência como aluno. Esse modo de dar aula vai se alterando pela reflexão da própria prática e pela aquisição de mais conhecimento e competências. Esse movimento, em muitos casos, se constitui a partir da afirmação ou negação dos modelos que o professor carrega da sua vivência nos bancos escolares. Portanto, essa cultura e essa “bagagem” de que fala Débora também vão mudando com o tempo, com as vivências, com as experiências. Muitas vezes recebi, na Escola, a indicação de livros, filmes, exposições, eventos tanto de arte quanto científicos. Nas entrevistas realizadas apareceu essa necessidade de ampliar o conhecimento por meio de aquisição de cultura não vinculada aos estudos da Pedagogia ou da Inclusão, como, por exemplo, se evidencia neste excerto:

Então, eu tava com essa angústia e a Rosalia me trouxe um livro que é **O Pote Vazio**, que é um livro que eu sou louca por ele até hoje. Depois, se tu não conhece vai em busca porque vale a pena. [...] Eu consegui reverter um pouco aquele meu olhar. Então, às vezes é pela arte, às vezes é por entender a questão do que a literatura [especializada] diz sobre aquela deficiência. (Luciana, 2015)

Por outro lado, a formação pedagógica “é o conjunto dos processos que conduzem um indivíduo a exercer uma atividade profissional (a de professor) e o resultado desse conjunto de processos” (MIALARET, 1981, p.10). A formação pedagógica não se opõe à formação acadêmica; pelo contrário, as duas devem ser complementares. Para o autor, somente a formação acadêmica não é suficiente para formar um bom professor. A cultura geral e o conhecimento não dão conta da atividade de ser professor. Essa diferença pode ser percebida na fala de Débora:

Porque eu acho que assim... quando eu entrei pra [Escola], eu não tinha noção do funcionamento de uma escola. Eu tinha um embasamento do curso, mas eu não tinha a vivência, a prática, né? Por isso que eu digo assim ó... a Instituição [o curso universitário] me deu a formação, me deu o meu embasamento teórico, mas a minha formação mesmo aconteceu dentro da Escola. (Débora, 2015)

A formação, para Débora, acontece tanto na universidade (formação acadêmica e pedagógica) como na prática do dia a dia escolar. No cotidiano da Escola, pude perceber o trabalho coletivo e a possibilidade de discutir problemas, de buscar soluções, de desabafar, de estudar, etc., sempre em conjunto e com o apoio e participação da direção e da equipe especializada. Esse clima de cooperação ficou claro nas minhas observações, e estabelece o

lugar do estudo e da reflexão, aliados à prática como propulsores da formação continuada dos professores. Como exemplo, aponto o seguinte trecho da entrevista de Débora:

Como o grupo tem a coisa da gente estar sempre em estudo, em reunião, em parceria, porque tem uma parceria de trabalho, então isso vai te aprimorando dia a dia, né. De tu parar e pensar: “poxa vida, será que eu precisava ter insistido mais em tal atividade?”. (Débora, 2015)

Débora deixa bastante claro em sua fala que o ambiente colaborativo é decisivo na formação continuada de professores. Pelo olhar do Outro, o professor pode melhorar sua prática de sala de aula. Nas observações, pude perceber que a parceria, como afirma Débora, é constante na Escola, seja para o desenvolvimento de um projeto, para estudar, para ouvir, desabafar e aconselhar ou para pedir ajuda em alguma situação que o professor necessite. Esse trânsito com os colegas, direção e apoio especializado é constante, não é necessário um momento formal para dúvidas e sugestões. O auxílio prestado pelos colegas na intenção da formação de professores fica explicitado na fala de Lígia a seguir:

Porque eu pedia muito socorro no início pras gurias. Eu ficava muito perdida em algumas coisas assim de como agir com as crianças. [...] E a Débora com a experiência de sala de aula, né. A Débora tem uma vasta experiência. Qualquer coisa, eu batia na porta do lado: “E agora?”. (Lígia, 2015)

Mialaret (1981) propõe que cada professor, em sua formação, busque realizar um estudo reflexivo sobre as disciplinas e que aplique um método ou técnica por motivos que ele compreenda, portanto permeado de intencionalidade pedagógica, garantindo a coerência da sua ação educativa. Nessa mesma linha, Garcia (1999) apresenta as questões relacionadas com o currículo, dividindo sua análise em uma parte teórica, que implica em aquisição de conhecimento, e uma parte prática, na qual aborda os estágios curriculares. Tardif (2002, p.99) inclui a discussão da carreira nesse cenário, pois o autor desconfia “de uma divisão falsamente natural da carreira em fases distintas e lineares”. Em suas pesquisas, o autor encontrou a ideia de “domínio *progressivo* das situações de trabalho, [... abrangendo] os aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com os outros atores educativos” [grifo do autor] (p.99). A experiência profissional constitui um fator decisivo no entendimento da formação dos professores. Essa questão das relações entre teoria e prática aparece no seguinte excerto da entrevista de Lígia:

Porque quando eu comecei na primeira turma eu tava muito crua ainda. Era tudo uma novidade, até porque eu não tinha concluído a Faculdade ainda e não tinha entrado no processo de estágio, de tentativas, de planos de aula... (Lígia, 2015)

O excerto da fala de Lígia demonstra que há necessidade dessas experiências, advindas também dos estágios das licenciaturas, para dar maior segurança à prática do professor em sala de aula, como propõe Garcia (1999). Ainda para Tardif (2002), a formação de professores e os saberes relacionados à profissão exigem conhecimento de si próprio. Mialaret acredita ser necessário o conhecimento dos problemas psicológicos que afetam os alunos; em contraposição, Tardif propõe o “conhecimento de seus limites, de seus objetivos, de seus valores, etc.” e “um reconhecimento por parte dos outros que veem o professor tornar-se, *pouco a pouco*, um de seus colegas, alguém em quem podem confiar e que não precisa ser vigiado nem guiado” [grifos do autor] (2003, p.100). Esse conhecimento só ocorre pela experiência na atividade docente; portanto, é um saber experiencial e já indica que a formação é contínua. Débora, em sua fala, demonstra essa ideia de uma prática reflexiva que leva a uma melhoria da própria atuação do professor em sala de aula:

Então, eu acho que tudo isso, o teu dia a dia vai fazendo essa construção. Tu vai construindo, tu vai parando, tu vai refletindo, isso foi bom, foi positivo. Eu faço muito isso e isso eu aprendi aqui na escola. Sempre no final do meu dia, eu repasso ele. Não que seja uma autopunição, mas repasso ele pensando: “Ah, foi legal! Talvez isso ou aquilo eu posso mudar, de repente isso eu posso trazer de outra forma”. (Débora, 2015)

Esse movimento de reflexão na prática e sobre a prática leva a uma melhoria na qualidade das aulas e também aumenta o autoconhecimento. Paulo Freire (1996, p.38) entende que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” e defende que a formação continuada de professores tenha como ponto fundamental a “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.39). Voltando à questão do envolvimento da teoria com a prática defendido por Libâneo (2010), Paulo Freire (1996) propõe que o discurso teórico, que embasa a crítica, seja tão concreto que se confunda com a própria prática.

Débora utiliza a reflexão crítica sobre a sua prática diária sem registro por escrito, já Zabalza (2004a) defende o uso de Diários de Aula para realizar esse registro, como uma “forma de ‘distanciamento’ reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar” (p.10). O professor ao registrar a sua prática em Diários, está também gerando dados que podem ser retomados a qualquer momento para serem analisados. Dessa forma, o professor está também constituindo um “círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento” da sua atividade como professor (ZABALZA, 2004a, p.11).

Garcia (1999) sugere que, em vez da expressão “formação de professores”, a mais apropriada seria “desenvolvimento profissional de professores”, pois “desenvolvimento” é uma

palavra que representa evolução e continuidade. O desenvolvimento de professores é, para o autor, a união da formação inicial com a continuada. O conceito, para esse autor, é o seguinte:

Por outro lado, o conceito de “**desenvolvimento profissional de professores**” pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Essa abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. [grifos do autor] (GARCIA, 1999, p.137)

Para o autor, a formação continuada não se restringe à constante atualização do professor, mas também ao saber decidir na prática sobre as questões que se apresentam quotidianamente para o professor. Nesse aspecto, Garcia e Tardif concordam, pois a prática é um elemento essencial para a constituição do professor. Para Débora, o ambiente saudável e colaborativo é essencial para o desenvolvimento do professor — por exemplo, quando afirma:

O ambiente ajuda com certeza. A parceria, a troca entre os profissionais, isso me ajuda bastante. [...] Eu volto a falar das trocas, porque pra mim é muito significativo. Eu acho que na conversa de fazer “olha, eu fiz isso, eu fiz aquilo, eu pensei nisso, faz quem sabe de outra forma, vamos pensar diferente, vamos substituir”, porque às vezes até a troca de material ou de um equipamento ou do próprio ambiente favorece. Acho que é essa coisa viva que tem dentro. É desejo, é desejo de não deixar a coisa ficar igual, sabe maçante, a coisa maçante do igual? (Débora, 2015)

Esse espaço de socialização de experiências, de opiniões e conselhos fundamentados é perceptível na Escola. Posso afirmar que aquela ideia de um professor solitário apenas acompanhado de seus alunos inexistente no espaço em questão. Na Escola, todos conhecem todos os alunos, as práticas, a alimentação, as peculiaridades — sejam elas atreladas a uma síndrome ou não — de cada aluno, turma e professor.

Como outra possibilidade em relação à formação continuada, Zabalza (2004b) faz uma crítica do conceito de Longworth, concluindo que esse modelo de formação continuada não serve mais, e que um novo conceito vai exigir outra postura da universidade. Longworth afirma que:

Chamamos de “*aprendizagem contínua*” o desenvolvimento do potencial humano através de um processo de apoio constante que estimule e capacite os sujeitos a adquirir os conhecimentos, os valores, as habilidades e a compreensão das coisas que vão necessitar para saber aplicá-los com confiança, criatividade e prazer em quantos papéis, circunstâncias e ambientes vejam-se envolvidos durante toda a sua vida [grifo do autor] (LONGWORTH apud ZABALZA, 2004b, p.54).

Esse conceito entende a formação continuada como algo que “abarca todas as dimensões do desenvolvimento humano”; “necessita de um processo particular”, pois não está ligada aos bancos escolares, mas sim à vida toda; busca “educar os sujeitos conforme seus próprios recursos e sua autonomia”; “incorpora como conteúdos da formação aspectos valiosos

para os diversos obstáculos”; vincula a formação não só “à pressão social e ao sofrimento pessoal, [...] mas também à autoestima e ao prazer pessoal” (ZABALZA, 2004b, p.54–55). Na opinião do autor, para que isso aconteça, a universidade precisa estar mais aberta à mudança, ser mais flexível e parar de entender o conhecimento como algo estanque, dividido em disciplinas rígidas. Débora encerra a sua entrevista com o seguinte depoimento, que ilustra sobremaneira o entendimento de Zabalza sobre a formação continuada e o exercício da profissão de forma prazerosa:

E nossa eu sou muito feliz de estar dentro desse espaço, muito feliz mesmo. Eu acho que me tornei uma pessoa melhor e não é pelo fato da deficiência, mas é pelo fato de poder parar e pensar, sabe, nas coisas que tu não sabe, que tu tem que ir atrás, mas com tranquilidade. Então, nesse sentido, eu gosto muito [da Escola]. Eu gosto muito, muito. Me dá prazer de vir pra cá. Eu não tenho o ranço que eu vejo que muita gente tem. Meu Deus, como reclamam! (Débora, 2015)

O trecho da entrevista de Débora remete ao entendimento de Zabalza (1998), que defende que deve haver a combinação entre prazer e trabalho. Em suas palavras: “O trabalho como pressão ou como castigo não produz apenas efeitos destrutivos sobre o próprio trabalhador, mas afeta de forma muito negativa a sua produtividade e qualidade do seu trabalho” (ZABALZA, 1998, p.59). Ainda nesta seção, volto a tratar sobre ter prazer no trabalho e a importância do clima da escola para o exercício das atividades do professor como possibilidade de aprendizado contínuo.

A formação também acontece na prática diária do professor, desde que a experiência de sala de aula, de coordenação ou de direção, ou mesmo fora da escola ou universidade, seja significativa e represente uma melhoria direta na prática do professor. Ao contrário dessa possibilidade, aparece aquele professor que tem anos de vivência docente, mas a sua prática permanece inalterada, sem reflexão, sem melhoria, portanto, sem experiência, como define Gadamer (1999).

Como se percebe pelos autores e falas das entrevistadas, a formação também acontece na prática diária do professor. Há a possibilidade de alargar essa compreensão de formação e incluir também experiências pessoais como possibilidade de formação contínua? Rozek (2013, p.118) aponta uma possível resposta a esse questionamento, na medida em que entende que a formação não se dá apenas nesses espaços formais ou na prática de sala de aula, mas “também como ação vital de construção de si próprio”. De modo que se tornar professor é um processo constante que pressupõe uma série de ações envolvendo o compartilhamento de experiências, vivências e práticas com outros professores, com alunos e com a sociedade, como exemplifica a fala de Débora:

Então, sim, eu acredito que se a gente falar daqui a uns cinco anos aí eu vou dizer “Ah, agora eu tô muito melhor!” Porque todo dia é um aprendizado. É diferente, não é igual, nunca é igual. (Débora, 2015)

Perrenoud (2000), ao explicitar as dez competências para ensinar, encerra a lista tratando da administração da formação contínua pelo próprio professor. A formação continuada aparece como o último item, pois o autor acredita que as outras competências de nada valem se forem somente adquiridas: elas precisam ser exercitadas. O exercício das competências se dá na prática da profissão e na formação continuada do professor. Nesse sentido, o autor entende que:

O exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais, se a escola fosse um mundo estável. Ora, exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p.157-158)

As competências adquiridas pelo professor devem ser constantemente atualizadas, adaptadas à realidade em que o professor está inserido, portanto são trazidas para o caso concreto no qual são aplicadas ou de pouco servem. Para o autor, a formação contínua dos professores é administrada pelas instituições de ensino e “seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de *formação contínua* e intervissem individual ou coletivamente nos processos de decisão [grifos do autor]” (PERRENOUD, 2000, p.169). De modo que não se abandone a formação contínua estabelecida pelo Estado ou pela instituição na qual o professor trabalha, mas que o professor possa participar como parte interessada e que possa também ser responsável pela sua autoformação.

Sobre essa autoadministração da formação do professor, Lígia traz um exemplo que alia a formação obtida em um curso superior e a responsabilidade com a sua autoformação:

Dentro das cadeiras que eu fazia no Instituto de Artes eu sempre perguntava para os professores: “Como eu poderia trabalhar aquilo em escola?” Uma coisa é tu trabalhar em ateliê com pessoas grandes, outra coisa... e como eu já tinha o interesse em trabalhar com criança — era uma coisa que eu já vinha pensando — eu sempre perguntava sobre algumas técnicas como eu poderia trabalhar xilogravura em sala de aula... essas coisas assim para adaptar pra dentro de uma sala de aula que a gente não tem tantos meios e espaços para trabalhar. (Lígia, 2015)

A concepção do professor ser o responsável pela sua própria formação faz sentido, pois, frente às suas necessidades, o professor deve ir desenvolvendo o seu próprio itinerário formativo. Em outras profissões, a busca pela construção, direcionamento e desenvolvimento da carreira parece mais claramente de responsabilidade do profissional. Enquanto que para os professores, muito se delega a um programa pré-estabelecido pela instituição a qual esse

professor pertence, seja ela pública ou privada. No momento em que o professor responsabiliza a escola pela sua formação continuada, ele abre mão da responsabilidade do seu próprio aprimoramento.

Retomando os conceitos anteriormente apresentados, o professor é responsável por sua autoformação além das propostas institucionais, na medida em que vivencia experiências diversas, que têm reflexos positivos na sua atuação em sala de aula. Essa concepção de formação de professores foi um dos objetos da minha dissertação de mestrado. Na dissertação, busquei entender os projetos interdisciplinares dos quais os professores participavam como espaços de formação continuada. Os resultados indicaram que há a possibilidade de crescimento pessoal e de formação continuada com reflexos positivos na atuação dos professores em sala de aula pela convivência entre professores. Os estudos de Luciana no seu mestrado tiveram um enfoque semelhante:

O que acontece é que, inclusive eu tratei disso na minha dissertação de mestrado, eu entendo que a formação do sujeito se dá muito na prática. [...] Eu acho que no dia a dia tu vai te constituindo, tu vai identificando o que que te faz sentir melhor na tua profissão e o que tu gostaria de evitar. (Luciana, 2015)

A formação dos sujeitos da pesquisa, tanto na sua faceta formal quanto na não formal, aparece dos trechos das entrevistas selecionados para esta seção. A seguir, apresento as possibilidades de formação de professores que aparecem nas respostas das entrevistadas no Quadro 7.

Quadro 7 — Possibilidades de Formação Continuada

entrevistada	formal	não formal
Lígia	estágio; licenciatura em artes visuais	escola; pedidos de ajuda; perguntas; conversas; apoio do grupo; observação dos interesses, tempos e peculiaridades das crianças
Débora	estágio; pedagogia; curso de extensão; especialização	no dia a dia da escola; estudo; reunião; parceria; reflexão; cultura; troca entre profissionais; entrosamento; leitura; pesquisa; conversas
Luciana	magistério; pedagogia; mestrado; especialização	palestras; eventos; dia a dia; reflexão; falar sobre o trabalho; mostrar a escola; escutar; filmes; literatura
Mariana	estágio; psicologia; especialização	grupos de estudo; literatura; circular; atualizar; leituras da área; palestra

Fonte: O Autor, 2015.

Quando as entrevistadas estão se referindo à formação continuada formal, estão falando de suas titulações ou do desejo de realizar pós-graduação — como no caso de Mariana, que está buscando possibilidades para continuar seus estudos. Essa separação entre a educação formal e não formal aparece na fala de Luciana, conforme segue:

Depois disso eu fiquei bastante tempo sem fazer nada formal. Daí de 2008 a 2011, eu fiz Mestrado em Educação — sou mestre em Educação desde 2011. E agora, então, desde 2014 eu tô fazendo o pós em Psicopedagogia Clínica Institucional. (Luciana, 2015)

Além de deixar claro que há diferenças entre a educação formal e a não formal, há também nessa fala a ideia que o itinerário graduação, especialização e mestrado pode ser subvertido. Luciana fez primeiro o mestrado em Educação para depois se dedicar a aprofundar seus conhecimentos em um curso de especialização. Já o estágio aparece como possibilidade de aprendizado e entrada na Escola para Mariana e Débora, principalmente para Débora, que não possuía experiência de escola anterior. Para Lígia, o estágio seria o momento em que ela aprenderia sobre planejamento de aula e sua efetivação na prática, mas Lígia ingressou na Escola antes do tempo de estágio de Licenciatura em Artes Visuais.

Como exemplos de educação não formal, aparecem a leitura, o estudo, as palestras e a aquisição de capital cultural¹⁸. Essa ideia de aquisição de cultura geral já foi mostrada anteriormente na fala de Débora, quando afirma que não se deve limitar à leitura e ao estudo de temas da Educação, mas ampliar o conhecimento. Da mesma forma, a fala de Luciana aponta a arte e a literatura como forma de acesso a pontos de vista diferentes dos nossos. Tais concepções também podem ser percebidas nos pelos trechos a seguir destacados. Como no seguinte excerto da entrevista de Mariana, no qual ela afirma que busca a formação continuada pela via da leitura e da participação em eventos, conforme segue:

Então, eu acabo lendo muita coisa por fora... ou saiu alguma coisa, ou uma palestra. Mais nesse sentido pra estar em contato com o que tá circulando de mais atual. (Mariana, 2015)

Já Luciana menciona que os filmes, sejam eles de ficção, baseados em histórias reais ou documentários, fazem parte da sua formação como educadora, conforme o seguinte excerto:

Uma coisa que a gente fez aqui na Escola uma época, que eu acho que ajuda bastante [na constituição do professor e no entendimento das deficiências], é ver filmes que tratavam de questões relativas à deficiência. [...] Assim como eu gosto de buscar a questão da literatura. (Luciana, 2015)

Luciana também fala em literatura, diferentemente de Mariana, ela se refere em sua entrevista também a literatura não especializada na área. Por sua vez, Débora traz a pedagogia de projetos como forma de buscar aperfeiçoamento sobre os conteúdos que envolvem determinado projeto e a partir das curiosidades que as crianças trazem. Hernández e Ventura

¹⁸ Entendemos aqui “capital cultural” no sentido que Bourdieu (1979) dá a essa terminologia. Essa noção tem pontos de contato com a ideia de aquisição de “cultura geral”, tal como discutida por Mialaret (1981) e “cultura”, para Zabalza (2004b).

(1998, p.67), defendem que o tema do projeto deve ser definido a partir da proposição do adulto, pois as crianças “vão querer estudar aquilo que já sabem ou partir de esquemas que já conheçam e dominem”. Nesse sentido, o professor pode propor o tema do projeto, mas as crianças argumentam sobre a relevância do tema e podem propor outras possibilidades. Entretanto, acredito muito mais na possibilidade de um projeto nascer da curiosidade natural das crianças. Hernández e Ventura (1998) deixam claro que o papel do professor é, também, estudar e atualizar informações sobre o tema escolhido. Dessa forma, Débora ilustra o pensamento dos autores na sua fala:

Os projetos fazem tu ir atrás, tu pesquisar, porque as crianças percebem isso que tu não tem o domínio supremo do saber, mas que tu é um instrumento que pode favorece-los. Mas que também que tu vai pesquisar, que tu vai atrás e isso vai estimulando, vai estimulando o teu dia a dia. (Débora, 2015)

Débora também traz a leitura como formação continuada abrangendo a leitura de literatura especializada da área de Educação e a literatura no seu sentido mais amplo. Tal possibilidade é explicitada no seguinte trecho:

Eu acho que é isso... tu não parar, tu não parar com a leitura, tu não parar com a busca do que tá te oferecendo não só no âmbito da educação, mas eu acho que no geral, cultura no geral. Isso é um elemento que te constrói. (Débora, 2015)

No meu Diário de Aula fiz registros de indicações e conversas sobre livros e de filmes. O clima da escola propicia esse tipo de interação que visa a socialização de experiências, conhecimentos e cultura, sempre no sentido de colaboração. Destaco do Diário um desses momentos:

O monitor Matheus, para implicar com a Lígia, puxou a música do [filme infantil de animação] **Frozen**, que ela não aguenta mais! Ela me chamou para fazer o intervalo com ela. Ficamos conversando sobre filmes de criança... Disney e nossos preferidos e o que aprendemos com eles. Rosalia chegou para tomar café também e continuamos nossa conversa sobre filmes. Rosa contou que o filho gosta muito do **Mogli**. Rosalia nos contou a história do **Irmão Urso**. Não vi o filme ainda. Quero ver! (Diário de Aula, 3 nov. 2014)

Como foi visto anteriormente, Zabalza (1998) aponta que a possibilidade de ter prazer na atividade laboral pode levar a um crescimento qualitativo na Educação. Nesse sentido, o mesmo autor entende que a impossibilidade de realizar o trabalho em grupo aumenta a sensação de solidão e conseqüentemente a insatisfação no exercício da docência.

Nesse movimento de formação continuada, um dos aspectos mais relevantes que aparece em todas as falas é o clima de cooperação na Escola e a abertura para o diálogo constante. No tempo que passei na Escola isso ficou muito claro, pois pude perceber na rotina escolar o espaço bem constituído para o diálogo constante, seja sobre atividades, projetos, necessidades de auxílio com alguma criança ou situação ou sobre sugestões de atividades ou de

como conduzir essas atividades. A seguir, transcrevo dois excertos do mesmo dia de observação em que há registro desses momentos de cooperação. O primeiro trecho diz respeito às combinações entre as duas professoras Débora e Lígia, tendo em vista que desenvolvem alguns projetos em conjunto e que culminam com algum evento em comum, conforme segue:

Observação Nível IV. O dia está chuvoso e não teve pátio. Quando eu cheguei na sala, Débora e Lígia estavam combinando as atividades até o fim do ano para as duas turmas: exposição de fotos dos alunos caracterizados de Frida Kahlo, Salvador Dalí e Yayoi Kusama e o Recortes, resultado final dos projetos sobre esses artistas. (Diário de Aula, 13 out. 2014)

O outro trecho do Diário também do mesmo dia registra a intervenção de Luciana no intuito de acalmar Eduardo¹⁹, que estava bastante desorganizado. A situação a que estou me referindo no trecho é de um menino com deficiência, mas que não tem um diagnóstico definido. O diagnóstico de Eduardo indica duas direções: síndrome do espectro autista ou psicose infantil.

Débora sai da sala para buscar o Eduardo. Na volta, senta com ele, mas os gritos continuam. Luciana entra na sala e leva ele para a sala dela aos berros. Lá ele se acalmou e dormiu. No fim da aula, Débora comenta que ele está bem desorganizado e que a coisa tem piorado. Voltou a gritar muito, tirar a roupa e que a Escola optou em retirar ele da sala nesses momentos mais delicados. (Diário de Aula, 13 out. 2014)

Essas combinações de atividades em grupo entre professores envolvendo as turmas são constantes na escola, especialmente com as duas professoras e turmas observadas para esta tese. Da mesma forma, é constante o apoio, tanto logístico quanto emocional, da equipe — como no trecho relatado, em que foi necessário retirar uma criança da sala para que a professora pudesse dar continuidade ao seu trabalho. Esses movimentos de intervenção são feitos com muito cuidado e respeito a todos os envolvidos.

As questões relativas à possibilidade de melhorar a prática de sala de aula pelo diálogo constante entre pares aparecem na fala das duas professoras — por exemplo, no trecho anteriormente citado, em que Lígia diz que pedia socorro principalmente para Débora. Nesse sentido, destaco alguns trechos das entrevistas que exemplificam bastante o diálogo na Escola:

Eu: E pedir socorro é tranquilo pra ti?

Lígia: Sim! Total! Sempre tinha alguém me apoiando do grupo aqui, ou era a Luciana ou a Mariana, principalmente. O tempo todo. (Lígia, 2015)

Além do pedido de “socorro” relatado por Lígia, ela já havia desenvolvido uma amizade com Mariana antes de ingressar como professora na Escola. Essa amizade acaba por proporcionar ampla discussão em situações de lazer, portanto também há aprendizado nesses momentos.

¹⁹ Lembramos que os nomes das crianças foram trocados para preservar a sua identidade.

Eu e a Mariana, a gente conversa muito fora da escola, por a gente ter esse vínculo fora da Escola, então as nossas rodas de conversa fora da Escola, se tornam rodas de trabalho. “Então, Mariana, vamos não conversar sobre isso”, mas não dá. Vira e mexe: “E se tu fizesse isso? E se tu fizesse aquilo?” (Lígia, 2015)

Débora percebe que as interações que acontecem na Escola são oportunidades de aprendizado. A formação contínua que acontece na prática é relevante para Débora, que acrescenta à prática o diálogo entre os seus pares como condição para que sua atuação como professora seja aprimorada, conforme segue:

Eu acho que nessa questão do aprimoramento de prática é do dia a dia. A Escola proporciona isso com uma interação muito grande entre os pares. Isso favorece. (Débora, 2015)

No excerto seguinte, Débora explicita como essa interação e diálogo acontecem no cotidiano da Escola.

Às vezes até de entrar alguém ou alguma colega ou a coordenação ou a psicóloga, enfim, quem entrar na sala e der uma sugestão: “Que legal! Tu já tentou tal coisa?”, isso te favorece também. E como tem esse entrosamento, isso é natural, não é aquela coisa de um apontamento: “Ah, tu tens que fazer!”. Não é dessa forma, mas é de uma forma colaborativa. Então isso te favorece, isso te faz tu crescer. (Débora, 2015)

A partir dessas falas, posso afirmar a importância do diálogo entre profissionais da Educação para a construção e aprimoramento do professor. Esse diálogo pode acontecer num momento de dúvida, de pedido de socorro, como diz Lígia, em um momento cotidiano de sala de aula, com afirmação de Débora, e mesmo em momentos fora da Escola. O diálogo estabelecido na Escola serve para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, jamais como uma forma de cobrança. A cultura do diálogo e das sugestões está intimamente ligada com a transparência que fala Leila ao caracterizar a Escola.

Do lado da coordenação, também há o mesmo tipo de fala que destaca o diálogo aberto entre professores e a Escola. A psicóloga Mariana enfatiza a abertura ao diálogo e à construção coletiva que leva ao aprimoramento da prática e à internalização das concepções da Escola, como aparece no seguinte trecho da entrevista:

Eu percebo um crescimento com relação às professoras quanto a isso: a essa fala, a esse discurso e a essa prática que a gente tem. Não é balela dizer: “Então, pede ajuda que não vai ter problema, não vai ser fraqueza”. Em momentos mais delicados, as professoras vieram até gente e dizer assim: “Gurias, preciso de uma luz! Preciso que vocês vão para a sala de aula com mais frequência pra gente pensar em alguma estratégia junta.” (Mariana, 2015)

O discurso da abertura ao diálogo e à conversa constante ficam evidentes nas práticas que pude observar na Escola. Débora enfatiza a relevância desses momentos para sua formação,

tanto que estendemos nossa conversa sobre o diálogo e a conversa na escola. Perguntei se esses espaços eram marcados por reuniões ou por uma prática diária. Segue uma parte dessa conversa:

Débora: Ele é um espaço do dia a dia. A gente tem supervisões e nos momentos formais e informais a gente conversa muito, então, acaba fazendo isso uma coisa muito, muito da rotina.

Eu: Não precisa esperar aquele dia?

Débora: Não precisa esperar. Dependendo do que eu preciso ou a própria troca com a colega, ou “Vamos dar uma parada e conversar um pouquinho”. [...] Não tem uma coisa estipulada: “Tal dia vamos conversar”. Não! Isso funciona muito...

Eu: Flui?

Débora: Flui. É a natureza da Escola, sabe? É o que me encanta aqui dentro desse espaço. (Débora, 2015)

Pelas falas das entrevistas e pelo que pude observar e vivenciar na Escola, o diálogo constante é fundamental para o aprendizado do professor. A formação continuada constitui-se também pela possibilidade de ser exposto a outra forma de pensar, a outro ponto de vista da prática docente, dos fatos da vida e de concepções de mundo. Há um entendimento de que o clima da Escola promove a colaboração, o diálogo e a tranquilidade para se pedir auxílio, e de que isso complementa a formação continuada dos envolvidos. Nesse ambiente colaborativo aparece também o estudo, a arte, a literatura, o cinema, as viagens e outras tantas possibilidades.

Para Fonseca (2011), a Escola estudada possui um ambiente que favorece a colaboração entre as pessoas que interagem no ambiente escolar²⁰. Nas palavras da autora:

Então, entendo que um sujeito que tenha a oportunidade de vivenciar com seus colegas de trabalho uma relação de parceria e de equipe, que tenha a oportunidade de participar do projeto de escola [...] e de todas as etapas de elaboração e execução de outros projetos na escola (falando aqui dos projetos de trabalho ou da pedagogia de projetos), está aprendendo e exercitando sua autonomia e também sua parceria. (FONSECA, 2011, p.82)

A autora reafirma a possibilidade de formação continuada nas vivências e experiências na Escola. Nesse sentido, Fonseca (2011, p.83) faz a seguinte consideração: “o profissional que vivencia vai aprendendo e produzindo sua autonomia cotidianamente na relação com sua equipe de trabalho, alunos e seus familiares, comunidade em geral, e, em contrapartida, proporcionando também aos seus alunos experiências de parceria e de autonomia”. Essa citação sintetiza a visão da formação continuada de professores proposta pela escola estudada, fundando essa prática na escuta e no diálogo, que serve também para que a escola se modifique, melhore e se reconstitua.

Na continuidade da discussão, abordo questões relacionadas aos dispositivos legais em relação à formação de professores, entendendo que o cenário macro e as discussões legais

²⁰ Fonseca (2011), em sua dissertação de mestrado, estudou a Escola objeto desta tese.

ajudam a perceber o contexto em que a Escola está inserida. Mesmo não sendo pública, a Escola se desenvolveu num dado momento histórico, político e institucional — os últimos 25 anos no Brasil, que foram em grande parte moldados pela transição jurídica que ocorreu nesse período, tanto na área da Educação Infantil como em outros aspectos da sociedade.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MECANISMOS LEGAIS NO BRASIL

O que tem que mudar talvez na universidade, onde estão os formadores de novos professores, em um processo de mais abertura. Talvez uma mistura daquele magistério antigo que fazia com que as professoras tivessem que contar pedrinhas e não sei mais o quê... tu entende? Talvez pra que elas possam entender que nem tudo vai funcionar por causa do computador. (Rosalia, 2015)

Nesta seção, elenco as determinações legais sobre a formação de professores no Brasil. A Constituição Federal promulgada em 1988 demandava várias legislações complementares. Dentre elas, a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996). A LDBEN (BRASIL, 1996) dedica o seu Título VI aos profissionais da Educação e em seu artigo 62 prevê que a formação de professores para atuar na Educação Básica deverá ser de nível superior na modalidade licenciatura, para logo excetuar a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, pois estas poderiam ser constituídas por professores com o Ensino Médio Normal. Entretanto, a própria LDBEN quando trata das disposições transitórias prevê que até 2007 somente sejam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Tal dispositivo foi revogado pela Lei 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013).

A discussão da manutenção da possibilidade de professores com o Curso Normal (Magistério) trabalharem na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental alarga-se pela legislação. Em 1999, é editado o Decreto 3.276 demandando a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica (BRASIL, 1999). Na sua redação original, o parágrafo 2º do artigo 3º exigia formação superior para atuação na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Entretanto, uma nova redação foi dada pelo Decreto 3.554 de 2000 na seguinte forma: “A formação de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores” (BRASIL, 2000). A palavra “exclusivamente” foi substituída pela palavra “preferencialmente”, de modo a retirar a

obrigatoriedade da formação superior. Na fala de Rosalia aparece claramente essa distinção entre o Magistério e o curso superior em Pedagogia:

A gente sempre teve pedagoga pra fazer orientação do nosso professor, a gente sempre pediu que o professor regente de grupo tivesse no mínimo magistério, mesmo antes da lei. O que o magistério dizia? O magistério ensinava que pra tu contar tu pode usar pauzinho, que tu pode usar bolinhas, que tu pode usar os dedos. E isso interessava porque eu tinha na mesma sala crianças que iriam contar de jeitos diferentes. (Rosalia, 2015)

Não pretendo aqui me alongar na discussão entre o Curso Superior Normal e o Curso de Pedagogia²¹. Vale destacar o parecer de número 133/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que reafirma o termo “preferencialmente” e estabelece as modalidades nas quais a formação de professores no Ensino Superior possa acontecer. Para tanto, a formação deve obedecer aos critérios estipulados pelo CNE, conforme segue:

- a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares;
- b) as instituições não-universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na Resolução CNE/CP/99.

(CNE, 2001)

Mesmo não sendo uma questão pacífica, “poderia se pensar que, finalmente, contaríamos com a possibilidade de formar um professor dos anos iniciais do ensino fundamental em um curso dedicado especialmente a esse objetivo” (DI GIORGI et al., 2011, p.57). Entretanto, não foi o que se concretizou. Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, o Parecer 01 de 2006 do CNE, em seu artigo 2º, alarga as atribuições e objetivos do curso em cinco áreas:

- a) docência na Educação Infantil;
- b) docência nos anos iniciais;
- c) docência nos Ensino Médio na modalidade Normal;
- d) em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar;
- e) qualquer outra área em que sejam necessários conhecimentos pedagógicos

(CNE, 2006).

Essa pulverização pode contribuir para que o curso de Pedagogia perca seu foco. Aliada a essa problemática está a proibição das habilitações e das ênfases, que antes direcionavam o

²¹ A tentativa de instituir o Curso Superior Normal tem forte influência da França e do próprio Iluminismo. A *École Normale Supérieure*, situada em Paris, foi criada após a Revolução Francesa e tem como missão a formação cultural e científica de alto nível. Os estudantes chamados de normalistas atuam como estagiários no sistema educacional francês a partir do segundo ano e podem entrar para o corpo docente permanente fazendo concurso público. A duração do curso normal varia entre 2 anos (mínimo) e 6 anos (ENS, s/d).

curso para alguma área mais específica. As habilitações acabaram por ser proibidas em função da abertura de muitas possibilidades, o que levou a esvaziar o objetivo inicial – focar a formação do futuro profissional em uma área específica. As ênfases aparecem na fala de Rosalia quando, novamente, estabelece comparações entre o Magistério e a Pedagogia:

Na época a Pedagogia tinha vários enfoques e nesses vários enfoques, você ensinava o pedagogo especial a ensinar crianças especiais. [...] A gente sempre teve pedagoga que podia ajudar o professor a pensar, mas esses recursos vinham muito de uma programação interna desse professor. (Rosalia, 2015)

Para Di Giorgi et al. (2011, p.35), “é preciso que a formação inicial ofereça ao professor uma base sólida de conhecimento que lhe possibilite reelaborar continuamente os saberes iniciais a partir do confronto com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar”. A formação inicial de um professor em um curso de Pedagogia ou em outra licenciatura deveria conter conteúdos, habilidades, atitudes, valores que possam ser constantemente utilizados no dia a dia de sua profissão. Da mesma forma essa essência é desafiada, reelaborada e remodelada pela ação da formação continuada, conforme já foi visto anteriormente. Um curso superior de formação de professores é a base para a construção da docência.

Grossman (2008) aporta reflexões importantes sobre a formação de professores nos Estados Unidos. A autora aponta que a principal crítica aos cursos de Pedagogia ou de formação de professores é quanto a sua relevância, pois são entendidos mais como cumprimento de horas de banco escolar do que como conteúdo significativo para a formação do professor. Grossman (2008) encontra a raiz dessas críticas no início dos anos 1960, e mesmo que os modelos de formação de professores tenham mudado, avançado e se transformado durante as últimas décadas, pouco ainda se sabe sobre as características, conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para ser um bom professor.

Ao revisitar as décadas de 1980 e 1990, Zeichner (1999) conclui que a responsabilidade mais importante das instituições de ensino é cuidar para que os professores sejam os melhores possíveis e que estas devem prestar assistência durante toda a carreira dos professores. “Se não estivermos preparados para ter esta responsabilidade de modo mais sério e fazer tudo o que possamos para ter os melhores programas de formação de professores, então precisamos que alguém faça esse trabalho”²² (ZEICHNER, 1999, p.13). Para o autor, os professores deveriam ser ouvidos pelos responsáveis por fazer as políticas de formação, pois são sistematicamente excluídos do processo de construção das diretrizes e dos programas de formação e isso faz com

²² Minha tradução. *If we are not prepared to take this responsibility more seriously and do all that we can to have the best possible teacher education programs, then we should let someone else do the job.*

que haja sempre uma lacuna, mesmo que as intenções do governo e das instituições de ensino sejam as melhores. Randi e Zeichner (2004) entendem que os estudos da formação de professores estão focados em **como** (*how*) os professores aprendem, mas deveriam estar focados também no **que** (*what*) os professores precisam aprender para serem melhores professores.

Grossman (2008) afirma que os formadores de professores são responsáveis também por produzir dados que comprovem que a formação recebida por esses professores é efetiva, eficiente e eficaz. Para a autora, o principal problema dos cursos de formação de professores é a falta de dados que comprovem a qualidade da formação recebida, no que essa formação recebida implica em melhorias para a prática docente e quais os reflexos na aprendizagem. A efetividade para a autora pode ser sintetizada em três áreas ou habilidades:

- a) a habilidade de utilizar seus conhecimentos profissionais para avaliar as necessidades educacionais de um aluno ou da turma como um todo;
- b) a habilidade avaliar um aluno em específico ou uma turma de forma mais complexa do que apenas uma nota numérica;
- c) a habilidade para projetar e conduzir aulas de maneira a dar apoio e promover a aprendizagem do aluno.

A autora não considera essas habilidades de forma linear, como se uma aparecesse depois da outra, em sequência. Elas são desenvolvidas e utilizadas em diversas formas e momentos das relações professor/aluno e ensino/aprendizagem. Como as situações de sala de aula são mutáveis, volto a insistir que a formação do professor deve ser constante. Especialmente quando se trata de o professor desenvolver as suas habilidades para trabalhar com a diversidade cultural e a diversidade de alunos numa mesma sala de aula, também com relação à Educação Inclusiva. Para Fernandes e Cunha (2013, p.52), a “formação e suas implicações de identidade não se constituem em um constructo arbitrário, mas decorrem de uma concepção de educação e de mundo que [...] possibilita o ato educativo”. As autoras defendem que o cerne da questão da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, está na dissociação entre forma e conteúdo, teoria e prática. Para que essa dicotomia seja superada, Fernandes e Cunha (2013) elencam algumas propostas práticas e não mais diagnósticas. De forma sintética, as propostas elaboradas pelas autoras são:

- a) incluir a pesquisa como elemento chave da formação;
- b) reconhecer o conhecimento pedagógico como legítimo;
- c) assumir a formação em todos os níveis como tarefa acadêmica;
- d) desenvolver a formação em uma base que envolva teoria e prática; ensino e pesquisa; e ensino e aprendizagem;
- e) assumir o envolvimento da universidade, professor e aluno na formação;
- f) legitimar o espaço de trabalho como lugar de formação.

As sugestões das autoras centram a universidade como o lugar da formação inicial e continuada. Dessa forma, a universidade deveria cuidar da educação continuada em todos os níveis educacionais, exceto quando a formação ocorre no próprio lugar de trabalho e no conhecimento significativo que advém da prática. Entretanto é a universidade que legitima a experiência docente como lugar de formação. Desse modo, a formação se dá em espaços formais, destinados especificamente a esse propósito (treinamentos, capacitações, desenvolvimentos, cursos de graduação, pós-graduação e cursos livres, palestras, seminários). Mesmo que haja um diploma e uma melhoria no currículo, não há como assegurar que esse tipo de formação tenha impacto positivo sobre a ação docente. As horas de formação não têm relação direta com a qualidade da aula do professor.

Ainda sobre as determinações legais para a formação de professores no Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) apresenta um total de 20 metas a serem atingidas pelo país até 2024, dessas as metas de 15 a 18 tratam da valorização dos profissionais da educação. A seguir estão as metas estabelecidas pelo PNE, conforme o Quadro 8.

Das quatro metas estabelecidas para a valorização do professor, duas — a 15 e a 16 — dizem respeito à formação de professores, já as outras duas — 17 e 18 — tratam da questão salarial, abordando a equiparação e o plano de carreira. Para esta tese importam as metas 15 e 16.

A meta 15 trata da formação do professor no ensino superior. A exigência de formação superior para trabalhar na Educação Básica — compreendidos os níveis Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio — a partir do final do ano de 2015 passa a ser uma exigência. O portal Observatório do PNE (2013) mede o atingimento das metas estabelecidas no PNE e é coordenado pelo Todos Pela Educação. Segundo o Observatório com base nos dados do Censo Escolar de 2013, 74,8% dos professores da Educação Básica possuem curso superior ou são formados em cursos que são de licenciatura. A proibição de novas contratações de professores sem diploma de nível superior ou sem licenciatura iniciou em 2006, mas os indicadores somente trazem resultados a partir de 2010.

Dessa forma, mesmo que se entenda que a formação de um professor vai além da titulação acadêmica, sem uma licenciatura é impossível trabalhar como professor na Educação Básica. Mesmo na Educação Superior, em muitos casos, é a própria instituição se encarrega de conferir uma formação pedagógica aos professores dos bacharelados e dos cursos superiores de tecnologia. Nesse sentido, ao tratar de metas para a Educação no Brasil, excluem-se os saberes experienciais dos professores. Por mais que se critique o aspecto quantitativo, o PNE propõe

metas que devem ser atingidas até 2024, o que implica, necessariamente, em avaliações quantitativas.

Quadro 8 — Metas do PNE para a valorização dos professores

meta	descrição
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino
17	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: adaptado pelo Autor desta tese do PNE, Brasil, 2014.

Para o atingimento de cada meta o PNE aponta estratégias, que podem ser entendidas como desdobramentos da meta principal. Para a meta 15 foram estabelecidas 13 estratégias, conforme o Observatório do PNE (2013):

- a) **regime de colaboração**, que prevê um planejamento estratégico com as necessidades de cada localidade e parcerias entre União, estados-membros e municípios;
- b) **financiamento estudantil**, em especial para as licenciaturas;
- c) **iniciação à docência**, que visa ampliar os programas nos cursos de licenciatura;
- d) **plataforma eletrônica** para divulgar cursos de formação e currículos;
- e) **programas específicos de formação** para as escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e Educação Especial;
- f) **reforma curricular das licenciaturas** com foco na aprendizagem e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação;
- g) **avaliação dos cursos**, por meio da implementação das diretrizes curriculares na Educação Superior;
- h) **estágio**, estratégia que visa valorizar as práticas de ensino e os estágios de modo a articular a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica;
- i) **qualificação**, no sentido de implantar cursos e programas especiais de formação específica na Educação Superior para os professores que não possuem ainda licenciatura na área em que atua;
- j) **formação inicial** pela oferta de cursos técnicos e tecnológicos para a formação de profissionais da educação que não os do magistério;
- k) **formação continuada**, que busca estabelecer uma política nacional para a formação continuada até o fim de 2015;
- l) **bolsas de estudo** para os professores de idiomas de escolas públicas realizarem cursos de imersão em países da língua que lecionam;
- m) **formação docente** para a educação profissional com foco no desenvolvimento de modelos de formação específicos para esta modalidade.

A partir destas estratégias, o PNE busca desenvolver a formação inicial e continuada de professores no Brasil. O atingimento dessa meta prevê ações conjuntas e colaborativas entre a União, o Distrito Federal, os estados-membros e os municípios. Durante o ano de 2015 esses entes devem desenvolver um plano estratégico, no qual deve estar previsto um diagnóstico da necessidade de formação e da possibilidade de atendimento dessas necessidades. O próprio documento que explicita o PNE — Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação — deixa claro que o plano estratégico deve incluir “programas específicos para a formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas” (MEC, 2015, p.49).

Já a meta 16 do PNE trata da garantia de formação continuada e de formação de pós-graduação para no mínimo 50% dos professores da Educação Básica. Segundo o Censo Escolar de 2013, 30% dos professores têm pós-graduação (OBSERVATÓRIO, 2013). Para o Observatório do PNE a importância dessa meta é suprir as lacunas da formação inicial e proporcionar o constante aperfeiçoamento da atividade laboral. Da mesma forma, entende que o MEC deve estar atento à qualidade dos programas de pós-graduação em Educação no país segundo à avaliação feita pela Capes.

Para a meta 16 foram estabelecidas 6 estratégias, conforme segue:

- a) **planejamento estratégico**, conforme já havia sido comentado anteriormente;
- b) **política nacional de formação de professores**, a partir do que foi desenhado no planejamento estratégico;
- c) **acervo de obras** didáticas, paradidáticas, literatura e dicionários para as escolas da rede pública de Educação Básica;
- d) **portal do professor**, para divulgação de material didático e pedagógico;
- e) **bolsas de estudo**, que prevê a ampliação de bolsas para professores da Educação Básica;
- f) **plano nacional do livro e leitura**, que busca fortalecer a formação de professores pela implantação do Plano Nacional do Livro e Leitura.

A meta 16 visa o aumento da escolarização dos professores da Educação Básica por meio da formação continuada na pós-graduação. Para tanto, devem ser definidas as regiões que necessitam de maior atenção, as instituições formadoras e como se dará o processo. Segundo o documento Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, “é fundamental [...] implementar ações articuladas entre os sistemas de ensino e os programas de pós-graduação das universidades públicas, [...] objetivando alcançar a cobertura de 50% dos professores da educação básica com mestrado ou doutorado” (MEC, 2015, p.52).

A realidade das escolas de Educação Infantil da rede privada é outra, mas não tão afastada dessas discussões e determinações legais no Brasil. Na medida em que continua a possibilidade das escolas privadas contratarem professores e monitores para seu quadro sem

formação superior. Para Oliveira (2011, p.28), as escolas de Educação Infantil que buscam desenvolver um trabalho de melhor qualidade “o diploma de ensino superior, além de cursos de aperfeiçoamento em artes, alfabetização, psicomotricidade e outros, vem sendo cada vez mais requerido”. Dessa forma, a Escola e a formação de professores estão inseridos em um contexto maior, que está previsto na legislação brasileira. Demonstrando que há preocupação do Estado com relação à formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação, especialmente, na infantil.

Na próxima seção, busco aprofundar as questões relativas à formação de professores para trabalhar com a Educação Infantil, na perspectiva da Educação Inclusiva.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSIVA

Daí a professora essa que era menos experiente em turmas regulares, porque ela é professora de escola especial, diz o seguinte na entrevista: “Eu ouço muito falar de vocês há muito tempo e eu vim fazer a entrevista porque eu queria entender as coisas da Escola, mas, principalmente, eu quero saber se a inclusão que vocês fazem é real”. Eu disse: “É essa! Eu quero te mostrar que é”. (Leila, 2015)

A formação do professor para atuar na Educação Infantil e Inclusiva é o tema para esta seção. Para tanto, entrelaço subsídios teóricos com excertos das entrevistas e dos Diários, mas, principalmente, o depoimento de Rosalia, por traçar um perfil bastante completo do professor ideal, no seu entendimento, para trabalhar na Escola. Anterior foi abordado sobre a discussão do lugar da formação de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (Curso Normal ou Pedagogia) e, atualmente, a lei admite que tal formação pode acontecer nos Cursos Superiores de Pedagogia²³ ou qualquer outra Licenciatura, bem como no Ensino Médio Normal (Magistério). E o quão amplo é o campo de formação proposta para estes cursos de Pedagogia, segundo o parecer 01/2006 do CNE.

Nesse sentido, Oliveira (2011) aponta que a profissionalização dos profissionais da Educação Infantil depende muito do valor que é atribuído à creche e à pré-escola. Para a autora, a formação na área “tem sido extremamente pobre ou inexistente, principalmente a dos que trabalham em creches, área de atuação muito leiga e predominantemente feminina” (p.23).

²³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia estão desenvolvidas no Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. O parecer 05/2005 pode ser consultado na íntegra no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Não é objeto deste estudo traçar o perfil do curso de Pedagogia ou analisar as determinações legais do curso.

Rosalia em sua entrevista faz um resgate bem importante para entender essa discussão frente a formação de professores para atuar na Educação Infantil:

Por exemplo, quando entrou o professor na sala da Educação Infantil, a sala da Educação infantil ficou um pouquinho diferente que era quando estávamos nós que não tínhamos a formação de professoras, mas de educadoras. A gente não se importava tanto com algumas coisas, a gente se importava muito mais com o cuidado, entende? Quando vem da área da saúde para a área da educação a gente tem que buscar qual o eixo que vai fazer com que isso funcione. (Rosalia, 2015)

Rosalia, por ser terapeuta ocupacional e ter atuado em creches nos anos 1980, traz muito na sua fala essas mudanças que a Educação Infantil passou, principalmente, a transposição da responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde para a da Educação. Oliveira (2011) acredita que um dos motivos é a construção de um modelo familiar/materno, no qual a mulher transpõe as competências de cuidar de seus filhos para cuidar dos filhos dos outros, de modo que não há profissionalização. A mesma autora entende que a formação de professores em nível superior para que trabalhem na Educação Infantil não representa consenso.

Enquanto alguns defendem que o ensino superior traria mais qualidade para o ensino, outros entendem que isso só aumentaria o custo. Em muitas vezes, para Oliveira (2011), o aumento da escolaridade dos professores representa uma ascensão salarial, mas não representa necessariamente qualidade. “Isso acontece porque as propostas pedagógicas examinadas em cursos de formação [...] são aprendidas de modo superficial, dentro de currículos de formação desatualizados, acarretando aos professores pouca autonomia e insuficiente posicionamento crítico” (p.29). Rosalia traz uma crítica a essa formação pedagógica:

Também tem uma coisa, a área da educação acaba sendo muito atrasada com relação ao ensinar. Porque se converte tudo em pedagógico, dentro de uma escola se converte tudo em pedagógico e não necessariamente essas questões tem que partir do professor, podem partir da pessoa dos serviços gerais, da cozinheira, vão partir... sabe? (Rosalia, 2015)

Rosalia aponta que deve haver um envolvimento de todas as pessoas da Escola no processo educativo das crianças. Entretanto, o sucesso e o fracasso acabam sendo muito depositados na atuação e na formação do professor. Quando se fala em Educação Infantil logo surge aquela ideia senso comum de professoras que cuidam e gostam de crianças, concordam em ganhar pouco e talvez não tenham grandes ambições na carreira docente. Uma série de clichês reforçam esse estereótipo do professor de Educação Infantil e crenças e preconceitos que permeiam a nossa sociedade levam a esse tipo de consideração de senso comum. Poderia listar aqui uma infinidade de situações e proclamar a valorização destes profissionais, mas este

não é o objetivo deste estudo. Busco apontar algumas características do professor de Educação Infantil e do professor de Educação Inclusiva.

Saracho (1993) parte justamente dessas características senso comum do professor de Educação Infantil e Séries Iniciais para desconstruí-las ao afirmar que não há comprovação científica que tais características seriam as mais apropriadas para um profissional desta área. Parece haver certa concordância de que o professor da Educação Infantil deveria ser uma pessoa afetuosa, entusiasta, metódica, flexível, com habilidade para encorajar as crianças, gostar de crianças, ter paciência, maturidade e energia, saber encorajar as crianças a terem responsabilidade, ter habilidade na confecção de materiais e de propostas, motivação para ensinar, abertura a novas ideias, dentre outras tantas. A autora entende que há pesquisas que demonstram que as escolas exigem dos candidatos a professor motivação e experiência prévia com crianças. E que “[e]stes critérios, embora amplamente utilizados, talvez sejam apenas remotamente ligados ao sucesso no ensino, embora alguns requisitos básicos, tais como habilidade de ler adequadamente e habilidades de comunicação verbal, são vistos como essenciais ao ensino efetivo” (SARACHO, 1993, p.413)²⁴.

Quando Lígia fala do seu ingresso na Escola de certo modo põe por terra a premissa de experiência com crianças quando relata:

Eu: Como é que foi a Entrevista?

Lígia: Foi bacana. Eu vim supernervosa, claro. Foi bacana, mas eu já vim dizendo: “Não tenho experiência com criança, vai ser a minha primeira vez em tudo, mas eu tenho muita vontade de trabalhar com crianças com deficiência, com inclusão”. (Lígia, 2015)

Lígia foi contratada em 2013 e relata a vontade de trabalhar com crianças, especialmente, as crianças com deficiência, que indica que supera a falta de experiência. Em outro momento da entrevista, Lígia relata que a vontade de trabalhar na Escola já vinha de algum tempo, pois passava na frente, via os trabalhos, as crianças e a movimentação. Ao perguntar à diretora e proprietária da Escola Leila qual era o perfil de professor que a escola buscava, ela conta como foi o processo de seleção de Lígia da seguinte forma:

A Rosalia me diz uma coisa que pra mim foi capital naquela hora: “Como a Débora precisa começar a fazer as intervenções relativas ao processo de escolarização formal [...], eu acho que no nível III deveria ser alguém da arte.” E isso me bateu e eu falei: “Também acho!”. [...] E a entrevista [da Lígia] foi a única, porque uma vez que a gente tava entendendo ali que a nossa demanda para aquela função não era alguém da Pedagogia era alguém que fosse lidar com essa imensidão de coisas que enquanto

²⁴ Minha tradução. *These criteria, though widely used, may only remotely relate to success in teaching, although certain basic requirements such as adequate reading ability and verbal communication skills are seen as essential to effective teaching.*

criança temos sem muros [...] Vamos deixar eles brincarem com isso e alguém dessa área [Artes] vai possibilitar. Eu não tava preocupada com formação. (Leila, 2015)

Leila entende que nesse momento não estava preocupada com a formação no seu sentido pedagógico ou numa formação baseada na experiência, mas estava focada na formação e aptidão em Artes. Tendo em vista que a Escola acreditava essa formação seria a mais adequada para trabalhar com a turma do nível III, Lígia foi a única candidata a ser entrevistada para a vaga. Segundo o relato de Débora, sua entrada na Escola foi bastante parecida quanto à experiência, entretanto deu-se por outra via, conforme as suas próprias palavras:

Há 12 anos eu vim pra Escola em função do estágio que eu precisava fazer. E eu não tinha experiência. Eu nunca tinha trabalhado em escola, nada de experiência. (Débora, 2015)

De modo que a experiência não é ser um requisito essencial para o ingresso do professor na Escola estudada. Nóvoa, em entrevista a Pereira e Vieira, afirma que os primeiros anos são decisivos para a formação do professor, “para a socialização como professor, para a criação de uma identidade própria e, mesmo, para um certo bem-estar profissional (ou, melhor dizendo, para uma relação serena e confortável com a profissão” (PEREIRA; VIEIRA, 2006). Oliveira (2011, p.24) sintetiza a questão afirmando que do profissional que trabalha com Educação Infantil “requer-se paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil”. O meu primeiro registro de observação no Diário de Aula remete diretamente a essa questão trazida pela autora. Essa entrada no Diário refere-se à observação de uma hora de brincadeiras livres no pátio e que apresenta o seguinte registro:

As professoras estavam sempre às voltas com as crianças (dirimindo conflitos, enturmando, atendendo, conversando, assoando narizes e cuidando das carinhas cheias de areia). (Diário de Aula, 1 out. 2013)

Por outro lado, Oliveira (2011, p.24) destaca que: “Pouco se exige em termos de conhecimento mais elaborado acerca das funções da educação infantil e das características sócio-históricas do desenvolvimento das crianças”. Da mesma forma, parece não importar o “saber historicamente elaborado a respeito das diversas dimensões pelas quais o homem e o mundo podem ser conhecidos”. Nóvoa, em entrevista a Pereira e Vieira (2006), entende que, além do conhecimento específico de uma área do conhecimento ou disciplina e de conhecimento pedagógico, o professor de ver conhecimento profissional. O professor constrói esse conhecimento a partir de suas intuições, das suas reflexões sobre sua prática e da sua capacidade para “deliberar-em-ação” (p.117). Esse tipo de conhecimento mistura teoria, prática e experiência, porém não se resume a esses três elementos, o que dificulta a sua conceituação.

Nos registros feitos no meu Diário aparecem intervenções das professoras para auxiliar no desenvolvimento das crianças²⁵, conforme os seguintes excertos selecionados do meu Diário. O primeiro deles diz respeito à independência:

Lanche: Lígia insistiu que Bianca²⁶ descascasse a banana sozinha. Ela fez! (Diário de Aula, 3 nov. 2014)

Freire afirma para Shor que a educação desenvolve certo nível de independência, como descascar a banana sozinho, mas não tanto para chegar ao nível de autonomia que possa transformar de forma radical a pessoa a fim de promover mudança social (FREIRE; SHOR, 1996). O segundo excerto selecionado trata de um registro sobre as oficinas desenvolvidas pelas crianças do nível IV. A professora Débora propõe que cada criança desenvolva uma oficina para os colegas, dessa forma está trabalhando a autonomia, no sentido atribuído por Freire e Shor (1986), o planejamento, a atitude propositiva e proativa, a capacidade de orientar e de manter o foco, dentre outras tantas habilidades.

Oficina do Gato Fantoche: Débora estava sempre puxando para que Ana Paula decidisse o que era pra fazer e que desse as instruções, afinal ela era a oficinaira. (Diário de Aula, 28 maio 2015)

Ainda Freire em resposta a Shor entende que a educação é sempre diretiva, neste caso o direcionamento vem da professora, a questão é entender qual a direção e a quem se direciona (FREIRE; SHOR, 1986). Neste caso, a direção dada é a da autonomia e do desenvolvimento. Freire (1996, p.94) afirma que no “fundo o essencial nas relações entre educador e educando [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. O terceiro excerto escolhido para exemplificar a intenção de desenvolver a criança é o registro de uma experiência na biblioteca e que demonstra a necessidade das crianças terem a noção de responsabilidade.

Na biblioteca: Cláudia²⁷ sentou no meu colo e Maria na minha canela para que eu lesse a história — Uma menina Curiosa. Lígia chamou várias vezes a Cláudia para escolher o livro, mas ela não atendeu. Também pedi para ela ir lá falar com a profê. “Cláudia, tu quis ficar no colo do Marcelo e não me atendeu quando eu te chamei para escolher o livro, então vais levar esse do peixinho!” (Diário de Aula, 22 maio 2015)

Nos momentos de observação essas intervenções das professoras para trabalhar a autonomia, responsabilidade e desenvolvimento aparecem constantemente. Freire (1996) entende que há impossibilidade de tratar de forma independente o ensino de conteúdos da formação ética dos alunos. “Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p.33). Para

²⁵ Vale lembrar que os nomes das crianças também foram trocados para preservar a identidade. Quando a criança citada tem alguma deficiência será devidamente registrado.

²⁶ Bianca tem Síndrome de Down.

²⁷ Cláudia tem Síndrome de Down.

Zabalza (1998), o professor de Educação Infantil deve ter as mesmas exigências que os outros professores de outros níveis, mas entende que o “peso do componente das relações é muito forte. A relação constitui, provavelmente, o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas. Qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculos de relação [...] positivos”. Em uma aula das primeiras aulas que observo de Débora, registro o seguinte trecho:

A professora é ótima, explica tudo claramente, intervém quando necessário (Se misturar todas as cores vai virar marrom, tu queres pintar de marrom? Seca o pincel antes de colocar na tinta – coisas desse tipo). Os alunos pintaram uma caixa de leite que vai virar um carrinho. Pareciam bem empolgados! Alunos amorosos e educados. Me beijaram e abraçaram quando me despedi. O João Paulo pediu abraço coletivo para se despedir de mim. (Diário de Aula, 22 out. 2013)

Essas primeiras impressões se confirmaram durante o tempo em que estive na escola. Tanto as professoras quanto todas as outras pessoas da Escola são muito afetivas, sem serem infantilizadas, e ao mesmo tempo impõem o respeito pelo exemplo e autoridade quando é necessária, muito semelhante ao que Zabalza (1998, p.27) defende. Para o autor, o professor de Educação Infantil deve ter essas características: “cordialidade, proximidade e calor” e “originalidade, capacidade e quebra da formalidade”, bem como “ser capaz de se impor, de estabelecer limites, de manter a estabilidade dos contatos”. Na entrevista de Débora ela conta uma passagem que exemplifica o entendimento de Zabalza (1998):

Agora a gente tá trabalhando nas obras da Vernissagem e o Pietro fez um projeto [...] e ele queria trabalhar com lantejoulas. [...] Ele não está conseguindo produzir. Aí eu disse pra ele: “Vamos parar. Tu não tá conseguindo, vamos parar, numa obra [de arte] a gente precisa estar feliz com o que a gente tá fazendo”. E aí ele ficou chateado porque eu disse pra ele parar. Daí eu fiquei refletindo... será que foi o jeito certo de falar pra ele? Né? [...] “Então, agora a gente vai refazer porque ainda dá tempo.” Vamos pensar numa outra coisa que dê mais prazer pra ele. (Débora, 2015)

Este relato demonstra, além da reflexão na prática, a intervenção da professora na condução do que o aluno estava desenvolvendo de modo firme, mas apontando outras possibilidades. O episódio também demonstra o objetivo da professora em manter o nível de contentamento de Pietro com a atividade que ele estava desenvolvendo – criar a obra de arte para a Vernissagem da Escola. Débora tem o objetivo de fazer com que Pietro entenda que nem tudo aquilo que é planejado é possível de executar como imaginado, porque

Ele começou a se dar conta que a lantejola não gruda, que fica colada no dedo, que tá sujando muito... Então, ele tá chateado com o resultado, que uma coisa é no papel outra coisa é... Uma coisa que eu disse pra ele é que isso faz parte também. (Débora, 2015)

Nesse sentido, Débora ajuda Pietro a trabalhar com a frustração de não conseguir executar aquilo que ele havia projetado para sua obra. Dando continuidade e na tentativa de fugir do senso comum e estabelecer critérios para a seleção e formação de professores, Saracho (1993) estabelece três grandes categorias:

- a) **cultura geral**, que implica em uma educação mais ampla que inclui as habilidades relacionadas à língua, estética, conhecimentos de história, sociologia, psicologia, antropologia e movimento corporal;
- b) **base profissional**, que visa a formação do educador a partir das bases fundantes da própria educação;
- c) **conhecimento técnico**, que busca conhecer as técnicas de ministrar conteúdos, como planejamento, implementação e avaliação.²⁸

Desse modo, a formação de um professor de Educação Infantil e Anos Iniciais no entendimento da autora é ampla e bastante completa e complexa. O Parecer 01/06 do CNE determina que o curso de Pedagogia deve estar constituído de:

- a) um núcleo de estudos básicos;
- b) um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos;
- c) um núcleo de estudos integradores (CNE, 2006).

Cada um destes núcleos tem uma série de características listadas no Parecer. Há certa correspondência entre os núcleos e as categorias propostas por Saracho (1993). O núcleo de estudos básicos se referiria ao que a autora chama de conhecimento técnico, pois implica em estudar processos, técnicas e práticas. O núcleo de estudos básicos também prevê em parte conhecimentos do campo da cultura geral, pois estabelece que a ética, a estética, a sustentabilidade e estudos de diferentes linguagens são objeto do curso. Já o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos tem íntima ligação com o que Saracho (1993) chama de base profissional, principalmente no que tange o estudo das teorias educacionais fundantes do pensamento pedagógico.

Por fim, o Parecer 01/06 estabelece um núcleo de estudos integradores, no qual estão previstas as práticas de estágio, iniciação científica, monitorias, horas complementares e outras atividades de cunho prático. Saracho (1993) atribui essa categoria ao professor-cooperador, que nada mais é que o professor que na prática de estágio cede o espaço da sala de aula para observação e práticas de ensino do professor-aluno (professor em formação). Para a autora, o professor-cooperador não está interessado em ensinar rotinas, mas sim em discutir com o professor-aluno objetivos de socialização e de engajamento dos alunos. As rotinas, o tempo gasto e as atividades devem ser pensadas e levadas a cabo exclusivamente pelo professor-aluno.

²⁸ Minha tradução. [... G]eneral education, professional foundations [and] instructional knowledge.

Da mesma forma, a autora também destaca que o professor-cooperador tem pouco ou nenhum interesse em receber *feedback* sobre o que o professor-aluno e o supervisor de estágio puderam observar da sua aula. O que dificulta a possibilidade de aprendizado contínuo. Esse pouco interesse muitas vezes advém da forma como esse supervisor age na escola. Saracho (1993) aponta que em muitas vezes o supervisor de estágio não conhece ou deseja conhecer a escola e que fala sempre do lugar da universidade que, aparentemente, menospreza a escola. Entretanto, o mais relevante da parte destinada à prática é que ela seja o mais semelhante possível com a realidade que o professor-aluno encontrará depois de formado.

Nessa mesma linha, Nóvoa (2009) defende que a formação dos professores seja feita dentro da profissão, pois os cursos de formação docente estão muito afastados da cultura e das rotinas da profissão. Para o autor, a formação do professor deve ser constituída em grande parte por componentes práticos, deve ser baseada na aquisição de uma cultura profissional, na qual os professores mais antigos têm um papel fundamental na constituição dos professores ingressantes. Ainda para Nóvoa, uma formação docente ideal deveria dar atenção à dimensão pessoal dos professores, pois deveria trabalhar com a capacidade de relacionamento, a comunicação e o tato pedagógico. A formação docente também deve promover a valorização do trabalho em equipe, o exercício coletivo da profissão, o que pode acontecer por meio de projetos, por exemplo. Por fim, Nóvoa (2009) aponta que a formação do professor se norteia por um princípio de responsabilidade social.

Ao ser perguntada sobre o perfil de professor desejado pela Escola, Rosalia novamente faz críticas à universidade, que encontram eco na análise feita por Saracho (1993):

O perfil de professor que eu gostaria que tivesse n[a Escola] não é uma coisa fácil de encontrar. Por que não é uma coisa fácil de encontrar? Porque as universidades programam esse professor. É difícil tu tomar consciência que esse é um projeto de vida pra si. Se a pessoa não acredita naquilo, esse não me parece ser um perfil. (Rosalia, 2015)

Rosalia acredita que se tornar professor deva ser um projeto de vida e não um só treinamento pedagógico. Oliveira (2011) aponta algumas propostas para a formação do professor de Educação Infantil. A primeira delas diz respeito à formação ética, que passa também por entender o contexto histórico vivenciado e pela certeza que o mundo está em constante mudança. A formação ética proposta pela autora pressupõe que o professor saiba tomar decisões, portanto seja capaz de avaliar situações e comportamentos e que também reflita sobre a sua prática, a exemplo do excerto anterior em que Débora conta sobre a obra de Pietro. A segunda premissa para a formação do professor é técnica, que garante que o professor saiba realizar atividades variadas e promova o desenvolvimento e a interação entre as crianças.

Rosalia traz em seu discurso algo muito semelhante ao pensamento de Oliveira (2011), entretanto afasta o peso do conhecimento pedagógico:

O primeiro perfil quando a gente vai fazer entrevistas [para preencher uma vaga de professor] é realmente o de ter mais criatividade, que sejam mais desafiadores, pensantes, com o sentido de grupo, pessoas que conseguem trazer através da arte, não necessariamente da educação pedagógica, elementos interessantes para comunicar para os alunos. Então, eu acho que esse é o perfil de professor que eu gosto. Ele pode ensinar de várias formas, ele não precisa ficar preso ao conteúdo. (Rosalia, 2015)

Seguindo nessa mesma linha, a formação de professores deve buscar desenvolver a “capacidade de estabelecer com crianças relações cordiais, acolhedoras, sintonizadas, estimuladoras, balizadoras de limites” (OLIVEIRA, 2011, p.31). Aqui a autora busca fugir um daquele estereótipo de que para ser professor de Educação Infantil basta gostar de criança e saber cuidá-las. Para a autora, ao constituir-se como professor de crianças ele terá que enfrentar sua própria infância e a sua relação com os pais, portanto deve conhecer suas emoções. Acredito que se trate muito mais de autoconhecimento do que, como propõe a autora, um confronto com outros profissionais em um grupo de formação. Novamente, Rosalia, em sua fala, exemplifica a teorização de Oliveira (2011) ao afirmar que:

O professor que eu imagino que buscamos aqui na [Escola] é aquele professor que nunca tá pronto, que está sempre em construção, que ele tenha paciência para ouvir as crianças e que ele não tome necessariamente a sua educação como modelo. Porque mudou muito! O tempo de respeito ao adulto é diferente. O jeito com que as crianças se reportam a gente é diferente. (Rosalia, 2015)

Além desse entendimento de escuta atenta às crianças e o autoconhecimento, Rosalia busca um professor que não esteja preso ao passado, a sua educação e a sua infância. Esse professor deve entender o tempo em que vive, estar atento e aberto às mudanças. Dessa mesma ordem é a quinta premissa de formação proposta por Oliveira (2011): o professor como peça importante na composição das relações entre professor-criança-família. Também no depoimento de Rosalia aparece a reflexão sobre o papel do professor em fazer a ponte entre a Escola e a família:

Outro perfil de professor que eu imagino que seja importante é aquele que não deposita só na família a educação da criança. A gente tem visto assim crianças de 4 meses que ficam 7, 8 horas aqui com a gente na Escola, como é que eu vou dizer que eu não faço nenhuma marca nesse bebê? É impossível! [...] Pensa, você conhece o seu filho de fim de semana, você não conhece o seu filho de dia a dia. Então, esse professor tem que ser muito aberto a receber as informações de casa, a não julgar essas informações como sendo erradas nem certas. (Rosalia, 2013)

Ainda para a autora as propostas de formação têm atentado pouco para estas relações, que fazem com que o professor necessite “analisar continuamente sua própria frustração e

agressividade” (OLIVEIRA, 2011, p.32). Sobre essa questão o posicionamento de Rosalia é muito semelhante ao da autora, conforme o seguinte excerto da entrevista:

Às vezes como mãe ou aqui [na Escola], tem crianças que nos irritam profundamente. Aí eu vou aprender a olhar pra mim de novo e tentar entender porque aquela criança me irrita tanto, o que eu não gosto de me ver nela. (Rosalia, 2015)

A sexta e última proposta de formação aponta para a relevância das reuniões de supervisão de estágio, assim Saracho (1993) concorda com Oliveira (2011). No estágio acontece o momento propício para uma formação do sujeito professor no sentido de avaliação tanto das suas capacidades técnicas quanto éticas. Leila comenta o ingresso da psicóloga Mariana na Escola da seguinte forma:

A própria Mariana veio pra cá porque ela passava na frente, curti as coisas que ela via, veio propor estágio e ficou, foi ficando, ficando... (Leila, 2015)

Por sua vez, Mariana conta a sua entrada gradativa na Escola, tendo em vista que a psicóloga anterior foi também deixando aos poucos a sua função na Escola. Mariana encerra essa parte da nossa conversa falando da disponibilidade para receber estagiários:

Mariana: Eu comecei na Escola em agosto de 2007 pra fazer o meu estágio de psicologia escolar. Quando eu comecei, eu comecei só acompanhando algumas turmas da Educação Infantil. [...] Durante o ano de 2008, eu acompanhei todas as turmas de Educação Infantil, menos os berçários. [...] Em 2009, eu me formei. [...] E eu assumi o Ensino e a Educação Infantil.

Eu: Então, hoje tu é a única psicóloga que trabalha na Escola?

Mariana: Isso! Agora faz uns 3 anos que a gente tem recebido estagiários de psicologia para fazer um trabalho de parceria. (Mariana, 2015)

Para Randi e Zeichner (2004), é na prática que se dão as oportunidades do professor se apropriar do seu próprio aprendizado. Nesse sentido,

Sem a necessidade de buscar conhecimento além da suas próprias escolas e salas de aula, os professores talvez não tenham oportunidades suficientes no “fluxo de informação” para desenvolver a aptidão, como indivíduos e como profissionais, para os tipos de aprender, pensar, planejar, copiar e resolver problemas que o trabalho profissional demanda. (RANDI; ZEICHNER, 2004, p.182)²⁹

Os autores utilizam a expressão “fluxo de informação” (*flow of information*) para se referir à informação que circula no ambiente escolar e que ajuda, por exemplo, a entender o comportamento de determinado aluno ou à solução determinados conflitos. Para eles esse tipo de experiência ajuda no desenvolvimento da aptidão para ser professor, que inclui várias

²⁹ Minha tradução. *Without opportunities to take responsibility for their own learning, and without the need to seek knowledge beyond their own schools and classrooms, teachers may not have sufficient opportunities in the “flow of information” to develop the aptitude, as individuals and as a profession, for the kinds of learning, thinking, planning, coping, and problem solving that professional work demands.*

habilidades. A aptidão no sentido utilizado pelos autores significa estar preparado para agir em determinada situação. De modo que essa preparação somente pode acontecer no ambiente escolar colaborativo. O ambiente colaborativo e aberto ao diálogo foi tratado anteriormente na seção 3.1 deste capítulo, na qual destaquei as falas das entrevistadas que configuram o ambiente da Escola estudada.

Esse fluxo, de que tratam Randi e Zeichner (2004), enriquece o ambiente escolar. Os conhecimentos trazidos e socializados pelos professores ampliam a formação continuada desses professores, o que os transforma de trabalhadores em aprendizes. Dessa forma, o conhecimento dos professores auxilia tanto na aprendizagem dos alunos quanto aos próprios objetivos da escola, bem como à categoria profissional em geral. Tais considerações são apropriadas para o ambiente da Educação Infantil e da Educação Inclusiva na medida em que as situações do dia a dia demandam do professor as habilidades descritas pelos autores e por Rosalia quando fala do perfil de professor voltado para o grupo. Leila concorda com essa ideia ao comentar sobre a contratação da professora Clara que trabalha com o segundo ano:

Clara tá há 8 anos na Escola, eu acho, na entrevista dela, e ela fez seleção com um bando de gente muito boa, disse não gostava de trabalhar com a porta aberta, ela gostava de trabalhar ela e os alunos dela e nós numa equipe inteira na sala. Eu disse: “Então, eu vou te ensinar a abrir a porta!” (Leila, 2015)

No entendimento de Augusto (2015, p.117), “o processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um professor não se dá isoladamente, mas, sim, em contextos de interações. Ele está imerso em seu ambiente de trabalho na companhia de vários outros: as crianças, em primeiro lugar; os demais colegas; o coordenador pedagógico; etc.”. Para complementar essas ideias, a mesma autora entende que é nesse convívio diário, interação e diversidade que o professor adquire experiência.

Ao analisar a experiência na Educação Infantil, Augusto (2015, p.117) afirma que “é importante considerar que o professor também aprende na experiência da Educação Infantil. Um professor que assegura no dia a dia do seu trabalho as condições para a experiência das crianças está em constante desenvolvimento e constitui sua própria experiência”. A autora propõe que na Educação Infantil haja um compromisso com a aprendizagem da criança por meio da experiência e que, numa relação estabelecida diretamente com o professor, este também possa aprender e, portanto, estar sempre em formação e constituição. Nesse momento é interessante trazer o fechamento da entrevista com Lígia quando pergunto se ela gostaria de acrescentar algo que ainda não havia sido dito durante a entrevista, em suas palavras:

Eu sou suspeita pra falar sobre o trabalho, porque eu não sei se eu faço as coisas da forma certa e não tem como saber. Eu não sei se é uma questão de ser 3 anos só, ou se isso é uma coisa que eu vou levar pra sempre essa incerteza de que eu estou fazendo certo. Aí é que tá, são 3 anos e não são projetos repetidos, tem aqueles professores muito certos, muito repetitivos... mas o que eu faço são coisas diferentes. (Lígia, 2015)

Seguindo essa linha de pensamento, aparece a pergunta: qual é o entendimento sobre o professor da Educação Infantil? Oliveira (2011, p.26) propõe o seguinte conceito de professor de pré-escola como:

aquele que trabalha diretamente com crianças, participa da elaboração da proposta pedagógica de sua instituição, desenvolve, com base nela, um plano de trabalho junto às crianças, zela pela aprendizagem e desenvolvimento delas, ajustando as condições do ambiente físico e social, responde pela programação estipulada, participa de treinamentos e busca articulação com a família e a comunidade.

Com esse conceito há um entendimento bastante multifacetado e que demanda desse professor uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes. O professor da Educação Infantil inscreve-se na própria proposta pedagógica da escola fazendo sugestões, propondo mudanças e acreditando naquilo que a escola também prega. A partir deste envolvimento com a proposta pedagógica da escola, o professor é responsável pelo planejamento, implementação e avaliação das atividades de sua turma. Nesta etapa, ficam mais claros os conhecimentos adquiridos na sua formação, entretanto a prática demanda as habilidades de diagnóstico, adaptação, improviso e outras tantas.

A discussão da formação docente apresenta vários enfoques. Dentre eles, procurei entender também a formação do professor com vistas à Educação Infantil e agora passo a tratar também da Educação Inclusiva. O cenário posto atualmente “[...] denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social, e o sujeito com deficiência passa a dividir a mesma cena com os sujeitos sem deficiência [...]” (ROZEK, 2012, p.137). O que há algum tempo não era tema contemplado nas discussões acadêmicas e sociais, hoje está dado como realidade, tendo em vista que as pessoas com deficiência estão cada vez mais inseridas na sociedade, ainda que a sua inclusão total necessite mudanças futuras consideráveis.

Nesse sentido, o discurso dos professores quanto ao seu preparo para trabalhar com inclusão ou, como costuma-se falar “crianças de inclusão”, é fundado em desculpas relativas à falta de formação. Para Coelho (2012), a exigência da inclusão na escola regular passou a demandar dos professores preparo para atender não só à inclusão, mas à diversidade. Claro que o próprio contexto social, muito mais que as exigências legais, explica a atitude negativa dos professores em relação à inclusão. Ainda quando perguntada sobre o perfil de professor que a Escola busca, Leila afirma que:

Aí eu não acho que tenha que ter formação pra trabalhar com criança deficiente. Eu acho que tem que ter desejo, porque há o amparo do que não é da educação que eu posso te dar. Saber ensinar – tu tem que saber ensinar qualquer criança, independentemente do que ela tenha, ora medicada, ora não. Isso eu vou trabalhar contigo. (Leila, 2015)

Leila aponta que as questões do ensinar são pertinentes ao professor e que as questões mais ligadas à medicação, às síndromes e às reações a Escola vai ajudar amparando, explicando e acolhendo esse professor. Coelho (2012) ainda entende que a formação do professor em muito se dá na prática, conforme já discuti anteriormente. Assim, talvez toda a carga depositada na formação formal, seja ela inicial ou continuada, não é tão relevante para preparar o professor para trabalhar com a inclusão. Entretanto, não retiro a relevância da formação formal, pois a base teórica é fundante da prática. Débora conta um pouco da sua trajetória e aponta o lugar da formação inicial da seguinte forma:

Eu era funcionária do Hospital, eu comecei na Pedagogia Educação Especial. No decorrer do curso, eu passei para plantonista noturno. [...] Aí eu tive que trocar de curso, aí eu passei pra Educação Infantil. E que foi uma coisa muito boa, assim eu peguei uma pequena base da Especial que me serviu pra Infantil. (Débora, 2015)

Por mais que tenha muita prática na Educação Infantil Inclusiva, Débora traz para seu discurso a sua formação inicial, mesclando as duas habilitações. Para Almeida et al (2007, p.336), a universidade deveria intensificar essa formação para a inclusão de modo que os professores “sejam capazes de exercer influência [positiva e inclusiva] perante a diversidade na qual seus alunos se apresentam e estão inseridos”. Para ilustrar essas considerações e inverter um pouco a lógica da inclusão, selecionei o seguinte excerto da entrevista de Lígia:

A cada ano tem uma adaptação, não são as crianças que fazem adaptação, sou eu que faço adaptação à nova turma. [...] Mas é um processo de adaptação. Pra mim nada é pronto, tudo tem ali uma primeira vez, parece que tem que ser assim pra dar certo. E às vezes não dá. (Lígia, 2015)

Se é o professor que tem que fazer a adaptação à turma e, para tanto, conhecer as diferenças e semelhanças dos seus novos alunos, posso me arriscar a pensar que a inclusão também é um processo pelo qual o professor passa.

É certo que a formação não se esgota ao findar um curso, pois a formação é sempre contínua, processual e relativa ao itinerário formativo desenvolvido e às relações estabelecidas na escola, na sala de aula e na vida. No dia a dia é que se travam as relações com o Outro, que é necessariamente diferente de mim. Dessa forma, muito antes de estar posta a pessoa com deficiência ou o “aluno de inclusão” está o ser humano, o Outro para com o qual há que se ter um compromisso ético. Explicitando essa ideia, Rozek (2013) entende que “[a] educação [...] constitui um acontecimento de ordem ética dentro do qual se encontra uma relação humana, ou

seja, um sujeito que transcende o Outro e frente ao qual se tem o compromisso de assumir uma responsabilidade”. Na fala de Débora aparece a questão ética e de acolhimento do ser humano:

[...] mas eu sempre recebi as crianças, desde que eu entrei eu não recebi a síndrome de down, eu não recebi o transtorno, eu recebi as crianças, eu recebi o Paulo, eu recebi o Léo, eu recebi a Bianca, então isso eu acho que faz a diferença. (Débora, 2015)³⁰

Sem deixar de lado os aspectos relativos ao conteúdo, ao conhecimento e à técnica, Coelho (2012, p. 123-124) entende que a formação docente “deve incorporar outras necessidades que o trabalho docente exige”. A autora defende que a formação do professor passa pelo entendimento do espaço e do tempo em que a atividade docente acontece, pelo desenvolvimento de “valores éticos para com o outro”, pela reflexão sobre as vivências e pelas necessidades que vão sendo postas pelo exercício da docência. Já nas palavras de Rozek (2013, p.118), “[a] formação necessita reconhecer e valorizar a experiência pessoal e também profissional do sujeito-professor. [...] É neste contexto, de relações intensas e complexas, que o professor constitui-se [...]”. As necessidades aparecem no contexto de atuação do professor e ficam bastante claras na fala da professora Lígia quando fala do seu entendimento de inclusão:

Inclusão é trabalhar num coletivo, né, com o teu colega independente da tua deficiência ou não. Isso também é inclusão, até de uma criança que não tem deficiência. Até nessa dificuldade de dividir uma coisa com o teu colega, o que não deixa de ser uma inclusão. Opa, para tudo, vamos sentar, vamos conversar, vamos dividir... eu acho que a inclusão é essa aproximação... (Lígia, 2015)

Gostaria de destacar a questão da aproximação, pois nas experiências que tive na Escola a aproximação faz parte da prática cotidiana. A aproximação inclusiva começa pelo uso do nome. Na Escola todos são chamados pelo nome ou apelido, não pelo cargo, o que torna essas relações mais próximas, mais inclusivas, mais afetivas. A aproximação inclusiva acontece de várias outras formas, seja no abraço, no conhecer a família, no carinho ou no respeito à singularidade.

Complementando essas ideias, Coelho (2012) entende que há duas dimensões subjetivas em relação à inclusão de alunos com deficiências na sala de aula. A primeira delas diz respeito à afetividade, no sentido de incluir a todos em sua sala de aula. E a segunda é a “reflexão sobre as estratégias que [os professores] desenvolvem para fazer frente a situações desafiadoras, tanto conceituais quanto relacionais, em suas práticas em contextos inclusivos” (COELHO, 2012, p.126). Com base nesses achados, escolhi duas falas que exemplificam o

³⁰ Aqui, também, os nomes também foram trocados. Nenhum dos citados faz mais parte das turmas observadas para esta tese.

posicionamento de Coelho. A primeira delas é com relação ao caráter afetivo que fica bastante claro na fala da professora Lígia a seguir:

Isso é uma coisa que eu gostei e gosto muito daqui que é esse nosso se abraçar, esse beijar com todo mundo, esse carinho com as crianças, com os adultos... um oi pro pai, pra mãe, sabe? A gente tá tudo aqui incluído numa panela de um doce bem delicioso! E que cada um tem seu temperinho do seu jeito, seu saborzinho do seu jeito e que no final das contas é inclusivo. Cada um tem o seu jeito, mas que no todo a gente não vê a diferença. No todo tem uma coisa muito boa. (Lígia, 2015)

Na fala de Lígia fica clara essa preocupação com o lado afetivo da educação, em especial a inclusiva. Essa dimensão afetiva se estende não só às crianças, mas à família, aos colegas de escola, tanto os de ofício quanto os alunos. Com relação às estratégias que os professores desenvolvem para incluir seus alunos nas atividades, o que fica claro no seguinte exemplo da fala da professora Débora em sua entrevista:

Me fez questão por isso: “ah, eu posso colocar um quebra-cabeça mais elaborado?” “Não, não posso porque tem uma deficiência ali”. Então vamos trabalhar com uma coisa mais simples. Os outros vão estar com um desafio maior, esse vai estar com peças mais simples ou então com outro jogo de montar, que eu também estou trabalhando a estratégia só que de uma outra forma. Faz um circuito, faz um rodízio, daqui a pouco ele vai estar se interessando pela figura que os colegas montaram e vai ir junto. Então me fez questão isso de poder oferecer um lado positivo pra ele, não pela síndrome isso ou aquilo, isso não. Acolher e depois buscar informação. (Débora, 2015)

É interessante ressaltar que, tanto pelas falas das professoras quanto pelas observações feitas na escola, a formação de professores para trabalhar com a inclusão e constituir uma escola inclusiva vai acontecendo no dia a dia, na prática afetiva, na conversa com as crianças com e sem deficiência, no diálogo constante entre os profissionais (professores, direção, coordenação pedagógica, psicóloga, nutricionista). Ela ocorre principalmente, no conhecer a criança antes de conhecer comportamentos e limitações advindas de uma síndrome ou de uma deficiência. A dimensão ética se faz presente no cotidiano da escola pesquisada, nesse olhar para o Outro, que é diferente de mim, na escuta, na convivência, no conhecer a família e as peculiaridades de cada ser humano envolvido.

É difícil encerrar essa discussão da formação de professores para a promoção de um contexto mais inclusivo e afetivamente mais aberto à diversidade. A formação do professor está dividida tradicionalmente em duas grandes acepções: a formação inicial, aquela que se dá no curso superior ou no de magistério, e a formação continuada, aquela que pode assumir um aspecto mais formal com capacitações e treinamentos ou um aspecto não formal, que está atrelado à experiência significativa. Nesse sentido, a formação do professor não está somente ligada ao curso formal ou à universidade. A formação continuada é construída na experiência

de sala de aula, no tratar com o outro, com o colega, com o aluno, com a deficiência, com as diferenças. Defendo o lugar da formação inicial e da formação continuada formal para a segurança do professor em sala de aula e como ponto crucial para a sua constituição como docente. O curso superior traz contribuições relevantes para essa formação, mas depende do próprio professor saber utilizar esse conhecimento frente à realidade, pois é no dia a dia que professor se transforma e tem a capacidade de transformar também seus alunos. Nessa movimentação entre teoria e prática, entre reflexão e ação, entre estudo e sala de aula, entre formação continuada formal e não formal é que o professor vai se constituindo.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

— Mas, a meu ver, pensar livremente e por conta própria não parece algo fácil.

— Pensar livremente, em última análise, é se afastar do próprio corpo. É sair da jaula limitada chamada corpo carnal, soltar-se da corrente e fazer a lógica alçar voo de forma pura. É oferecer vida natural à lógica. É isso que está no cerne da liberdade, quando se trata de pensar.

Haruki Murakami (2013, p.139)

Nas seções deste capítulo, serão discutidas questões ligadas à Educação Inclusiva, à inclusão e à diversidade, bem como as leis em vigência no país que buscam garantir a inclusão de pessoas com deficiência no sistema escolar. Os temas abordados neste capítulo também estão entremeados por excertos das entrevistas e por anotações do Diário de Aula, sempre dialogando com a teoria.

4.1 INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

O meu entendimento de inclusão é muito antes de olhar ou de receber o diferente por uma deficiência é reconhecer as diferenças entre as pessoas que não têm deficiência. Se tu reconhecer essa diferença do sujeito único, quando chega o deficiente não é um susto. (Luciana, 2015)

Como alguém se percebe diferente dos Outros? Como entender o encontro com o Outro? Souza (2006, p.101) responde da seguinte forma: “O encontro com o Outro [...] é a condição da Ética. Ética significa preservar e promover o outro enquanto Outro”. Para o autor, o encontro com o Outro fere as nossas certezas, pois se choca com o nosso próprio narcisismo. Nesse sentido, é no encontro das diferenças e no reconhecimento delas que se dá a vivência da Ética.

Para iniciar a falar sobre inclusão, situo essa discussão no campo da Ética. Esquirol (2008) afirma que uma possível base para a Ética é o respeito, que deve fundado no olhar atento ao Outro. Para o autor, “O respeito é uma mistura de conhecimento e afetividade” (p.93). Na entrevista com Mariana, conversamos sobre a naturalidade com que as crianças convivem com as diferenças e sobre as curiosidades que em certo momento aparecem. Há um relato da entrevista de Mariana que ilustra esse olhar para com o diferente de que trata Esquirol, conforme segue:

Teve uma menina que estava saindo no ano passado e disse assim: “O Fulano tem Down, como assim? Eu nunca tinha me dado conta que ele tinha Down!”. Aí tu pensa: “Uma criança de quinta série!”. E que, às vezes, isso é mais uma cena, não é aquilo

que vai fazer tu tachar: “Ele faz isso porque tem Down”. Eu acho que é um processo interessante para se pensar isso da inclusão. (Mariana, 2015)

O conhecimento advém, portanto, de um olhar atento ao Outro, à vida e ao que nos rodeia (pessoas, animais, natureza e coisas). Esse olhar não é invasivo — pelo contrário, no entendimento de Esquirol, o respeito é uma forma de se aproximar mantendo a distância. Talvez por não ser a mais importante característica do colega, a ex-aluna que Mariana menciona como exemplo não tenha percebido a Síndrome de Down. Para Esquirol, o olhar atento para o Outro é um passo para a ética, como fica claro na passagem a seguir:

A importância de falar do olhar ético também se manifesta se recordarmos que, nas relações interpessoais, a *ignorância* ou a *indiferença* que um pode exibir em relação ao outro já tem significação moral. Ignorar o outro contrasta justamente com levá-lo em conta, atendê-lo ou considerá-lo. Neste sentido, a atenção é o primeiro *movimento* com significação ética. O respeito requer uma atenção, e a atenção, um acercamento, uma aproximação. [grifos do autor] (ESQUIROL, 2008, p.13)

A seguir, o relato de Débora sugere que, além do olhar atento de que fala Esquirol (2008), é necessário também uma atitude de naturalidade. Tendo em vista que essa ex-aluna conviveu por bastante tempo com esse colega com Síndrome de Down, para ela isso talvez seja muito “natural” — no sentido de que faz parte do seu convívio diário e é apenas mais um elemento e não tão relevante. Quando pergunto para Débora como (em sua percepção) é tratada a inclusão na Escola, ela responde:

Como a essência. Como a escola nasceu com essa proposta, eu acho que isso fica dado desde o berçário. Eu acho que é muito tranquilo pra todo mundo. (Débora, 2015)

Dessa forma, ao enfrentar o Outro, o diferente, devo manter meu olhar atento, de modo a respeitar o Outro em suas diferenças³¹. O olhar atento com vistas ao respeito pode ser aprendido, exercitado e aprimorado? Essa discussão remete ao que Aristóteles defendeu, em sua *Ética a Nicômaco*, ao tratar dos dois tipos de virtudes: a **virtude intelectual** e a **virtude moral**. A primeira “gera-se e cresce pelo ensino — por isso requer experiência e tempo; enquanto a virtude moral é adquirida em resultado do hábito, donde ter-se formado o seu nome por uma pequena modificação da palavra (hábito)” (ARISTÓTELES, 1991, p.28). Portanto, as virtudes são adquiridas pelo seu exercício, pois “tornamo-nos justos praticando atos justos” (p.29). Nesses encontros com o Outro, há possibilidades de exercício de nossas virtudes morais. Se não houver o choque do encontro com o diferente, não há como exercer as virtudes (como afirma Aristóteles), ou tratar o Outro com respeito (como propõe Esquirol).

³¹ Se considerarmos a definição lexicográfica, “respeitar” significa: “1. Ação ou efeito de respeitar(-se). 2. Sentimento que faz com que se reverencie, se tenha em consideração algo ou alguém” (BECHARA, 2011, p.1008). Aqui, utilizo a palavra “respeito” como consideração a si mesmo e a alguém.

Trabalhar com a inclusão, para Luciana, é um exercício, um trabalho diário:

O trabalho com a questão das deficiências foi um trabalho de conquista. Eu não tenho aquilo que algumas pessoas têm: “Ah, eu sou encantada por isso”; “Ah, é o meu sonho!” Foi um trabalho aprendido. Então, buscar as estratégias e olhar para a singularidade daqueles sujeitos e saber que o que funcionou com um não vai funcionar com o outro, tudo isso... foi um trabalho que eu enxergo um valor muito grande, mas que é de trabalho mesmo. Ele não é de dom, não é nada disso. (Luciana, 2015)

Por outro lado, lembro que, a partir de uma perspectiva histórica, o “outro da educação foi sempre um outro que deveria ser anulado, apagado”. As atuais reformas na pedagogia parecem “não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro” (SKLIAR, 2003, p.41). Para Skliar, esse seria um processo que duvida da existência desse Outro e ao mesmo tempo põe em destaque a sua alteridade, as suas diferenças.

Ainda segundo Skliar (2003), há três possibilidades para a pedagogia entender as diferenças e a inclusão. Se pensarmos em uma pedagogia que **elimina** o Outro, ela “diz ao outro: ‘está mal ser o que és’ [...] Não há um outro porque nem é enunciado, nem está aí para enunciar-se” (p.46). A segunda possibilidade é a da pedagogia que trata o Outro como **hóspede** da nossa própria hospitalidade, que é aquela que busca domesticar o Outro, torná-lo mais parecido com “o mesmo”, “confeccioná-lo, dar-lhe um currículo ‘colorido’, oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo” (p.47). Por fim, a noção de pedagogia defendida pelo autor é aquela em que o Outro **reverbera** permanentemente, portanto ela que “diz com uma voz suave, porém intensa: ‘não está mal ser o que és’, mas também: ‘não está mal ser outras coisas além do que já és’” (SKLIAR, 2003, p.47).

Voltando à fala de Luciana, fica claro que ela teve de construir o seu olhar para o Outro, para a diferença e para a inclusão. Skliar (2003) entende que a primeira concepção que nos é oferecida pela sociedade é a que afirma a impossibilidade de o deficiente participar do convívio. A tendência que parece estar dominando o sistema escolar é a segunda anunciada pelo autor — há a possibilidade de o deficiente participar da sociedade, mas dentro de um espaço bem pequeno — pré-delimitado, muitas vezes, pela própria escola. Por fim, a proposta de Skliar de aceitação da deficiência e da diferença vem agregada da possibilidade de desafio, de crescimento, de conquista de autonomia. A fala de Luciana vai no mesmo sentido, tendo em vista que essa maneira de entender a deficiência é uma construção, um aprendizado: ele não nos chega pronto e acabado.

Nas observações e nas entrevistas aparecem esses momentos de olhar para o Outro como um ser singular e tentar entender essa pessoa, suas necessidades, seu momento e, a partir

disso, buscar alternativas para o aprendizado, para a socialização, para o desenvolvimento e para a conquista de mais autonomia, ou seja, aquilo que Esquirol (2008) chama de tratar com respeito, no sentido de ter atenção com alguém. Assim, por exemplo, Luciana relata que um menino com diagnóstico de autismo estava sempre com um bonequinho na mão e as outras crianças criaram uma brincadeira, que consistia em roubar o bonequinho para ele sair correndo atrás, tentando recuperá-lo.

Isso era uma brincadeira, porque todo mundo se divertia. Só que as crianças não conseguiam perceber quando ele começava a se irritar. Daí a gente teve que dar o limite. [...] fechar a mão assim em garra isso era o primeiro sinal que ele estava ficando irritado. [...] Depois, uma coisa que ele fazia, ele pegava a tua roupa e torcia. Se tu ignorasse a mão fechada e a roupa, o próximo passo era bater e algumas vezes ele bateu. A gente teve que ensinar as crianças a lerem esses passos. [...] Essa leitura que nós adultos fizemos primeiro, depois tivemos que ensinar as crianças a fazerem. (Luciana, 2015).

O trecho da entrevista de Luciana é uma das histórias que ela conta sobre a inclusão. A narrativa de Luciana serve também como exemplo do olhar atento e respeitoso que faz com que haja a possibilidade de ler sinais de satisfação e contentamento, como também de insatisfação e frustração. Ceccim e Palombini (2009, p.301) utilizam o conceito do cuidado ético, desenvolvido pelas ciências da saúde, segundo o qual “para cuidar é preciso exposição ao Outro. Aceitação do Outro como ele é, mas também oferta de acolhimento ao que nele pede passagem (devires, experimentação)”. Nesse sentido, pergunto para Débora como é para ela trabalhar com crianças com deficiência, e ela responde que é

Muito tranquilo. Criança é criança, porque se pensar uma vai ter um pouquinho mais de manha, um porque a estrutura familiar é diferente, tem crianças que em casa são mais submissas e na escola são diferentes frente ao grupo. Então, assim ó, é nas diferenças de cada um, não necessariamente porque tem uma deficiência. (Débora, 2015)

Em minhas observações, percebi que as crianças não se dividiam em “com deficiência” e “sem deficiência”, e tampouco as professoras ou a Escola faziam essa distinção. Como aponta Débora, “criança é criança”, cada uma com as suas particularidades. Durante esse tempo de observação de sala de aula, algumas crianças gostavam de brincar comigo, outras se mantinham mais à distância, e algumas se aproximavam mais esporadicamente para contar algo ou fazer alguma solicitação, como pedir para ir ao banheiro. No nosso convívio, foram acontecendo essas situações de aproximação em que pude conhecer um pouco mais do universo de cada criança. Nesse processo, a marca da deficiência foi se apagando. Durante a realização das entrevistas, a questão que mais me incomodava era até onde eu conseguiria dividir as crianças

nessas duas categorias. Esse assunto veio à tona nas entrevistas, como por exemplo na conversa com Lígia:

No meu primeiro ano eu dividia muito. Bom, vou fazer isso para eles e pros outros outra coisa. Com o tempo, não, não precisa, sabe?! Parece que tem essa coisa de quebrar. Isso é a divisão que a gente vai perdendo. E que bom que a gente vai perdendo, né! Bom, a gente vai polindo isso e vai tirando essa divisão. (Lígia, 2015)

Esse processo de não mais verificar o rótulo dado a uma pessoa é também um aprendizado e passa por primeiro perceber e entender as diferenças que mais saltam aos olhos para só depois começar o processo de naturalização. Oliveira (2011, p.255) afirma aos professores que trabalham com crianças com deficiência em classes mistas que elas “são crianças iguais às outras, apesar das diferenças, e devem, isto sim, ser trazidas para enriquecer os processos de aprendizagem — o que requer dos educadores a busca de novas estratégias de ensino”. O respeito ao Outro passa exatamente por esse processo: o reconhecimento da diferença, o entendimento e o convívio. E foi na conversa com a Leila que esse entendimento ampliado do que seja a ideia inicial de inclusão tomou uma proporção conceitual:

Eu vou te pedir permissão para ampliar de deficiente e não deficiente e eu vou ampliar para gênero, eu vou ampliar para raça, eu vou ampliar para credo, eu vou ampliar para, sei lá todas as diferenças passíveis de a gente conviver com um tom de respeito, de aceitabilidade disto que são as coisas da vida. A gente tem medo de tudo o que não conhece e a gente se protege do desconhecido. (Leila, 2015)

Atualmente, muitas são as discussões sobre diversidade e respeito à diversidade. O termo “diversidade” parece ter assumido diversos significados e aplicações na contemporaneidade. Assim, por exemplo, a definição de Bechara (2011, p.534) é: “1. Condição do que ou de quem é diferente, diverso, variado. 2. Desacordo, oposição. 3. Conjunto sortido”. Por sua vez, a Escola possui um dicionário próprio que foi construído a partir de muitas rodas de conversa com as crianças, atividades instigadoras do debate sobre os termos e da elaboração de desenhos. Esse dicionário conceitua “diferença” como “tudo aquilo que somos”. Outro conceito que aparece no dicionário da Escola é o de “singularidade”, definida como “é a essência que nos constitui, nos define como únicos, diferentes e possíveis de nos relacionarmos” (site da Escola).

Uma interpretação possível para essa definição seria de que todos são diferentes uns dos outros, formando um conjunto de seres humanos distintos e, portanto, diversos e dos mais variados tipos. Nessa variedade é que há a possibilidade de se exercer o respeito pelo Outro, pelo diferente de mim. Voltando ao excerto anterior da fala de Leila, ela fundamenta suas considerações no próprio princípio constitucional do artigo 5º (BRASIL, 1988), que trata da

igualdade entre as pessoas, independentemente de sexo, raça, religião, convicções filosóficas ou religiosas e classe social³².

A diversidade pode ser discutida em diversos âmbitos, da diversidade sexual à diversidade biológica. Para Silvério (2005, p.87), “nos seus distintos significados, a palavra diversidade nos remete à necessidade de verificar a característica mais básica, mais central, mais importante de um ser ou de algo, isto é o que confere um caráter distintivo, uma identidade a um ser ou a algo”. Nesse sentido, a diversidade aparece como aquilo que diferencia uma pessoa da maioria, aquilo que a torna diferente do resto ou mesmo a característica que essencialmente define alguém. Esse conceito de diversidade pode ser entendido em termos de uma contraposição à maioria — ou seja, a diversidade seria composta de minorias. Neste estudo, entendo que todos somos diferentes e que algumas dessas características são mais marcantes aos olhos dos outros, e que, entretanto, nenhuma dessas diferenças nos resume. Já no sentido legal e social, todos somos detentores do direito à dignidade humana e, portanto, merecedores de respeito.

Mariana traz na sua entrevista uma conversa que teve com as crianças do nível II³³ e que exemplifica muito bem como ocorre a discussão das diferenças na Escola:

Há umas três semanas atrás, veio um ex-aluno visitar a escola e ele tem o cabelo lá na bunda. Ele parou ali para conversar com eles e aí depois veio: “É menino ou menina?”. Aí eu disse: “Ele é menino, ele tem o cabelo comprido”. “Mas é menina que tem o cabelo comprido”. E eu falei: “Menina pode ter o cabelo comprido e menina também pode ter o cabelo curto, meninos também”. Daí a gente tava falando de questões de gênero, a gente tava falando de diferenças com crianças de três, quatro anos. (Mariana, 2015)

No que se refere às escolas em geral, há várias possibilidades de tratar de temas relacionados ao respeito ao Outro e às diferenças. Silva (2012) traz aportes no sentido de situar a escola como uma das possibilidades de reflexão e orientação sobre os valores, as virtudes e o

³² Há duas formas de entendermos o **princípio da igualdade**. A primeira delas remonta às teorias de Rousseau e Locke, e é conhecida como **igualdade formal**, que pressupõe que todos os seres humanos estão submetidos às mesmas leis do Estado, portanto todos são iguais perante a lei. Essa interpretação concede direitos iguais a pessoas desiguais, e não possibilita um tratamento isonômico entre pessoas de diferentes classes sociais, por exemplo. Em meados do século XIX, com as teorias socialistas e marxistas, outra interpretação do princípio da igualdade tomou forma, inspirada nas ideias de Aristóteles. Aristóteles entendia que há dois tipos de igualdade: a que trata todos da mesma forma (numérica ou formal) e a que trata os desiguais de forma desigual (proporcional ou material). A **igualdade material** propõe que haja um tratamento desigual entre pessoas desiguais, e que, portanto, que a lei seja aplicada conforme o caso e as pessoas envolvidas. Um exemplo dessa visão é a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), que cria mecanismos para coibir a violência doméstica contra a mulher, tendo em vista os índices de violência contra a mulher e os casos que não são registrados em função da própria condição social da mulher (SILVA, 2012).

³³ O Nível II na Escola recebe crianças entre três e quatro anos. Vale lembrar que esta turma não é objeto de estudo desta tese.

respeito, muito embora o autor afirme que essa posição da escola e dos educadores como formadores de caráter não seja universalmente aceita, pois muitos professores recusam esse papel, designando a família como responsável pela construção de princípios e valores. “Diante disso, queremos destacar a formação humanística, mais especificamente enfatizar o papel do educador(a) no processo de formação e reflexão de valores e como esses valores podem contribuir para a diminuição da intolerância” (SILVA, 2012, p.27)³⁴.

Assim, Mantoan (2012, p.50) acredita que “ensinar é marcar um encontro com o **outro**, e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do **outro**” [grifos da autora]. Esse Outro deixa de ser um desconhecido e passa a ser fundamental para a constituição do indivíduo, na medida em que convivemos com o Outro na sala de aula, no trabalho e nas relações diárias. Ainda para a autora, a inclusão escolar implica “o reconhecimento que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a **igualdade** é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional” [grifo da autora] (MANTOAN, 2012, p.50). Nesse sentido, a inclusão escolar ao promover o encontro com o Outro se torna benéfica para todas as partes (alunos com deficiência, alunos sem deficiência, professores, direção, família), e, em consequência, para a sociedade. Nesse sentido, para Débora, a inclusão é:

Estar aberto às diferenças de todo mundo. No meu pensamento é isso: é tu lidar com essa diferença do Outro. Eu acho que inclusão, Marcelo, é respeitar, é respeito à diferença, ao tempo do Outro, ao olhar do Outro. Eu penso isso, porque as pessoas usam muito o termo “inclusão” para a deficiência, eu acho que a inclusão vai muito além da deficiência. (Débora, 2015)

Através da discussão de assuntos ligados aos valores e ao respeito e pelo convívio harmonioso com as diferenças, a escola pode se tornar um espaço de mudança social. Dessa forma, a escola se constitui em um ambiente formador não só das virtudes intelectuais como também das morais. A escola como um agente transformador pode interferir na sociedade via a formação dos alunos e professores, a promoção de um ambiente saudável para o crescimento e o desenvolvimento da consciência cidadã, com direitos e deveres. Mesmo que não haja exatamente a uma lista de valores morais a serem desenvolvidos e praticados na escola, Silva (2012, p.55) aponta “que a prática da reflexão pode amenizar a intolerância, a violência e

³⁴ Lígia comenta sobre as suas experiências com a inclusão amigos e família, fazendo o papel de multiplicadora de relatos de experiência. “Amigos de fora daqui falando, sabe? ‘Tô cansado de ouvir tu falando bem do teu trabalho!’; ‘Ah, lá vem a Lígia falar da aula dela de novo!’; ‘mas é que eu preciso contar uma coisa pra vocês que aconteceu nessa semana’ e que são às vezes conquistas pequenas e coisas que tu escuta dando um exemplo de respeito em muito adulto por ai. [...] De tu ir pra casa e ficar conversando sobre isso: ‘Não, a gente não fala desse jeito, a gente fala desse’” (Lígia, 2015).

contribuir para a construção de comportamentos pró-sociais, bem como desenvolver a consciência de uma prática que tenha como objetivo a formação da cidadania”.

Mariana conta como a percepção do espaço escolar inclusivo foi sendo ressignificada pelos pais no momento de conhecer a Escola e fazer a entrevista de anamnese³⁵:

Um discurso que foi mudando ao longo do tempo é que antigamente a [Escola] não era escolhida por trabalhar com inclusão, por ter essa proposta. E hoje em dia, quando eu paro para escutar as famílias nas anamneses, um dos motivos que as famílias escolhem a [Escola] é também porque a gente trabalha com inclusão, porque querem que os filhos convivam com a diferença, e não é com a deficiência, é com a diferença. Nesse sentido de poder ser mais tolerante. (Mariana, 2015)

A primeira questão que despertou meu interesse em conhecer e posteriormente estudar a Escola foram os relatos de pais e de crianças que fazem parte do meu círculo de amigos. Zabalza (1998) aborda a participação da família como um dos aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade, pois assim há o enriquecimento do ambiente escolar e da família, que passa a entender mais sobre o desenvolvimento e aprendizado das crianças. A família passa também a entender a importância do desenvolvimento ético dos seus filhos, buscando ambientes em que a diversidade e a singularidade sejam respeitadas. Leila conta as mudanças na busca pela Escola da seguinte forma:

Não tem uma placa ali na frente “Aceita-se deficientes”, nem nunca teve. Por muito tempo a pessoa que apresentava a Escola dizia: “Marcelo, olha, a gente trabalha com inclusão”. E tu continuava a visita e quando enxergava a primeira criança deficiente dava para ver no teu olhar que acabou aqui. Tu era gentil e continuava a visita ou dizia: “Olha, não é isso que eu quero pro meu filho”, mas acabou muita visita na cena, explicitamente. Com o passar do tempo, muito devagarinho, bem devagarinho, começa a mudar. Começa a aparecer no discurso da anamnese da Mariana: “Eu vim pra esta escola porque ela é inclusiva”. (Leila, 2015)

Neste caso, aparece a vontade dos pais em proporcionar para seus filhos educação e socialização um ambiente inclusivo, em que as diferenças são respeitadas e que, certamente, farão parte da formação ética e cidadã. Corroborando essas ideias, Abramowicz e Levcovitz (2005) entendem que a diferença precisa ocupar outro lugar na sociedade, deixar de ser estranha, oculta e camuflada, para ocupar um lugar na multidão. Ceccim e Palombini (2009, p.302) explicitam o modelo de ser humano que é visível, portanto aceito e desejado pela sociedade, da seguinte forma: “sexo masculino, raça branca, adulto, de orientação heterossexual, detentor das faculdades de raciocínio lógico e consciência, possuidor de grande força física, que dá nome à família, possuindo bens e patrimônio que honram esse nome”. E na categoria “diferentes” estão

³⁵ Entrevista de anamnese. No contexto desta Escola, é a conversa entre a família e a psicóloga, que ocorre no momento de ingresso, visando informar como funciona a escola e compreender a estrutura familiar da criança, dentre outros tópicos.

incluídos “a criança e também a mulher, os loucos, os deficientes mentais, os negros, a orientação homoerótica” (p.303). Mariana complementa o relato anterior sobre a busca pela Escola inclusiva, afirmando que:

Então, isso é uma coisa bacana de tu escutar, frente a tudo isso que a gente escuta de processos mais retrógrados, de uma coisa meio alienada, meio encaixada, meio sem flexibilidade. [...] Então, aceitar essa diferença é uma coisa muito bacana de escutar ao longo dos processos de anamnese e de acolhida das famílias. (Mariana, 2015)

Trazendo a questão das diferenças para o âmbito escolar, as autoras Abramowicz e Levcovitz (2005) defendem que deve haver uma “educação com a criança [para que ...] assim, haja a possibilidade de um devir-criança” (p.84). Ceccim e Palombini (2009, p.308) entendem que a criança não é um “vir a ser”, mas o “devir”, ou seja “o seu desenvolvimento não remete às exigências do futuro, mas às experimentações em que pode exercer as suas potências, compondo-se com os diferentes meios com os quais convive, incluindo as pessoas”. A criança não é, para os autores, um pré-adulto que se desenvolve sistematicamente de acordo com faixas etárias, e sim pela via da experiência.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p.27) declaram que, ao se incluírem todos os alunos na escola, “a igualdade é respeitada e promovida como um valor de sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação”. Para os autores, o ensino inclusivo é um direito básico, e não algo que se deva conquistar. Quando pergunto para Rosalia qual é o entendimento dela sobre a inclusão, a resposta complementa o que os autores trazem:

Bah, eu vou te dizer que eu gostaria que a criança com deficiência fosse realmente capaz de trazer mudança pro professor e o professor assumir essas mudanças. [...] O que eu esperava da inclusão é que cada um, especialmente as crianças normais, pudessem compreender isso que o dia em que eles crescerem eles podem enfrentar determinadas situações muito semelhantes a que eles enfrentam hoje com seus colegas. (Rosalia, 2015)

Complementando essas ideias trazidas por Rosalia, Mittler (2003) entende que a inclusão tem como resultado uma escola que os alunos jamais frequentariam se não fosse pelos outros alunos com alguma deficiência. Será que as crianças que foram educadas em uma escola inclusiva estariam mais preparadas para respeitar a diversidade na sua vida pessoal e profissional? Acredito que essa pergunta mereça uma pesquisa aprofundada com os ex-alunos e suas famílias.

Por estar aberta à inclusão, a escola torna-se “mais inclusiva nas suas práticas e nas atitudes de seus funcionários” (MITLER, 2003, p.35). Desde os meus primeiros contatos, pude perceber que a acolhida às diferenças e o vivenciar da inclusão é de todos os profissionais da

Escola. Luciana explica como são passadas as informações sobre as crianças com deficiência para os demais profissionais, além do professor que atuará diretamente com a criança:

Algumas dessas crianças aparecem pelo grito, aparecem pela fuga, até que, por exemplo, a cozinheira entenda que não é falta de educação, que é diferente de falta de educação. Então, o nosso cuidado é dizer assim: “Ó, é diferente! Tem uma situação, tem um diagnóstico, tem um olhar do profissional da clínica além do nosso.” “Ah, mas é mal-educado!” Talvez tenha um pouco de mal-educado, mas tem outras coisas também. Talvez a crítica seja que a gente faz isso muito mais com essas crianças que aparecem, do que com as outras. (Luciana, 2015)

Mariana complementa essa perspectiva do preparo das pessoas que trabalham na Escola da seguinte forma:

Principalmente ali na recepção. “Olha, a gente vai receber tal e tal criança, tem tal situação, a família é assim. Ou para a cozinheira e a profissional de serviços gerais, que circulam bastante pela escola: “Ah, ele não tá fazendo birra, tem uma questão aí que é complicada ou é do funcionamento dele, então tem que ter cuidado como a gente vai pontuar as coisas pra ele. Então, a comunicação vai passando pelas pessoas importantes e necessárias do convívio com a criança. (Mariana, 2015)

Nesse sentido, a escola inclusiva é baseada em um “sistema de valores que faz com que todos sejam bem-vindos e celebra a diversidade” (MITLER, 2013, p.34). Entretanto, nem sempre é fácil, como explicita a fala de Luciana — os gritos, as fugas — ou na de Mariana sobre a constante atenção às questões de cada criança com deficiência. A diversidade que Mittler (2013, p.34) defende “tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência”. Nesse sentido, vale entender que as diferenças vão muito além dos aspectos físicos, pois se manifestam também nas crenças, culturas, línguas, identidades, valores, costumes, isto para citar alguns elementos que constituem a diversidade.

Mesmo em uma sociedade globalizada e com acesso à informação, há dificuldade em aceitar o diferente da maioria ou da média, e em especial as pessoas com alguma deficiência. Lígia entende que

Precisa ter convivência e esse tema entrar nas pautas de sala de aula, porque é na criança que a gente tem que trabalhar isso, né, desde cedo pra não chegar a ser um adulto preconceituoso e com medo. (Lígia, 2015)

Lígia percebe que também tem um papel fundamental na promoção da diversidade e da inclusão, pois faz questão de ser um agente de transformação junto às pessoas de seu convívio:

E eu com os colegas de faculdade... daí vem um colega pra ver um trabalho, me dar um “Oi”, aí já vê a turma, vê o que a gente tá fazendo... Pessoas de fora, porque quanto mais a gente pode ir passando adiante esse nosso estilo de vida, essa nossa fase de viver, melhor será. (Lígia, 2015)

É interessante destacar o entendimento de Lígia sobre a inclusão ser um “estilo de vida”, não apenas vivido dentro da Escola pela via da filosofia adotada, mas professado em seu círculo de amizades.

Miskolci (2012) traz um contraponto bastante interessante com relação à utilização do termo “diversidade”, pois para o autor “as demandas sociais são de reconhecimento da diferença, mas o filtro político as traduz na linguagem da tolerância da diversidade” (p.46). O autor defende que essa noção de diversidade se origina numa concepção de uma cultura fraca, na qual “há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-las, mas cada um se mantém no seu quadrado e a cultura dominante permanece intocada por esse Outro” (p.46). Essa convivência fica muito clara em uma sala de aula de qualquer escola, na qual as diferenças convivem, mas não há uma interferência recíproca entre os da média e os Outros. Para o autor, a noção de diversidade acaba por manter a cultura dominante intocada, “criando apenas condições de tolerância para os diferentes, os estranhos, os outros” (p.47). Nesse sentido, Leila aponta que:

A gente nãoalaria esse termo “Escola Inclusiva” se não fosse pelos deficientes. Todas as escolas são inclusivas. Só que aí é uma baita demagogia o que a gente está dizendo. A tua faculdade é inclusiva, porque na tua sala de aula tem de tudo. A questão é como tu olha essa diferença, se tu é cego para elas [...] O deficiente não te permite cegueira. (Leila, 2015)

Se o deficiente faz enfrentar a diferença de uma maneira direta, clara e precisa, é a partir dele nasce a possibilidade do exercício do olhar para as outras diferenças. E esse olhar não é só de reconhecimento e de tolerância, mas deve afetar tanto a venda, da qual fala Leila, possa ser retirada, para, ao fim, entender que todas as pessoas são diferentes. Para Skliar (2001, p.17), o entendimento de escola para todos, seja ela regular ou inclusiva, ainda não está claro, pois “se a escola regular coloca como requisito da escolarização do sujeito deixar de ser deficiente para ser como os outros, esses sujeitos voltam a ser incluídos na lógica da deficiência”. O autor desenvolve seu raciocínio na dupla via da inclusão, que sinaliza que se os deficientes estão fora do sistema escolar estão excluídos, mas se estão inseridos no sistema escolar normalizador estão duplamente excluídos.

Para Abramowicz (2003) há um caráter disruptivo naqueles que a sociedade deve incluir. No entendimento da autora, há que pensar ou repensar que tipo de inclusão é desejada, pois se as diferenças vêm para dentro da escola, a escola tem que saber o que fazer com elas. Se a escola trabalha com o homogêneo, com o conteúdo, com o treinamento, qual é o espaço para falar sobre diferença? Para Abramowicz (2003, p.20), os professores em sala de aula e a escola desconsideram as forças das crianças, pois a função da escola é “dar formas a essas forças. Quando escolarizamos as crianças estamos propondo determinadas formas a essas

forças”. Para a autora, a ação pedagógica deve produzir diferenças, não apenas aceitar ou tolerar, muito menos normalizá-las.

Qual seria o papel da educação no reconhecimento da diferença? Para O’Brien e O’Brien (1999, p.65), a educação nos afasta das rotinas confortáveis e nos leva a desafios e à experiência e isso acontece no encontro com os Outros, tanto que “as potencialidades e as falibilidades das pessoas moldam a extensão e a textura do crescimento de cada um de nós”. No sentido dado pelos autores, a educação tem um papel transformador. E para Abramowicz (2003), a escola deveria privilegiar as criações, as invenções, outras formas de pensamento, a diferença e não simplesmente tolher a criatividade, a inventividade e a possibilidade da diferença.

Débora comenta sobre a socialização que acontece na Escola entre crianças com e sem deficiência da seguinte forma:

Eu acho que no momento que tu oferece essa socialização, tu precisa ter uma parada por causa do ritmo do Outro, porque é um ritmo diferente do teu, e isso exige o respeito, e isso exige tu ter um pouquinho mais de paciência, tu segurar um pouquinho mais isso. [...] Eu que isso é uma sementinha que fica. “Vai ser pra todos?” “Não, não vai ser pra todos!”, porque tu sabe que tu sai e o mundo te oferece mil e umas coisas, mas eu acho que uma sementinha fica pro olhar do Outro, pro ritmo do Outro, do respeito ao Outro, e eu acho que isso cresce muito. (Débora, 2015)

Para que haja esse aprendizado entre Uns e Outros, a escola deve não apenas proporcionar esses encontros como também mediar as reflexões advindas do convívio entre crianças com e sem deficiência, no sentido de promover a diversidade e a mudança. Miskolci (2012) e O’Brien e O’Brien (1999) concordam que a escola sempre foi um lugar de controle, de massificação e de pensamento não-divergente. Miskolci (2012, p.49) entende que:

A gente aprende a ensinar como se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como vocês. Talvez, espero, tenhamos começado a reavaliar isso, e, ao invés de educar para homogeneizar ou alocar confortavelmente cada um em uma gaveta, estejamos começando a aprender a nos transformar por meio das diferenças.

Esse desejo aparece claramente na fala de Rosália, transcrita anteriormente, quando ela fala da inclusão como uma possibilidade de tornar as pessoas melhores, mais abertas, e na fala de Lígia, quando propõe que os adultos sejam menos medrosos e menos preconceituosos. Nesse sentido, há muita discussão sobre a inclusão de Pessoas com Deficiência (PCD) e em pouco tempo muito foi feito pela causa da inclusão, o que talvez explique que os PCDs tenham deixado de ser “satanizados”, como indicam Abramowicz e Levcovitz (2005), para fazerem parte da “multidão”. Cabe destacar que, mesmo assim, não se pode negar que as crianças com deficiência ainda atraem olhares de curiosidade, o que nesse caso poderia ser entendido como

um olhar sem o devido respeito. Leila traz uma fala bastante relevante para exemplificar o que as autoras teorizam:

A gente brinca muito: “Ah, meu Deus, é deficiente!”. A gente brinca direto de tão tranquilo que é. O que loucamente na rua as pessoas já nos trataram das formas mais equivocadas, porque a gente anda com deficiente na rua. [...] Então, a gente tem: “Ah, tu tá andando com deficiente na rua!”, como uma forma de descontrair desse olhar. (Leila, 2015)

Para exemplificar essa fala, Leila conta um passeio de barco no qual estava a Escola em um andar e uma segunda escola da cidade de Porto Alegre no Outro. Leila e as outras professoras notaram que as crianças da outra escola vinham em pequenos grupos ao andar em que estava a Escola:

Dado momento a gente pergunta: “O que é que vocês vem fazer aqui?” “Ah, a profe mandou a gente vir aqui ver ela”. (Leila, 2015)

A “ela” a que eles se referem é uma jovem de 20 anos com nanismo. Este é um exemplo contrário do olhar de respeito que toda a pessoa merece. Esquirol (2008, p.48) fala do movimento do respeito, pois “aproximar-se de algo é condição para poder apreciá-lo, pois, se a distância é muita e não se pode nem percebê-lo, o desconhece totalmente”. Para o autor, chegando perto das pessoas, das situações e dos objetos pode-se perceber a “*singularidade*; só com o acercamento percebo seu valor”. O autor defende uma “aproximação do respeito”, que não é utilitarista, nem funcional, mas sim aproxima mantendo alguma distância, que é o próprio respeito. Quando há essa aproximação sem respeito há violência. “Violência é a antípoda do respeito” (ESQUIROL, 2009, p.50). Nesse momento da entrevista, perguntei para Leila como ela se sente quando acontecem essas situações em que ela é invadida na sua intimidade. Nas palavras de Leila:

Ela fica muito mal. Ela pede colo. No colo ela fica preservada no lugar de pequeno, porque os pequenos vão para o colo. Ela não fica bem não. A pessoa com deficiência que tem a condição cognitiva preservada ou tem o entendimento de que vai ter uma leitura, ela se constrange sempre. (Leila, 2015)

As pessoas não deficientes podem ter uma pálida noção do que seja sofrer essa violência, mas é quase impossível ter a dimensão do que significa conviver com ela diariamente. Ainda Esquirol (2008) afirma que toda a violência “trata sempre de anular o Outro, de diminuí-lo, de aniquilá-lo de mil formas e maneiras”. Lígia tem outra experiência dessas saídas para a rua com deficientes no bairro em que a Escola está localizada. Todas as quintas-feiras pela manhã, Lígia e a Débora desenvolvem atividades com um grupo somente de pessoas com deficiência. Ao terminar as atividades, as duas acompanham os participantes deste grupo do

local em que eles estão até a Escola. Esse trajeto acontece em menos de duas quadras. Nas palavras de Lígia:

Na quinta a gente vem com os cadeirantes e tem esse trajeto que é feito todo o dia na hora do almoço e a comunidade vai vendo como eles são, como eles são como nós, eles se viram. Não tem que ficar lá separado numa salinha. (Lígia, 2015)

Não há como negar que a situação atual é muito mais propícia para que as PCDs possam se desenvolver na sua totalidade. Até mesmo a mudança das nomenclaturas — inválidos, incapacitados, excepcionais, incapazes (expressão usada no Direito Civil), pessoas portadoras de deficiência, portadores de necessidades especiais, dentre muitas outras — demonstra a evolução conceitual recente da questão. Não é nossa intenção aqui nos alongarmos sobre as terminologias, mas Mittler (2003) indica que o uso constante de um termo pode ser tornar inaceitável, pois a terminologia carrega consigo estereótipos atrelados a um rótulo. Dessa forma, há necessidade de se repensar periodicamente as nomenclaturas.

Ainda nos primeiros contatos com a Escola tive oportunidade de observar duas contações da história **A Ovelha Rosa da Dona Rosa**, de Donaldo Buchweitz (2009), nos dias 12 e 13 de novembro de 2013. Nesses dois momentos, aconteceram comentários que me chamam atenção por expressarem de forma clara a concepção das crianças sobre inclusão de diversidade, de modo que passo a relatá-los. A história escolhida para ser contada aborda os temas de inclusão e da aceitação das diferenças. O autor utiliza animais de uma fazenda que não aceitam brincar com uma ovelha cor de rosa por ela ser dessa cor, portanto diferente das outras. Após o término da história, as duas turmas comentaram o que haviam entendido e, nesse sentido, emergiram questões ligadas à aceitação das diferenças e ao convívio com os colegas que têm alguma deficiência. As crianças lançam o seu olhar sobre elas próprias a partir do estímulo dado pela história contada.

Nas duas situações observadas, eu estava sentado no chão juntamente com as crianças e as professoras em círculo durante a história e as conversas posteriores. Segue um dos diálogos reconstruídos no Diário a partir da minha observação:

Débora: O que vocês acharam mais interessante na história?

Alex: A gente não precisa ser igual! A dona Rosa começou a gostar das outras cores.

Turma: Simmmm!

Débora: Somos todos diferentes, gostamos de coisas diferentes, de cores diferentes, temos características diferentes uns dos Outros?

Turma: Simmmmm!

Débora: Então, todos nós somos diferentes? E isso é bom, né?

Turma: Simmmmm!

Débora: No tom de pele, na cor do cabelo, nas cores que a gente gosta...

Marcos: O Léo é diferente de mim e eu brinco com ele.

Celine: Mesmo que, mesmo que a Sofia... mesmo que ela seja diferente de mim!

(Diário de Aula, 13 nov. 2013)

Mesmo que a história seja infantil, o diálogo entre a professora e os alunos não é infantilizado, mas adequado à idade das crianças, o que de certa forma rompe essa barreira entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Marcos, Léo, Celine e Sofia são crianças sem deficiência, entretanto elas percebem as suas diferenças claramente, mesmo que não sejam aquelas mais evidentes, como a deficiência.

As duas manifestações foram espontâneas por parte das crianças, embora elas possam haver sido estimuladas pela história contada. Nesse episódio, há uma possibilidade do encontro com o Outro, que, no entendimento trazido por Souza (2006), promove a possibilidade de um comportamento ético. Assim, o entendimento das crianças sobre as diferenças e a inclusão de pessoas com deficiência vai além daquilo que comumente se entende — a inclusão da pessoa que por alguma característica é diferente da multidão, como sugere Silvério (2005), quando se refere ao fato de que possuímos uma característica essencial, especial e específica que nos difere dos Outros. Ao contrário, acredito que todos possuímos características essenciais e especiais que nos diferem dos Outros e, ao mesmo, tempo nos aproximam.

Nesse sentido, as crianças parecem estar mais de acordo com o conceito que o autor de **A Ovelha Rosa da Dona Rosa** aponta como a moral da história: “Então, os animais perceberam que não precisavam ficar iguais para brincar juntos, pois ninguém era igual, todos tinham características que os diferenciavam” (BUCHWEITZ, 2009, p.31). Nesse sentido, o trecho sintetiza a essência da história contada e reforça a percepção das crianças sobre o acolhimento e o respeito às diferenças. As crianças vão além do tipo de conceito mais trivial e entendem que todos são diferentes e, portanto, todos podem brincar juntos. Aqui também fica expressa a possibilidade da escola, personificada no professor, de representar um espaço para a formação de valores, tal como defende Silva (2012).

Na mesma atividade, realizada no nível III da mesma escola de Educação Infantil, estão 7 crianças presentes. Diferentemente da outra turma, nesta há uma série de interrupções no momento da contação de história por parte das crianças. Em geral, elas tecem comentários sobre a ovelha, por exemplo:

“Que ovelha bonita!”; “A ovelha está triste!”; “Olha que fofa!” (Diário de Aula, 12 nov. 2013).

Destes, um comentário feito por Sonia chamou a minha atenção em especial:

“Acho que ela não queria ser rosa! Ela queria ser como as outras ovelhas!” (Diário de Aula, 12 nov. 2013).

O comentário foi feito com base na ilustração que mostra expressão de tristeza da ovelha rosa e as outras ovelhas rindo da sua situação. Antes que a professora lesse o trecho: “A ovelha rosa passou a se sentir diferente, rejeitada pelos outros depois de tornar-se rosa” (BUCHWEITZ, 2009, p.17).

Será que a necessidade de fazer parte e ser igual à multidão já se manifesta de alguma forma em crianças de quatro, cinco anos? Ou que a discussão da igualdade e das diferenças tem seu impacto na percepção das crianças? Será que a inclusão já faz parte da vida dessas crianças que fica clara a necessidade de aceitar a diferença? Não há como saber ao certo; entretanto, a Escola contribui muito para que esses diálogos ocorram com naturalidade. Ainda nesses primeiros contatos com a Escola, uma conversa com Luciana foi registrada no Diário em que ela relatou que todas as crianças se conhecem, não só as da sua sala, e que às vezes identificam características físicas semelhantes e perguntam se dois colegas são irmãos quando os dois têm síndrome de Down, por exemplo (Diário de Aula, 28 ago. 2013). Esse relato ilustra como as diferenças e a inclusão são abordadas na Escola e demonstra que o espaço construído contribui para uma visão que desconstrói as barreiras entre as pessoas, bem como o excerto anterior em que Mariana relata a descoberta da aluna do quinto ano sobre o colega ser Down.

Voltando ao diálogo de fechamento da contação de história:

Lígia: É importante ser cada um do seu jeito?

Turma: Simmmmm!

Lígia: Então, cada um é especial do jeito que é.

Lúcia: A Andreia é diferente da gente.

Daniel: Todo mundo é diferente!

Lúcia: Eu sou diferente de ti, Daniel.

Matheus: Mas a Cecília tem o mesmo verde dos olhos da Kely.

Pelo diálogo, as diferenças percebidas pelas crianças partem da questão da deficiência, mas logo essa noção é suplantada pela percepção da singularidade e especificidades de cada um, mantendo a ideia de que também temos características em comum. O respeito à diversidade se dá, justamente, na ideia que todos somos distintos uns dos outros, e, portanto, merecedores de respeito nas nossas particularidades. Pelas falas das crianças, há a noção de que todos são diferentes, e de que aquilo que nos diferencia vai além das distinções mais óbvias. Ainda, vale apontar que a forma das crianças entenderem o acolhimento e o respeito é por meio da brincadeira.

É interessante notar que há uma cultura de aceitação da diferença e uma percepção especial para a inclusão na Escola. Na Escola há uma abordagem dessas questões, construída com base no diálogo com as crianças, no sentido que defendem Abramowicz (2003) e Abramowicz e Levcovitz (2005). Nesse sentido, a aceitação da diferença parece muito mais

difícil quando se trata de adultos, até mesmo pela falta do hábito — virtude moral. Por outro lado, a proposta da Escola é tratar das diferenças como algo natural no cotidiano escolar, e, portanto, uma forma de se relacionar com a vida e na constituição das pessoas. A Escola age também como um vetor ético que ultrapassa a formação das crianças e se estende para a formação de professores, a educação da família através desse olhar para a inclusão, desse olhar para o Outro.

4.2 A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERAÇÃO ENTRE PARES

Agora, conversando na reunião com as famílias, “O quê?! Eles estão dividindo os brinquedos?”. Eu respondi: “Um pouquinho, mas estão! Desde o início do ano pra cá já dividem mais o brinquedo que trazem de casa”. (Lígia, 2015)

Nesta seção, proponho uma aproximação dos estudos da sociologia da infância para entender a criança na contemporaneidade. A sociologia da infância se fundamenta na noção de que a infância e a criança devem ser entendidas em seu contexto, e não somente nas fases biológicas da evolução humana. Nesse sentido, as crianças se desenvolvem em um contexto social, político, econômico, assim como no convívio com adultos e outras crianças. Sarmiento e Gouvea (2009, p.13) acreditam que “[a] emergência de novas formas de inserção e participação social da criança questiona as estratégias de intervenção produzidas pela pedagogia, fundadas num modelo de infância que não encontra mais eco na vida social”. Dessa forma, vale investigar as nuances que essa nova realidade apresenta.

Para Sarmiento (2005, p.365), “[a] infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”. Arroyo (2009) compartilha desse mesmo pensamento, pois entende que as ciências humanas estão se debruçando sobre a infância, o que faz com que a própria pedagogia seja posta em cheque. Para o autor, a infância interroga a ciência para que sejam pensadas novas práticas educativas. “As ciências mostram que as imagens e verdades da infância com que a pedagogia se construiu também são construções históricas” (ARROYO, 2009, p.121).

Explicitando melhor essas ideias, Ariès (2006) aponta que as mudanças começaram a se operar no fim do século XVII, principalmente em função de novas concepções de escola e da família. Para o autor, a escola substituiu a aprendizagem, que se dava antes diretamente pelo convívio com os adultos. Nesse sentido, “[...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância, em uma espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a

escola, o colégio” (ARIÈS, 2006, p.x). A família passa a ser constituída em função da criança e dos laços de afeição que passam a compor esse grupo. A criança é desejada, educada e preparada para o mundo pelos pais.

Sarmiento (2005) sintetiza a questão, ao afirmar que a construção da infância como se conhece hoje é fruto da separação entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, havendo uma conseqüente institucionalização das crianças, com a universalização das escolas. As escolas, nas suas mais variadas nomenclaturas, são instituídas para as crianças bem pequenas e as guiam até a entrada no mundo dos adultos. Tal separação das crianças do mundo dos adultos permitiu a criação de um sistema de proteção legal para a infância, tanto no âmbito internacional quanto nacional.

Sarmiento (2009) e Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) apontam que esse afastamento entre o mundo das crianças e o dos adultos faz com que as primeiras sejam excluídas da tomada de decisão sobre seus próprios direitos. Nas sociedades democráticas, os direitos foram sendo conquistados paulatinamente; entretanto, concedem-se direitos às crianças, mas elas não podem exercer esses direitos plenamente. Cabe destacar que os autores não preconizam que as crianças tenham direito a voto ou qualquer outro tipo de exercício direto de um direito, apenas indicam que as crianças são tratadas como uma categoria homogênea, sem voz e sem anseios. As crianças estão, portanto, em preparação para a vida adulta.

Abramowicz e Levcovitz (2005, p.83) entendem que “criança é multiplicidade [... enquanto que] infância é una”. Nesta perspectiva, há crianças com experiências, realidades e socializações distintas, mas há conceitos, direcionamentos e normatizações que dão um caráter homogêneo à infância, o que para as autoras leva a determinadas características que fazem com que a criança venha um dia a se tornar um adulto. Assim, a infância é uma etapa preparatória para a vida adulta. Muito já se avançou nos estudos da Infância e da Educação Infantil; entretanto, ainda há muito que progredir no entendimento das múltiplas infâncias e dos diferentes modos de aprender que o ser humano possui. Por outro lado, lembra Corsaro (2011, p.17) que:

[antes,] havia quase uma total ausência de estudos sobre crianças [...] Atualmente, a situação é muito diferente. Um grande e crescente número de monografias, obras publicadas e artigos abordam questões teóricas e relatam conclusões empíricas relacionadas ao estudo sociológico das crianças e da infância.

Para o autor, há um ressurgimento do tema “infância” no campo da sociologia, o que impacta também na educação e no entendimento das múltiplas facetas das infâncias na atualidade. Nascimento (2011, p.43) entende que os estudos sociais situam a infância partindo do “espaço, da temporalidade, da brincadeira, do trabalho, da infância no singular ou no plural,

do corpo e da pesquisa, criticam os conceitos utilizados, desenvolvendo uma tese que se sustenta no construcionismo social ou nas tendências pós-modernas de pesquisa social”. Nesse sentido, Corsaro (2011, p.15) entende as crianças como agentes sociais “ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

A universalização da educação e a criação dos direitos da criança têm papel fundamental para sabermos como a infância é entendida na atualidade. Em 1945, é criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO) com o propósito, num cenário pós-guerra, de construir a solidariedade entre os países, por meio da educação para todos e como direito humano; de promover a proteção do patrimônio cultural e apoiar a diversidade cultural; de incentivar a cooperação científica; e de auxiliar na proteção da liberdade de expressão. Nesse mesmo espírito, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations International Children's Fund*, UNICEF) foi criado pelas Nações Unidas, em 1946, como um organismo internacional humanitário com vistas à proteção da infância.

Uma série de documentos orientam tanto a educação quanto a infância em âmbito internacional. Destes, vale destacar o artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que prevê o direito à instrução (ONU, 1948); A Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989), em especial os artigos 18 e 23; e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990). Esses documentos legitimam e informam os países signatários sobre os cuidados, a educação e a proteção da criança. Na segunda metade do século XX, influenciados pelos horrores da guerra, grande parte dos países adotam os direitos humanos como bandeira e, por consequência, os direitos relativos à proteção da infância e a ideia de que a educação é um direito humano fundamental.

Sarmiento (2004) defende que o desenvolvimento da escola, o núcleo familiar voltado para o cuidado com as crianças, o aperfeiçoamento das ciências relacionadas à infância e o surgimento das agências internacionais e do ordenamento jurídico internacional foram fundamentais para configuração da infância global. Para o mesmo autor, “importa sublinhar que este esforço normalizador e homogeneizador, se tem efetivas consequências na criação de uma infância global [...], não anula — antes potencializa — as desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence” (SARMENTO, 2004, p.14). Sarmiento segue seu raciocínio afirmando que “há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (p.14). Ao mesmo tempo em que o efeito globalizador aproxima as

peças e quebra as fronteiras, ele traz à tona as diferenças ressaltadas pelo autor. As peculiaridades locais são acentuadas pelo tratamento homogêneo dado a realidades muito díspares.

A Declaração dos Direitos da Criança, no seu artigo 1º, conceitua a criança como sendo toda pessoa menor de 18 anos ou de acordo com a maioria de cada país (UNICEF, 1989). No Brasil, a maioria é alcançada ao se completar 18 anos (artigo 5º, Código Civil, BRASIL, 2002). A pessoa, ao se tornar maior de idade, está apta para todos os atos da vida civil e é imputável penalmente também (artigo 27, Código Penal, BRASIL, 1940).

Há três diplomas legais brasileiros que merecem destaque para a compreensão da infância. O primeiro deles é a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que, ao tratar dos direitos sociais, em seu artigo 6º, determina a educação e proteção à infância como direitos de todos. Os direitos sociais estabelecidos no artigo 6º fazem parte do núcleo rígido da Constituição (“cláusulas pétreas”), constituído por normas que não podem receber emendas constitucionais, e que só poderiam ser alteradas com a criação de uma nova Constituição.

A própria Constituição Federal de 1988 prevê a criação de leis complementares que regulamentem os direitos da infância. É o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O ECA estabelece em seu artigo 1º que a lei se destina à proteção integral da criança e do adolescente. Seguindo essa linha, o artigo 2º afirma: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Ainda no ordenamento jurídico brasileiro, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estabelece o funcionamento de todos os níveis educacionais, o que inclui as principais regras para a Educação Infantil, que faz parte da Educação Básica. Esta última é constituída pelos seguintes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme o artigo 21 da LDBEN (1996).

O conceito de Educação Infantil está disposto no artigo 29 da LDBEN, que afirma: “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. 29, LDBEN, BRASIL, 1996). A inclusão da Educação Infantil como etapa da educação básica foi considerada um avanço, pois a matéria foi muito discutida e até mesmo chegou a sair de algumas versões do projeto que gerou o texto final da lei (PEREIRA; TEIXEIRA, 1998).

Em 2006, o MEC publica os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006). O documento é fruto de uma das metas estabelecidas no Plano Nacional da Educação de 2001. Dessa forma, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil têm por objetivo “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (MEC, 2006, p.8). Com relação aos parâmetros, destaco que o documento busca abarcar as diferenças regionais e, ao mesmo tempo, criar uma base nacional sólida e que possa ser facilmente entendida, seguida e monitorada pelas instituições de Educação Infantil. O documento ainda prevê o respeito ao tempo e ao funcionamento de cada instituição, o respeito à diversidade e o regime de colaboração.

Ainda nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006, p.13) está o conceito de criança como sendo “um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual se partilha uma determinada cultura”. O documento entende a criança como fruto do meio em que se desenvolve e também que ela, por sua vez, contribui para o desenvolvimento desse meio. O documento propõe que não se olhe a criança como algo que já está pronto ou totalmente vazio, mas “como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra”. Os Parâmetros complementam essas ideias afirmando que “a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir” (p.14).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2010, p.12) entendem criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói a sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.

Esses dois conceitos de criança são complementares e estão alinhados à corrente da sociologia da infância, que situa a criança como um ser histórico, social e produtor de cultura, que modifica e é modificado pelo meio em que vive. As Diretrizes determinam dois eixos norteadores para o currículo da Educação Infantil: as interações e a brincadeira (MEC, 2010). Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) entendem que todas essas políticas desenvolvidas para a infância permitem que as crianças participem da vida social, contribuindo não apenas para “a visibilização das crianças como destinatários das políticas públicas, mas [também para] a sua assunção plena como sujeitos políticos peculiares” (p.190).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015), em sua versão preliminar, recentemente disponibilizada para ser debatida, com vistas a obter contribuições da sociedade em sua formulação, entende que uma concepção de Educação Infantil no Brasil vem se constituindo a partir da recusa de dois entendimentos históricos, ainda muito fortes na atualidade: o assistencialista e o escolarizador. Nesse sentido, a BNCC (2015, p.18) propõe que as práticas pedagógicas da Educação Infantil partam da ideia “de que a construção de conhecimento pelas crianças nas unidades de Educação Infantil, urbanas e do campo, efetiva-se pela sua participação em diferentes práticas cotidianas, nas quais interagem com parceiros adultos e companheiros de idade”. A BNCC (2015) reconhece dois pontos cruciais para a Educação Infantil. O primeiro deles diz respeito a como as crianças se relacionam com o mundo, e reconhece que a brincadeira é o meio pelo qual a criança aprende e que a brincadeira se manifesta de diversas formas: nas explorações da natureza, no convívio com os parceiros de escola, ao assistir a uma peça de teatro ou musical ou escutando uma história sendo contada. O segundo ponto crucial é a inclusão, nas práticas da Educação Infantil, de “uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, de classe social das pessoas, apoiando as peculiaridades das crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação e com transtornos de desenvolvimento” (BNCC, 2015, p.19).

Nesse sentido, Laad e Coleman (1993) defendem que o ingresso da criança na Educação Infantil promove as primeiras amizades com crianças da mesma idade (interação entre pares) e desenvolve as habilidades sociais da criança; o que leva, segundo os autores, a uma melhor interatividade com os pares e aumento das relações de amizade duradouras. Para que as crianças desenvolvam as habilidades necessárias para a amizade, é relevante (indispensável) que interajam com seus pares. Para Corsaro (2011, p.31), que tem uma perspectiva sociológica, a socialização das crianças “não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”. Dessa forma, é essencial que seja reconhecida como fundamental a atividade coletiva, pois “as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si” (CORSARO, 2011, p.31).

Hartup (2011) afirma que há consenso no entendimento de que o convívio de uma criança com outras contribui significativamente para o seu desenvolvimento. Para o autor, uma comunicação competente, a dominação dos impulsos, o conviver bem com os outros e o conhecimento de mundo emergem, principalmente, das primeiras relações em sociedade, e continuam a ser refinados durante a vida por essas mesmas relações. Essas relações sociais ocorrem tanto em um grupo totalmente heterogêneo, quanto nas relações com os pares — por

exemplo, em uma turma de Educação Infantil. Ao trabalhar o campo de experiências “o eu, o outro e o nós”, a BNCC (2015, p.22) entende que as “crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, de sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos”. Das experiências na coletividade, surgem os questionamentos sobre a própria criança, seus pares, sentimentos, ideias, motivações, dentre outros.

No conceito trazido por Corsaro e Eder (1990, p.197 apud BUTTLER, 2008, p.8), a “cultura dos pares” significa “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com seus pares”. Assim, as crianças aprendem pela interação entre elas, e não somente pela observação e contato com o mundo dos adultos. Quando as crianças criam e participam dessa cultura dos pares, elas “selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo dos adultos para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p.31). Assim, as crianças não apenas reproduzem a sociedade e a cultura de forma internalizada, como são também agentes ativos na construção e mudança da cultura.

A cultura de pares é conceituada por Corsaro (2011, p.128) como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”. Sarmiento (2004) complementa essa ideia de Corsaro, ao defender que a cultura de pares permite que as crianças se apropriem, representem e reproduzam o mundo em que estão inseridas. “A convivência com os seus pares, através da realização de atividades e rotinas, permite-lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas” (SARMENTO, 2004, p.22). Nessa interação, por meio da experiência, é que as crianças desenvolvem o entendimento do mundo que as rodeia.

Nesse sentido, Gadamer (1999) faz uma crítica à falta de perspectiva histórica no entendimento da experiência, pois a experiência de mundo é sempre uma experiência social. O contexto — o lugar de onde se fala e onde se vivenciam as experiências — é fator relevante para a construção do sujeito, o que inclui a criança. A possibilidade de narrar a sua própria história, experiência e vivência encontra eco no entendimento sobre a experiência em Gadamer:

Mas com isso o conceito de experiência de que se trata agora adquire um momento qualitativamente novo. Não se refere somente à experiência no sentido daquilo que esta ensina sobre tal ou qual coisa. Refere-se à experiência em seu todo. Esta é a experiência que cada um constantemente tem que adquirir e a que ninguém se pode poupar. A experiência aqui é algo que faz parte da essência histórica do homem. (GADAMER, 1999, p.525)

Ou seja, a experiência é, na concepção do autor, sempre dolorosa, pois é a partir da experiência que a pessoa constrói o discernimento. Nesse sentido, não há experiência fora de um contexto histórico e das circunstâncias daquele momento. Em outras palavras:

Somos seres históricos localizados em determinadas culturas, línguas, religiões, heranças culturais, etc. Essa *temporalidade* é que faz com que o círculo não se torne vicioso, pois quando queremos entender a nós mesmos, inevitavelmente nós partimos da nossa posição atual na história que, por sua contingência, não será completa e precisará que outras pessoas possam dar continuidade às linhas de transmissão e compreensão da história. [grifo do autor] (SILVA, 2014, p.80)

A experiência, além da sua concepção histórica, vai acontecer sempre no encontro com o Outro. Os estudos sobre a interação entre pares apontam que desde tenra idade as crianças estipulam relações de amizade e de pertencimento. O acesso aos pares pode ser percebido como uma condição essencial para esse tipo de interação, que é fundamental para a formação das primeiras relações sociais de amizade. Da mesma forma, as pesquisas apontam que lições importantes acontecem na interação entre os pares. Mesmo que não seja uma ideia nova, algumas dessas pesquisas tentam entender o impacto nas habilidades sociais e competências desenvolvidas pela interação entre pares para as crianças (LAAD; COLEMAN, 1993).

Corsaro (2011) adverte que a cultura de pares, produzida coletivamente pelas crianças, deve ser vista como inovadora e criativa, mesmo quando sofre influência do mundo adulto e das crianças mais velhas. As crianças estão sempre vivendo dois mundos ao mesmo tempo: o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Nas palavras do autor:

As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. (CORSARO, 2011, p.39)

Assim, essas várias culturas de pares se encontram na sociedade, e podem gerar a perpetuação ou a mudança na sociedade e no mundo dos adultos. As crianças se apropriam de forma criativa do mundo dos adultos e de sua cultura, gerando a sua própria cultura de pares. Para Sarmiento (2004), as culturas da infância estão sempre conectadas às interações desenvolvidas com o mundo dos adultos. O contato entre a cultura dos pares e a cultura do mundo dos adultos produziria meios de configuração e controle por parte dos adultos do mundo das crianças. Rosalia conta com satisfação sobre a experiência de uma ex-aluna da seguinte forma:

É muito gratificante ouvir que uma ex-aluna nossa entrou num campeonato de redação de tema livre — ela já estava no Ensino Fundamental — e ela faz a redação sobre “Os

meus amigos” e faz toda a descrição do tempo em que ela estava na [Escola]. Ela ganhou o primeiro lugar falando de inclusão. (Rosalia, 2015)

Não há como negar que as experiências na escola deixam marcas na pessoa e que contribuem positiva ou negativamente na formação desse sujeito. As crianças, por mais que tenham personalidades, experiências, famílias diferentes, saem com uma marca muito forte do contexto escolar que vivenciaram. Para as comemorações dos 25 anos da Escola, em 2015, pude assistir a um depoimento de um ex-aluno, Gustavo, que hoje está no ensino superior. O relato de Gustavo busca nas lembranças dele o que ele levou da Escola para a vida. As minhas anotações do Diário de Aula são as seguintes:

Gustavo, ex-aluno, o que levou da Escola? — Olhar diferente. Convive com as pessoas independentemente das diferenças, porque todos são diferentes. Vê a pessoa, mas não as diferenças. Conheceu o *bullying* quando foi para a sexta série [em outra escola], achou estranho! Virtudes que leva até hoje. (Diário de Aula, 16 maio 2015)

Esse depoimento confirma que o ambiente escolar é decisivo na nossa formação. Nesse sentido, Hay (2011) trata das habilidades desenvolvidas pela interação entre pares e o desenvolvimento da(s) cultura(s) entre pares. Para o autor, ainda há pouca pesquisa sobre as habilidades comportamentais, emocionais e cognitivas que a interação entre pares possibilita. A BNCC (2015, p.23) entende que é direito da criança conhecer-se “e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a construir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas próprias características e as das outras crianças e adultos, superando visões racistas e discriminatórias”. Rosalia, na sua entrevista, traça um panorama da formação que a Escola proporciona e que os egressos levam para a vida.

Nesse sentido, essas crianças vão ser adultos diferentes. As famílias quando vêm nos visitar comentam coisas diferentes. A preocupação com o *bullying*, por exemplo, claro que na [Escola] tem coisas semelhantes e tal, mas a forma como reagir a partir disso é outra. (Rosalia, 2015)

Complementando as considerações sobre a formação do sujeito trazidas por Rosalia, Hay (2011) defende que algumas habilidades seriam desenvolvidas nessas primeiras interações com os pares, tais como: saber compartilhar a atenção, regular emoções, inibir impulsos, imitar ações do Outro, estabelecer relações de causa e efeito e desenvolver a competência linguística. Os benefícios da interação entre pares são muitos. Para Wolf (1993), a aquisição da língua significa falar sobre experiências passadas, plausíveis e imaginadas. Portanto, saber falar sobre o tempo que não é o presente é uma ferramenta essencial para se construir uma autobiografia (a narrativa de si mesmo). Wolf também afirma que, sem a habilidade de descrever uma sequência de eventos, suas conexões e significados, seria impossível para um sujeito

desenvolver um entendimento sobre a sua história pessoal. As narrativas de si mesmo possibilitam a reflexão sobre as experiências da pessoa e a sua tradução em palavras. Os acontecimentos linguísticos, sociais e afetivos combinados geram o que a autora chama de *memory talk* (“falar sobre lembranças”). Nesse sentido, falar sobre as suas lembranças transforma a pessoa de sujeito desses acontecimentos a narrador da sua própria história.

As Diretrizes apontam que o currículo da Educação Infantil deve garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (MEC, 2010, p.25). Da mesma forma, a Educação Infantil deve possibilitar “às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”.

Para entender a interação entre pares e a narratividade das crianças na Escola, utilizo aqui os registros que fiz no Diário de Aula no ano de 2014, pois nesse período pude acompanhar as atividades da segunda-feira, especialmente a roda de conversa inicial. A rotina observada nos primeiros momentos das aulas de segunda-feira não variou nas duas turmas. Em geral, as crianças iam chegando aos poucos, retiravam a agenda, o livro emprestado da biblioteca e a toalha de mão, acomodavam a mochila no espaço destinado, colocavam a agenda no lugar próprio e levavam a toalha para o banheiro. Depois desse momento de organização do material, sentavam no chão para brincar ou conversar. Algumas conversavam comigo, contavam novidades e faziam perguntas.

Em seguida, as professoras pediam que organizassem a roda e sentassem com “perna de índio” (de pernas cruzadas). Eu sempre me sentava junto com elas na roda. Os primeiros momentos da roda das crianças do nível IV da professora Débora eram de organização das atividades da semana (aniversário, passeio, oficina), de determinação do ajudante e do enfermeiro do dia³⁶, e quaisquer outras atividades que envolvessem o calendário. Aparecem aqui claramente as questões de desenvolvimento da noção de tempo e espaço. Já na sala das crianças do nível III, da professora Lígia, não apareciam com tanta frequência as combinações de calendário, em função de serem crianças menores.

Para Corsaro (2011, p.33), “ao participar da rotina, as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis, que oferecem segurança, e aprendem também que variações nas regras são possíveis e até desejáveis”. É interessante ressaltar como as crianças aderem a essas rotinas

³⁶ Enquanto o ajudante do dia organiza e lidera a fila, o enfermeiro é o que controla o final da fila. O enfermeiro do dia também é responsável por solicitar o termômetro na secretaria no caso de suspeita de febre e o gelo na cozinha quando acontece algum machucado.

facilmente, como fazer a roda para conversar, esperar ser chamado pelo colega responsável por organizar a fila, colocar o copo para lavar depois de tomar água, guardar os brinquedos, colocar a toalha de mão no banheiro. Todas essas rotinas auxiliam na organização do espaço e do tempo na Educação Infantil e, para Corsaro (2011), servem para as crianças serem expostas a demandas comunicativas que nem sempre elas entendem. Ao interagirem com um adulto, as crianças tentam chegar a um entendimento e os pontos obscuros são trabalhados na interação constante.

Utilizo a concepção de Ayoub (2005) para “roda de conversa”, que é apropriada para vários momentos da aula. Na Escola, ela é utilizada sempre que há a necessidade de dialogar de forma organizada sobre um assunto. Ayoub defende que a roda de conversa também serve para as crianças expressarem suas ideias, ao que acrescento a possibilidade de construir narrativas e autonarrativas. Na percepção de Rosalia, a roda de conversa:

[...] iguala todo mundo. Não tem ninguém mais que o outro, todo mundo sentado numa posição semelhante, com alguém na frente, alguém do lado, alguém que tá ouvindo, alguém que tá falando. (Rosalia, 2015)

No entendimento de Rosalia, a roda de novidades ou roda de conversa é um recurso inclusivo e igualitário. A BNCC (2015, p.24), ao tratar do campo de experiências sobre “escuta, fala, pensamento e imaginação”, defende o direito da criança de “participar ativamente de rodas de conversas, de relatos de experiências, de contação de histórias, elaborando narrativas e suas primeiras escritas não convencionais ou convencionais, desenvolvendo seu pensamento, sua imaginação e as formas de expressá-los”.

Nas observações de 2014, pude acompanhar os relatos do final de semana, que começavam com o estímulo das professoras. A professora às vezes escolhia alguém para iniciar, ou então perguntava se alguém queria ir primeiro. Algumas vezes, fui convidado pelas crianças ou pelas professoras a contar o meu final de semana. Isso dependia, quase sempre, do tempo que essa atividade havia consumido e da curiosidade deles sobre o que eu havia feito. Os pontos de que eles mais gostaram dos meus relatos se referiam a passeios, especialmente em parques — o que eles fazem frequentemente — e quando eu dizia que tinha feito meu “tema de casa” ou estudado.

Os relatos iniciavam e terminavam seguindo um roteiro, que acredito ser pré-estabelecido, e que ajuda na organização do pensamento e da fala. O início e o fim dos relatos seguiam, em geral, este padrão em uma narrativa do nível IV:

Martim: No sábado, eu acordeeeeeiii, tomei café da manhã, brinqueeeeeiii, passei no paaaaaarque, almocei [...] E agora estou aqui! (Diário de Aula, 27 out. 2014)

Esse padrão na fala — “acordei...”, “...e agora estou aqui” — pode representar marcadores de tipo de discurso. Coutinho (2008) entende que há muita dificuldade em definir quais sejam esses marcadores, em função da dinâmica da própria língua. Entretanto, posso afirmar que esse roteiro, que utiliza dois principais marcadores — um de início e outro de fim — auxilia na elaboração da autonarrativa. Muitas vezes, esses marcadores e expressões são tomados emprestados dos adultos, sejam eles familiares ou professores, mas as crianças não deixam de se constituírem como narradores de si mesmos.

Quando alguma das crianças se alonga na descrição de algum evento, as professoras intervêm, como no diálogo a seguir, que aconteceu no nível IV:

Ana Paula: Eu vi um filme no DVD em casa. É muito legal! Tem um... [tenta descrever a história e os outros se impacientam].

Débora: Não precisa contar toooodo o filme para os amigos. Tem que deixar tempo para os amigos contarem o “finde” deles também. Diz o nome do filme e se tu gostou ou não.

Ana Paula: Eu não sei o nome do filme. [falou bem baixo]

Débora: Então, vê o nome do filme em casa e depois conta para os amigos. Pode ser?

A professora interrompe quando acredita ser necessário para que o fluxo da narração continue e para que os colegas possam falar também. DeVries e Zan (1998) entendem que o professor deva saber dosar os momentos de roda e saber quando deve se alongar em uma conversa ou interromper.

Para Wolf (1993), se queremos que os outros entendam o que nos aconteceu, devemos nos tornar narradores capazes de refletirmos sobre nossa própria experiência, e escolher o melhor modo de contar essa experiência, o que implica em capacidade de síntese e objetividade. Neste exemplo, algumas crianças tentavam identificar o filme, enquanto a narradora tentava explicar qual era, sem sucesso. Ainda para a mesma autora, “um autor é, em essência, alguém que cria uma experiência, não alguém que a relata. Criar uma experiência certamente exige uma escolha de palavras e de tipos de frases, mas, talvez mais do que isso, a ideia de autoria inclui invenção, ênfase, performance e interpretação” (WOLF, 1993, p.47)³⁷.

Por outro lado, quando os relatos são muito curtos, as intervenções das professoras buscam encorajar a criança a elaborar mais detalhes, como nos exemplos de fala da professora Lígia, a seguir:

³⁷ Minha tradução. *An author is, in essence, someone who makes experience, not someone who reports it. To make experience certainly demands word choices and kinds of sentences, but perhaps even more than these, authorship includes invention, emphasis, performance, and rendition.*

Lígia: E o que mais? Só isso?! (Diário de Aula, 30 set. 2014)

Lígia: Viste TV o finde todo? Não acredito! Não passeou, brincou? (Diário de Aula, 20 out. 2014)

Lígia: Com a mamãe ou com o papai? (Diário de Aula, 20 out. 2014)

Lígia incentiva a criança a desenvolver a habilidade de narrar os acontecimentos da sua vida. A professora Débora, por sua vez, também incentiva que as crianças continuem a narração e que acrescentem mais detalhes ao relato. A seguir, há alguns exemplos dessas falas:

Débora: Na casa da mamãe ou do papai? (27 out. 2014)

Débora: E o que tu mais gostaste? (1 dez. 2014)

Débora: Que legal! Conta pra gente como foi?! (1 dez. 2014)

Nas duas turmas, há crianças com dificuldades na oralidade, seja por alguma deficiência (autismo e síndrome de Down) ou, segundo relato das professoras, por uma relação simbiótica com os pais, que, dentre outras características, falam pelos filhos, limitando, assim, a sua expressão oral. Nesses casos, as professoras insistem um pouco mais na elaboração da narrativa. A capacidade de se autonarrar depende muito de fatores externos, como sono, cansaço, acontecimentos familiares e humor — especialmente nas crianças com deficiência. Nesses momentos, em que a criança não consegue realizar a sua narratividade, surge em outras crianças certa ansiedade pela demora no relato. As professoras intervêm, no sentido de fazer com que a própria criança fale e não tenha a sua narrativa terceirizada. Isso pode ser percebido no seguinte diálogo quando Bianca, que tem Síndrome de Down, ainda estava no nível III:

Lígia: Conta como foi o teu finde?

Bianca: Não!

Lígia: Não aconteceu nada no teu finde?

Bianca: Parque!

Lígia: Ah, tu foi no parque? Com quem tu foi no parque?

Bianca: Mamãe!

Lígia: Qual o nome do parque que tu foi?

Bianca: Mamãe!

Sofia: Ela foi no parque mamãe?

Lucas: Eu acho que ela foi no parque que se chama mamãe!

Maria: Ela só diz “mamãe”!

Lígia: Qual o nome do parque, Bianca?

Bianca: Sim!

Lígia: Reden...

Bianca: Redenção!

Lígia: Mais alguma coisa que tu queiras contar para os colegas?

Bianca: Não!

Esse episódio é bastante parecido com o narrado na seção 4.4, em que descrevo a tentativa de Débora fazer com que Bianca conte sobre o que a deixa contente e o que a deixa triste por meio dos desenhos. Entretanto, diferentemente de 2014, em 2015 Bianca está mais falante — por exemplo, segundo relato da professora Débora, pede para que os outros se caleem enquanto conta algo na roda de segunda-feira. Entretanto, ainda tem dificuldade de falar sobre alguns assuntos mais complexos.

Laad e Coleman (1993) inferem que, nesse processo de convívio e de formação de laços de amizade, as crianças entram em contato com comportamentos sociais, habilidades e outras características da personalidade das outras crianças. Esse interesse ou desinteresse pode variar de intensidade, conforme as crianças vão se conhecendo e interagindo. Nesse caso, pude observar que, quando se trata de brincar, de organizar a sala, a fila ou os brinquedos, ou seja, quando há mais ação do que narração, há muito mais interatividade entre a criança com Síndrome de Down e as outras. Há certa impaciência quando a atividade envolve a fala, a narração e o diálogo. Quanto às relações entre pares na roda de conversa, reproduzo como exemplo a seguinte interação:

Guilherme: Aí, no sábado, a Vitória foi lá em casa brincar comigo. E brincamos e brincamos.

Vitória: É!

Lígia: E estava legal? Vocês brincaram de quê?

Guilherme e Vitória: Sim!

Guilherme: Brincamos de [...]

Vitória: E depois comemos bolo e brincamos mais.

Guilherme: Aí a mãe da Vi veio buscar ela. (20 out. 2014)

Esse diálogo-exemplo reforça a ideia de que as amizades nascem e se consolidam a partir dessas relações entre pares. Neste caso específico, a escola é de bairro e as famílias moram perto da Escola, o que facilita o encontro no parque que fica perto ou as visitas à casa de outras crianças. Os relatos que presenciei indicam que essas são práticas bastante comuns na comunidade escolar, e que muitas vezes acontecem entre crianças de turmas diferentes. Entendo também que, pela proposta e cultura da escola, há bastante conhecimento e até relações de amizade entre as famílias, as crianças e a equipe da escola.

Laad e Coleman (1993) trazem resultados de pesquisas que indicam que a qualidade, tanto da Educação Infantil quanto das relações sociais ali desenvolvidas, tem implicação direta no nível de competência social. Assim, professores que envolvem as crianças em níveis mais complexos de conversa e que tenham uma atitude atenta, afetuosa e positiva em suas interações com as crianças, parecem ter o efeito de promover o desenvolvimento social das crianças (LAAD; COLEMAN, 1993).

No Diário, registrei uma das poucas interações de Eduardo que pude presenciar na roda de conversa. Nessa ocasião, Eduardo respondeu a alguns questionamentos da professora Débora. Na maioria das vezes, ele está em baixo de uma das classes, brincando com algo, ou repetindo frases de desenhos animados. O registro no Diário é o seguinte:

Eduardo fica brincando e falando sozinho bastante alto. Débora chama atenção dele, pois é o momento de contarmos o fim de semana na roda.

Eduardo: Eu não grito!

Eu: Eduardo vem sentar com a gente?

Débora: Vem Edu, senta aqui do meu lado.

Ele se sentou.

Débora: Queres contar o teu final de semana?

Eduardo: Não!

Débora: Ah, então tu saíu? Ficou em casa?

Eduardo: Não!

Débora: Ah, entendi, então tu saíu?

Eduardo: Sim!

Débora: Onde tu foi?

Eduardo: Chevrolet! Chevrolet, Chevrolet!

Sofia: O que é Chevrolet?

Débora: É uma marca de carro, Sofia.

Sofia: Ah!

Débora: Então, tu foi passear de carro Chevrolet?

Nesse momento, ele parece se desligar (Diário de Aula, 27 out. 2014)

Esse diálogo, assim como outros, mostra a determinação da professora em estabelecer a comunicação com a criança (neste caso, com deficiência). Ao contrário de outras crianças, que aguardam ansiosas o momento de fazer o seu relato, com Eduardo é muito difícil fazer com que ele conte algo que lhe aconteceu. Como defendem Laad e Coleman (1993), o desenvolvimento social da criança passa pela capacidade de narrar acontecimentos dos mais comuns — o que comeram, com quem brincaram, o que mais gostam de fazer — aos mais complexos, como episódios de abuso e violência contra a criança. Os Parâmetros Curriculares Nacionais prescrevem:

A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças de observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas, onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. (MEC, 2013, p.94)

Na escola de Educação Infantil, aparecem os benefícios advindos da interação entre as crianças (pares) e com os professores. Assim, optei por explorar nesta seção a elaboração da narrativa como parte da rotina da Escola e como uma prática que auxilia no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, consoante com o foco deste estudo, eu me posiciono a favor do espaço para a narrativa nos contextos e currículos da Educação Infantil. A narração, o espaço de interlocução, a escuta e a fala devem estar presentes

diariamente na rotina escolar dos pequenos. A narração também deve ser favorecida de maneira sistemática no planejamento.

Além de desenvolver as habilidades de fala, de escuta, de síntese, de organização da memória e escolha de vocabulário, esses espaços de conversa também proporcionam às crianças o contato com as experiências de outras crianças. Essas habilidades, desenvolvidas ainda na Educação Infantil, têm seus reflexos por toda a vida do indivíduo, tanto no campo do letramento quanto das habilidades sociais e das amizades.

Uma das possibilidades de entendermos a criança na contemporaneidade é por meio da sua própria narrativa. A criança, ao falar sobre si própria, constrói entendimentos sobre o seu eu, sobre a sociedade em que vive, seus anseios, seus desejos, constituindo-se em um sujeito. Nesse sentido, a criança, ao poder falar sobre ela mesma, afasta-se das concepções que a tratam como objeto de estudo e de projeções dos adultos, para começar a encontrar a sua própria voz. Muito se fala sobre infância, sobre as novas infâncias, os direitos e a proteção das crianças; entretanto, pouco se sabe sobre as infâncias, sobre as culturas infantis, sobre as crianças que estão nas nossas escolas.

4.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MECANISMOS LEGAIS NO BRASIL

Eu acho que a inclusão dá certo, eu não acho que dê errado. A gente já tem muitas leis de proteção para que a inclusão possa chegar. (Rosalia, 2015)

A fala de Rosalia que eu cito no início desta seção indica que, no seu entendimento, se fosse pela legislação, a inclusão já seria uma realidade. Entretanto, somente a garantia legal não faz com que os processos sociais se desenvolvam e, portanto, a realidade pode ser muito diferente daquilo que prescreve a lei. Toda lei é um comando em abstrato, pois não regula um caso especial, mas tenta abranger o maior número de casos possíveis, formando, assim, um modelo de situação hipotética. Levando em conta que na sociedade atuam várias forças que imprimem mudanças, Rosalia entende que muitas dessas mudanças são lentas. Se, de um lado, há o movimento de mudança, de outro há resistência. Em suas palavras:

E depois de anos de exclusão, não é de uma hora para a outra que as coisas mudam, gerações e gerações dos antigos que largavam no rio ou no mato para chegarmos até hoje. As coisas mudam de status, mudam de forma, mas, por exemplo, ainda estamos lutando pela igualdade entre homens e mulheres... imagina os deficientes, a escravidão. (Rosalia, 2015)

O propósito desta seção é trazer os marcos legais brasileiros sobre a inclusão, bem como alguns documentos internacionais que abordam o tema. Não busco me aprofundar em

uma retrospectiva histórica. As origens das discussões mais recentes remontam à Declaração de Salamanca de 1994. A Declaração de Salamanca é o resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais³⁸ e trata sobre os princípios, as políticas e as práticas na Educação Inclusiva. A Declaração de Salamanca das Nações Unidas tem como principal objetivo o compromisso dos Estados signatários de que as pessoas com deficiência sejam educadas no sistema regular de ensino, reafirmando o princípio da Educação para Todos (MEC, 1994).

O artigo 2º da Declaração de Salamanca lista os princípios que devem nortear a Educação Inclusiva e que orientam também o desenvolvimento de leis no Brasil. O primeiro enunciado trata do direito fundamental de acesso à educação e oportunidade de atingir e manter “o nível adequado de aprendizagem”, assegurado a toda e qualquer criança. O segundo enunciado do artigo 2º afirma que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”, no sentido de reconhecer as diferenças inerentes ao ser humano, com especial enfoque para a educação. O artigo continua afirmando que sistemas educacionais e programas de governo devem ser desenvolvidos e implementados levando “em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades” (MEC, 1994).

O documento elenca a diversidade que a escola inclusiva deve abarcar. Para a Declaração de Salamanca, todas as escolas devem “acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, sejam elas crianças deficientes, superdotadas, em situação de rua, que trabalham, de origem remota ou nômade, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais ou de outros grupos marginalizados. Para Mittler (2003, p.43), Salamanca foi significativa porque tais crianças “foram vistas como parte de um grupo mais amplo de crianças do mundo, às quais estava sendo negado o direito à educação”.

A Declaração de Salamanca sugere ainda, em seu artigo 2º, que a escola inclusiva tenha uma pedagogia centrada na criança, pois a escola deve satisfazer as diferentes necessidades das crianças (MEC, 1994). Tal princípio está em contraposição a uma pedagogia mais conservadora, centrada no currículo e no professor, que é o detentor do conhecimento válido. Na entrevista com Luciana, esse assunto surgiu da seguinte maneira:

Luciana: [...] o currículo é escolha tua dentro da sala de aula, o projeto é escolha. E tu sabe que no momento que tu escolheu alguma coisa, tu deixa outra um pouquinho de lado. É tentar não sofrer com isso e às vezes não é fácil.

³⁸ “Necessidades Educacionais Especiais” era o termo utilizado na época da elaboração da Declaração de Salamanca. Optei por deixar o termo original, tendo em vista que é o nome da Conferência.

Eu: Quando tu dizes isso, tu entende que aqui é mais centrado na criança? Ou é mais centrado no professor? Como é que tu vê isso?

Luciana: Eu diria que é centrado nas pessoas. Daí eu ponho as crianças e os professores nesse movimento da interação que faz sentido. [...] Acho que é centrado nas pessoas, procura ser centrado nas pessoas. E isso dá trabalho! (Luciana, 2015)

Esse trecho é relevante para entender que a Escola vai além daquilo que Salamanca propõe como ideal, pois nem sempre a criança vai ter voz ativa para dizer o que deseja aprender e de que forma aprende melhor. Nesse sentido, da interação entre crianças e professor(es) pode surgir uma proposta de currículo e de educação, que contemplará as necessidades de todos os envolvidos no processo.

Salamanca também indica que, ao tornar-se inclusiva, a escola será um lugar com menos discriminação e mais acolhedora. Uma escola verdadeiramente inclusiva acolhe crianças, independentemente de deficiência, com o intuito de desenvolvê-las. No texto da Declaração, as escolas inclusivas têm o mérito não só de promoverem educação de alta qualidade para todas as crianças, mas “o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (MEC, 1994). Assim, fica claro o desejo para a sociedade expresso no documento de Salamanca.

Há outros entendimentos sobre as características de uma escola inclusiva na Declaração de Salamanca que merecem ser destacados. O primeiro deles diz respeito ao aprendizado coletivo entre crianças com e sem deficiência, também com o objetivo de construção de solidariedade entre elas. O aprendizado coletivo passa pelo reconhecimento das diferentes necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem de cada criança, e para isso Salamanca prevê que haja “currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades” (MEC, 1994). A Declaração complementa afirmando que as crianças com deficiência devem receber suporte extra para obterem uma educação efetiva, indicando classes ou escolas especiais somente em casos extremos.

Ainda para constituir uma escola inclusiva, Salamanca sugere que haja mudança em vários aspectos, nomeadamente: no currículo, na infraestrutura física, na organização escolar, na pedagogia, nas formas de avaliação, no pessoal e na filosofia da escola. As escolas inclusivas devem também dispor de atividades extracurriculares. Essas mudanças na educação fazem parte de uma reforma mais ampla, que, segundo o documento, visa o aprimoramento da qualidade e da relevância da educação.

Quanto à Educação Infantil, Salamanca entende que a identificação precoce de deficiências é relevante para o sucesso da escola, e que depois de detectada a deficiência a

escola deve avaliar e estimular essas crianças. Prevê também que ocorram programas de apoio às crianças e aos pais, para que não haja o agravamento da deficiência e para proporcionar um desenvolvimento melhor para a criança. A Educação Infantil é considerada uma das áreas prioritárias para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já apontava, em seu artigo 208, inciso III, que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Como lei complementar à Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990) reafirma o dever do Estado em assegurar à criança e ao adolescente o “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 54, III, BRASIL, 1990), mantendo a mesma redação dada ao artigo 209 da Constituição Federal.

A Declaração de Salamanca teve grande influência na versão final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996). O artigo 58 da LDBEN deve ser entendido em termos mais atuais, para que o sentido da lei seja preservado. Dessa forma, a educação de pessoas com deficiência deve ser preferencialmente realizada na rede regular de ensino. O artigo prevê, em seu parágrafo primeiro, que a escola disponibilizará apoio especializado. Como Salamanca enfatiza que o início da Educação Inclusiva deva ser na Educação Infantil, o parágrafo terceiro do artigo 58 prevê a oferta da Educação Inclusiva a partir de zero anos.

O artigo seguinte da LDBEN, o artigo 59, estabelece algumas garantias para os alunos com deficiência. O primeiro inciso do artigo 59 estabelece que deve haver “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). O artigo ainda prevê terminalidades diferentes para aqueles que não conseguem ir até o fim do ensino fundamental; professores capacitados; educação especial para o trabalho; e acesso aos benefícios dos programas sociais referentes ao nível do ensino regular. Entretanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) já afirmava, seis anos antes, que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 54, III, BRASIL, 1990).

Em 2007, o Ministério da Educação elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de modo a explicitar o entendimento sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial e a promover uma educação de qualidade para todos. O documento traz marcos históricos relevantes para o entendimento da atual política sobre inclusão. Os objetivos propostos no documento têm como objetivo “o acesso, a participação e

a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (MEC, 2007). Para garantir o devido atendimento na rede regular de ensino de escolas inclusivas, desenvolveu-se a noção de Educação Especial, que visa atender “às necessidades educacionais especiais de alunos”, estabelecendo estratégias de ensino-aprendizagem articuladas com o ensino comum. No entendimento do MEC (2007), a Educação Especial “direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional, e [...] orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas”. A Educação Especial deve estar presente em todos os níveis de ensino.

Neste mesmo documento, aparece o conceito de pessoa com deficiência como sendo aquela que tem “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. A política também deixa claro o entendimento sobre transtornos globais do desenvolvimento, que “são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”. Por sua vez, os alunos com altas habilidades ou superdotação “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (MEC, 2007).

Em 2010, o Ministério da Educação homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, incluindo neste documento a discussão sobre diversidade e inclusão social. Nesse sentido, o documento apresenta diretrizes para a educação no campo, a educação das relações étnico-raciais, o atendimento educacional especializado na modalidade Educação Especial, a educação de jovens e adultos, educação prisional, educação para pessoas em situação de itinerância, indígenas, educação para os direitos humanos, educação ambiental e a educação quilombola (MEC, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (MEC, 2013, p.8) determinam que deve haver a inclusão social para garantir “o acesso à educação, [considerando] a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos”. A inclusão proposta necessita englobar “todos os que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas”. A concepção de inclusão passa pela inclusão escolar, que precisa estar fundamentada na “ética e nos valores da liberdade,

na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade”, de modo que haja o desenvolvimento de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Mais recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, BRASIL, 2015) foi sancionado para garantir mais direitos à PCD. O Estatuto, também chamado de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, segue a mesma linha dos ordenamentos anteriores, e busca “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (art. 1º). O Estatuto também garante que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades e que não deve sofrer nenhum tipo de discriminação. Em seu artigo 4º, no parágrafo primeiro, a lei conceitua discriminação em razão da deficiência como sendo: “toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoas com deficiência” (BRASIL, 2015).

O Estatuto também aborda questões ligadas à educação, no título dedicado aos Direitos Fundamentais. Para tanto, a lei assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e também o aprendizado ao longo da vida, de modo a desenvolver o máximo de potenciais da pessoa com deficiência. No parágrafo único do artigo 27, fica estabelecido o “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade [de] assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda a forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL 2015).

O Estatuto do Deficiente traz muitos avanços e, em seu artigo 28, determina que é o poder público que deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar uma série de direitos relativos à educação. O primeiro deles diz respeito ao sistema de ensino inclusivo que deve haver em todos os níveis e modalidades. O segundo inciso prevê a melhoria contínua do sistema educacional, para que haja acesso, permanência, participação e aprendizagem para as pessoas com deficiência, ofertando serviços e recursos que “eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”.

As escolas também devem ter um projeto pedagógico condizente com a inclusão e que garanta o pleno acesso ao currículo, em condições de igualdade entre pessoas com e sem deficiência. No inciso IV, está prevista a oferta de educação bilíngue em Libras. Também há previsão de pesquisa e desenvolvimento para melhoria da área; adoção de práticas pedagógicas inclusivas; atendimento especializado; formação de professores; oferta do ensino de Libras; do Sistema Braille; de recursos de tecnologia assistida; e acessibilidade física aos ambientes educacionais, dentre outras. Entretanto, o dispositivo que mais tem gerado discussão é o do

parágrafo único do artigo 28, que prevê que as instituições privadas de ensino devem oferecer as mesmas garantias, “sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações” (BRASIL, 2015), o que significa que as escolas particulares não podem cobrar pelos serviços de auxiliar ou monitor e intérprete de Libras para alunos com deficiência. A medida gerou uma ação de inconstitucionalidade movida pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, em função do custeio dessas exigências (STF, 2015).

Por sua vez, o Plano Nacional da Educação (PNE, BRASIL, 2014) estabelece, em sua meta 4, a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para as pessoas entre quatro e dezessete anos. A meta proposta no PNE estabelece que a educação de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com “garantia de um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O texto do PNE é fruto também da Política Nacional de Educação Especial da Educação Inclusiva (2007).

O PNE (2014) determinou 19 estratégias para que a meta 4 possa ser alcançada. As estratégias dizem respeito ao financiamento, ao atendimento de crianças de zero a três anos, às condições de acesso e permanência, à pesquisa tanto na área da Educação Inclusiva quanto interdisciplinar, à oferta de Braille e Libras, à articulação pedagógica entre o ensino regular e a Educação Especial, à ampliação das equipes de profissionais (auxiliares, tradutores, intérpretes), ao desenvolvimento de referenciais teóricos para formação de professores e ao estabelecimento de parcerias.

Nesta seção, foram tratados alguns dispositivos legais que se colocam como garantias de uma Educação Inclusiva no Brasil. Há outras convenções internacionais e leis que abordam a inclusão de pessoas com deficiência. Não é minha intenção ser exaustivo ou realizar uma linha do tempo de legislação, mas trazer alguns pontos que são relevantes para o entendimento da Educação Inclusiva atualmente no Brasil. Nesse sentido, os princípios da Declaração de Salamanca têm reflexos relevantes no ordenamento jurídico brasileiro, pois defendem que a educação deve estar aberta para a diversidade e que possa dar conta das diferenças, estimulando e promovendo o aprendizado. Embora a lei entenda que todas as escolas devam acolher todas as crianças, a realidade da educação brasileira demonstra que ainda há muitos entraves a serem superados. Comumente, as escolas não inclusivas alegam falta de infraestrutura, de preparo e de pessoal capacitado para receber alunos com deficiência e para lidar com as diferenças mais

acentuadas. Ainda falta muito para que as escolas garantam acesso, permanência e aprendizado para todas as crianças, como prevê a legislação.

4.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma coisa que às vezes as pessoas perguntam: “Todas as turmas são de inclusão?”. O que tu quer saber é se todas as turmas têm crianças com deficiência? Não, não é toda a turma que tem criança com deficiência, porque é muito raro, por exemplo, chegar uma criança com deficiência no berçário, mas o berçário é uma turma de inclusão, porque faz parte de uma escola que tem a inclusão como filosofia. (Luciana, 2015)

Esta seção objetiva desenvolver a questão da Educação Inclusiva na Educação Infantil, utilizando, além da bibliografia sobre o tema, excertos das entrevistas e anotações do meu Diário de Aula. As perguntas iniciais são:

- a) O que é uma escola inclusiva?
- b) Quais são os benefícios encontrados em turmas de Educação Infantil inclusivas?
- c) Quais são os pontos negativos nas classes mistas?

A Educação Infantil é uma etapa na educação de uma pessoa, que se costuma chamar de “pré-escola”, “creche” ou “escolinha”. As famílias das crianças que ingressam na Educação Infantil têm os mais variados motivos para fazê-lo. É inegável que a inserção da criança em um ambiente escolar proporciona a interação com crianças da mesma idade, como defendi na seção anterior. A Educação Básica é um direito universal e fundamental para o exercício da cidadania plena. Nesse sentido, “é oportuno e necessário considerar as dimensões do *educar* e do *cuidar*, em sua inseparabilidade [...]. *Cuidar e educar* iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores” [em itálico no original] (MEC, 2013, p.17).

A Educação Inclusiva tem por objetivo primordial garantir o acesso de todas as crianças a todas as possibilidades que a escola oferece, impedindo a segregação e diminuindo o preconceito (MITTLER, 2003). Carvalho (2014) afirma que a escola deve ser um espaço inclusivo de fato, e não apenas para cumprir exigências legais. Aqui, espaço inclusivo significa um “espaço onde todos são bem-vindos, reconhecidos em suas diferenças e valorizados como sujeitos de potencialidades, com direito de aprender em benefício da melhoria da qualidade de suas vidas e para se tornarem cidadãos contributivos na sociedade” (CARVALHO, 2014, p.54).

Para reforçar essa percepção, o conceito de Duk (2005, p.57) é o seguinte: “Educação Inclusiva diz respeito à capacidade das escolas para educar todas as crianças, jovens e adultos

sem qualquer tipo de exclusão”. A escola inclusiva está caracterizada por ter um espaço em que todos possam aprender e participar, respeitando as diferenças de cada um. Claro que a escola está inserida numa sociedade e a reflete, assim como uma sala de aula está inserida num contexto escolar, numa sociedade, e assim por diante. Dessa forma, busco entender a Escola em um contexto social e as duas turmas observadas em um contexto escolar e social. Mittler (2003) afirma que, para uma sociedade mais inclusiva, o processo de inclusão deve começar muito antes de a criança ir para escola. O autor defende uma sociedade em que as mães e os pais possam sentir segurança para criarem seus filhos e também que as crianças sejam valorizadas e aceitas para poderem se desenvolver.

Carvalho (2014) entende que somente a presença de crianças com deficiência não faz com que uma escola seja inclusiva. Em sua fala, Leila deixa bastante clara essa noção, no seguinte diálogo:

Eu: Retomando... pela tua fala, o teu entendimento de inclusão é algo maior que a deficiência?

Leila: Ah sim, bem maior, porque ela nasce pela mão da deficiência e não deficiência, mas com o tempo fui me dando conta da amplitude do que é uma sala de aula, qualquer sala de aula, não só as daqui, qualquer sala de aula. (Leila, 2015)

Para Leila, a inclusão aparece em qualquer espaço social, pois não há homogeneidade entre as pessoas. Nesse sentido, a escola é inclusiva se respeita as singularidades de cada um na sala de aula. Por outro lado, a escola não é inclusiva se “a sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora” (CARVALHO, 2014, p.95).

A escola deve ser para todos, e a inclusão não é só para crianças ou pessoas com deficiência. Nesse sentido, Carvalho (2014, p.96) entende que uma escola inclusiva é uma “escola de qualidade para todos, uma escola que não segregue, não rotule e não ‘expulse’ alunos com ‘problemas’, uma escola que enfrente [...] o fracasso escolar e que atenda à diversidade de características de seu alunado”. A autora ainda propõe que haja a diminuição das pressões que forçam a exclusão pela via da desvalorização do aluno, baseada em suas “incapacidades, rendimento, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida, sexualidade”. Uma escola inclusiva, portanto, tem alunos integrados e aprendendo, não segregados e competindo. Nesse sentido, para Hanline e Daley (2002), a Educação Inclusiva deve começar já na Educação Infantil, mesmo que isso signifique um grande desafio. Para os autores, “com um planejamento criativo e flexível, atitudes apoiadoras da parte dos adultos e com o uso hábil dos recursos da

comunidade para prover serviços especializados, crianças com deficiência podem ser incluídas com sucesso nos programas de educação infantil”³⁹.

Com relação aos pontos positivos e negativos da inclusão na Educação Infantil, apresento uma síntese a partir das entrevistas realizadas para esta tese, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Aspectos positivos e negativos da inclusão na Educação Infantil

	aspectos positivos		aspectos negativos	
	não deficientes	deficientes	não deficientes	deficientes
Lígia	respeito; tempo do outro; lidar e viver com o outro; pensar no outro	desafio; superação; espelhamento	grito; fuga; impertinência	não percebe
Débora	olhar para o outro; socialização; ritmo; respeito; paciência; solidariedade	desafio; não subestimados; troca; espelhamento	não percebe	não percebe
Luciana	olhar o outro; liberdade de falar que o outro o incomoda; respeito; ver no outro a possibilidade (ainda)	olhar o outro; espelhamento; respeito; convívio saudável; interação; desafio	não percebe	não percebe ⁴⁰
Mariana	esperar o ritmo; conversar sobre diferenças; lidar com imprevistos; conviver com as diferenças	nem todos precisam ser/fazer igual; assistência; conversar sobre diferenças	lidar com imprevistos; choro e grito	prejuízo quando não há acolhimento; preconceito dos outros pais
Leila	ver o mundo; questionamentos na hora certa; entendimento; compreensão	fazer parte; pertencer; relações sociais e afetivas; possibilidades	não vê prejuízo	não vê prejuízo
Rosalia	paciência; entendimento; entender as diferenças; não preconceito; aprendizado pela diferença; respeito; não julgamento	convivência com não deficientes; imitação; espelhamento, pertencimento, desafio; autonomia	incômodo; grito; choro; perceber as limitações do outro	convívio entre pessoas com a mesma deficiência

Fonte: O Autor, 2015

A partir do Quadro síntese 9, fica claro que há uma percepção mais positiva do que negativa com relação à inclusão. As entrevistadas ressaltam que, a partir de uma Educação Inclusiva, as crianças sem deficiência se constituirão como pessoas mais abertas à diversidade,

³⁹ Minha tradução. *With creative and flexible planning, caring attitudes on de part of the adults, and the wise user of community resources to provide specialized services, children with disabilities can be included successfully in early childhood education programs.*

⁴⁰ Luciana percebe que com o tempo e o ingresso no ensino fundamental se a criança tem alguma questão no desenvolvimento intelectual pode haver um distanciamento dos interesses dos outros colegas e a possibilidade de acompanhar o conteúdo e atividades. Entretanto não vê esses impedimentos na Educação Infantil.

mais respeitosas, mais compreensivas, com menos preconceitos e entendendo que cada pessoa tem um ritmo diferente. Débora sintetiza da seguinte forma:

A diferença faz com que tu busque na tua essência a solidariedade. Eu acho que é isso, um espírito mais solidário, mas companheiro, de olhar pro Outro, de respeitar o Outro. O convívio em sociedade é isso: tu olhar pro Outro, respeitar. (Débora, 2015)

Para as crianças com deficiência, o principal ponto positivo é o convívio com crianças que se comportam conforme a normalidade, pois servem de espelho e de desafio. Ao perceber seus colegas se desenvolvendo, aprendendo, a criança com deficiência pode entender que também tem condições de fazê-lo. Débora traz o exemplo de Bianca, que tem Síndrome de Down, e que ilustra esse desafio posto para a criança com deficiência:

Tem um desejo de ir adiante. Eu vejo pela Bianca, os colegas fazem e assinam o desenho... ela ainda tá na garatuja — nominada, mas enfim... — Já tem o deslocamento, ela já tá tentando fazer bolinhas e tá significando aquelas escritas. Então, eu tenho feito um exercício de: “Que legal! Tu escreveu teu nome, então escreve o nome do colega tal”. Ela vai lá e escreve. Ela tá te trazendo isso, tá te mostrando isso, tem desejo ali. (Débora, 2015)

Não basta ter o desejo, o desafio e a intenção de imitar os colegas, a criança precisa de apoio e incentivo. Em alguns momentos, pude presenciar esse espelhamento no comportamento das crianças com deficiência, ao verem as outras crianças se relacionando entre elas ou com um adulto. Algumas vezes o espelhamento aconteceu nas relações que travavam comigo, como na seguinte anotação do Diário de Aula.

Cíntia me serviu bolo numa forminha de brincar na areia.

Cíntia: Um bolo para você!

Eu: Ah, obrigado! De que é?

Cíntia: Laranja.

Eu: Está delicioso!

Cláudia acompanhou esse diálogo e ficou trazendo bolos de areia pra mim o resto do tempo de pátio. Ela trazia uma pá para eu comer, mas tirava a pá da minha mão para fazer outro bolo. (Diário de Aula, 07 maio 2015)

Cláudia se mantinha mais afastada em um primeiro momento, observando o comportamento dos colegas comigo, para depois propor alguma interação. Hanline e Daley (2002) identificam a principal razão para termos um ambiente inclusivo na escola: criar expectativas acessíveis para as crianças com deficiência. Para as crianças sem deficiência, segundo os autores, o objetivo é ter um entendimento maior sobre as deficiências. Esse entendimento sobre as diferenças aparece na fala de Mariana:

Acho que isso de tu poder falar sobre as coisas também faz a diferença. No sentido de que se tu tem uma criança que tem uma questão, que tem uma limitação, o professor vai ter que parar para falar sobre isso. (Mariana, 2015)

Pelo excerto trazido da entrevista com a psicóloga Mariana, fica claro que o entendimento das diferenças na Escola está apoiado no diálogo franco sobre a questão. O diálogo pode partir de um questionamento, de alguma cena que acabou de acontecer ou que acontece seguidamente. Nas observações, pude perceber alguns desses momentos em que houve uma explicação direta e objetiva das professoras, sem rodeios ou palavras mais técnicas. Entretanto, não presenciei uma pergunta mais direta sobre deficiência. Luciana relata uma pergunta sobre Andreia, que tem um diagnóstico prévio de Síndrome de Angelmann:

E o que eu acho é que às vezes as pessoas se preocupam demais com uma retórica enorme e não é o que a criança quer saber. Então, a criança quer saber: “A Andreia vai caminhar?”, “Talvez a Andreia demore um pouquinho mais para caminhar, talvez ela venha caminhar em seguida, talvez ela não caminhe, mas ela pode brincar, ela já está brincando com vocês, não é mesmo?”. Então, ao mesmo tempo que tu lança um dado de realidade daquilo que ela quer saber, tu dá uma possibilidade. (Luciana, 2015)

Este excerto indica que a conversa deve ser clara, franca e direta, não infantilizada, mas acessível à criança. A pergunta não era sobre a síndrome, o diagnóstico ou o prognóstico, a curiosidade era saber se a colega da mesma idade iria caminhar como eles já estavam caminhando⁴¹. Carvalho (2015) adverte que não é o conhecimento mais aprofundado da síndrome, das especificidades das deficiências ou das limitações que ajuda na formação dos indivíduos, mas sim as experiências de cada um com relação a esses fatos.

Nesse sentido, Junqueira Filho (2001, p.137) aponta que para crianças que já têm uma linguagem oral mais desenvolvida, dos quatro anos em diante, “as discussões verbais, mais acaloradas, mais argumentativas [...] são utilizadas com mais frequência e significado diante dos conflitos, nos dando a dimensão do sentido e do valor que as crianças dão à utilização desse recurso para encaminhar situações difíceis nas quais se encontram”. Muitas vezes, pude presenciar essas discussões e a mediação das professoras. Ainda para Junqueira Filho (2001), as crianças aprendem que a conversa é um recurso valioso para dirimirem os conflitos. Ainda assim, mesmo com a intermediação do professor, a criança vai ter que lidar com a frustração e com as decisões e comportamentos dos colegas.

Quando ocorre uma situação difícil, como, por exemplo, quando o colega não quer emprestar o brinquedo ou desempenhar determinado papel na brincadeira, é o momento de trazer esse incômodo para ser discutido na roda de conversa. A Escola tem por princípio esclarecer as dúvidas sobre o comportamento, as limitações e as possibilidades de colegas com deficiência, jamais de forma a expor a criança, mas como possibilidade de compreensão e de

⁴¹ Aliás, nesse caso, Andreia começou a caminhar com ajuda em 2014 e a dar os primeiros passos sozinha no final desse mesmo ano. Esses avanços foram muito comemorados na Escola.

uma maior tranquilidade. Muitas dessas conversas acontecem com a participação de um terceiro da equipe escolar. Mariana traz os objetivos dessa roda de conversa:

Qual é a intenção da gente jogar na roda e trazer para as crianças algumas cenas que a gente tá percebendo? Talvez seja para explicar pra eles que isso não acontece porque a criança quer, não tá fazendo de propósito, é uma dificuldade, se ela pudesse escolher, ela não ia estar fazendo isso. Então, eu fico pensando que quanto mais a gente puder falar com eles sobre essas questões, mais entendido por eles vai ser. (Mariana, 2015)

Volto a enfatizar que essa conversa deve ser franca, direta, sem rodeios e explicações mais detalhadas sobre as deficiências, mas deve ter conteúdo suficiente para dirimir as dúvidas que as crianças apresentem. Oliveira (2011) reconhece na figura do professor da Educação Infantil o parceiro no processo de desenvolvimento da criança, de modo que, para “conhecer a significação que cada criança empresta a elementos do meio, o professor necessita observar suas reações, incentivá-las a expor sua forma de perceber determinada situação ou conceito” (OLIVEIRA, 2011, p.209–210). Para a autora, o professor deve levar em conta as preferências, afetos/desafetos, estados emocionais, e outras características de cada criança, para que “a individualidade de cada um seja respeitada e as diferenças entre elas [sejam] reconhecidas como boas e desejáveis” (p.210).

Lígia aponta o comportamento de Eduardo, que tem um possível diagnóstico de autismo ou de psicose infantil, como um fator negativo na inclusão, pois as suas fugas constantes para entrar na sala ao lado acabam por atrapalhar o andamento da aula de Lígia. Em suas palavras:

Às vezes tem alguma coisa ou questão do Nível IV que acaba interferindo na nossa [a do nível III], a questão do Eduardo, por exemplo, com seus gritos, suas fugas para entrar na nossa sala no meio do nosso trabalho. Aquele grito... isso sim deixa eles um pouco assustados ainda. Mas não que também seja um ponto negativo, porque também é uma forma de eles entenderem que é um processo do colega, que ele está trabalhando isso. (Lígia, 2015)

Ainda que os gritos e as intromissões de Eduardo na turma de Lígia atrapalhem o desenvolvimento das atividades, a professora percebe uma oportunidade para falar sobre isso, aumentar o conhecimento e a tolerância, bem como mecanismos para lidar com a situação. Rosalia também relata a questão do grito, do choro e dos ataques de Eduardo como um aspecto negativo na inclusão, pois há dificuldade de todos em lidar com as tentativas de acalmá-lo. Voltando à fala de Lígia, destaco o seguinte trecho:

Tem esse ponto negativo, mas é um ponto negativo que tu consegue conversar pra já explicar pra eles o porquê que isso acontece, como a gente tem que lidar, como a gente tem que se entender, mas claro que também a gente não tem que deixar fazer tudo. (Lígia, 2015)

Em nenhum momento esses ataques de choro e grito de Eduardo são mascarados pela Escola, e todos entendem que os episódios atrapalham o andamento das atividades. Há um esforço de todos para continuarem fazendo o que estavam fazendo antes e não se deixarem paralisar pelo quadro que se apresenta.

Oliveira (2011) percebe que essas interações entre as crianças e os professores não servem apenas para construir conhecimento ou obter informações sobre algo, mas também servem para desenvolver a ética. Se o professor considera a criança como um agente de seu próprio processo de desenvolvimento, ele fará a mediação entre a criança e o meio, utilizando vários recursos. Como esse professor observou essa criança e a conhece, ele “apoia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola” (OLIVEIRA, 2011, p.208). Complementando essas ideias, entendo que “quando os adultos respondem às perguntas das crianças de forma aberta e honesta e fornecem um exemplo de comportamento de aceitação, as crianças com e sem deficiência formam amizades e as crianças sem deficiência desejam ajudar seus pares com deficiência” (HANLINE; DALEY, 2002)⁴².

Na Escola, a maioria das crianças se encontra no mesmo grupo desde o berçário, e, portanto, todos se conhecem bem e têm atitudes e comportamentos bastante parecidos, principalmente com relação ao respeito ao Outro e à forma como vão se posicionar frente à diferença. Isso não quer dizer que não haja conflitos entre as crianças. Na turma da professora Débora, entrou um aluno novo em junho de 2015, o José Carlos. A entrada dele colocou duas realidades muito distintas em contato — a das crianças da turma que já estão acostumadas com o modo de ser da Escola e uma criança vinda de outra realidade. Débora relata as primeiras interações de José Carlos com Eduardo da seguinte forma:

E o José Carlos quando se deparou com o Eduardo, com os gritos e choros, primeiro ele disse assim: “Ele é muito mal educado!”. E eu perguntei pra ele porquê. “Porque ele grita demais e chora demais”. Aí eu disse assim pra ele: “Tu acha que ele é muito mal educado porque ele grita, e tu já gritou, já chorou?”. Ele ficou parado e respondeu “Já!”. Eu disse assim pra ele: “Tu queres me fazer alguma pergunta sobre o Eduardo?”. “Por que ele grita e chora tanto?”. E eu disse: “Bom, agora a gente pode conversar bacana, porque o Eduardo é um pouquinho diferente da gente...” E fui dando todas as questões do Eduardo, muito tranquilamente, sem mascarar. (Débora, 2015)

José Carlos operou um movimento interessante, pois a turma estava há bastante tempo sem a entrada de uma criança que já havia passado por outras experiências escolares. Aos poucos, José Carlos foi entendendo o contexto da Escola, como era o comportamento dos

⁴² Minha tradução. *When adults answer children's questions about disabilities openly and honestly and model accepting behavior, children with and without disabilities form friendships, and nondisabled children willingly assist their peers with disabilities.*

colegas e, portanto, como ele também deveria se comportar para fazer parte da turma e ser aceito na comunidade. Ele chegou bastante agressivo e ríspido no seu modo de tratar com as pessoas, e aos poucos foi demonstrando mais afetividade e compreensão.

Para Leila, essa convivência entre as crianças com e sem deficiência estimula a pergunta na hora certa sobre as questões da diferença, da deficiência, dos limites, do prognóstico. Hanline e Daley (2002) acreditam que ambientes inclusivos são mais estimulantes e favoráveis para crianças com deficiência. Os autores apontam ainda que “crianças sem deficiência são capazes de compreender as necessidades dos seus pares com deficiência”⁴³ e tendem a ajustar o discurso para dialogar com o deficiente e ajudar nas atividades dos colegas. Na passagem relatada por Débora, há o estranhamento natural de uma criança sem deficiência que não está acostumada a conviver com uma outra com deficiência. A situação é agravada por ser uma deficiência que impacta no andamento da aula e no ritmo das atividades, pois a professora tem que interromper a aula seguidamente em função dos gritos, choro ou das fugas de sala de aula.

As entrevistadas concordam que há ganhos tanto para as crianças com deficiência quanto para as que não apresentam deficiência. Esses pontos positivos estão relacionados ao convívio, que proporciona a possibilidade de lidar com as diferenças e aprender com elas, o que pode ser explicitado no seguinte excerto da entrevista de Luciana:

Eu acho que numa escola como a nossa, que tem uma proposta mais cooperativa, eu tenho clareza que a sala mista traz benefícios para todo mundo no sentido de poder olhar o Outro que é diferente de mim, com coisas melhores que as minhas ou com coisas piores que as minhas [...] Eu olhando pro Outro, eu consigo identificar melhor meus pontos fortes e meus pontos fracos. Eu acho que numa proposta cooperativa é isso. (Luciana, 2015)

O respeito no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento de relações saudáveis. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p.22) identificam que a inclusão desenvolve nas crianças sem e com deficiência atitudes positivas com relação ao Outro, “habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade”. As atitudes positivas, para os autores, se manifestam na sensibilidade, na compreensão, no respeito e na convivência de forma confortável com as diferenças e as semelhanças. Acrescento que a criança com deficiência também percebe que pode viver em um ambiente sem (com menos) preconceito, que pode ser aceita, conviver em sociedade e ter “relações sociais e afetivas”, como aponta Leila na sua entrevista. Para Hanline e Daley (2002), os pais de crianças sem deficiência que estudaram em escolas inclusivas relatam que a sensibilidade e a aceitação das diferenças aumentam com o contato com crianças com deficiência. Nas palavras de Débora:

⁴³ Minha tradução. *Nondisabled children are responsive to the needs of peers with disabilities.*

Claro que tem dias que as crianças estão mais tolerantes pra algumas coisas, tem dias que não, mas eles respeitam. Isso eu acho bacana, eles respeitam. Conseguem entender, conseguem falar. Então, é tudo muito tranquilo. (Débora, 2015)

Voltando ao estranhamento de José Carlos, entendo que é natural que ele fique incomodado com o comportamento de Eduardo, tendo em vista que estes foram seus primeiros contatos com essa diferença. A professora Débora tem o papel de ajudar na elaboração desse sentimento, de forma a não ofender ou magoar Eduardo e os colegas, respeitando também José Carlos.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) trazem vantagens nas habilidades acadêmicas e sociais, levantando a discussão sobre o aprendizado de crianças com deficiência. Alguns defendem que a criança com deficiência deve estar na escola apenas para socializar; já esses autores afirmam que a criança com deficiência, mesmo que não consiga aprender todo o conteúdo, deve estar na escola para desenvolver habilidades acadêmicas e não somente sociais. Por outro lado, os locais segregados, aqueles exclusivamente para pessoas com deficiências, são prejudiciais, em função de serem mais um local de cuidado do que de aprendizado, na visão dos autores. Nesses locais segregados, os alunos com deficiência:

[...] recebem pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.25)

O ambiente inclusivo e o aprendizado decorrente dele não aceita que as capacidades de uma pessoa com deficiência sejam subestimadas ou que elas sejam tratadas com tal condescendência que não tenham limites. Oliveira (2011, p.215) considera que o professor de Educação Infantil tem alguns procedimentos fundamentais para a organização desse ambiente; dentre eles, “estabelecer limites e apresentar regras com clareza, justificar proibições, ajudar as crianças a fazerem acordos e lembrá-las desses acordos, quando necessário”.

Para Carvalho (2014), mais que as barreiras físicas e arquitetônicas (acessibilidade), são prejudiciais as barreiras invisíveis, atitudinais, de todos os que circulam na escola, que constroem o Outro como um ser inferior, impossibilitado e sem limites. Sobre as atitudes na Escola, Débora afirma:

Como tu não tem a coisa de “Ah, coitadinho tem Síndrome de Down” ou “Ah, coitadinho é autista”, ou ainda “Não fala, não caminha...”, mas e o resto? O que é que pode ser tirado de bom disso? O que é que tu faz? (Débora, 2015)

Essa atitude mais igualitária é perceptível na Escola. Durante o tempo que eu passei na Escola, pude perceber que as combinações, as atividades, as exigências, as regras são para todos. Entretanto, Kwon, Elicker e Kontos (2011) trazem pesquisas que apontam que as crianças com deficiência tendem a ter menos interação social, a brincarem menos com os colegas sem deficiência e, em muitos casos, são menos escolhidas como parceiros nas brincadeiras e têm mais chance de serem rejeitadas pelos colegas. “Ainda que as crianças com deficiência possam apresentar déficits quando estão interagindo com seus pares, se o professor der apoio nas interações, as crianças podem apresentar melhoras” (KWON; ELICKER; KONTOS, 2011, p.267)⁴⁴.

Kwon, Elicker e Kontos (2011) trazem o resultado de uma pesquisa desenvolvida por Harper e McCluskey, que apontou que crianças com habilidades linguísticas limitadas, quando comparadas com outras crianças com outro tipo de deficiência ou com desenvolvimento típico, tendem a passar mais tempo brincando sozinhas. Já as crianças que não têm problemas de locomoção ou dificuldades para falar não têm diferenças substanciais no envolvimento em trocas sociais com relação às crianças com desenvolvimento típico. Da mesma forma, as crianças que precisam de ajuda para se locomoverem desenvolvem uma dependência maior do professor ou monitor. Esses achados indicam que o professor deve usar estratégias diferentes, de acordo com as peculiaridades de cada aluno e deficiência.

Cláudia, uma das crianças do nível III, tem Síndrome de Down e gosta bastante da minha companhia. É uma criança mais fechada, brinca bastante tempo sozinha, ou fica mais quieta observando os colegas nos momentos de brincadeiras livres. Mesmo que a deficiência de Cláudia não afete a fala, é bastante raro ouvir a sua voz, e, mesmo quando chama os outros colegas pelo nome, é quase um sussurro. Com o passar do tempo, fui me aproximando mais de Cláudia, tentando conversar com ela e fazer perguntas, até que ela começou a me propor algumas brincadeiras: esconder-se atrás de mim, fingir que dormia ou que uma boneca dormia para que eu pudesse acordá-las, fazer minhas unhas, trocar as fraldas da boneca ou do Homem Aranha, dentre outras. Depois de uma das tardes de brincadeiras no pátio, fiz a seguinte anotação no meu Diário:

No pátio estão as duas turmas juntas, empurro balanços, inclusive o da Cláudia, que fica muito, muito feliz. Ela sorri para Débora e Lígia. As profes comentam que isso só acontece quando estou junto. Cláudia imita os outros e me diz: “Empurra, Marcelo!”. Depois resolve me ajudar a empurrar as outras crianças no balanço. Me dá a mão. Não consigo empurrar mais os outros e tenho medo que ela se machuque. Proponho sairmos dali. Cláudia vem comigo de mão. Lígia interfere: “Cláudia, deixa

⁴⁴ Minha tradução. *Even though children with disabilities often display deficits when engaged in peer interactions, if supported in these interactions by teachers, they can improve.*

o Marcelo aqui comigo, pega um baldinho e vai brincar com os colegas na caixa de areia”. Encorajo que ela vá brincar com os colegas. (Diário de Aula, 7 maio 2015)

A interferência da professora ocorre no sentido de fazer com que a abertura e a felicidade que Cláudia estava demonstrando ao brincar comigo pudesse se estender para as brincadeiras com os colegas. Lira e Kopezynski (2015) defendem a ideia que o professor, em momentos de pátio, deve mediar e interagir com as crianças, e não apenas ditar regras ou controlar as brincadeiras. Mesmo que alguns possam pensar que a presença do professor ou de um adulto nesse cenário possa inibir a interação, Kwon, Elicker e Kontos (2011) acreditam que o professor (um adulto) deve interferir para que ocorra maior interação entre os pares. Isso não significa que o professor deve dirigir as brincadeiras, mas implica em entender que, se o professor é receptivo, isso encoraja o comportamento social e a interação entre as crianças.

Na entrevista com Leila, o assunto da simpatia da Cláudia por mim veio à tona, pois o seu comportamento, que era antes mais quieto e introspectivo, havia mudado para melhor. Comentei com Leila sobre a intervenção de Lígia, pois acredito na importância da interação entre as crianças, mas também comentei que me sentia muito bem com a relação que havia estabelecido com Cláudia. Leila faz o seguinte comentário:

Se a professora entende aquele sujeito como um sujeito aprendiz, como um sujeito que precisa que tu pegues pela mão e conduza, se ela deixar que a Cláudia fique o tempo todo contigo do jeito que a criança quer, perdeu o valor dela como professora. (Leila, 2015)

Esta passagem me fez refletir sobre o papel do professor em propiciar momentos de interação entre as crianças com e sem deficiência — em especial nesse caso, por ser uma criança mais tímida e introspectiva na sala, pois, em uma conversa informal, Lígia me contou que com a mãe Cláudia é bastante falante e ativa. Para Lira e Kopezynski (2015), esses momentos de brincadeiras em espaços mais amplos e livres propiciam às crianças maior autonomia para encaminhar e organizar as brincadeiras, sempre com a participação do adulto, seja ao definir o momento para o pátio, seja ao cuidar e ao orientar as brincadeiras. Nos achados da pesquisa de Kwon, Elicker e Kontos (2011), as crianças com deficiência respondem ao apoio e fala dos professores para interagirem com seus colegas, aumentando a quantidade de interação entre crianças com e sem deficiência. Os autores acreditam que o professor pode ser fundamental na promoção dessas interações entre as crianças.

Em um ambiente inclusivo, essa interação pode acontecer de maneira espontânea, ou com menos intervenção do professor. No primeiro dia de observação de 2015, fiz alguns registros sobre Eduardo e Bianca e suas interações com os colegas:

No pátio: Eduardo brincou um tempo grande sozinho na caixa de areia, mas depois por um bom tempo também brincou com os outros. Bianca está mais falante que no ano passado. Ela brincou bastante com os colegas. [...]

Na sala: Em roda no chão, enquanto alguns foram ao banheiro ou tomar água, Eduardo toca uma flauta. Débora falou que ele estava tocando uma música para os colegas. As crianças começaram a bater palmas e outras a cantarolar. Eduardo pareceu curtir muito. (Diário de Aula, 19 mar. 2015)

Neste trecho do meu Diário, aparecem duas formas de interação entre as crianças — uma mais espontânea, no pátio, em que há a tendência ao isolamento de algumas crianças com deficiência. Na segunda situação, já na sala de aula, aparece a intervenção da professora para transformar aquilo que poderia ser um incômodo — um colega tocando flauta enquanto eles estavam se organizando para a próxima atividade — em uma brincadeira de que todos pudessem participar.

Uma situação muito parecida com essa envolvendo Cláudia aconteceu em uma interação com Cíntia, que não tem deficiência. Cíntia, pela percepção que tive, ao contrário de Cláudia, é uma criança que tem características mais controladoras, gosta de organizar as brincadeiras e, de certa forma, impor a sua vontade. Sua personalidade não faz dela uma das colegas preferidas dos outros, pois intenta que sua visão da brincadeira prevaleça, tendo dificuldade em participar de uma brincadeira organizada por outra criança. Nesse dia, fiz esta anotação no Diário de Aula:

No pátio, Cíntia vem toda hora pedir para brincar comigo, quer que eu vá para dentro da casinha com ela, argumento que está muito quente para ficarmos na casinha e que podemos brincar junto com os outros. Ela não aceita. Lígia me chama e Cíntia vem junto. Lígia diz para Cíntia: “Agora o Marcelo vai ficar um pouco aqui comigo”. Cíntia se senta no chão ao nosso lado para esperar. Lígia sorri pra mim com cumplicidade e diz para Cíntia “Agora é hora dos adultos conversarem, vai brincar com teus colegas”. (Diário de Aula, 23 out. 2015)

Estes dois episódios envolvendo Cláudia e Cíntia descritos no meu Diário apontam para um tratamento igualitário, independentemente de deficiência. As duas passagens são relativas a uma atitude da professora, baseada na crença de que o momento do pátio é importante para o desenvolvimento das crianças. Esse momento não é para ser passado com os adultos, mas sob a supervisão e encorajamento dos adultos. Ao mesmo tempo que eu procurava brincar com as crianças, também buscava não interferir tanto no andamento normal das atividades e práticas das turmas. Encontrar esse equilíbrio entre brincar e apenas observar, ceder a uma vontade ou não foi bastante desafiador. Dessa forma, também tive que conhecer as combinações das turmas para adequar o meu comportamento.

As duas intervenções de Lígia acontecem para desvincular a criança do adulto e para impulsionar a interação entre as crianças. No caso da Cláudia, a intervenção da professora foi

necessária, em função da sua timidez; e com Cíntia, por sua intenção de monopolizar minha atenção. Quando estamos na sala de aula, Cíntia fica mais aberta a que eu brinque junto com os colegas, mas em algumas situações de pátio prefere que eu brinque somente com ela, afastando os colegas. No registro das minhas observações do dia 12 de novembro de 2015, aparece uma situação bastante semelhante com Cíntia, e novamente a intervenção para que ela vá brincar com os colegas e não exclusivamente comigo. Nesse mesmo dia, registro o seguinte diálogo com Lígia:

Eu: A Cíntia está impedindo o Ivan⁴⁵ de brincar com a Cláudia.

Lígia: A Cláudia só brinca se for com o Ivan. Isso vai pro relatório dela — ela até consegue brincar mas é só com ele. Já o Ivan consegue brincar com os colegas. Não sei o que eu posso fazer mais.

Eu: Perguntei pra Cláudia se ela gostava de brincar com o Ivan, ela me respondeu que sim, aí perguntei se ela gostava de brincar com os outros ela não me respondeu.

Lígia: Se o Ivan não está, ela não brinca. E a Cíntia quase não vem, semana passada faltou toda por causa da chuva, por isso tem dificuldade de se entrosar com os colegas. Os três estão nos cavalinhos, nos levantamos e fomos até lá.

Eu: Vocês estão brincando de quê?

Ivan: De andar de cavalo.

Lígia: Vocês têm que brincar os três juntos. [são só dois cavalos]

Eu: Como são só dois cavalos, quem sabe vocês três vão brincar de outra coisa? Cíntia chama Ivan para ir brincar em outro lugar, mas ele não vai. Ficam Ivan e Cláudia nos dois cavalos. (Diário de Aula, 12 nov. 2015)

Este episódio demonstra, mais uma vez, o papel do professor em fazer com que as crianças interajam entre elas e que possam utilizar esses momentos de brincadeira livre da forma mais proveitosa possível. Como em todas as relações humanas, há medidas de força e dificuldades em chegar a um consenso. A professora Lígia tenta também evitar que haja uma forma de segregação, na qual Cláudia e Ivan reforcem as duas deficiências, isolando-se dos outros colegas. Kwon, Elicker e Kontos (2011) acreditam que as crianças em locais segregados (não inclusivos) tendem a interagir menos entre os seus pares com deficiência e a desenvolver maior interação com os professores. Entretanto, com o apoio dos professores, as crianças com deficiência desenvolvem relações de maior interação com os pares em ambientes inclusivos. Nas palavras dos autores:

Os achados confirmam nossa hipótese de que as crianças com deficiência em ambientes inclusivos teriam um maior nível de interação social do que aquelas em locais segregados. As crianças que nós observamos têm maior tendência a interagirem com os pares e menos em jogos não-sociais do que aquelas que estão em salas de aula segregadas. As crianças em salas de aula segregadas tendem a interagir mais com os professores do que com os pares. (KWON; ELICKER; KONTOS, 2011, p.275)⁴⁶

⁴⁵ Ivan tem diagnóstico de autismo.

⁴⁶ Minha tradução. *The findings supported our hypothesis that children with disabilities in inclusive settings would display a higher level of social functioning than those in segregated settings. The children we observed in inclusive classrooms were more likely to engage in peer interaction and less likely to engage in non-social play than those in segregated classrooms. Children in the segregated classrooms were more likely to interact with teachers than peers.*

Hanline e Daley (2002) desconstruem em sua análise a ideia de que a criança com deficiência vai sempre interromper as atividades, comprometendo os processos de ensino e de aprendizado. Os autores partem do princípio de que todas as crianças, com ou sem deficiência, vão passar pelos mesmos estágios de desenvolvimento, e que portanto crianças com ou sem deficiência podem realizar a mesma atividade (como desenhar, por exemplo). Enquanto umas farão um desenho mais elaborado, outras ainda estão na garatuja; algumas assinam a sua obra ainda com letras espelhadas, enquanto outras não; etc., e isso independe da deficiência. Aqui, mais uma vez, aparece o mito da sala de aula homogênea, na qual todos aprenderiam o mesmo trabalho ao mesmo tempo e teriam os mesmos interesses e as mesmas dificuldades.

Na observação do dia 5 de novembro de 2015, registrei uma atividade de desenho desenvolvida no nível IV. A professora Débora solicitou aos alunos que desenhassem algo que os deixava felizes e algo que os deixava tristes. As folhas vinham divididas ao meio com uma carinha feliz de um lado e uma triste do outro. A atividade era sobre uma história que eles haviam trabalhado no dia anterior. Depois de realizados os desenhos, sentamos em roda para que cada um contasse o que havia feito. Sobre esse momento, fiz a seguinte anotação:

Bianca custou muito a falar o que havia feito. Débora insistiu bastante, chegou a dizer que iria passar para o próximo colega e que ela perderia a vez de falar. A folha de Bianca tinha dois desenhos, um de cada lado, eram duas garatujas grandes que ocupavam quase todo o espaço. Débora ajuda a organizar o pensamento:

Débora: O que te deixa feliz? Conta para os colegas, os outros contaram...

Bianca: Sono.

Débora: Quando tu dorme tu estás feliz?

Bianca: É, sono!

Débora: Ah, tu é feliz quando tá dormindo!

O relato do que a deixa triste foi bem difícil de entender, mas tem algo a ver com a terapia. Débora pergunta se ela fica triste quando vai a terapia. Parece que é isso. Depois perguntei se aquela resposta fazia sentido. Débora me disse que não havia encontrado sentido. (Diário de Aula, 5 nov. 2015)

Enquanto os colegas levaram poucos minutos para descreverem seus desenhos, Bianca levou muito mais tempo para contar bem pouco sobre os desenhos que havia feito. Durante esse diálogo, a professora teve que pedir que os outros ficassem quietos e que respeitassem o tempo e o espaço da colega. Aqui, temos mais um exemplo do respeito ao Outro, a esse tempo que é diferente do tempo da maioria. Outras crianças também têm dificuldade de expressão, não só Bianca, seja por timidez ou por uma necessidade maior de organizar o pensamento antes de falar.

Abramowicz (2003, p.20) critica o uso das rodas de conversa, pois percebe que muitos professores utilizam bastante essa atividade, porém “as falas das crianças não são, absolutamente, levadas a sério enquanto falas propositivas, que dizem o que querem, o que

pensam”. Essa crítica fundamenta-se na impossibilidade de alguns professores acreditarem que a criança tem algo a dizer — quando, de fato, “as crianças têm o que dizer, do jeito delas, nas suas diferenças”. Para a autora, muitas vezes não levamos em conta o que as crianças trazem na sua fala, porque não nos interessa, ou destoa daquilo que pensamos e acreditamos. Entretanto, dar voz ao Outro implica em ouvir também aquilo que não gostaríamos de ouvir, tratar, enfrentar, debater ou trazer para a roda. No mesmo dia de observação fiz também a seguinte anotação:

Em roda, cada um falou sobre seus desenhos e explicaram em turnos. Débora falou do respeito na hora em que o colega está falando. “3 falando ao mesmo tempo, eu não entendo”. Eles estavam todos alvoroçados por causa do acantonamento de amanhã⁴⁷. (Diário de Aula, 5 nov. 2015)

Na Escola, pude perceber que o uso da roda de conversa é exatamente o contrário do que Abramowicz relata. Na Escola, as rodas de conversa têm diversos usos: relatar o final de semana, conversar sobre temas da atualidade por meio de notícias que as crianças selecionam, fazer e lembrar combinações, permitir que o ajudante do dia faça a chamada para a fila, ouvir histórias, e tratar de assuntos que vão do comportamento da turma às dúvidas sobre deficiências. Vale destacar que as rodas de conversa têm esse caráter de escuta também: não é apenas um momento para a professora falar, organizar e fazer as combinações necessárias. Mesmo quando é a professora que fala, as crianças aproveitam a roda para fazerem perguntas sobre algo que as tem mobilizado.

Pude acompanhar outros episódios como o que envolveu a Bianca e a narração dos seus desenhos, nos quais uma criança precisa de mais tempo do que as outras para realizar uma tarefa. É mais comum que uma criança com deficiência tenha mais dificuldade; entretanto, a regra mais comum na Escola é que todos devem esperar que os outros terminem a atividade para então irem brincar. Lígia, em sua entrevista, sintetiza esses momentos da seguinte forma:

Normalmente, os trabalhos são feitos em coletivo, ao mesmo tempo, se dá uma preguicinha e vê o outro ali fazendo... “Ah, terminei!”, “Agora tu vai esperar o teus colegas terminarem. Tu continua dando alguns detalhezinhos ou tu fica parado esperando os colegas terminarem”. Aí, a coisa já muda de figura, volta a pensar um pouquinho melhor no que tava fazendo. E ainda tem que respeitar o ritmo do Outro, por mais que tu tenha terminado, tu vai respeitar o teu colega terminar, porque se tu começar a brincar, o teu colega vai querer começar a brincar também. (Lígia, 2015)

Em função de que a maioria das atividades da Educação Infantil permite uma gama de níveis de desenvolvimento, poucas adaptações são necessárias para crianças com deficiência,

⁴⁷ Todos os anos a Escola realiza um acantonamento — tipo de acampamento em local fechado — em que as crianças vão dormir de sexta para sábado na Escola. Nessa noite, tem diversas atividades, e somente as crianças que se sentem à vontade passam a noite na Escola. Essa atividade tem por finalidade preparar para o acampamento, que acontece anualmente.

ao contrário das atividades para crianças maiores (HANLINE; DALEY, 2002). As necessidades das crianças com deficiência, na verdade, estão muito próximas das que crianças sem deficiência possuem (deixar as fraldas, caminhar, amarrar os sapatos, vestir e tirar o casaco, comer sozinho, dentre outras tantas). Para cada necessidade/aprendizado, o professor da Educação Infantil lança mão de atividades, que em uma classe inclusiva devem ser apropriadas a todos. Essas necessidades e aprendizados vão depender muito do comprometimento físico e intelectual que a deficiência acarreta; entretanto, a expectativa é a mesma.

Os desafios que Lígia encontra estão muito ligados ao desenvolvimento da autonomia (ir ao banheiro sozinho e se limpar, assoar o nariz, vestir-se e despir-se), a responsabilidade (agenda, material), a criatividade, a arte, pensar no coletivo (regras, emprestar os brinquedos que vêm de casa). Débora, por outro lado, demonstra uma preocupação maior com a leitura de obras significativas para as crianças, e com o despertar para a escrita e para a leitura. Na segunda metade do ano, Débora inicia a preparação para o ingresso no primeiro ano, com algumas aulas experimentais, apadrinhamento dos alunos do primeiro ano, primeiro caderno, dentre outras que pude acompanhar.

Contribuindo para essa discussão, Hanline e Daley (2002) acreditam que “o aprendizado das crianças sem deficiência não é interrompido. Entretanto, os professores devem ter tempo para planejar estas adaptações, possivelmente com consulta a outros profissionais, e para avaliar se a atividade é efetiva e apropriada [ao grupo]”⁴⁸. Lígia relembra a necessidade de adaptação neste excerto da entrevista:

No ano passado, eu tive a Bianca, que tem Down, neste ano o Ivan que é autista e a Cláudia que é Down também, mas que também fazem os trabalhos, se envolvem com a turma igual, não é necessário fazer uma adaptação de materiais e de mesas para que eles possam participar. A Andreia sim, tinha que colocar uma mesa diferente, tentar botar algum material para que ela pudesse fazer, mas algumas coisas não tinham como, por causa do toque da mão, que ela não gosta. (Lígia, 2015)

A professora Lígia não sente a necessidade de realizar adaptações para as crianças com deficiência. Volto a ressaltar que, em se tratando de Educação Infantil, o currículo é mais fluido, e pode ser mais facilmente construído em torno dos interesses das crianças. Além da socialização e da conquista da autonomia, a Educação Infantil também se preocupa com o aprendizado da criança. Débora constrói essas relações da seguinte forma:

Tem diferença? Todo mundo tem e isso eu aprendi aqui dentro. Claro que tem alguns casos que vão te exigir mais, tu vai ter que buscar mais, buscar outros recursos, o que

⁴⁸ Minha tradução. *In this way, the learning of nondisabled peers is not interrupted. However, teachers must have time to plan these adaptations, possibly in consultation with other professionals, and to evaluate their effectiveness and appropriateness.*

serve pra um pode ser que não sirva para o outro, mas dentro desse universo tu consegue fazer socializar. Então, isso foi uma coisa boa — receber a criança, primeiramente, e não vir a Síndrome de Down tem essa característica, porque isso eu precisei buscar para entender até onde eu podia chegar. (Débora, 2015)

Na fala de Débora, fica claro aquilo que Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) defendem, pois para os autores a criança na Educação Infantil não está somente para socializar, está também para aprender, tenha ela deficiência ou não. Mesmo que haja uma limitação no aprendizado em função de uma deficiência, há ganhos cognitivos também. Por outro lado, Kwon, Elicker e Kontos (2011) defendem que a quantidade e qualidade de interação entre os pares (socialização) deva ser considerada central para o desenvolvimento de competências sociais.

Mesmo que poucos pontos negativos tenham sido destacados, há um que é necessário explicitar. Como a Educação Infantil tem mais plasticidade e pode ser melhor adaptada às diferenças, há um impasse no momento da passagem de crianças com deficiência para o primeiro ano. Um exemplo é o caso de Eduardo, que tem diagnóstico não fechado de autismo ou de psicose infantil. Eduardo fez permanência no último ano da Educação Infantil em 2015⁴⁹, e muito se discutiu sobre a possibilidade de ele ingressar no primeiro ano em 2016. Em 2014, Eduardo estava bastante desorganizado, pois a família havia mudado de casa e teve que lidar com o nascimento da irmã. Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p.84) entendem que “os padrões repetitivos e estereotipados de comportamento característicos do autismo incluem a resistência a mudanças, insistência em determinadas rotinas, apego excessivo a objetos e fascínio com movimento de peças (tais como rodas ou hélices)”.

Débora e eu conversamos bastante sobre o comportamento de Eduardo na Escola. Dentre muitas dessas conversas, destaco a seguinte, pois é bastante abrangente sobre o quadro de Eduardo:

Débora: Se embreta⁵⁰ (olhando para onde Eduardo está embretado — embaixo das classes que estão encostadas na parede — girando, girando um pequeno globo terrestre)

Eu: Sim, fica embretado.

Débora: Não sei, fico me questionando, sabe? Às vezes ele participa, conversa e de repente eu perco ele. Chora, esperneia, vai pra debaixo da mesa.

Eu: Vocês conversaram com o psicólogo?

⁴⁹ As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil quando aborda a avaliação afirma que não é possível a retenção das crianças na Educação Infantil (MEC, 2011). No caso de Eduardo não houve a repetição de ano, mas a solicitação da mãe em consenso com a terapeuta para que ele permanecesse no último ano da Educação Infantil.

⁵⁰ Embretar. Termo regional do Rio Grande do Sul. Significa se encerrar, encaixar ou entocar em um canto, como um animal em um brete (espécie de curral). No caso de Eduardo, ele se “embreta” debaixo da mesa, como se estivesse escondido, ou preso. A professora Débora é nascida em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul onde o uso dessa palavra é bastante corriqueiro. Eu sou nascido em uma cidade vizinha à dela, e o termo não causa para mim nenhuma estranheza.

Débora: Sim, mas os relatos da mãe e da psicóloga é que ele não se comporta assim em casa ou no consultório.

Eu: Será que o comportamento muda tanto assim?

Débora: Nas conversas a gente vai pescando umas coisas [...] Me pergunto o que eu estou fazendo aqui, sabe? Como eu posso ajudar? [...] Ontem, ele participou da atividade, pintou o vaso e a etiqueta... depois parece que se cansa, se entedia... e eu perco ele. (Diário de Aula, 13 abr. 2015)

As inconstâncias de Eduardo, além dos gritos, choro e fugas, levam a professora a se questionar sobre o seu papel como educadora e sobre a condição de Eduardo na Escola e na vida. As manifestações mais comuns no espectro autista, indicadas por Gadia, Tuchman e Rotta (2004), vão além da estereotipia (comportamento repetitivo, dificuldade com mudanças, interesse por objetos que rodam, como o globo terrestre) e incluem déficits qualitativos na interação social (dificuldade nas relações interpessoais, em procurar e dividir atividades com outros, falta de reciprocidade social ou emocional) e na comunicação (falta ou atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldade em iniciar ou manter uma conversa, uso estereotipado, repetitivo ou idiossincrático de linguagem, incapacidade de participar de brincadeiras de faz-de-conta) e repertório restrito de interesses e atividades.

Em 2015, tive a oportunidade de participar do conselho de classe das duas turmas em que fiz observação. Uma das conversas que pude presenciar foi sobre a permanência de Eduardo na Educação Infantil ou a sua progressão para o primeiro ano. Pelo que pude perceber, há um descompasso entre as percepções da Escola e dos pais e profissionais de fora da Escola. A Escola estava em um dilema por ter a certeza que Eduardo não tem condições de ingressar no primeiro ano e também estava certa da impossibilidade de ele continuar na Educação Infantil indefinidamente. A família, por outro lado, gostaria que Eduardo fizesse mais um ano de permanência no nível IV. No meu Diário de Aula, estão os seguintes registros:

Lembraram de outras crianças que também não tinham condições de ir para a primeira série e que formam, isso criou uma falsa esperança para os pais, quando não conseguiram avançar muito. Discussão parecida houve com relação ao Eduardo. A terapeuta fala em criatividade, Luciana vê estereotipia. Eduardo escreve muito, escreve no papel, escreve no ar com o dedo... Dilema real, que esbarra em diagnóstico e expectativas. Como negar acesso à educação? (Diário de Aula, 29 jul. 2015)

A questão da progressão de Eduardo para o primeiro ano está posta desde que se confirmou a permanência dele na Educação Infantil. Esse momento de conselho de classe serviu para que esse assunto fosse abordado novamente. A Escola decidiu manter contato com os pais para tomar a decisão mais acertada para ele; entretanto, posicionou-se contrária a mais um ano de permanência na Educação Infantil. Como garantir a educação para todos, quando a permanência esbarra em questões que não se resolvem com acessibilidade ou monitoria, ou têm ligação com o desenvolvimento intelectual? O caso de Eduardo é de difícil solução, pois ele

não apresenta condições de ficar fisicamente em sala de aula, o que dificultaria seu desempenho no Ensino Fundamental.

Não tenho o objetivo de me aprofundar nas questões de diagnóstico. Gadia, Tuchman e Rotta (2004, p.83) apontam que o autismo (Síndrome do Espectro Autista) não pode ser entendido como uma única doença, mas “um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental”, com várias causas e graus variados. Entretanto, mesmo que Eduardo não tenha um diagnóstico fechado, ele apresenta vários comportamentos descritos pelos autores, como a estereotipia (escrita no ar, escrita repetitiva no papel, objetos que giram, empurrar lápis, giz ou caneta de um lado para o outro na folha de papel), interesses restritos (Bob Esponja, Cocoricó, escrita, números, língua inglesa), falas repetitivas de filmes ou desenhos animados e interesse seletivo por algumas músicas, pelo que pude acompanhar nos dois anos em que observei Eduardo na Escola.

Essas características do Espectro Autista não são o ponto de discussão para Eduardo seguir na educação regular, mas sim os gritos, o choro e as fugas de sala de aula, conforme relatei anteriormente. Esse comportamento de Eduardo impede que ele faça atividades em sala de aula, pois há quase que uma compulsão para sair de sala e perambular pela Escola — tanto que estão todos avisados para ter cuidado ao sair e informar constantemente a professora Débora onde Eduardo está. Na entrevista de Leila, aparecem duas menções a Eduardo que ajudam a entender a situação. A primeira delas aparece na resposta sobre a concepção de Educação Inclusiva da Escola:

Eu acho que a concepção é tratar essa cena que a gente tá ouvindo aqui [Eduardo está gritando no térreo e estamos no 3º andar] como uma necessidade diferente. [...] Aí eu acho que a concepção é essa: o que eu posso fazer pra te fazer viver melhor com isso que tu tem que está dado; o que eu posso fazer pra te fazer viver melhor com o que tu tens que não está dado e que o meu trabalho pode modificar, a convivência pode modificar, o aprendizado pode modificar. (Leila, 2015)

Neste trecho, Leila indica que o **material de trabalho** da Escola são as **possibilidades** de Eduardo e de qualquer outra criança com deficiência. Por outro lado, mesmo estando em uma sala fechada e três andares acima de onde estava Eduardo, os seus gritos estavam presentes no momento da entrevista, o que nos leva ao segundo trecho da entrevista que destaco:

Quando o Eduardo grita, tu te desespera na sala de aula. Tu tá naquela exaustão que, às vezes, tu olha pra Débora e ela está. (Leila, 2015)

Nesse sentido, há o reconhecimento de que essa situação que se estende por dois anos leva a professora à exaustão e ao questionamento de seu papel como educadora, como no diálogo transcrito anteriormente. A questão não se restringe ao trinômio grito, choro e fuga: há também uma ausência de melhora perceptível no comportamento e no processo de

escolarização de Eduardo. No Diário de Aula, registrei a seguinte conversa de Leila e Débora comigo:

Leila: Ele anda impossível! Veio na agenda que mudou a medicação.
Débora: Semana passada ele quicava em sala, propus que ele corresse, correu, correu até que me disse: “Estou cansado!”. Se acalmou um pouco e dormiu.
Leila: Ele deve estar percebendo que não vai mais ficar aqui.
Eu: Pra onde ele vai?
Leila: Não sei, mas não tem como ele ficar na Educação Infantil pra sempre.
Débora: A família deixa no ar...
Eu: Ansiedade...
Débora: Sim, a gente fica, imagina ele. (Diário de Aula, 5 nov. 2015)

Nesse sentido, a situação de Eduardo traz duas discussões importantes para a inclusão. A primeira diz respeito ao incômodo causado pelos descontroles de Eduardo, seus gritos, choros, o se atirar no chão, tirar a roupa, fugir da sala de aula, que mesmo que os colegas já estejam acostumados com esse comportamento não há como negar que atrapalha a rotina de sala de aula. A imposição de limites acaba sendo uma questão constante com Eduardo, e os colegas se sentem deixados de lado. Mesmo que Hanline e Daley (2002) acreditem que uma criança com deficiência não demanda mais tempo do professor (*teacher time*) do que as outras sem deficiência, neste caso, em função das fugas constantes, a professora tem que sair de sala, interrompendo as atividades para ir atrás de Eduardo. Em geral, nesses momentos, aparecem os gritos e o choro. Mariana, em sua entrevista, traz um episódio que demonstra como essas questões são tratadas na Escola:

Tem que tratar direto e sem muito rodeio, de uma forma muito transparente. Que nem a função, não sei se tu vai lembrar da quinta passada, que o Eduardo começou a gritar e eles começaram a colocar a mão no ouvido. Eu falei: “Pessoal, o Eduardo estava bem até agora, agora ele começou a ficar cansado e vocês sabem que às vezes o jeito dele conseguir pedir para sair é gritando, né? Mas a gente não vai ficar botando a mão no ouvido. Eu sei que às vezes incomoda, e às vezes é ruim”, porque é, então, eu não vou dizer pra eles que “Ah, tudo bem uma criança gritando”, por que não é. [...] Olha, ele também é uma criança que precisa de limite. (Mariana, 2015)

Durante as observações, pude presenciar vários episódios como este narrado por Mariana. Em 2014, essa condição era bem pior, pois ele temia ficar preso, mesmo que não estivesse. Como Leila afirma, em nossa conversa reproduzida anteriormente, não tem como ele ficar eternamente na Educação Infantil. O comportamento dele acaba por inviabilizar o progresso para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Mesmo que sejam maiores e mais significativos os pontos positivos de uma Educação Inclusiva, os pontos negativos também existem. Na Escola, esses pontos negativos são trabalhados com base no diálogo franco e direto, com respeito e apoio dos professores, da equipe técnica e das diretoras.

5 INCLUSÃO, PROCESSO E PROPOSTA

Sua constituição física e seu rosto mudaram completamente, e o modo como ele enxergava o mundo também mudou. Ele passou a sentir o vento soprar, ouvir a água correr, ver a luz que penetra entre as nuvens e a cor das flores de cada estação diferentes das de antes. Ou parecia que tudo fora completamente reconstruído. Quem está aqui agora, quem está refletido no espelho, parece à primeira vista Tsukuru Tazaki por conveniência. Ele continua sendo chamado

Haruki Murakami (2013, p.139)

Neste capítulo, procuro demonstrar como se dá o processo de inclusão na Escola objeto deste estudo. Para tanto, estabeleci como ponto de partida para a organização deste capítulo a análise de conteúdo das entrevistas realizadas para esta tese. Seguindo os passos estabelecidos por Bardin (1999), realizei a pré-análise, fase de organização do material para obter uma visão geral dos documentos (neste caso, as gravações das entrevistas). Depois, parti para a exploração do material e, a partir das palavras-chave e expressões mais relevantes encontradas na pré-análise, foram levantadas três categorias, que emergiram da sistematização das palavras-chave encontradas na pré-análise:

VER (o outro e a diferença);
 OUVIR (escutar, falar, dialogar, perguntar);
 FAZER (propostas da escola);

Na primeira categoria, “**o ver**”, abordo a questão de como o *Outro que é diferente de mim* é tratado na Escola. Assim, descrevo o contexto escolar e o nexos causal entre esse contexto e o desenvolvimento das pessoas. Na segunda categoria, “**o ouvir**”, trato do diálogo como uma forma de entender a deficiência, as diferenças, as necessidades de cada indivíduo, preservando o foco no coletivo. A terceira categoria que emergiu da análise (“**o fazer**”) diz respeito aos princípios, aos métodos e às práticas pedagógicas que sustentam a inclusão na Escola.

As palavras-chave estão organizadas em quadros-síntese, elaborados para cada uma das categorias. Quando as repito no texto, elas aparecem entre aspas para indicar que é um termo retirado da fala das entrevistadas. Após atribuir a cada categoria as palavras-chave de acordo com o contexto em que elas aparecem nas falas das entrevistadas, identifiquei as subcategorias que poderiam ser desenhadas em cada uma das categorias. No processo, algumas palavras migraram de categoria e outras não se mostraram relevantes para constituírem uma unidade de análise. As categorias com suas subcategorias serão detalhadas nas próximas seções deste capítulo, de modo a configurar o caso em estudo. Lembro que, neste estudo, não há intenção de quantificar o número de vezes que cada palavra aparece nas entrevistas, mas sim

destacar o contexto em que elas aparecem para pertencerem a determinada categoria e subcategoria.

Este capítulo se encerra com uma proposta de Educação Inclusiva fundamentada em 9 implicações pedagógicas. A seção **Implicações pedagógicas para uma Educação Inclusiva** é fruto dos dados empíricos em conjunto análises realizadas com base na teoria. Assim, este capítulo culmina com a proposição de 9 implicações pedagógicas para uma Educação Inclusiva, entendendo a inclusão como um processo, não como um estado a ser alcançado.

5.1 O VER: O OUTRO E A DIFERENÇA NA ESCOLA

Eu: Então a ideia da Escola nasce dessa falta no mercado?

Leila: Não era nem uma questão mercadológica, era um buraco social. Não, não de jeito nenhum, era muito mais uma análise social de pensar por que essas pessoas que a gente acompanhava e percebe que poderiam estar postos na vida regular, estão isolados. (Leila, 2015)

A categoria “**o ver**” diz respeito ao ambiente e aos resultados que este produz nas pessoas — em especial, nas crianças com e sem deficiência. Como epígrafe desta seção, selecionei uma parte da entrevista de Leila em que ela descreve a ideia inicial da Escola, quando ela foi criada, em 1990, a partir do entendimento de que um lugar em que possa haver convívio entre crianças com e sem deficiência poderia ser uma resposta para esse “buraco social” de que fala Leila. É importante lembrar esses primeiros passos para entender a atualidade da Escola, conforme o que foi apresentado na seção 1.4, que trata do contexto escolar. Sobre o ambiente escolar DeVries e Zan (1998) entendem que deve ser promotor do desenvolvimento da criança — tanto social, moral, afetivo, quanto intelectual. Nesse sentido, para as autoras, “as relações com companheiros são especialmente facilitadoras do desenvolvimento social, moral e intelectual” (DEVRIES; ZAN, 1998, p.61).

A categoria “**o ver**” engloba duas subcategorias: “descrever o meio” e “descrever os resultados” produzidos a partir das vivências e experiências nesse mesmo meio. Pela análise das entrevistas, é perceptível que há o entendimento de que o meio construído na Escola dá frutos, tanto a curto quanto a longo prazo. Almeida, Martins e Jesus (2012, p.63) entendem que um dos requisitos para a construção de uma escola realmente inclusiva é a “gestão da escola, da sala de aula, do clima das relações e das interações estabelecidas”. O Quadro 10, a seguir, apresenta as palavras-chave encontradas nas entrevistas.

Quadro 10 – Ver o Outro e a diferença na Escola

sujeito	descrever o meio	descrever os resultados
Lígia	convivência ajuda mútua exemplo (imitação) complementariedade	ritmo e tempo do outro não perceber a deficiência sensibilizar o olhar superação evolução (desenvolvimento)
Débora	socialização construção do respeito respeito entender as diferenças respeito à diferença olhar para o outro imitação troca	ritmo do outro todo mundo é diferente sementinha desejo de ir adiante jeito de funcionar diferente autonomia
Luciana	interação singularidade equalizar o olhar entender as diferenças olhar para o outro buscar a forma mais saudável	entender o outro possibilidade da diferença reconhecer as diferenças
Mariana	conviver conviver com a diferença imitação dado de realidade	ritmo do outro “ainda” (não consegue, pode ser que) igual a gente não é escolha
Leila	convívio aprender participação ver o outro entender as diferenças respeito fazer parte	círculo de amigos vida regular (hábito) contexto social viver melhor não isolamento aceitabilidade proteção do desconhecido
Rosalia	conviver imitação imitar espelho aprender a partir da diferença olhar para a diferença respeitar a diferença desafio	conquistar espaço social autonomia entendimento pertencimento

Fonte: O Autor, 2015

Pela análise da segunda coluna (“descrever o meio”), percebe-se que uma das ideias que originaram a Escola está presente no discurso das entrevistadas, pois aparecem as palavras: “convivência”, “conviver”, “socialização” e “interação”, bem como a expressão “conviver com a diferença”. Essa unidade de análise remete diretamente à convivência das crianças com deficiência com as sem deficiência no mesmo espaço escolar. A ideia do convívio já foi desenvolvida nesta tese, quando apresentei as origens da Escola, e também na parte da discussão sobre Educação Inclusiva. Nesse sentido, a Escola parte do princípio de que

Você vive numa família e tu é o único deficiente da tua família, bom tu tem que conviver com pessoas não deficientes, é natural. (Rosalia, 2015)

As escolas são representativas da diversidade da própria sociedade em que as crianças estão inseridas. No processo de conviver em sociedade, uma das bases da Educação Infantil é a socialização entre crianças da mesma idade (pares), bem como com as crianças de outras idades, com os professores e com os outros atores do meio escolar. O ingresso da criança na Educação Infantil significa a oportunidade de ter experiências de convivência fora do meio familiar. Na subseção 4.3, desenvolvi aportes teóricos sobre a interação entre pares na Educação Infantil, entendendo que essa interação é relevante para o desenvolvimento da criança e tem impactos na vida adulta.

A compreensão do que deva ser a Educação Infantil evolui com o tempo e com as pesquisas na área. Mais recentemente, há um consenso de que ela não se limita somente ao cuidado, pois se amplia também para o aprendizado e para a interação de qualidade entre os pares. Luciana fala sobre o aprendizado na Educação Infantil da seguinte forma:

Tem um aprendizado que ele é muito intenso e ele depende muito dos professores interativos. Eu pelo menos identifico assim: a Educação Infantil muito mais como a interação e o compromisso do professor de colocar um elemento ali para que a interação aconteça com um desafio maior. (Luciana, 2015)

Luciana aponta o papel do professor de Educação Infantil na facilitação na interação de qualidade entre as crianças⁵¹. Para Bujes (2001, p.16), “a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: *educar* e *cuidar* [grifos da autora]”. O cuidado é associado à higiene, ao sono, à alimentação, bem como a um ambiente seguro e saudável, com adultos que estejam preparados para suprirem as necessidades das crianças. Por outro lado, o aprendizado na Educação Infantil tem vinculação direta com a experiência cultural. Para a autora, esse aprendizado tem significado erroneamente uma escolarização prematura (alfabetização ou numeralização) ou uma disciplina exagerada, com a intenção de educar para a submissão.

Voltando ao desenvolvimento social, moral e intelectual apontado por DeVries e Zan (1998), há dois motivos principais para a interação entre crianças da mesma idade ser considerada como fator de desenvolvimento. O primeiro motivo é a igualdade, pois as relações criança-criança levam ao reconhecimento da reciprocidade e da autonomia. Já o segundo motivo é que as crianças começam a ver as outras como semelhantes e ao mesmo tempo a diferenciá-las de si mesmas. Ainda na subcategoria “descrever o meio” estão as expressões: “ver o Outro” e “olhar para o Outro”, que indicam que no processo de relacionamento social entre crianças diferentes pode haver a tomada de consciência de que o Outro é diferente de mim.

⁵¹ Tratei do papel do professor no capítulo 3.

No processo de poder ver o Outro, aparecem mais três palavras que estão diretamente ligadas: “complementaridade”, “olhar para a diferença” e “respeitar a diferença”. DeVries e Zan (1998) defendem que a relação com os companheiros desenvolve na criança a consciência de si mesma. A criança aprende que deve levar em conta os desejos e as intenções dos seus colegas. “Ao vivenciar reações inesperadas, resistências e reações negativas por parte de outros, a criança torna-se consciente do outro como algo separado de si mesma” (p.61). Dessa forma, a criança conhece a si mesma e aos outros, desenvolvendo a sua moral. Ao “olhar para o outro” e “ao olhar para a diferença” pode-se então “construir o respeito” e “respeitar a diferença”, bem como “equalizar o olhar” — um olhar que não é de pena nem de superestimação. Aqui, vale trazer um registro feito no Diário que aponta para a necessidade de equalizar o olhar das crianças para a deficiência.

As crianças formam fila para sair da sala. É sempre o ajudante do dia que chama a fila.
Ajudante: Bianca (foi para a fila, em geral, faz que não escuta e fica por último)
 As crianças aplaudem!
Ajudante: Ela foi pra fila!
Lígia: Muito bem! A Bianca foi pra fila como todos vocês! Mas vocês não são aplaudidos quando fazem fila. Não precisa aplaudir! Ela tem que ir para fila como todos. (Diário de Aula, 24 nov. 2014)

Nessa situação, a professora Lígia interfere no sentido de que o comportamento correto de Bianca não deve ser recompensado, pois todos devem seguir as combinações estabelecidas pela turma. Nessa passagem fica claro o valor da intervenção pedagógica de qualidade realizada pelo professor. Dessa forma, o olhar para o outro que é diferente de mim (em alguns casos, muito diferente) é que desenvolve o respeito ao outro e à diferença nas crianças (neste caso, com o auxílio de um adulto). Ainda para DeVries e Zan (1998, p.62), a interação com os pares dá à criança “o material bruto do qual [ela] forma a sua própria personalidade”. Vale ressaltar que a mediação feita pelo adulto nessas situações é fundamental para o desenvolvimento da criança. O olhar do adulto mais experiente ajuda a balancear a visão da criança sobre o Outro — entretanto, se mal direcionado, esse olhar também pode instigar uma visão preconceituosa do Outro.

A terceira unidade de análise desta subcategoria traz mais palavras que auxiliam a entender o meio ambiente da Escola. No ambiente da Escola, há “ajuda mútua” entre as crianças, que têm um senso de solidariedade bastante desenvolvido, bem como há o “exemplo” das crianças com o desenvolvimento esperado para aquelas que têm algum comprometimento, o que gera a “imitação”. Para ilustrar a imitação, escolhi a seguinte anotação do Diário:

Olavo pediu para ajudar ele a se pendurar nas argolas (como aquelas de ginástica).
 Um pouco depois...

Cláudia: Vem, Marcelo, vem!
 (ficou em baixo das argolas e esticou os braços)
Eu: Vamos lá! Força, agora segura!
 (imitação/espelhamento) [escrito na margem] (Diário de Aula, 8 maio 2015)

Essa foi uma das muitas vezes que as crianças usaram esse jogo de imitação para me incluir numa brincadeira que uma delas havia proposto. Em alguns casos, essas brincadeiras se repetiram por vários dias em que fui fazer observação na Escola. Nesse exemplo, como levantei e segurei Olavo nas argolas, Cláudia também queria (e podia) fazer o mesmo. Carvalho (2014) acredita que as diferenças não podem continuar a serem tratadas como desvios da norma ou apenas como elementos a serem postos em relação comparativa, pois, em cada lugar, os marcadores da diferença serão diferentes, dependendo do contexto em que são enunciados. Para a autora, a diferença será entendida de acordo com a cultura do lugar. Dessa forma, o “desafio” para que uma criança também consiga fazer o que a outra já consegue está posto, como afirma Débora no trecho a seguir:

No momento em que tu exige um pouco mais, o desafio tá dado. Eu vejo muito as crianças brincarem parelho, não se dão... acho que não tem muito essa coisa de se dar conta dessa dificuldade: tem que esperar, se o outro não conseguir correr; tem que levar o brinquedo até o outro que não consegue sair do lugar, mas tem uma troca muito tranquila. (Débora, 2015)

Nas minhas observações, também pude perceber o que Débora afirma, pois há um entendimento entre as crianças, que é muito mais expresso em atitudes do que palavras. Nesse sentido, aparece a “ajuda mútua” de que fala Lúcia e que Débora exemplifica. No caso de Andreia, as crianças desenvolveram vários mecanismos de incluí-la na brincadeira. Em 30 de abril de 2014, pude assistir a uma aula de Educação Física com a turma da Andreia e do Eduardo. Nesse dia, Eduardo pouco participou das propostas feitas pelo professor, mas se interessou em empurrar a cadeira de rodas de Andreia. Nessa “troca”, em que a “singularidade” é respeitada, os adultos podem trazer um “dado de realidade” sobre a deficiência e o desenvolvimento do colega. Num ambiente escolar em que todos podem “fazer parte”, também aparece a possibilidade de “aprender” e “aprender pela diferença”, e não apenas reforçar o que em nós é semelhante⁵². Nesse sentido, Rosalia complementa a fala anterior de Débora, trazendo a questão da aprendizagem:

Se tu entender que isso é um sistema de aprendizagem, ele tá aprendendo a partir da diferença, porque é assim que a gente aprende – a partir da diferença. [...] Ela identifica pela igualdade, mas aprende pela diferença. (Rosalia, 2015)

⁵² Cf. a segunda coluna do Quadro 10.

Rosalia traz aqui a possibilidade do aprendizado pela diferença e dá como exemplo os blocos lógicos, pois a criança vai agrupar primeiro pelas cores, depois vai diferenciar as formas, os tamanhos de cada peça da mesma cor e perceber que o que à primeira vista parecia igual, na verdade é diferente. Nesse processo de aprendizagem, Rosalia defende que o meio ao qual a criança é exposta contribuirá para que ela se torne um adulto melhor, como fica explícito no seguinte excerto:

Eu acredito na inclusão por causa disso, eu tenho certeza que essas crianças que vão participar de um processo inclusivo de uma escola aberta, que tenha esse viés de olhar pra diferença, de respeitar a diferença [...] nesse sentido as crianças vão ser adultos diferentes. (Rosalia, 2015)

Dependendo de como é feita a inclusão, ela pode gerar exatamente o contrário do descrito e desejado por Rosalia. Se a inclusão não for bem conduzida, ela pode até mesmo resultar em adultos mais intolerantes com o Outro, pois as experiências no contato com o deficiente podem vir a ser predominantemente negativas. Ambrosetti (2006) entende que as escolas e os professores que não conseguem lidar com a diversidade podem tornar propostas que deveriam ser democráticas em instrumentos de discriminação, pois acabam por valorizar a homogeneidade ou por estigmatizar a diferença.

Para explicitar a maneira como ocorre o olhar para diferença no contexto estudado, vou narrar um episódio relacionando a uma criança com deficiência, Eduardo, e uma colega mais nova e sem deficiência, Marisa. O nível IV costuma realizar oficinas em que as próprias crianças são asicineiras. Uma das oficinas mais aguardadas de 2015 foi a do Eduardo, tendo em vista que ele não consegue manter a concentração e o interesse em algo que não seja um comportamento estereotipado (ficar girando objetos, escrevendo sem parar, cantando a mesma música ou repetindo falas de desenhos animados). A professora Débora me contou em uma conversa informal que, por muitas vezes, pensou que ele não conseguiria. A oficina de Eduardo foi um suco de laranja. Dos registros desse dia, destaco o seguinte diálogo:

Marisa me perguntou na hora do lanche se eu iria ficar com eles (nível III) depois do lanche.

Eu: Não, Marisa, eu vim participar da oficina do Eduardo. Semana que vem eu vou ficar com vocês.

Marisa: Ele fez sozinho?!

Eu: Fez! Fez um suco de laranja para todos os colegas.

Marisa: Sérioo? Sozinho?

Eu: Sim! (Diário de Aula, 30 jul. 2015)

Esse diálogo curto com Marisa pode ser entendido de duas formas. A primeira delas teria um teor mais negativo, pois pode parecer que Marisa não acredita no potencial de Eduardo — entendimento que não deve ser descartado, pois ele é uma criança com um comportamento

bastante difícil, conforme venho descrevendo ao longo desta tese. Mas podemos interpretar também a fala de Marisa por um viés mais positivo; nesse caso, a sua incredulidade poderia ser lida como alegria pela conquista de Eduardo. Entretanto, numa conversa com Lígia, ela me contou posteriormente que está preocupada com Marisa, pois a menina está sempre interessada no que os outros estão fazendo e no que estão fazendo de errado, para logo relatar para a professora⁵³.

Para Oliveira (2011), a escola é o ambiente ideal para a educação para a cidadania, pois é aí que se pode cultivar a tolerância, combater preconceitos e aprender com base nas diferenças. Ainda para a autora, o educar para “a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros” (OLIVEIRA, 2011, p.53). Por outro lado, a competitividade e a queixa não estão totalmente afastadas do meio ambiente da Escola, como podemos observar nas atitudes de Marisa que acabei de descrever. Tais atitudes, pelo que pude observar, geram duas reações distintas na professora Lígia. Uma delas é no sentido de questionar Marisa sobre o seu interesse nas atividades dos outros; a segunda reação é intervir na cena trazida, pois é algo relevante e precisa ser resolvido. Isso novamente deixa claro o papel do adulto como mediador no relacionamento entre as crianças.

A segunda subcategoria (“descrever os resultados”) aborda os efeitos que este meio produz⁵⁴. A subcategoria apresenta duas unidades de análise. A primeira delas se refere aos efeitos do meio nas crianças sem deficiência; a segunda diz respeito ao impacto do meio ambiente nas crianças com deficiência. Devo, no entanto, ressaltar que, mesmo optando por indicar primeiro as palavras-chave que têm mais ligação com as crianças sem deficiência e num segundo momento aquelas que têm mais ligação com as crianças com deficiência, constatei ao final que essa linha divisória não é tão clara assim.

De acordo com Oliveira (2011), as crianças que convivem com outras crianças com deficiência num ambiente de respeito e cooperação na escola desenvolverão uma noção mais ampla de amizade, serão mais compreensivas e aceitarão e valorizarão as diferenças entre as pessoas. DeVries e Zan (1998) complementam as ideias de Oliveira ao afirmarem que, numa sala de aula em que a interação é encorajada, o relacionamento entre os pares é importante para criar um ambiente que facilite o desenvolvimento social, moral e intelectual da criança.

⁵³ Esse registro foi feito no Diário no dia nove de junho de 2015, e pode levar a entender um pouco melhor os comentários de Marisa sobre a oficina de Eduardo.

⁵⁴ As palavras-chave encontradas nas entrevistas e relacionadas a essa subcategoria estão dispostas na terceira coluna do Quadro 10.

Com relação às influências do meio para as crianças sem deficiência, as palavras-chave encontradas no Quadro 10 estão vinculadas ao respeito ao “ritmo do Outro”, ao “tempo” que cada um leva para terminar uma atividade e a outros fatores. Ao mesmo tempo que a criança tem um “olhar sensibilizado” para a deficiência, ela “deixa de perceber” essa mesma deficiência, pois reconhece que “todo mundo é diferente”, que tem um “jeito de funcionar diferente”. O “entendimento”, o “entender o Outro” passa pelo “reconhecimento da diferença” e da “possibilidade da diferença”, para sabermos que a deficiência “não é escolha”, mas sim apenas mais uma característica de uma pessoa. Apesar de todas as nossas diferenças, há que se reconhecer que o Outro é “igual à gente”. Como ilustração, selecionei um dos registros do Diário de Aula em que esse reconhecimento da diferença e o não perceber a deficiência fica claro, conforme segue:

Juliana me conta que o Eduardo não brinca muito com elas (ele está brincando sozinho, num canto da sala). Pergunto se ele nunca brinca com os colegas.

Juliana: Ele brinca às vezes, mas é difícil. Às vezes, ele está mais agitado e não consegue.

Sandra: (interrompendo) Ele não brinca com a gente porque ele é novo na escola.

Juliana: (contesta) Não é porque ele é novo, ele nem é mais tão novo aqui!

Sandra: Por que então?

Juliana: Deixa assim... (e mudamos de assunto) (Diário de Aula 13 out. 2014)

Para Juliana, está claro que Eduardo tem alguma questão que o impede de participar das atividades regulares da turma; entretanto, para Sandra, isso não está posto da mesma forma. Como Eduardo havia entrado naquele ano na turma, Sandra acreditava que ele ainda estava em período de adaptação, mesmo que já estivéssemos em outubro, e que o isolamento de Eduardo diminuiria com o tempo. Sandra não vê Eduardo como diferente dos outros colegas, apenas como alguém que não brinca muito e isso seria natural, pois, comparado aos outros, ele está há pouco tempo com eles. Pelos relatos da professora Débora e pelo que pude observar, Eduardo tem períodos mais calmos, em que consegue brincar com os colegas e realizar as atividades propostas, mas em muitos momentos fica muito agitado ou prefere o afastamento dos colegas.

Já na entrevista de Mariana, aparece a ideia do “ainda”, que é bastante recorrente na fala das crianças sem deficiência. Elas entendem que o colega tem a mesma idade delas, mas ainda não tirou as fraldas, ainda não caminha, ainda não fala, e assim por diante. Isso evidencia um sentido de igualdade, pois o raciocínio é a busca da explicação para o não conseguir do colega e segue uma linha de pensamento (é igual a mim, tem a mesma idade, está na minha turma, mas ainda não consegue fazer algo determinado). Esse discurso é direcionado para as crianças de outros anos ou para os adultos. Nas palavras de Mariana:

Teve uma cena muito legal quando a Andreia era do nível III e eu estava com eles ali no corredor e eles estavam indo ao banheiro e chegou a turma do nível IV. E eles chegaram falando: “a Deia é bebê, a Deia não fala!”. Aí eles falaram: “Não, ela não é bebê, ela tem a nossa idade, ela só não caminha e ela ainda não fala, mas ela não tem nada de bebê, ela é do nível III”. Aí eles tomaram pra si, tipo assim, ela é nossa colega, não tem bebê nenhum aqui. (Mariana, 2015)

Complementando o episódio narrado por Mariana, Rosalia acredita que as crianças começam a se dar conta das diferenças e a perguntar, bem como a inventar o que ela chama de “possibilidades do colega”, que é esse “ainda” que Mariana descreveu. Mesmo que Andreia tenha desenvolvido mais a interação com os colegas e professores pelo olhar, pelo sorriso, pela mão que procura e agarra a roupa para se apoiar e sorrir e agitar as mãos para mostrar que está feliz, a brincadeira e o contato físico com os brinquedos era quase impossível. Nessa época, fiz o seguinte registro no Diário:

Os meninos, Matheus e David, incluem a Andreia nas brincadeiras. Uma águia e um leopardo (?) voavam sobre a Andreia que estava sentada no chão, como se ela fosse uma montanha ou obstáculo que os brinquedos tinham que transpor voando. Depois fizeram suco de morango de brincadeira e serviram para ela. [...] No refeitório, Sandra e Regina me disseram que a Andreia é um amor e que sentiram falta dela. Ela ficou uma semana sem ir à aula porque estava gripada. (Diário de Aula, 1 set. 2014)

A outra unidade de análise da subcategoria “descrever os resultados” refere-se aos efeitos do meio nas crianças com deficiência. Um exemplo que considero importante é o dos relatos das duas professoras sobre a Andreia, que é uma criança que tem muitas limitações e que talvez não consiga ter muito desenvolvimento intelectual, mas que mesmo assim conseguiu mais autonomia e maior interação com os colegas. Os dois relatos das professoras acontecem quando pergunto na entrevista se há alguma passagem que elas gostariam de contar que ilustre como a inclusão acontece na Escola.

A Andreia[...] foi uma coisa assim [...]. Nas primeiras semanas, quando eu vi ela gritando daquele jeito, jogada num montinho no chão, [... ela era] um montinho de choro e grito e realmente vômito. E criar isso... de ela te ouvir na voz, reconhecer a tua voz e de tu ter no final do ano um trabalho que é ela dando uma gargalhada. [...] No final do ano comigo ela já não queria ficar mais sentada. E eu não sabia mais o que fazer pra dar aula pras crianças, porque ela só queria girar a escola. E quando ela tava na turma da Débora, que ela estava nessas brincadeiras todas, foi que ela deu três passos na nossa frente. E que pra mim e pra Débora foi a coisa mais incrível e pras crianças que pulavam do lado felizes da vida gritando: “Olha a Deia, a Deia tá caminhando!” (Lígia, 2015)

Lígia conta com bastantes detalhes a sua própria adaptação à sua primeira turma, que por sua vez foi a primeira turma da Andreia na Escola. Lígia afirma que se sente realizada com o trabalho de um ano com Andreia, e também por poder acompanhar o seu desenvolvimento posterior.

O'Brien e O'Brien (1990) entendem que o benefício maior em uma sala de aula inclusiva é a descoberta de pontos em comum com colegas que, aparentemente e superficialmente, agem de maneira muito diferente. Nesse sentido, os autores trazem outras vantagens para a inclusão, como, por exemplo, a possibilidade de ver o Outro ter ganhos intelectuais ou de autonomia, de ajudar o Outro, agir baseado em princípios, desenvolver habilidades de solução de conflitos, superar o medo da diferença, apoiar e lidar com problemas de crianças da sua mesma idade. Carvalho (2014, p.17) complementa afirmando que as pessoas com deficiência “costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento”.

Débora também relata esses primeiros momentos de Andreia na Escola, pois pôde acompanhar de perto o trabalho de Lígia e auxiliar nesse primeiro ano delas na Escola. Débora também relata o desenvolvimento de Andreia de forma muito parecida ao que Lígia faz:

E quando a Andreia começou a caminhar, bom não é um caminhar independente, ela precisa ser assistida. Bom, mas ela levanta e caminha. Isso teve uma comemoração tão grande! Ver a Andreia buscando as crianças seja com a mão ou com o sorriso, ela tá muito feliz de estar perto do colega e dá risada. Então, isso eu acho de um ganho gigantesco. Que eu não acredito que se ela estivesse dentro de uma clínica ou de um espaço clínico ou somente dentro de casa, ela teria isso. Ela é uma criança feliz! Isso é uma coisa que da proposta que a escola oferece, eu acho bárbaro. (Débora, 2015)

Pelos dois relatos, pude identificar que os atores envolvidos na socialização e desenvolvimento de Andreia foram decisivos. Para O'Brien e O'Brien (1999), a inclusão na sua aceção mais completa está na possibilidade de uma criança com deficiências importantes revelar que pode participar das dimensões da vida escolar — se não de todas, de algumas — ou ainda de criar um ambiente em que todos possam desenvolver maneiras gratificantes de estarem juntos. Ainda para os mesmos autores, em uma sala de aula inclusiva, todos podem se envolver na solução de problemas relacionados “às dificuldades humanas” e “incertezas que são facilmente mascaradas pela rotina escolar” (O'BRIEN; O'BRIEN, 1999, p.61). Ainda sobre o desenvolvimento de Andreia e as estratégias criadas por todos para que ela pudesse se expressar, interagir e participar do grupo, mesmo sem falar, apresento o seguinte registro no Diário de Aula:

A Andreia está mais participativa do jeito dela. Ela era a ajudante do dia. Escolheu a ordem da fila ficando parada na frente da criança que deveria ir para a fila. (Diário de Aula, 1º set. 2014)

Esse é um dos muitos exemplos das maneiras que a turma utiliza para interagir com a Andreia. Eu poderia ter escolhido outros relatos e experiências para ilustrar o desenvolvimento

das crianças com deficiência no ambiente da Escola. Entretanto, optei por contar a história de Andreia, tendo em vista que pude presenciar um pouco de seu desenvolvimento e também porque percebi que essa narrativa emociona muito os profissionais da Escola. Voltando às ideias de Carvalho (2014, p.17), as pessoas com deficiência podem se deparar com situações em que “suas diferenças ganham conotações importantes e, como num eco, reverberam sob a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades”. Falar sobre o desenvolvimento de Andreia, que tem uma deficiência bastante comprometedor, ilustra o que as entrevistadas chamam de “superação”, “evolução” (no sentido de desenvolvimento), “desejo de ir adiante” e conquista de “autonomia”.

Na entrevista de Leila, aparece a preocupação de que a criança com deficiência tenha uma infância o mais perto possível daquilo que se costuma chamar e entender como “normal” e, assim, se possa diminuir a incidência de binômios (normal/anormal, diversidade/homogeneidade, inclusão/exclusão, dentre muitos outros) que camuflam situações que estão entre os dois extremos (CARVALHO, 2014). Posso afirmar que a criança, no entendimento da Escola, tem traços de personalidade diferentes, experiências distintas e que se comporta como um indivíduo único. Nesse sentido, aparecem as palavras “círculo de amigos”, “vida regular” entendida como hábito (ir para a escola, merendar, brincar, aprender com os colegas) e ter a sensação de “pertencimento”, de modo que a criança esteja incluída num “contexto social” e que possa “conquistar espaço social”, podendo “viver melhor”, e não “isolada”, como costumava acontecer. Para Leila, a criança na escola começa a formar amizades, a conviver com outras crianças e com adultos que agregam novos elementos. Para as crianças com deficiência,

[...] poder ir a festas de aniversário, poder ter uma vida como todas as crianças pensam ter como todo o pai e mãe almejam para o filho ter. Porque eu acho que dentro do contexto de ter um filho, está inserido o contexto social de participação. (Leila, 2015)

Para Leila, pelo convívio no ambiente escolar, vão aparecendo as influências dos colegas na música, na leitura, nas propostas de brincadeiras e passeios, que não são aquelas normalmente propostas pela família. No PPP da Escola, está definido que “todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico são sujeitos da sua história” (p.2). Nesse processo, a criança também se avalia e se entende como um ser que tem desejos e vontades próprias.

Dessa forma, busquei construir o entendimento sobre o ambiente desenvolvido na Escola e seus efeitos na formação e desenvolvimento de crianças com e sem deficiência. Entendo que a Educação Infantil deva proporcionar momentos ricos de socialização entre as crianças, para que haja aprendizado significativo. Em um ambiente em que as crianças

convivem com as diferenças de forma mais acentuada (deficiência e não deficiência), o aprendizado pode, se bem conduzido, levar a entender essas diferenças. Aprende-se a conviver com elas, até que essa linha que separa o deficiente do não deficiente deixe de existir. Para muitas das crianças, não há diferenças marcadas pela deficiência entre os colegas, mas sim por traços de personalidade. Nesse sentido, o próprio PPP da Escola prevê a manifestação das diferenças frente ao desafio de uma sala de aula heterogênea.

5.2 O OUVIR: FALAR, DIALOGAR, PERGUNTAR NA ESCOLA

Eles perguntaram: “Mas porque ela não fala com a gente?”. E eu disse: “A Andreia fala com vocês, ela fala com o sorriso, ela fala com os olhos, ela fala quando ela tá puxando alguém pela roupa, ela tá mostrando que ela está feliz, mas ela não consegue falar porque ela tem uma síndrome”. Aí explicar o que é uma síndrome não é fácil, mas eles entendem que tem uma diferença. (Débora, 2015)

Nem sempre é fácil entender o Outro — mesmo quando há a possibilidade de diálogo amplo e aberto. Outra tarefa árdua é responder à pergunta de uma criança, que vem direta e objetiva. Nesse sentido, a segunda categoria que proponho está relacionada ao diálogo estabelecido na Escola, que inclui as crianças, as professoras, a equipe de apoio e as diretoras.

A partir do processo de análise de conteúdo, identifiquei as palavras-chave dessa categoria, que foram organizadas no Quadro II.

Quadro II – Ouvir, falar, dialogar, perguntar na Escola

sujeito	diálogo entre adultos	diálogo com as crianças
Lígia	pedir ajuda apoio do grupo trabalho em parceria unir as turmas	falar explicar conversa diálogo entender o colega tranquilo
Débora	pedir ajuda estafa	pergunta não tá tudo bem sempre conversa diálogo explicar verdadeira não mascarar transparente
Luciana	perguntar, não supor não tomar decisões sozinha ou arbitrárias	não retórica conversar muito poder dizer não aceitar tudo
Mariana	pedir ajuda exige escutar experiências	perguntar sentar e conversar parar para falar sem rodeio transparente sem medo falar sobre as diferenças falar sobre gênero incluir a criança com deficiência na conversa
Leila	exaustão	pergunta na hora certa
Rosalia	ouvir escutar paciência para ouvir ouvir o outro entender a voz do outro	questionamento questionar perguntas transparência

Fonte: O Autor, 2015

No Quadro II, em sua segunda coluna, pode-se ver que o diálogo se estabelece entre a equipe de apoio e as professoras. Nesse sentido, há a possibilidade de “pedir ajuda” para os colegas e receber o “apoio do grupo”, pois o trabalho com crianças (em especial, as que têm deficiência) “exige” muito dos profissionais e pode levar à “estafa” e à “exaustão”. Stobäus e Mosquera (2012, p.187) defendem que um professor que busca a educação para a diversidade deve “desenvolver uma personalidade mais sadia, estabelecer melhores relações interpessoais e intentar, através de uma sadia utopia, que se desenvolva uma sociedade com saúde, como se fosse uma grande escola para todos, iguais em tudo: oportunidades, direitos, deveres”. Nem sempre essa tarefa é fácil, e a Escola busca dar apoio aos professores no ofício de educar com e para a diversidade. Débora conta, em sua entrevista, um dos momentos em que sentiu necessidade de pedir ajuda sobre como lidar com Eduardo:

Agora, eu no início do ano com a questão de um aluno que tá num momento muito complicado [...] chegou um momento que eu disse “eu vou precisar de ajuda, eu não sei mais por onde ir, o que serve agora daqui a pouco já não serve mais. O grupo tá chateado, porque é muito grito, é muito choro, então eu não sei por onde ir”. (Débora, 2015)

Nesses momentos de pedido de ajuda, entram a equipe de apoio (Luciana e Mariana) e as diretoras (Leila e Rosalia) para ouvir, pensar junto sobre a questão, definir estratégias, ajudar, intervir para que o problema se resolva ou seja amenizado. A ajuda não acontece só em momentos em que ela é solicitada explicitamente. Em muitas ocasiões, pude presenciar a intervenção de Luciana na sala de Débora para retirar Eduardo da sala, levá-lo para outro ambiente para que ele pudesse se acalmar, reorganizar-se e conseguir voltar para a sala de aula. O’Brien e O’Brien acreditam que a inclusão faz com que professores e diretores percebam que no trabalho deve haver muito mais cooperação e repensam a escola como um todo, “redistribuindo responsabilidades e encontrando novas maneiras de compartilhar os benefícios do trabalho cooperativo” (1999, p.49–50). Nas palavras de Leila, já citadas na seção 4.4, há o reconhecimento de que lidar com os gritos de Eduardo levam a professora Débora à exaustão.

A rede estabelecida na Escola busca aliviar a condição solitária do professor em sua sala de aula e apoiar esse professor na sua prática diária. Esse apoio é importante para que o professor tenha mais tranquilidade na sua atuação e para que possa compartilhar com outras pessoas as suas questões. Damiani (2008) afirma que o trabalho colaborativo entre professores pode trazer novos horizontes para a maneira de pensar, agir e solucionar os problemas que se apresentam no dia a dia de uma escola. Os professores trabalham de forma muito solitária, e têm poucos momentos de interação com outros profissionais. Há dois momentos clássicos de interação entre profissionais da educação. O primeiro deles é o de supervisão e reuniões, que muitas vezes tomam a forma de cobrança e de orientações burocráticas, não de diálogo e de sugestões. E o segundo momento são os de sala de professores, que em muitos lugares são apenas espaços para compartilhar queixas sobre os alunos, a família das crianças e a turma.

O que pude presenciar na Escola não foi de forma alguma uma cultura da cobrança ou da queixa, mas o estabelecimento de uma rede de apoio ao professor fundada no diálogo e na busca por estratégias para dar conta da realidade. Reafirmando essas ideias, Almeida, Martins e Jesus (2012) acreditam que nas escolas inclusivas há a valorização da solidariedade e do espírito de equipe. Dessa forma, poderia ser desenvolvido um espaço para a reflexão, para

planejar em conjunto, para mudar, transformar, alinhar, realinhar a prática pedagógica dos professores (DAMIANI, 2008)⁵⁵.

Por outro lado, Stobäus e Mosquera (2012) identificaram que, se uma pessoa sente a hostilidade das outras em seu ambiente de trabalho, ela também será hostil. Em suas pesquisas, os autores puderam perceber que muitos professores são hostis mesmo que não percebam sua própria hostilidade. Dessa forma, contagiam o ambiente e “a classe se transforma em uma classe hostil. Então, os grandes problemas que o docente enfrenta podem ser provenientes, muitas vezes, evidentemente, de um ambiente hostil” (p.173). O cenário que encontrei na Escola é exatamente o contrário do que os autores descrevem. Proponho a hipótese de que, em um ambiente inclusivo, é possível para o professor obter prazer e se autorrealizar no trabalho, convivendo de forma mais harmônica com os seus colegas. Para os autores, a autorrealização não é impossível, embora seja difícil de ser alcançada. “A autorrealização pressupõe chegar a ser alguém ou realizar algo que seja realmente importante para nossa própria pessoa” (STOBÄUS; MOSQUERA, 2012, p.177).

Ainda na segunda coluna do Quadro II, as entrevistadas contribuem para entender a rede de trabalho estabelecida na Escola. Dessa maneira, Lígia identifica a rede como sendo um “trabalho em parceria” — principalmente com Débora, tendo em vista que “unem as turmas” para algumas atividades e as salas de aula são propositalmente uma ao lado da outra. Luciana, por sua vez, afirma que a comunidade escolar deve sempre “perguntar, não supor”, de modo a estabelecer um diálogo para que a professora “não [precise] tomar decisões sozinha”, evitando “decisões arbitrárias”. Luciana fala também de estabelecer sempre um diálogo com a família e com os profissionais que atendem a criança. Pude presenciar muitos relatos dessa interlocução com a clínica e com os terapeutas por intermédio da Escola. A seguir, transcrevo uma parte de um diálogo com a professora Débora, em que falamos sobre o comportamento de Eduardo:

Eu: Vocês conversaram com o psicólogo dele?

Débora: Sim, mas os relatos da mãe e da psicóloga é que ele não faz essas coisas em casa nem no consultório.

Eu: Mas será que o comportamento dele muda tanto assim?

Débora: Nas conversas a gente vai pescando umas coisas, do tipo a mãe fala “às vezes ele tira a roupa”.

Eu: Então, não é só aqui que acontece. (Diário de Aula, 9 abr. 2015)

⁵⁵ Ainda que os contextos sejam diferentes, encontrei nesse aspecto da escola inclusiva uma ressonância com o meu estudo realizado para a dissertação de mestrado. Nessa ocasião, trabalhei com projetos interdisciplinares no contexto universitário, investigando a possibilidade de formação continuada de docentes nos espaços construídos pelos professores que participavam desses projetos. Como esses professores estudados trabalhavam em conjunto, desenvolveu-se um sentido de equipe, proporcionando um trabalho menos isolado entre as disciplinas e os professores. Assim, por exemplo, um professor conhecia o trabalho desenvolvido pelos outros e fazia as referências necessárias em sua aula (SILVA, 2014).

Débora sempre me mantinha informado da situação de Eduardo e de como vinha se desenhando a vida dele fora da Escola, o que me ajudou muito a entender um pouco mais sobre ele e seu comportamento com a turma.

A inclusão na Escola passa pelo entendimento do Outro e, portanto, ele deve ser levado em conta e ouvido em suas necessidades. Stobäus e Mosquera (2012, p.175) ressaltam que nem sempre é possível se chegar à serenidade necessária para a escuta de si e dos outros. Para os autores, as pessoas estão muito mais preocupadas em serem ouvidas do que estão em ouvir os outros. “Ouvir os outros é fundamental para as relações interpessoais, assim como aprender a vê-los como realmente o são” (STOBÄUS, MOSQUERA, 2012, p.175).

Já para Paulo Freire (1996, p.113), “ensinar exige saber ouvir”, tendo em vista que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala *com* ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele [grifo do autor]”. Tal aprendizado leva aquele que fala a tratar o Outro como sujeito da escuta, nunca de forma impositiva e nem como objeto do seu discurso. Ainda para Freire (1996, p. 119), escutar “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, o que não significa que quem escuta deve se anular frente ao Outro — quem escuta pode discordar, opor-se, posicionar-se de forma diferente. Para o autor, a escuta jamais é autoritária.

Em material entregue às famílias pela Escola (2013), consta o seguinte texto, que é bastante esclarecedor das concepções de trato nesta seção:

Criamos rotinas que viabilizam a troca permanente de experiências e saberes entre os profissionais, de modo a produzir um novo conhecimento, síntese da construção coletiva, que vem se revelando adequado para enfrentar os desafios do mundo. (Material da Escola, 2013)

Mariana acredita que ouvir também contribui para essa experiência de entender as diferenças e a deficiência, pois “escutar experiências” de outras pessoas é fundamental para entender o que deu certo e o que pode contribuir na Escola. Nesse sentido, posso afirmar que há o aprendizado do professor de uma forma mais ampla quando ele se dá pelo diálogo com seus colegas. Dessa forma, “os professores percebem modelos de conduta [positiva ou negativa] em seus colegas, aprendem a conviver com as diferenças e a contemporizar seus objetivos” com o grupo (SILVA, 2015, p.63). Rosalia complementa o entendimento do diálogo e da escuta, afirmando que a Escola preza pelo saber “ouvir”, ter “paciência para ouvir o outro” e “entender a voz do outro”. E volta a um dos pilares da Escola para afirmar:

A gente se dá conta que a psicanálise nos ajuda a enxergar cada um como único, por isso dá abertura pra esse ouvir, pra essa escuta, pra esses momentos. (Rosalia, 2015)

Rosalia ressalta que a escuta do indivíduo a que ela se refere não tem caráter psicanalítico *stricto sensu*, pois esse atendimento deve ser feito por um profissional habilitado para tanto, mas que essa prática facilita a integração entre as pessoas e, por consequência, a inclusão. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p.121), “se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível [grifo do autor]”. Logo, o respeito à diferença passa pela escuta atenta e aberta ao Outro. Já para Ambrosetti (2006, p.103), o trabalho com a diversidade não pode impedir “o exercício da individualidade, mas deve favorecer o diálogo, dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade”.

Já quando se estabelece o diálogo com as crianças, as entrevistadas entendem que a convivência com crianças com deficiência traz “a pergunta na hora certa” sobre a diferença. Paulo Freire (1996, p.38) defende que o professor deve “desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”, pois a comunicação é sempre dialógica⁵⁶. Quando Freire (1996, p.86) fala sobre a curiosidade, enfatiza que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve [grifo do autor]”. Na fala de Leila:

Quando a gente começa a ter a pergunta: “Porque o Fulano tem a mesma idade que eu e usa fralda?” ou “Porque o Fulano não caminha?”. A hora que começa a aparecer no olho da criança a necessidade de entender a diferença, a gente pode se alicerçar de muitas coisas, de devolver a pergunta, de trazer um arsenal bélico de literatura legal que tem hoje pra falar de diferença em qualquer nível. (Leila, 2015)

Durante as minhas observações, não pude presenciar nenhuma dessas perguntas mais diretas. Pode ser que elas tenham acontecido na fase anterior à que pude acompanhar. Entretanto, ouvi vários relatos dessas perguntas sobre diferenças e deficiências. Com o nível III, que foram as crianças menores que observei, me chamaram a atenção as dinâmicas já estabelecidas entre os colegas. Depois de conhecer melhor as crianças do nível III em 2015, fiz a seguinte anotação no Diário:

⁵⁶ O diálogo é um dos eixos fundamentais da teoria de Freire. Em síntese, pode-se afirmar que o diálogo tem sua origem na prática da liberdade, tem vinculação profunda com a própria vida e é fruto da história e, conseqüentemente, do contexto. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (FREIRE, 1997, p.45).

Noto que as crianças têm pouca paciência com a Cláudia. Interação mais com o Ivan, principalmente os meninos. Ivan sorri bastante! Cláudia é + fechada! (Diário de Aula, 30 abr. 2015)

Quando fiz a entrevista com a professora do nível III, Lígia, questionei se as crianças perguntavam o motivo do Ivan ter uma alimentação diferente da dos outros⁵⁷ e se perguntavam o motivo da Cláudia não brincar com elas. Lígia me respondeu o seguinte:

Não, porque, aí é que tá, eles já são alunos de outros anos, então essa alimentação do Ivan já vem de outros anos. [...] eles já estão acostumados com essa rotina do Ivan, de ter a alimentação dele. E de a Cláudia que é mais quietinha. O que eu vejo é que a Cláudia tem brincado mais, né, tem falado mais, essas coisas assim. Mas isso eu acho que é um pouco da idade também, acho que tá crescendo, tá se soltando. (Lígia, 2015)

A resposta de Lígia permite entender que o estranhamento pode ter acontecido em uma fase anterior ou que realmente as crianças se dão conta das diferenças e que cada colega tem o seu modo de agir, brincar, de se relacionar, de se alimentar e que isso deve ser respeitado. Se o lanche é mamão, por exemplo, algumas crianças não comem e tanto as professoras quanto os colegas respeitam essa limitação, incentivando uma vez a provarem, para saberem se realmente não gostam do alimento. Eu pude observar esse exemplo do lanche e ele ilustra um comportamento comum na Escola, que se fundamenta no respeito e no incentivo. Na entrevista, também perguntei para Lígia se apareciam perguntas sobre os colegas das outras turmas que tinham alguma deficiência, ao que ela responde:

Sobre o Eduardo, sim, “Ah, por que grita tanto?”, por mais que a gente possa pensar que tem algo de autismo ali, o Ivan não grita, sabe? (Lígia, 2015)

Em suas falas, as entrevistadas afirmam que há esse momento de pergunta. A seguir apresento um relato da pergunta feita por uma das crianças do nível IV, que não presenciei. Em um evento social, conheci a mãe de uma das colegas de Eduardo, e ela me relatou que sua filha Bela perguntou diretamente o que era autismo. Desse encontro, fiz o seguinte registro:

A mãe da Bela me disse que mandou ela perguntar para a professora Débora sobre autismo, porque ela não sabia explicar. (Diário de Aula, 29 maio 2015).

Poucos dias depois, ao fazer a entrevista com a professora Denise, contei a conversa que tive com a mãe da Bela, ao que ela respondeu:

Sim, a Bela anda muito implicada com as questões do autismo, mas assim, a Bela perguntou porque o Eduardo estava no grupo, se ele era da outra turma porque não tinha ido para o primeiro ano. Aí eu expliquei que ele ainda não conseguia, ele precisava ficar mais um tempo. Entendida essa parte, aí agora há pouco veio a questão

⁵⁷ Pelo que pude perceber, Ivan só come frutas, não ingere açúcar refinado, farinha branca ou produtos derivados de animais, toma água trazida de casa e a comida e a água vêm acondicionadas em recipientes de vidro sem entrar em contato com a tampa plástica.

do autismo muito pontual. [...] Veio uma coisa muito pronta da Bela, então eu não sei o que é que ela pega de informação, o que é dela e de onde saiu o autismo em si. (Débora, 2015)

Eduardo não tem um diagnóstico fechado, motivo para a dúvida de Débora sobre o uso da palavra “autismo”. Ao comentar o mesmo episódio com a psicóloga Mariana, ela relata as duas atitudes mais comuns tomadas pelas famílias e valoriza a pergunta, conforme segue:

Tem famílias que vão dizer “Né, o que acontece é tal e tal coisa... deixa eu ver aí” e tem famílias que “psss, não é comigo esse assunto, vê lá com quem entende, não vem me complicar com alguma coisa que eu tenha que falar”. É bem isso assim... às vezes as crianças ficam mexidas e tomadas e querem entender. E que saudável que perguntem. (Mariana, 2015)

O diálogo estabelecido na Escola aparece nas entrevistas com as seguintes palavras-chave: “falar”, “explicar”, “conversa”, “diálogo”, “sentar e conversar” e “parar para conversar”. Portanto, há a valorização desses momentos em que o diálogo se constrói, muitas vezes, pela pergunta. Essa é uma prática constante na Escola, o “parar para conversar”, que pode surgir de uma pergunta mais direta, como a feita pela Bela sobre o autismo, ou pode ser que o professor sinta uma inquietação em relação a um aluno ou a turma. Da mesma forma, “parar para conversar” está relacionado ao professor e à equipe diretiva sentarem constantemente para conversar. Também vale resgatar o episódio sobre o estranhamento de José Carlos quando entrou na turma de Eduardo (relatado na seção 4.4 desta tese), pois quando há a inserção de uma criança nova no grupo, as perguntas reaparecem. Com relação às crianças e às perguntas, Débora sintetiza da seguinte forma:

Eles perguntam, respondido, tá tranquilo. (Débora, 2015)

Em 2014, a família de Eduardo se mudou de casa e ele ganhou uma irmã, e esse processo o desorganizou bastante. Em um dos dias em que fiz observação, Eduardo se debateu muito no chão aos gritos, e Luciana entrou e o levou para a sala dela para que se acalmasse. Isso aconteceu nos primeiros momentos da tarde em que se faz a roda das novidades do final de semana. Quase no fim da roda:

Matheus pergunta se Eduardo vai voltar. Débora explica que ele não está muito bem por causa da mudança de casa e que a família e a Escola estão ajudando ele a se reorganizar. Ele entendeu e o assunto foi encerrado. (Diário de Aula, 13 out. 2014)

Este é um exemplo do que Débora afirma: se há uma resposta satisfatória, há o entendimento, a dúvida está saciada e, portanto, está tudo “tranquilo” novamente. Nesse sentido, Mariana complementa a afirmação de Débora contando um caso mais complicado, de uma turma que estava há algum tempo sem colegas com deficiência até a entrada de uma menina no

primeiro ano. Essa menina gritava, mordida, batia, puxava cabelo e se automutilava. Nesse momento, foram necessárias várias estratégias para a inserção dela na turma e para acalmar as crianças e buscar o entendimento. Nas palavras de Mariana:

A gente teve que fazer rodas de conversa e falar sobre isso, porque eles estavam muito angustiados. Hoje em dia, a coisa está mais serena, eles já sabem como lidar, como se aproximar. Então, volta e meia quando a gente vê que a coisa tá em ebulição muito grande, a gente tem que parar para conversar. (Mariana, 2015).

As rodas de conversa servem para trazer à tona questões latentes ou manifestadas pelas crianças. Para DeVries e Zan (1998), o momento da roda, dentre outras funções, serve para buscar a solução de problemas atinentes à turma e também para problemas de uma criança que envolve o grupo, para que soluções sejam propostas em conjunto. O entendimento das autoras se aproxima das práticas da Escola, pois no momento em que alguma questão de uma criança está implicando no bom andamento da turma esta criança, em geral com deficiência, é convidada a participar da conversa. Na entrevista com Mariana, que é a psicóloga da Escola, me pareceu pertinente perguntar se as rodas de conversa incluíam a criança com deficiência. Segue a resposta de Mariana:

A gente sempre procura se a criança está presente, incluir a criança na conversa. Não fazer de conta. Em muitas cenas, a gente trazia esse assunto [...] pra não deixar as coisas veladas, na verdade. (Mariana, 2015)

Aqui há o relato de uma prática inclusiva, que não menospreza o entendimento da criança deficiente e a inclui na busca de soluções para o bem-estar da turma.

Em vários momentos, pude perceber que Eduardo se autocorrigia (“Ninguém está gritando!”, “Ninguém está cantando!”), pois tinha pleno entendimento de que o seu comportamento estava atrapalhando o trabalho e incomodando os colegas. Uma dessas vezes, ele falou para mim:

Eduardo: Ninguém está gritando! Ninguém está gritando!
Enquanto os colegas desenhavam no chão.
Eu: É verdade, não tem ninguém gritando.
Ele parou de gritar, mas continuou saltitando no mesmo lugar. (Diário de Aula, 05 nov. 2015)

Depois de muitas conversas da professora com a turma e com Eduardo, ele desenvolveu essa autocritica e sabe que seu comportamento interfere nas atividades e na harmonia da turma. Entretanto, os gritos, as fugas, o choro parecem ser muito mais fortes que ele. Em outra anotação do meu Diário, registrei algumas frases da professora Débora para Eduardo:

Débora usa os colegas como exemplo. Jamais trata Eduardo como diferente. “Olha os teus colegas, todos esperando para fazer a atividade.” “Os teus colegas não gritam.”

“Os teus colegas não se jogam no chão, não acham isso bonito, nem eu, nem o Marcelo”
(Diário de Aula, 24 abr. 2014)

Nesse registro, a turma é tratada como referência para o comportamento de Eduardo, tanto que no segundo ano de sua permanência no nível IV ele se autorregulava, ainda que continuasse a gritar, se jogar no chão e se recusar a fazer o que os outros estavam fazendo. No trecho, entendo que a fala da professora é no sentido de fazer com ele pertença ao grupo, se sinta parte da turma e busque um comportamento semelhante, na medida do possível, ao dos colegas.

O relacionamento construído entre as professoras e as crianças permite “poder dizer” que “não está tudo bem sempre” e ser bem aceito pela professora e pelos colegas. Nesse sentido, Luciana afirma que:

Tu poder olhar para a tua prof. e poder dizer: “Ah, eu tô cansada dos gritos do Eduardo hoje”. E tudo bem, tu tem o direito de estar cansada. [...] Eu posso dizer do meu incômodo. Dizer do meu incômodo não é um desrespeito. [...] Não tem que aceitar tudo porque o Outro é deficiente, mas que tu talvez consiga entender um pouquinho.
(Luciana, 2015)

Esse espaço construído pelo diálogo, pela escuta atenta e pela possibilidade de falar permite que essas situações sejam desveladas e possam ser tratadas com a conversa, com a intervenção de outro profissional. Em muitas dessas saídas ou retiradas do Eduardo da sala de aula ele acabou por adormecer na sala da coordenação, o que pode ser uma pista de que a desorganização de Eduardo era também relacionada ao sono e ao cansaço, embora ele não consiga expressar isso claramente. Nesse processo dialógico, tanto os profissionais quanto as crianças buscam “entender o colega” para que a convivência seja a mais harmônica possível. A partir do entendimento, as inquietações diminuem, e para as crianças é (fica) mais “tranquilo”. Dessa forma, Débora afirma o seguinte:

Isso também é uma coisa que eu digo pra eles: “Não é porque o Eduardo tem alguma questão diferente, que vocês vão dizer que tá tudo bem sempre, porque não tá tudo bem”. A gente precisa falar, pode acontecer de falar e o colega não entender, mas é necessário falar. (Débora, 2015)

Nas práticas da Escola fica claro a valorização e a acolhida ao poder dizer que se está incomodado com o comportamento do colega. Nesse sentido, não é a queixa pela queixa, mas sim a possibilidade de expressar um descontentamento e, a partir disso, buscar o diálogo, o consenso, o acordo. Essas possibilidades de diálogo aparecem quando Eduardo grita ou canta alto, ou ainda quando Bianca implica ou tira o brinquedo das mãos do colega, por exemplo.

O senso comum parece entender que as crianças não têm capacidade intelectual de entender determinadas situações e, nesse sentido, muitos pais se atrapalham ao buscar uma

resposta para as indagações de seus filhos. Aqui novamente cabe trazer outro excerto da fala de Débora que sintetiza a questão da pergunta e da resposta:

Então, eles perguntam. Criança não tem aquela coisa que às vezes o adulto tem de ficar olhando, mas não consegue perguntar muito diretamente. [...] Conseguem entender, conseguem falar. Então, é tudo muito tranquilo. (Débora, 2015)

Pela fala de Débora e pelo que pude observar na Escola, uma vez respondida a pergunta, há uma serenidade com relação à questão e um maior entendimento do Outro. Há que se indagar: como deve ser a conversa e a resposta? Ainda na terceira coluna do Quadro II, identifiquei várias características do diálogo sobre as diferenças e as deficiências com as crianças. A conversa deve ser “verdadeira” e “transparente”, tendo em vista que as crianças percebem as evasivas, os “medos”, a falta de sinceridade nos adultos. Na Escola as pessoas “não mascaram” o assunto da conversa e tratam do tema de acordo com a idade da criança, para não cair na mera “retórica” e na erudição. A prática da Escola é dizer “sem rodeio” o que a criança quer saber, claro que com respeito, com delicadeza, com cuidado para não estigmatizar o diferente e com linguagem acessível para a criança.

No momento em que a pergunta ou assunto surge, por mais delicado que seja, os profissionais da Escola acolhem a pergunta, de modo que não há um caráter de repressão. Entendo que o nosso dever como educadores é dar a melhor resposta possível naquele momento, nem que ela seja “vou pesquisar e na próxima aula discutiremos novamente o assunto”. Em muitos casos, como afirma Mariana, está se “falando sobre gênero”, está se “falando sobre as diferenças” com crianças de forma tranquila, esclarecedora e não limitadora. Essas conversas ajudam a diminuir os preconceitos e os estereótipos que tanto prejudicam o convívio.

Nesta seção, procurei desenvolver as questões relacionadas à escuta, à fala e ao diálogo na Escola, de modo a deixar mais explícito como são tratadas as questões da diferença e da deficiência na Escola. Tanto os professores têm espaço para pedir ajuda, para perguntar, para serem orientados e esclarecidos, quanto as crianças têm liberdade de perguntarem sobre as diferenças entre elas, podendo mesmo falar do incômodo que o colega causa, de modo a buscar o entendimento, a solução, a harmonia entre todos.

5.3 O FAZER: PROPOSTAS DA ESCOLA

Tem crianças que saem daqui e não voltam para contar alguma coisa, mas tem outras tantas que voltam, procuram sua foto no mural, deixam um bilhetinho no Facebook, convidam pra formatura do Ensino Médio, vão lembrar de ti, do que tu representou, principalmente, pelo nosso jeito: muito família, muito beijo, muito abraço. (Luciana, 2015)

A terceira categoria elencada para análise diz respeito ao “**fazer**” na Escola, no que se refere aos princípios, aos métodos e às práticas, que são as subcategorias escolhidas para análise. Pelo excerto da fala de Luciana que escolhi para ser a epígrafe desta seção, é possível entender de início que os fazeres da Escola estão intimamente ligados ao afeto. Esta categoria se divide em três subcategorias: “princípios”, “métodos” e “práticas”. A síntese das falas das entrevistadas relacionadas ao fazer é apresentada no Quadro 12.

A segunda coluna do Quadro 12 aponta os princípios da Escola que vieram à tona durante as entrevistas realizadas para esta tese. Com relação aos professores, a Escola aposta que eles possam “aprender sempre”, investindo na formação continuada de professores. A concepção de educação continuada está baseada na ideia de que as pessoas são seres incompletos e de que estão sempre aprendendo, buscando aprender (SILVA, 2015)⁵⁸.

⁵⁸ No capítulo 3, tratei de forma mais aprofundada sobre a formação de professores e as concepções da Escola.

Quadro 12 – Fazer: propostas da Escola

sujeito	princípios	métodos	práticas
Lígia	aprender sempre	projetos projetos não repetidos	observar as crianças criar vínculo interação trabalhar no coletivo deficiência é diferente de manha não ver as diferenças no todo
Débora	estratégias de conciliação ficar bom pra todos inclusão é essência família	projetos não precisa ser igual não precisa fazer a mesma coisa não deixar nada ficar igual fazer coisas diferentes	parceria interação entrosamento colaboração troca deficiência é diferente de manha dizer não
Luciana	diagnóstico não entregar uma visão pronta todos lógica médica tratar caso a caso família	produtivo proposta cooperativa interesses resgatáveis projeto pedagogia de projetos fugir das listas de conteúdos	[nome de cidade] não incapacitante experimentação montar projeto junto dá trabalho não aceitar tudo não julgar pensar antes de falar escola aberta
Mariana	diagnóstico não rotular inclusão é ampla além do diagnóstico	pedagogia de projetos	pensar numa turma específica trocar com a equipe estudar mais estar disponível para acolher
Leila	nada pronto todos qualificar a vida todas as escolas são inclusivas	pedagogia de projetos forma inclusiva de ensinar	[nome de cidade] artesanal artesanal é trabalhoso contribuição coletiva acolher a todos
Rosalia	estabelecer as regras em conjunto não determinar nada <i>a priori</i> deficiente aprende formas diferentes de aprender formas diferentes de ensinar	pedagogia de projetos propor algo possível não repetir	[nome de cidade] coletivo ensinar pelas costas (exemplo) não aceitar tudo não julgar

Fonte: O Autor, 2015

Fica claro pela análise das palavras-chave que a Escola busca “não entregar uma visão pronta” da turma, dos alunos, das deficiências, no sentido de adotar como política “não determinar nada *a priori*”, pois deve-se entender os vários pontos de vista para desenvolver o seu próprio. No entendimento de Rosalia:

Então, a gente procura, num primeiro momento, que esta professora ou professor possa reconhecer o grupo que tem — tanto que a gente tem um tempo grande para formar vínculo. A gente aposta que uma vez estabelecido o vínculo com as crianças e o vínculo com as famílias tu vai começar a fazer pontuações no grupo. (Rosalia, 2015)

Complementando as ideias de Rosalia, Junqueira Filho (2014, p.16) entende que há diversas formas de ir conhecendo a turma — como, por exemplo, no caso da Escola, os momentos de pátio, lanche e projetos em conjunto. Entretanto, o autor defende que o professor só conhece seus alunos “por intermédio do acompanhamento próximo e cotidiano das crianças”. Nesse sentido, Luciana entende que na Escola:

A gente procura não entregar uma visão muito pronta do aluno para o profissional para que ele possa conhecer o aluno a partir da ótica dele, não do que os outros dizem. (Luciana, 2015)

Luciana entende que, algumas vezes, é necessário passar um histórico no sentido de deixar claro para o professor, que está recebendo aquela criança, quais estratégias já foram utilizadas e como tem sido o comportamento até o momento, como é a situação da família, dentre outras informações. Mesmo nesses casos, há um cuidado para não rotular a criança, não estigmatizar, mas sim traçar um panorama mais geral. Seguindo nessa linha, só depois de conhecer a turma é que o professor vai “estabelecer as regras em conjunto”, pois assim elas farão sentido para aquelas crianças naquele contexto. Ainda para Rosalia:

Estabelecer regras no conjunto do grupo também é uma forma de reconhecer a inclusão como parte do grupo, porque o que é importante pra mim pode não ser importante pro outro ou pro grupo. (Rosalia, 2015)

Aqui aparece um princípio que pude acompanhar várias vezes no discurso e na prática da Escola — primeiro, criar vínculos; depois, estabelecer regras. Quando conversava com Luciana para a minha entrada em campo, por exemplo, sempre acertávamos para que meu ingresso fosse depois do período de adaptação, para não interferir no processo. Dessa forma, há um respeito e valorização da Escola para com o período de adaptação. A adaptação serve para o professor desenvolver os vínculos, estabelecer as regras comuns, as rotinas, bem como para que o professor conheça seus alunos e vice-versa. Abordei esse assunto na seção 3.3, na qual utilizo uma fala de Lígia em que ela afirma que a professora tem que se adaptar à turma e não o contrário. A fala de Lígia leva em conta que as crianças já se conhecem há bastante tempo e já possuem uma dinâmica pré-estabelecida na turma. No processo de conhecer a turma e suas características, a professora pode, então, propor o desenvolvimento de projetos, estabelecer as combinações e identificar questões que possam ser aprimoradas, desenvolvidas, conquistadas.

Em várias obras que tratam de Educação Inclusiva, recorrentemente é discutida a figura da adaptação de currículo para o aluno com deficiência. Talvez na Educação Infantil, a adaptação seja mais fácil, em função do conteúdo ser mais fluido. “No caso de alunos com deficiência, recorre-se frequentemente ao **adaptado**, ao **especial**, para se ter sucesso na

educação escolar, desde os currículos até as panaceias dos métodos e técnicas específicas para este ou aquele caso [grifos da autora]” (MANTOAN, 2012, p.55). Nesse sentido, vale pensar em conhecer primeiro os alunos — em especial aqueles que têm alguma deficiência, para depois pensar se há necessidade de adaptação. Almeida, Martins e Jesus (2012, p.63) acreditam que a escola inclusiva deve ter um currículo também inclusivo, “que promova práticas pedagógicas apropriadas a todos os alunos”, o que não ensejaria adaptações. Retomo outra fala de Lígia da seção 4.1, quando ela afirma que pensava em atividades separadas para as crianças com e sem deficiência e que hoje não faz mais essa separação, pois não vê necessidade de adaptação. Todos fazem todas as atividades, sem distinção e sem ficar somente observando.

A inclusão é entendida como sendo “essência” da Escola, pois junto com a Pedagogia de Projetos e a psicanálise formam a base da Escola. Nas respostas das entrevistadas, há o entendimento de que “todas as escolas são inclusivas”, não só aquelas que possuem alunos com deficiência ou que têm a inclusão como filosofia. Para Carvalho (2014, p.53), em qualquer sala de aula o que de imediato salta aos olhos “é a composição heterogênea do alunado”. Os alunos são “todos diferentes uns dos outros, seja em suas características corporais, comportamentais, seja em suas experiências de vida, nas atitudes, nos seus estilos de aprendizagem, em seus interesses, seja em suas motivações para aprender e para participar”. Leila explicita seu ponto de vista na seção 4.1, ao afirmar que todas as escolas e turmas são inclusivas e o que as faz inclusivas é como as diferenças são percebidas. Nesse sentido, se as diferenças são sublimadas, a escola não é inclusiva.

A escola e o professor devem pensar nas “formas diferentes de aprender” e nas “formas diferentes de ensinar” para que a sua sala de aula e, por consequência, todo o ambiente escolar, sejam mais inclusivos. Lembrando a contribuição de Rosalia sobre o tipo de ensino que o curso de Magistério propõe, trata-se de ensinar a fazer as mesmas atividades de várias formas, agregando repertório ao professor. Como princípio, a Escola acredita que todos aprendem sempre, que o “deficiente aprende”. Pode ser que não chegue ao mesmo nível intelectual de seus colegas, mas há aprendizado, há melhoria na autonomia e nas interações sociais, aquilo que Leila chama de “qualificar para a vida”. O aprendizado formal é parte da vida; para tanto, é imprescindível o envolvimento da “família” para uma melhor compreensão do papel da Escola, o trabalho do professor e como tudo se articula na vida da criança.

Ao tratar da organização curricular e das atividades realizadas pelas crianças, Junqueira Filho (2014) contribui para o entendimento das diferenças entre os alunos, seus interesses, suas motivações, suas dificuldades e preferências, ao afirmar que “pouco é o investimento da professora em acompanhar — para conhecer — as crianças na interação com

essas atividades” (p.66). Dessa forma, não é uma pasta cheia de atividades ou uma bela apresentação de final de ano que deveria importar e o que deve ser questionado é “o que, a partir dessas produções das crianças, a professora descobriu sobre elas, sobre o olhar de cada uma sobre si, sobre sua família, sobre a professora e a escola, sobre o mundo?” (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p.66). Para Débora, a inclusão é:

tu procurar estratégias de tu conciliar pra todo mundo (Débora, 2015)

Claro que conseguir conciliar todos os interesses em uma turma heterogênea é muito difícil, mas o conhecimento que a professora tem das crianças, as rodas de conversa e o desenvolvimento de regras coletivas auxiliam muito nesse processo. “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 1996, p.35) Assim, exige também abertura para conhecer o Outro e suas peculiaridades e tentar entender a turma como um todo. Assim, “o professor deverá, por um lado, compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem e, por outro lado, proporcionar orientações individualizadas a partir das dificuldades que o aluno apresenta” (ALMEIDA; MARTINS; JESUS, 2012, p.65).

No entendimento da Escola, a inclusão passa por “todos”, significando os funcionários, as “famílias”, os professores, as crianças e até mesmo os visitantes. A inclusão é entendida de forma bastante “ampla”, pois significa ir além da deficiência e pensar na inclusão de todos naquele espaço, como incluir no contexto escolar e social aquela criança. Mariana entende que:

Tu vai conhecer a história da criança em todos os pontos, incluindo o diagnóstico, para aí poder falar com o professor e instrumentalizar com algo mais teórico se for o caso. (Mariana, 2015)

Dessa forma, a inclusão vivida na Escola é para “além do diagnóstico”, e cada sujeito é tratado “caso a caso”. O “diagnóstico” é uma parte do processo, não resume a criança e nem serve como ponto de chegada. O diagnóstico vem para auxiliar em alguns entendimentos sobre a criança, não para rotular ou para usar as frases feitas: “Todas as crianças com Síndrome de Down são desse jeito” ou “Todos os autistas agem assim”. As características gerais da deficiência auxiliam no entendimento do quadro geral da criança, pois há uma “lógica médica” que dá o apoio fora da Escola. Vale ressaltar também que o diagnóstico auxilia o fazer pedagógico, na medida em que ele pode apontar caminhos para os processos de ensino e de aprendizagem. Luciana traz o exemplo de Eduardo e estabelece o lugar do diagnóstico da seguinte forma:

A gente tem discutido muito o caso do Eduardo, o caso dele não tem um nome. “Ah, mas é um autismo, mas é uma psicose.” A psicóloga dele não quer fechar, ela diz que está em aberto. E agora, recém eu estava conversando com a Rosalia sobre isso — o que nos tranquilizaria ter um nome? às vezes, penso que muito pouco, mas de certa forma um nome pra coisa facilita. (Luciana, 2015)

O diagnóstico aparece como um facilitador de algumas ações e entendimentos por parte da Escola. Carvalho (2014) aponta que, a partir dos anos 1960, outro modelo surgiu para entender a deficiência, não mais como um nome atrelado somente ao diagnóstico, mas sim como esse indivíduo se relaciona com a sociedade. Esse modelo pretende resgatar a pessoa no seu aspecto mais integral e não simplesmente nas limitações advindas de sua deficiência. O indivíduo inserido em determinado contexto pode experimentar as suas capacidades e incapacidades em maior ou menor grau. Mariana aponta que

Pra gente [na Escola], o diagnóstico vem pra esclarecer algumas coisas, ele não vem pra carimbar. [...] É mais um norte no quadro todo, mais um dos elementos que vão compor essa cena. Então, o diagnóstico é importante, mas não é algo que vai limitar a criança no sentido de “então, nem vou tentar”. (Mariana, 2015)

Nas minhas observações pude perceber que as crianças não são tratadas com o nome do diagnóstico. Na maioria das vezes, fui eu que perguntei qual era a deficiência, qual era o diagnóstico. Se a deficiência é mais perceptível, como no caso da Síndrome de Down, não houve necessidade de perguntar. O diagnóstico ou a deficiência não é algo que é posto antes de conhecer a criança, mesmo no meu caso como pesquisador. Na primeira observação que fiz na turma do Nível III em 2014 fiz o seguinte registro:

Enquanto eles estavam na educação física, conversei com a prof. Lígia. Perguntei se a Cláudia (S. Down) era a única criança com deficiência na sala. Ela respondeu que sim, mas que tinha um menino muito agitado, mas que não tinha diagnóstico e ela não sabia se ele tinha alguma questão. (Diário de Aula, 13 maio 2014)

Semelhante ao processo do professor em conhecer as turmas e criar vínculo, também fui aos poucos me inteirando das peculiaridades de cada criança. Claro que esta relação se deu na proporção da minha visita semanal, e portanto não pode ser comparada à vivência diária e ao conhecimento dos profissionais da Escola. Assim, identifiquei alguns princípios adotados pela Escola e que apareceram nas entrevistas⁵⁹.

Na terceira coluna do Quadro 12, aparece a “Pedagogia de Projetos” como o método de ensino adotado na Escola. Quando caracterizei a Escola no item 1.4 desta tese, trouxe a Pedagogia de Projetos como sendo um dos pilares que sustentam a Escola. As expressões “projetos” e “pedagogia de projetos” aparecem em todas as falas das entrevistadas,

⁵⁹ Estes não são os únicos princípios que orientam as práticas na Escola. Tratei de outros princípios em outras partes desta tese.

demonstrando como esse método de ensino está presente na Escola — tanto no discurso como na prática. No PPP da Escola, está o seguinte entendimento: “Os projetos pedagógicos se intensificam e as experiências de socialização aumentam a medida em que as crianças vão interferindo e construindo o espaço escolar” (p.5). Esse trecho estabelece uma das funções do uso da Pedagogia de Projetos na Escola.

Hernández e Ventura (1998) defendem que o papel do professor em um projeto é o de facilitador entre o conhecimento existente e os alunos (muitas vezes, o próprio professor se confunde com um dos alunos, pois também irá pesquisar, estudar e conhecer mais sobre o tema do projeto). Para os autores, quando se trabalha por projetos, ainda que o professor não deva se furtar de selecionar a informação e o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula, essa função é complementada pela colaboração dos alunos. Nesse processo, outras pessoas são envolvidas na construção do conhecimento — como a família, por exemplo. Assim, a criança percebe a sua responsabilidade na busca pela informação e pela construção do conhecimento na turma, pois sabe que não depende passivamente do professor. O professor é muito mais um parceiro de estudo do que um profissional que trabalha com esquemas mais fechados e repetitivos. A Pedagogia de Projetos é, portanto, uma forma “inclusiva de ensinar”. Nas palavras de Leila:

A gente entende que a pedagogia de projetos, de todas as formas de entender a pedagogia, é a mais inclusiva de todas. (Leila, 2015)

Almeida, Martins e Jesus (2012, p.65) acreditam que, “para a construção de uma Escola verdadeiramente inclusiva, não basta que os docentes adotem o conceito de inclusão”. Os autores entendem que é preciso que se tenha uma abordagem inclusiva do currículo, o que “significa a existência de um currículo comum a todos os alunos, possibilitando-lhes a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades da turma”. A escola e os professores devem ter esse olhar inclusivo para o currículo, para as atividades propostas, para os pareceres descritivos e *feedbacks* dados aos pais, bem como para a linguagem e as atitudes.

As entrevistadas trazem algumas características dos projetos desenvolvidos na Escola. A primeira delas diz respeito aos “projetos não serem repetidos” — até mesmo porque a gênese de um projeto, para Hernández e Ventura (1998), está no interesse e curiosidade dos alunos. Pode ser que muitos entendam que as crianças da mesma idade têm interesses comuns e estes estejam relacionados também às “características socioeconômico-culturais do lugar onde vivem as crianças do grupo. [...] [Nem sempre] as escolhas da professora irão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças” (JUNQUEIRA FILHO, 2014, p.18). Dessa forma, a cada turma novos interesses aparecerão, a cada novo ano o professor também aprende com os

projetos desenvolvidos, melhora a forma de conduzi-los e entende mais sobre o funcionamento, tempos e interesses das crianças. Logo, o professor também não é o mesmo do ano anterior. A própria sociedade está vivendo um novo momento. Por esses motivos, a Escola busca não adotar “listas de conteúdos” fechadas, pois os projetos dão conta do que é necessário aprender naquele momento.

Em um projeto, as crianças não precisam fazer “tudo igual”, “não precisam fazer a mesma coisa”, significando que cada um pode trabalhar de acordo com seus interesses e habilidades. Voltando à fala de Leila, para ela a Pedagogia de Projetos:

vai te garantir que tu seja um bom escriba, que tu seja o cara do nosso grupo que vai escrever, e eu uma pessoa que consigo elaborar mais oralmente, vou te ajudar a fazer essa escrita de uma outra maneira. [...] Então, essa vertente de poder derivar conforme a tua capacidade, a tua competência maior, sem perder de vista que tu tem que estar agregado a tudo aquilo. (Leila, 2015)

Isso significa que cada membro do grupo no projeto trará os seus conhecimentos, competências e habilidades para compor da melhor forma esse grupo e, ao mesmo tempo, terá o desafio de adquirir novos conhecimentos e competências e desenvolver novas habilidades e aprender com o colega. Na Educação Infantil, fica bastante claro que nem todos precisam fazer exatamente o mesmo trabalho, função ou atividade, desde que estejam envolvidos no projeto e satisfeitos com sua atuação, processo e resultados. Nas palavras da professora Débora:

O Fulano tá usando caneta; o Sicrano tá usando lápis. Importa se está usando caneta, lápis ou só o lápis de escrever? Não! O resultado é que importa, conseguiu fazer, gostou de fazer... OK! Tu não tem que fazer a coisa igual, o massacre de só aquilo, só daquela forma, só daquele jeito. (Débora, 2015)

Novamente relembro que Rosalia defende em sua fala que o magistério mostra para o professor em formação diferentes maneiras de fazer a mesma atividade. Nesse sentido, um projeto é válido quando “propõe algo possível”, “produtivo”, numa “proposta cooperativa”, em que seja possível “resgatar interesses” para a execução do projeto. Ao mesmo tempo, o projeto representa também um desafio na busca por novos conhecimentos, outras habilidades e desenvolvimento e aprimoramento de competências.

Durante o tempo de observação, pude acompanhar vários projetos desenvolvidos pelas turmas dos níveis III e IV. Destes, escolhi dois para abordar nesta tese, um de cada turma. Estes dois projetos foram escolhidos tendo em vista que estão entrelaçados e fazem parte de um projeto de intervenção urbana proposto pelas professoras Lígia e Débora. Eles são os Projetos **Imagina[Escola]** e **Olhar**. Os dois projetos repercutiram de forma positiva na comunidade. O

relato dos projetos está baseado em diversas conversas informais com as professoras, nas observações e nas entrevistas.

Começo com o projeto **Imagina[Escola]**, que tem ligação com livros e leitura e faz referência à figura de autores gaúchos vivos e já falecidos. Débora relatou que idealizou essa atividade como projeto de acolhimento para conhecer a turma e para que eles iniciassem as conversas sobre hábitos de leitura. Na primeira fase, ela usou algumas perguntas motivadoras, buscando descobrir informações como quem lia para eles, se eles gostavam de histórias, de que tipo de histórias mais gostavam, que autores conheciam, e outros temas relacionados. As crianças tiveram algumas tarefas, como, por exemplo, trazer o nome de seu autor favorito, perguntar aos pais o que eles gostavam de ler quando tinham a idade deles, dentre outras. Na entrevista, Débora afirma:

E aí fizeram pesquisa com a família... um livro que marcou a infância da família, que eu tinha dado de atividade pra eles. (Débora, 2015)

Após essas conversas, Débora questionou sobre o acesso à leitura no sentido de fazer as crianças pensarem se todas as crianças tinham livros e se elas tinham livros que não liam mais e que poderiam servir para outras crianças. Então, surgiu a ideia, a partir das crianças, de juntarem livros que não liam mais para repassarem a outras pessoas. Débora, então, instigou o grupo a pensar o modo como isso seria feito. Surgiu a ideia de fazer uma caixa de livros para ser afixada na rua, da qual as pessoas pudessem pegar livros deixados para doação. O resultado das caixas pode ser conferido na Figura 3.

Figura 3 – Caixa de Livros: Projetos **Imagina[Escola]** e **Olhar**



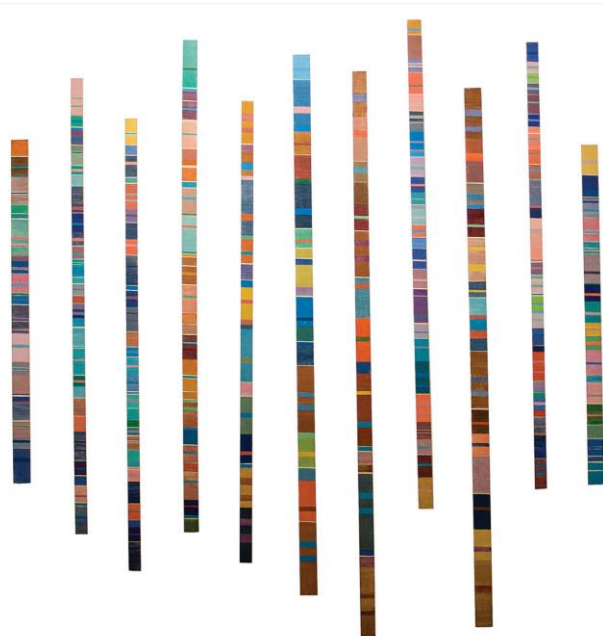
Fonte: O Autor e a página da Escola na rede social Facebook, 2015.

Na Figura 3, aparecem duas das caixas afixadas no bairro para que os livros sejam depositados e os cartazes informativos dos projetos. As caixas foram pintadas e decoradas pelos alunos. Na imagem, também é possível perceber que as caixas têm nomes de autores gaúchos (Moacyr Scliar e Mario Quintana, ambos já falecidos). O projeto, que era uma atividade simples, de começo de ano, para a turma de Débora em 2015, se transformou em algo maior, pois as caixas para doação, troca e coleta de livros foram acolhidas pela comunidade. Esse projeto foi se desdobrando, conforme Débora descreve:

Fizeram a pesquisa de autores, porque surgiu a questão de que todo o autor é anjo, todo o escritor é anjo, por causa das caixas que estavam levando nome de autores mortos. Então, “Todo o escritor é anjo?” “Não”. Então foram atrás. Trouxeram vários escritores vivos. (Débora, 2015)

O projeto **Imagina[Escola]** e suas caixas de livros gerou impacto na mídia, com matérias no jornal e na televisão⁶⁰. Entretanto, o mais relevante para as crianças foi perceber que a comunidade recebeu bem a proposta: as pessoas realmente utilizaram a caixa para doação e coleta de livros, o que se tornou um hábito no entorno da Escola⁶¹.

Figura 4 – A arte de Leticia Matos e Ione Saldanha



Fonte: MIN, M. para a Revista Época, 2013. Bolsa de Arte, 2010.

⁶⁰ As matérias constam do arquivo de fontes primárias utilizadas nesta tese, mas não serão referenciadas, para preservar o anonimato da Escola.

⁶¹ Dois relatos que presenciei reforçam essa percepção. O primeiro deles é de duas senhoras que utilizam a caixa para troca de livros de receita. E a segunda é a emoção e empolgação de uma mãe por ter encontrado seu livro preferido de quando era pequena.

O projeto do nível III que foi desenvolvido em conjunto com o **Imagina[Escola]** foi o **Olhar**. A professora Lígia propôs que o grupo uma investigação sobre duas artistas plásticas — Letícia Matos e Ione Saldanha — e sobre a ideia de intervenção urbana a partir da arte. A partir das obras de Letícia Matos, que propõe que árvores sejam revestidas por crochê e pompons, as crianças forraram com fitas de cetim algumas árvores e postes de luz no entorno da Escola. Inspiradas na obra de Ione Saldanha, as crianças pintaram ripas de madeira e taquaras para intervenções também em postes e árvores. A Figura 4 apresenta obras das artistas selecionadas pela professora para compor o projeto **Olhar**.

Trabalhando com os princípios da arte urbana e contemporânea e da intervenção artística urbana, as crianças do nível III, sob a orientação da professora, entenderam mais sobre esses princípios. Posteriormente, trabalharam também com a técnica de criação de cartazes lambe-lambe⁶² para a Vernissagem da Escola⁶³. Como seria muito difícil para as crianças confeccionarem os revestimentos para as árvores com a técnica do crochê, a professora adaptou para fitas coloridas de cetim, que foram solicitadas às famílias na época de execução do projeto. Já as ripas e bambus são materiais de descarte coletados e reaproveitados pela professora. Vale ressaltar que vários estabelecimentos comerciais e moradores da redondeza procuraram a Escola para receberem as intervenções nas árvores da frente a seus prédios e as caixas de livro. Outros tantos ficaram curiosos para saber quem estava deixando o bairro mais colorido e o que era o projeto **Olhar**. A repercussão foi tanta que algumas árvores do entorno também foram decoradas por moradores. O resultado das duas intervenções urbanas pode ser visto na figura 5, a seguir:

⁶² Pôster ou Cartaz Lambe-Lambe é um modo de intervenção urbana em que o artista elabora previamente o cartaz com a arte ou mensagem e cola em tapumes de obras ou muros.

⁶³ Lembro que a Vernissagem é uma exposição de obras de arte feitas pelos alunos da Escola tendo um tema gerador. A Vernissagem é um dos eventos mais esperados do ano.

Figura 5 – Intervenção urbana em árvores e postes



Fonte: O Autor e a página da Escola na rede social Facebook, 2015. A imagem foi desfocada para manter o anonimato dos sujeitos.

Na Figura 5, pode-se ver que a intervenção com as fitas de cetim também dá suporte à caixa de livros. Na foto, também aparecem a professora Lígia e os alunos Maria e Olavo, envolvendo uma árvore com as fitas. A inspiração em Ione Saldanha aparece nas ripas coloridas pelas crianças, que foram aplicadas em postes. Na foto, a psicóloga Mariana auxilia Cláudia na decoração do poste. Os bambus foram postos como móveis nas árvores do entorno da escola. Na entrevista, Lígia comentou sobre o projeto **Olhar** da seguinte forma:

Por exemplo, o projeto da Ione Saldanha tava super bacana, a gente tava indo, mas daí teve a Verni e a gente encerrou. E a ideia agora é até retomar um pouco agora com os carretéis, com algumas outras coisas que ela trabalhava e que eles ficaram ainda querendo, sabe? (Lígia, 2015)

Aqui aparece a preocupação com o interesse das crianças no andamento e execução de um projeto. Para Carvalho (2014), as práticas inclusivas demandam mudanças no trabalho em equipe, pois faz com que os professores se apoiem mutuamente. Além disso, para a autora, é possível desenvolver práticas educacionais que estejam voltadas para o trabalho na diversidade. A Pedagogia de Projetos na Escola é vista como sendo uma possibilidade de ensinar na diversidade. Ambrosetti (2006, p. 93) acredita “que é esse sentido de solidariedade que permite, por exemplo, a colaboração entre as crianças na realização das tarefas na classe, em que um aceita naturalmente a ajuda do outro”. A autora chama de “espaço coletivo de construção do conhecimento”, aquele fundado “nas relações de cooperação e no conhecimento mútuo, esse espaço favorece o conhecimento do eu e do outro e, portanto, a construção de conhecimento com o outro.”

Figura 6 – Níveis III e IV e as professoras junto ao resultado dos Projetos



Fonte: Página da Escola na rede social Facebook, 2015. A imagem foi desfocada para manter o anonimato dos sujeitos.

Para encerrar o tema dos projetos escolhidos para ilustrar a pedagogia de projetos na Escola, a Figura 6 mostra as professoras e as crianças junto ao primeiro resultado dos Projetos **Imagina[Escola]** e **Olhar**, com a caixa de livros e o poste decorado na frente da Escola:

Com relação à quarta coluna do Quadro 12, aparecem as “práticas” que encontrei na fala das entrevistadas. As práticas têm relação com vários assuntos que já foram abordados nesta tese, como “observar as crianças” para conhecê-las melhor, de modo a “criar vínculo” por meio da “interação”, e ter maior “entrosamento” com a turma, para somente depois “montar o projeto junto”. Os projetos devem ser pensados “para uma turma específica”. Para ilustrar, Lígia conta como foram os primeiros dias com Cláudia:

No caso da Cláudia agora, no início ela não queria participar muito, mas a partir do momento em que tu cria um vínculo com a criança e que tu explica e tal, aquilo vai, sabe, impulsiona, trabalha. Tu já criou um vínculo e o trabalho já flui melhor. (Lígia, 2015)

Nesse sentido, vale trazer o que Ambrosetti (2006, p.99) chama de “Atitude Observadora”. A Atitude Observadora acontece quando o professor em sala de aula entende que o conhecimento do aluno é importante fonte de informação para o seu trabalho, e que ele deve estar sempre atento em relação às crianças. A atitude observadora traz, segundo a autora, quatro consequências na sua prática. A primeira “permite [ao professor] lidar com a totalidade da classe sem perder de vista a especificidade de cada criança” (p.101).

A segunda consequência diz respeito ao conhecimento de “cada aluno, percebendo a diversidade de vivências, interesses e universos culturais que existem entre as crianças na sala de aula” (p.101), o que leva à incorporação desse conhecimento ao seu trabalho. A terceira consequência advém da “capacidade de perceber e utilizar a diversidade de saberes que existem na sala de aula”, o que permite um “equilíbrio entre o rotineiro” “e o não rotineiro, ou seja, o espaço para a improvisação e para a novidade” (p.102). Por fim, a Atitude Observadora traz “a flexibilidade para alterar as formas de trabalho sempre que percebe que o que está sendo feito não está dando resultado” (p.102).

Para além do que a autora traz, posso afirmar que na Escola o apoio e a constante socialização com a equipe e a direção apontam para uma rede de apoio ao professor e que a Atitude Observadora perpassa todos na Escola. Todo esse processo é fruto de uma “contribuição coletiva”, do “trabalho no coletivo”, tendo em vista a “colaboração”, as “trocas” entre professores, equipe, direção e famílias. Em outras realidades, “o ensino dicotomizado em regular e especial define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores”. Tal separação faz com que pareça que “o ensino de alunos com deficiência e com

dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiências que não estão à altura dos professores regulares” (MANTOAN, 2012, p.59).

No caso estudado, não há distinção entre escola regular e especial — todos os professores são da Escola. Assim, o professor e a equipe também podem sentir necessidade de “estudar mais” sobre uma determinada condição de uma criança ou sobre o desenvolvimento esperado para aquela fase de vida. Os professores devem pensar junto com a equipe em algo que “não seja incapacitante” para a criança com deficiência, mas que ela tenha condições plenas de realizar. Lígia segue o seu comentário sobre Cláudia da seguinte forma:

Depois que eles começam a ver o trabalho deles exposto na parede e os colegas: “Ai, que lindo que ficou, Cláudia! Que legal!”. Então, eles se sentem assim, né! E começam a participar um pouco mais. Então, tem um envolvimento maior, porque eles começam a ver que eles também estão fazendo um trabalho bacana e que não estão só assistindo. (Lígia, 2015)

E Rosalia complementa a percepção de Lígia afirmando que o professor deve ser capaz de:

Propor alguma coisa que aquela criança com deficiência consiga fazer e que os outros se encantem por isso (Rosalia, 2015)

Entretanto, segundo as próprias entrevistadas, esse modo de trabalhar mais “artesanal” “dá trabalho”, no sentido de nada estar pronto, dado, solidificado, mas sempre construído junto, pela “experimentação”, pela observação e pelo dia a dia. Nessa prática diária, aparece uma ideia bastante interessante trazida por Rosalia, expressando o desejo da Escola sobre a postura dos profissionais:

A gente tem que ter aquela coisinha assim que diz: o que eu quero pro meu aluno? Eu quero que ele seja cidadão, uma pessoa respeitosa, generosa. Então, eu tenho que ter esse projeto pra mim. Eu tenho que estar aberto e eu tenho que tentar ser. Porque uma coisa que eu aprendo aqui sempre é que ensinar pelas costas é mais original que a fala, bem mais original do que falar. E as crianças pegam. (Rosalia, 2015)

O “ensinar pelas costas” ou “ensinar pelo exemplo” é um princípio do Budismo, que entende que o mestre (ou o professor) deve ensinar pelos exemplos e não pela fala. Como descreve o educador e monge budista Nhat Hanh (1999, p.144), “o relacionamento entre o professor e o aluno é baseado na confiança de que o professor praticou e continua a praticar aquilo que ele ensina. Isto é ensinar pelo exemplo, pelo modo como vivemos”⁶⁴. Já para Paulo Freire (1996, p.34), essa modalidade de ensino significa que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”, pois o professor ensina pelos seus atos, e de nada adianta o professor pregar algo e fazer de outra forma.

⁶⁴ Minha tradução. [... T]he relationship between a teacher and a student is based on the trust that the teacher has practiced and continues to practice what he teaches. This is teaching by example, by the way we live.

Ainda na subcategoria “práticas”, aparece uma experiência que marcou o fazer de Leila, Rosalia e Luciana. A Escola já possuía experiência em Educação Inclusiva quando as professoras foram convidadas a falarem sobre inclusão em outras escolas e em outros municípios. Ela relembra:

E aí um dia a gente foi convidada pra fazer parte de um negócio [...], que era um centro de profissionais que tinham uma especialização em certo assunto e que vendiam o nosso trabalho pras prefeituras dos municípios pra fazer formação. E a gente viajou muito pra falar de inclusão. (Leila, 2015)

De todas essas experiências, uma foi mais marcante. Leila segue contando o relato da viagem:

E certa feita fomos para um lugar chamado [cidade tal] e o lugar mais perto era [outro nome de cidade], que já é pequeno [...]. E a gente chegou lá pra falar de inclusão, não cheias de garbo, porque não é o nosso jeito, mas com conhecimento de quem trabalha com inclusão. (Leila, 2015)

Em dado momento, nessa fala sobre inclusão,

a gente parou e perguntou: quantas escolas que vocês têm? Uma! Eles faziam inclusão muito antes da gente, ó, tiravam de dez. Não sei o que elas estavam querendo ouvir, talvez a gente que precisasse ir lá ouvir. (Rosalia, 2015)

Na cidade mencionada, há apenas uma escola, e portanto todos frequentavam o mesmo espaço escolar. Essa experiência foi marcante para Leila e Rosalia, por trazer outro significado para a escola inclusiva. Rosalia comenta que:

Eles estavam tomados pelas decisões de governo que tinha que ter inclusão e eles já tinham. A escola abria as portas e recebia qualquer criança. E isso é legal de ver! (Rosalia, 2015)

Leila parece ter sido ainda mais arrebatada pela experiência, pois afirma que:

Lá eu tive a lição mais bonita de inclusão, porque todo mundo ia pra escola: negro, branco, deficiente, mais velho... e aí eu aprendi de inclusão e talvez a minha concepção seja muito costurada nisso — esse lugar em que todo mundo tenha que caber — não é fácil fazer um lugar em que todo mundo tenha que caber, mas eu aprendi lá. Fora daqui eu aprendi de inclusão. (Leila, 2015)

Aqui aparece a experiência significativa, contextualizada social e historicamente, que tem seus reflexos na prática. A experiência que elas tiveram nessa cidade faz parte do entendimento da Escola sobre o que deva ser a inclusão de pessoas — um espaço para todos, onde as diferenças possam ser vividas de forma harmônica.

Ainda com relação às práticas, aparece a ideia de “estar disponível para acolher a todos”, pois Leila afirma que isso é o que fez com que a Escola se originasse. Mattos (2008) entende que os processos de inclusão e exclusão dependem diretamente do processo afetivo, ou

seja, da relação estabelecida entre professor e aluno. Para manter o acolhimento pensando inicialmente, é necessário ter “abertura” para o Outro, “não julgar” os outros e “pensar antes de falar” para ser mais inclusivo, não magoar, não propor algo que a criança não conseguirá fazer, em função de alguma limitação decorrente da deficiência ou que estigmatize a criança. Essas práticas parecem se aplicar não só à Escola e à inclusão, mas deveriam ser adotadas quotidianamente. Ao agirem assim, o professor, o aluno, a criança e a família acabam por “não ver a diferença no todo”, tendo em vista que adotam um tratamento igualitário. Aí cabe fazer a pergunta que Werneck (1999) faz: “Quem cabe no seu *todos*?”, pois se há a abertura para acolher o Outro, todos devem caber. Para Débora, o importante é:

Acolher a criança, não importa a criança [...] Quando a coisa fica complicada, a equipe te salvaguarda e vai dar apoio pro bem-estar dessa criança. A criança em primeiro plano — a criança, o sujeito que está ali. (Débora, 2015)

No excerto da entrevista de Débora, aparece a preocupação com o bem-estar e a formação ética das crianças sob sua responsabilidade. Nas pesquisas feitas por Ambrosetti (2006, p.87), ela conclui que “a professora [estudada] não vê as crianças apenas como alunos, mas como pessoas, por cuja formação é responsável. Daí a atenção à vida das crianças, às questões da saúde, às relações familiares”, pois a formação da criança é um processo de alta complexidade e inclui a necessidade de fazer com que a criança se sinta parte da Escola. Lígia entende que o convívio que as crianças têm nesse lugar acolhedor, de ambiente saudável, vai apagando as diferenças:

Como eles já estão juntos desde o berçário, eles já vêm trabalhando esse “não ver”, esse “somos todos iguais”, eles vivem essa diversidade, então não tem essa diferença. Tem a percepção de alguma dificuldade, aí vai lá e ajuda. As crianças se ajudam. (Lígia, 2015)

O “ajudar” que Lígia fala tem íntima ligação com a disponibilidade para acolher o Outro. Fiz uma anotação de uma passagem com Bianca que demonstra que o acolhimento e a inclusão estão na prática diária da Escola:

Me sentei perto da Bianca no refeitório. Ela ficou puxando a pipoca para o lado dela, enquanto o Davi puxava para o outro lado da mesa e meio que se estranharam nessa disputa. Só entendi o motivo de Bianca puxar a pipoca quando finalmente ela conseguiu puxar mais para o nosso lado e me ofereceu. Eu estava bem longe da bacia de pipoca. (Diário de Aula, 09 jul. 2014)

A princípio me pareceu mais uma de suas implicâncias com o grupo, mas quando entendi que era para eu me servir de pipoca também, percebi que ela queria me incluir no lanche deles. E a noção de inclusão passa por dividir esses momentos de lanche, brincadeiras, conversas entre todos, e isso me incluía também. Mattos (2008) aponta que há íntima relação

entre a afetividade e a construção do conhecimento, principalmente se o conhecimento está inserido e contextualizado na cultura da criança. No exemplo que vivi com Bianca, o simples aproximar da bacia de pipoca para que eu pudesse também me servir demonstra a afetividade e a construção social de que eu também deveria participar daquele momento com eles, como parte daquela pequena comunidade.

A disponibilidade de acolhimento não implica em não estabelecer limites. O “não aceitar tudo” o que a criança deficiente faz é um dos princípios presentes na Escola. As combinações (as regras) construídas em conjunto devem ser obedecidas por todos. Já tratei anteriormente do comportamento de Eduardo com o choro e o grito, e da possibilidade de as crianças dizerem que estão incomodadas com as atitudes do colega, o que não significa a perda do respeito da turma por Eduardo. DeVries e Zan (1998) tratam do estabelecimento de regras em comum, com o intuito da apropriação dessas mesmas regras (combinações) pela turma. Para as autoras, quando “se sentem donas das regras, as crianças recorrem a elas quando elas são necessárias ou quando os outros não as obedecem” (DEVRIES; ZAN, 1998, p.150). As crianças desenvolvem o sentido de autorregulação e criam um ambiente propício para o desenvolvimento. No último dia de observação, quando fui me despedir do nível IV, registrei o seguinte:

Comprei umas balas japonesas diferentes para levar para as crianças. Combinei antes com as profes. Débora tenta falar sobre as balas que levei e me passar a palavra para que eu possa agradecer e me despedir delas. As crianças estão em roda, mas todas falando junto. Bianca está no canto tentando guardar o brinquedo na mochila e diz:
Bianca: A Dé quer falar! A Dé quer falar! (Diário de Aula, 03 dez. 2015)

Além de autorregulação, as crianças acabam também por regular a ação das outras e saber os momentos de ouvir, falar, brincar, fazer a roda ou a fila. Nesse mesmo dia, Bianca, ao ver Eduardo saltitando no mesmo lugar inquieto, diz seriamente:

Bianca: Eduardo, não pula! (Diário de Aula, 03 dez. 2015)

Bianca claramente adverte Eduardo que aquele momento não era para ele ficar pulando e sim para se preparar para a atividade, que consistia em utilizar o “Meu primeiro caderno”, preparando para o ingresso deles no primeiro ano. Ao mesmo tempo, Bianca não consegue seguir as combinações estipuladas pela turma ou para uma atividade. Antes de uma atividade de pintar garrafas PET para a confecção de sapatos, por exemplo, a professora Débora dá várias instruções, tais como não misturar todas as cores, lavar e secar o pincel antes de trocar de cor, dentre outras. Desse momento, fiz o seguinte registro sobre Bianca:

Bianca misturou todas as tintas, pintou toda a cara e o sapato dela ficou pintado de marrom, mesmo com todas as instruções da Débora. (Diário de Aula, 05 nov. 2015)

Por esses episódios, percebo que, ao mesmo tempo em que há a introjeção das combinações e do respeito ao Outro, Bianca tem muita dificuldade de seguir essas combinações ou instruções da professora, ainda que seja capaz de verificar que os outros estejam fazendo algo errado.

As duas professoras falam em saber diferenciar o que é “manha” da criança e o comportamento que advém de uma deficiência, entendendo que a “deficiência é diferente de manha”. Essa separação vai se construindo pela interação entre as professoras e as crianças, no sentido de dar mais autonomia a elas. Lígia aponta que, durante o Nível III, ela busca que as crianças tenham mais autonomia e mais respeito para com o Outro e o meio ambiente, e para tanto indica o que devem fazer — se as crianças não conseguem, ela auxilia. Essas conquistas vão desde entregar a agenda e colocar a toalha no banheiro até a fechar a torneira quando estão lavando as mãos, não desperdiçar comida, e outras. Para Lígia, essas conquistas são de:

[...] todas as crianças, inclusive as com deficiência. Vai rolar uma manha com um autista, vai se atirar no chão, não vai funcionar. Em algum momento tu vai te levantar e ir lá pendurar a tua toalha, porque eu não vou. E daí vê que não dá certo a manha, mas a tentativa é livre. (Lígia, 2015)

Lígia acredita que a sua forma de tratar com as manhas auxilia na conquista da autonomia. Da mesma forma, a professora “exige” a mesma conduta de todas as crianças, com deficiência ou não, manhosas ou não, o que a professora Débora resume em “não tem coitadinho”, pois há um tratamento isonômico para com as crianças — levando em conta algumas impossibilidades, como, por exemplo, a de Eduardo permanecer muito tempo na sala de aula ou a de Andreia de se locomover com autonomia.

Wallon entende que é “inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante”, de modo que “o social se amalgama ao orgânico” (WALLON, GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p.71). O desenvolvimento orgânico está, para Wallon, intimamente ligado ao meio e à afetividade. Para Grandino (2010, p.36), Wallon entende que a “afetividade e a cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alterando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo da sua vida”. Assim, o afeto, a atenção, os limites, o poder e saber “dizer não com tranquilidade” são elementos essenciais no desenvolvimento da criança.

Werneck (1999, p.67) defende que as “pessoas existem com suas limitações e possibilidades, em maior ou menor proporção, dependendo da relação que têm com o ambiente”, de modo que, se esse ambiente for saudável e afetivo, melhor será o desenvolvimento das crianças. Paulo Freire (1996, p.141) afirma que “ensinar exige querer bem aos educandos”, o

que não significa gostar de todos os alunos, mas poder afirmar que “a afetividade não me assusta”. “A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver”. O pensamento de Paulo Freire está presente na Escola, e exemplo disso é o excerto de Luciana que está em epígrafe nesta sessão. Na fala de Luciana, aparece a afetividade em seu sentido mais concreto — “muito família, muito beijo, muito abraço” —, mas também há na Escola a abertura ao Outro, a disponibilidade para conhecer, entender, aproximar-se do Outro.

Mattos (2008, p.54) aponta que a afetividade “expressa as vivências e o comportamento de cada um no relacionamento com o Outro. A afetividade é um sentimento de bem querer ao outro”. Assim, pertencer a uma sociedade, a uma cultura e a um espaço escolar no qual há respeito às diferenças e a valorização das potencialidades de cada um, estimulam o desenvolvimento e a formação ética dos cidadãos. A preocupação com o ambiente saudável em que haja o respeito e vivência da diversidade está presente no discurso e nas experiências na Escola.

Nesta categoria, busquei descrever os princípios que orientam as práticas inclusivas na Escola, a concepção de Pedagogia de Projetos que a Escola aplica e as práticas que lá se realizam. Como não é possível dar conta de todos os princípios, métodos e práticas, eu me restrinjo a abordar aqueles que emergiram das falas das entrevistadas e que possuíam ligação com o entendimento de inclusão na Escola.

5.4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desde os anos 1990, a separação entre escolas regulares e escolas especiais vem sendo questionada — em grande parte, graças à ação dos movimentos de direitos humanos, que defendem a escola regular como espaço para todas as crianças. Nesse sentido, aconteceram mudanças tanto teóricas quanto práticas nas concepções de integração, inclusão, exclusão, que têm reflexos no desenvolvimento de leis e políticas públicas que visam fazer com que as escolas sejam espaços mais inclusivos (SEBBA; AINSCOW, 1996) e mais eficientes (MEC, 1994). A partir destes contrapontos, podemos nos perguntar: O que é Educação Inclusiva? Seguramente, para este tipo de pergunta não há apenas uma resposta. Para uma temática de tal porte, toda tentativa de dar respostas rápidas e protocolares seria um movimento demasiadamente redutor. Entretanto, se pode pensar em alguns elementos que indiquem possibilidades para a construção de uma Educação mais Inclusiva. Para Sebba e Ainscow (1996, p.3), “uma escola inclusiva

trabalha a partir do princípio de que todos os alunos da comunidade devem aprender juntos”⁶⁵. Os mesmos autores ressaltam que esse tipo de definição pode ser excessivamente estática, pois sugere que uma escola poderia chegar a um nível absoluto de inclusão. Entretanto, a inclusão é um processo. Sebba e Ainscow (1996) indicam que o termo “Escola Inclusiva” não descreve uma realidade — o que há é um processo de inclusão que não conhece limites e que, portanto, não pode ser medido objetivamente. Há sempre a possibilidade de a escola ser mais inclusiva ou menos excludente.

No processo de promover a inclusão, na segunda metade dos anos 1990, o Reino Unido desenvolveu o **Índex para a Inclusão**, que é um documento orientador para as escolas se tornarem inclusivas (BOOTH; AINSCOW, 2002)⁶⁶. Nos anos de 1997 e 1998, o Reino Unido testou a primeira versão do documento em seis escolas, para depois testar em 17 escolas uma nova versão, durante os anos de 1998 e 1999 (CARVALHO, 2014). A versão final escrita e revisada por Booth e Ainscow (2002) foi publicada em 2000 e traduzida em Portugal em 2002. Para Carvalho (2014, p. 139), o Índex “é um conjunto de materiais elaborados para apoiar o desenvolvimento de escolas de orientação inclusiva [...]. Ele anima a equipe docente a compartilhar e a construir novas propostas inclusivas a partir da análise do que dificulta ou facilita a aprendizagem e a participação dos alunos”. O documento não apresenta uma série de tarefas para as escolas, mas aponta um processo de comprometimento das escolas com a mudança no sentido de promover a inclusão. “O Índex não constitui uma iniciativa adicional ao funcionamento das escolas, mas um meio de as aperfeiçoar, de acordo com os valores inclusivos” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 5).

O Índex britânico está alicerçado em três dimensões — criar culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas, desenvolver práticas inclusivas — que também são divididas em duas outras seções. **Criar Culturas Inclusivas** está organizado nas seções: Construir uma Comunidade Inclusiva e Estabelecer Valores Inclusivos. A dimensão **Elaborar Políticas Inclusivas** está subdividida em: Desenvolver uma Escola para Todos e Organizar Estratégias de Apoio para Atender à Diversidade. Por último, **Desenvolver Práticas Inclusivas** foi dividida em: Orquestrar o Processo de Aprendizagem e Mobilizar Recursos. (BOOTH; AINSCOW, 2002; CARVALHO, 2014). Ainda que as três dimensões sejam fundamentais para o

⁶⁵ Minha tradução. *An inclusive school works from the principle that all students in the community should learn together.*

⁶⁶ Esta seção começa com algumas reflexões sobre o Índex para fundamentar a proposta de Educação Inclusiva desta tese. O documento britânico parte da expertise e dos estudos realizados no Reino Unido, enquanto que os resultados e propostas desta investigação são fruto de uma experiência local. Ainda que sejam documentos essencialmente diferentes, guardam resultados semelhantes em alguns pontos. Ao longo desta seção, busco também traçar um paralelo com o Índex.

desenvolvimento de uma escola inclusiva, o Índice destaca a criação de uma cultura inclusiva como a base para o aperfeiçoamento das escolas inclusivas: é “através de culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e nas práticas podem ser mantidas pelos novos alunos e novos membros do pessoal” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 13). O Índice entende que “uma escola inclusiva é aquela que está em movimento” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 7) para reduzir as pressões da exclusão. “A inclusão consiste na minimização de *todas* as barreiras à educação de *todos* os alunos” (p. 8). Tais concepções reforçam a ideia de que tanto a inclusão como a Educação Inclusiva são processos diários de transformação de concepções, de paradigmas e de lugares comuns.

Em decorrência das análises realizadas ao longo desta pesquisa, elaboro uma proposta de educação inclusiva, apresentando-a através de implicações que decorreram ao longo dos mais de dois anos em que estive imerso no cenário da investigação. Nesse sentido, o que se pretende é expor questões que me parecem chave para a discussão desta área e que podem inspirar outras experiências de Educação Inclusiva. O Quadro 13 está organizado em 9 implicações pedagógicas, seguidas de perguntas, que, por sua vez, se desdobram em considerações teórico-práticas sobre os entendimentos que se foram constituindo durante o período do estudo. Destaca-se que, nesta investigação, entendo por implicações pedagógicas todos os elementos que deveriam estar presentes numa proposta de Educação Inclusiva. Vários outros pontos poderiam aqui constar; entretanto, o destaque para os 9 que figuram no Quadro 13 sintetizam as recorrências e experiências vividas pelo pesquisador.

Claro está que quando se constrói um Estudo de Caso, deseja-se entender de forma mais aprofundada um recorte de determinada realidade. O modo como se promove a inclusão em diferentes escolas é distinto, já que a totalidade de um sistema escolar é sempre algo original e pleno de peculiaridades. As 9 implicações pedagógicas apresentadas no Quadro 13 são proposições para todos os que se interessam pela temática da educação e, neste estudo em específico, pela Educação Inclusiva. Claro está que, quando se fala em implicações, está-se prevendo que elas podem ser entendidas, adaptadas e reformuladas a partir de outros pontos de vista e ajustadas a outras realidades. Em nenhum momento foi minha intenção criar uma receita ou protocolo que deva ser seguido à risca, mas sim apresentar uma forma de inclusão que tem dado certo e gerado frutos, sendo inspiradora e potencialmente útil como referência para outras realidades.

Quadro 13 — Implicações Pedagógicas para uma Educação Inclusiva

1 PAPEL PEDAGÓGICO Qual o papel pedagógico da Educação Inclusiva?	Desenvolvimento das capacidades e competências das crianças.
2 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA Quem é a criança no contexto de uma Educação Inclusiva?	Criança única com demandas específicas e diversas.
3 DIVERSIDADE O que se entende por diversidade na Educação Inclusiva?	Respeito às diferenças.
4 ESPAÇOS E TEMPOS Quais os tempos e espaços do individual e do coletivo na Educação Inclusiva?	Percepção individual e coletiva no cotidiano escolar.
5 SOLIDARIEDADE Como se constrói uma Educação Inclusiva mais solidária e menos solitária?	Convivência solidária; promoção da escuta; manutenção de diálogo constante.
6 FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO A função da Educação Inclusiva é capacitar ou formar?	Ênfase na integralidade da formação.
7 RESPONSABILIDADE De quem é a responsabilidade por uma Educação Inclusiva?	Responsabilidade de todos os envolvidos com a criança.
8 FAMÍLIA E ESCOLA Qual o papel da família e da escola no contexto da Educação Inclusiva?	Construção de um trabalho conjunto que envolva as aspirações da escola, as contribuições das famílias e as demandas apresentadas pelas crianças.
9 PAPEL SOCIAL Qual o papel social da Educação Inclusiva?	Promoção de uma sociedade mais igualitária, mais tolerante, mais acolhedora, mais agregadora.

A primeira implicação pedagógica se intitula **Papel Pedagógico**. Convém considerar que, em uma Educação Inclusiva, o sujeito merece respeito, tem um nome, é detentor de direitos e deveres, e deve ter o seu lugar garantido na comunidade escolar e na sociedade. A Educação Inclusiva tem **o papel de enunciar o sujeito**, conferindo-lhe o seu espaço na escola para aprender, desenvolver-se, vivenciar experiências, fazer amizades, conviver e ser. Nesse sentido, a Educação Inclusiva tem o papel pedagógico de desenvolver a criança (qualquer criança) em sua totalidade. Para o Índex, a inclusão “implica tornar as escolas lugares acolhedores e estimulantes, tanto para o pessoal, como para os alunos. Trata-se de construir comunidades que encorajam e celebram os seus sucessos” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 9). A cultura inclusiva é um ponto crucial nessa acolhida à criança e às famílias.

À guisa de ilustração, Ana, uma das crianças que não faziam parte do grupo que eu observei na Escola, apresenta uma série de comprometimentos motores. Ela era aluna do nível II em 2015, e caminha com bastante dificuldade. Muitas vezes, prefere não caminhar sozinha, pede para ir no colo ou para utilizar um suporte, neste caso, um andador. Frente à insegurança de Ana, a professora propôs primeiro que elas andassem de mãos dadas, e não no colo. Depois, a professora passou a oferecer só o dedo mínimo. Em alguns momentos, propunha caminhadas curtas e livres. Por fim, fez uma alça no laço do seu avental para que Ana pudesse segurar e se apoiar, o que lhe garantia a segurança de que, se desse algum passo em falso, poderia se valer do laço para garantir o equilíbrio. Fiquei pensando que tais propostas são extremamente favorecidas pela observação da professora e pelo desenvolvimento de uma inter-relação muito satisfatória. Pude observar a evolução de Ana nos momentos em que eu estava no refeitório acompanhando o lanche ou a janta, bem como pelos comentários da professora. Ana vem se constituindo como sujeito, deixando de ocupar o lugar- bebê para ocupar o lugar-criança. Cada conquista de Ana e das demais crianças é celebrada pela Escola e pela comunidade escolar como algo importante para todos. Uma Educação Inclusiva “implica o reconhecimento, a aceitação e a valorização de si próprio” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 7). É nesse movimento de reconhecer, aceitar e valorizar as crianças e os profissionais que a Escola vem atuando nos seus 26 anos de funcionamento. Na comunidade escolar, todos são chamados pelo nome, o que faz parte da prática defendida pela Escola, que prioriza a enunciação do sujeito.

A segunda implicação pedagógica foca o olhar sobre a **Concepção de Criança** para a Educação Inclusiva. O entendimento é de que uma criança se define, primeiramente, por ser criança. Pode acontecer desta criança apresentar uma deficiência, que demandará cuidados e atendimento específicos. Quer dizer, não se caracteriza por sua limitação, mas por suas possibilidades. Toda criança é um ser complexo e multifacetado. Assim, na Educação Inclusiva,

o conceito de homogeneidade da turma pela faixa etária deve ser tratado como o que ele realmente é: uma espécie de ficção político-pedagógica⁶⁷. Mesmo com características e interesses em comum, as crianças têm diferenças relevantes que devem ser reconhecidas no ambiente escolar. Nesse sentido, na Educação Inclusiva a criança deve ser acolhida nas suas diferenças, nas suas singularidades e nos momentos e etapas de sua vida, independentemente de deficiência ou de diagnóstico.

Sarmiento (2009) entende que a sociologia da infância tem duplo objeto de estudo: a criança como ator social e a infância como categoria geracional (vinculada à geração em que está inscrita). A criança é entendida como ator social, fazendo parte da sociedade e construindo e modificando tanto a sociedade quanto a própria infância. Nesse sentido, Sarmiento ressalta que as crianças devem ser percebidas como construtoras das suas próprias vidas e não apenas como sujeitos passivos de estruturas sociais pré-existentes e determinadas pelos adultos. Um episódio que pude presenciar envolvendo Miguel, uma das crianças que pude acompanhar nos anos de 2014 e 2015 e que não tem deficiência, e a professora Débora, serve de exemplo sobre a construção desse espaço social da criança. No último ano da Educação Infantil, acontece o rito de passagem para o Ensino Fundamental. O momento do rito de passagem é bastante esperado pela maioria das crianças, por ser uma celebração do encerramento de uma etapa e suas primeiras apresentações no palco. Nesse evento, a Escola segue, em geral, os seguintes passos: as crianças têm uma oficina sobre música com um compositor e cantor. Nessa oficina, compõem a letra para uma música, que será apresentada no rito de passagem (formatura). Depois, junto com a professora, desenvolvem a coreografia e ensaiam para a apresentação⁶⁸. Em 2015, pude acompanhar um ensaio e fiz o seguinte registro no Diário de Aula:

Na sala: Ensaio da música do rito de passagem. Primeira vez, estamos em roda no chão. Segunda vez, em pé (era para ir pensando na coreografia). Miguel não quer. Pede para sentar no meu colo – ele e eu somos a plateia. Enquanto as crianças pensam na coreografia, Débora senta com a gente, me conta que Miguel chorou bastante ontem e diz: “Quando a gente tem uma coisa que incomoda a gente, um problema, a gente tem que falar, conversar, quando a gente é adulto fica mais difícil falar.” Miguel consegue dizer: “Tenho medo de subir no palco e errar tudo”. Chorou mais. Débora

⁶⁷ A expressão “ficção político-pedagógica” foi inspirada pelo mecanismo jurídico que cria certas ficções que são tomadas como absolutas para aplicação de uma lei — como, por exemplo, a ficção político-penal da maioridade aos 18 anos, que se fundamenta na presunção biológica de que o cérebro humano se desenvolveria até os 18 anos, e portanto seria imaturo para entender certas questões até a meia-noite da véspera do dia em que o sujeito completa essa idade. A turma homogênea é uma ficção criada para que se possam propor políticas e estratégias pedagógicas a uma coletividade e, ainda que essa seja uma ferramenta conceptual necessária para o bom funcionamento de sistemas públicos, não deve ser vista como absoluta em todos os contextos. Diferentes países, por exemplo, estabelecem a ideia de maioridade em momentos de corte diferentes, e nem por isso os cérebros de diferentes nacionalidades amadurecem em calmo acordo com esses ritmos imaginados pela lei e pela convenção.

⁶⁸ Esta é a primeira vez que as crianças se apresentam no palco, pois a Escola entende que é somente a partir dessa idade que as crianças desfrutarão da apresentação no palco. Entretanto, a rotina de ensaios é bem leve e há sempre a possibilidade de alguém desistir de se apresentar e auxiliar nos bastidores ou simplesmente não participar.

confortou dizendo que ele não precisaria subir no palco e que tudo ficaria bem. (Diário de Aula, 26 nov. 2015).

No dia da formatura, Miguel participou da apresentação. Entretanto, não parecia muito à vontade, permanecendo ao lado da professora a maior parte do tempo. Essa passagem registrada no Diário ilustra a possibilidade da criança se constituir independentemente do que é esperado pela sociedade, escola ou família. Miguel teve a garantia de não ser obrigado a fazer nada que não desejasse. Estava seguro de que participar do rito de passagem de encerramento da Educação Infantil deveria ser uma experiência gratificante e não uma obrigação que gerasse angústia e sofrimento. Observei que a Escola possui no seu discurso e na sua prática a ideia de preservação do tempo da infância pela não submissão das crianças à rotina de ensaios e apresentações no palco. A concepção de Educação Infantil e de infância que está presente na Escola está muito afastada de uma visão mercantilista, na qual a criança deve entregar determinados produtos em tempos pré-determinados com escolas aproveitando para promover seu produto. Até porque o cenário da pesquisa se caracteriza muito mais pelo processo do que pelo produto.

A terceira implicação pedagógica para a Educação Inclusiva trata da **Diversidade**, que tem íntima ligação com a implicação de número 2, na medida em que devemos reconhecer que as crianças não são adultos em miniatura ou aprendizes de adulto — elas são marcadas por diferenças (físicas, de pensamento, culturais, sociais, comportamentais, dentre outras tantas). A diversidade é entendida como **a possibilidade de ser diferente daquilo que é considerado como “normal”, “regular”** ou esperado fisicamente, psiquicamente ou socialmente; portanto, é fundamentada nas diferenças. Mesmo nesse espectro da “normalidade”, em oposição à deficiência, há que se considerar as outras diferenças. “Para incluir qualquer criança ou jovem, temos que estar preocupados com toda a pessoa, na sua globalidade. Isso pode ser esquecido quando a inclusão foca unicamente um aspecto do aluno, tal como uma deficiência ou necessidade” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 8). No momento em que o professor está consciente de que pode educar na diversidade, estará também assumindo outras possibilidades de conceber a criança, a infância, o aprendizado, os saberes, os interesses, as configurações de família, fazendo com que seus alunos vivam a diferença. Assim, viver a diferença desde pequeno é fundamental para tornar-se um adulto mais aberto e mais tolerante.

O próprio exemplo de Miguel estar sofrendo antes de subir ao palco representa também a possibilidade de educar na diversidade. Enquanto os colegas estão animados para a formatura, Miguel se sente pressionado a fazer tudo de forma correta e tem medo de falhar. A Escola está aberta a ouvir, entender, acolher e aceitar Miguel. Assim, se todos somos diferentes, é necessário

que a escola esteja aberta a buscar compreensão das diferenças e sua harmonização no espaço escolar. “Precisamos, portanto, ir além de uma atitude apenas tolerante para com a diferença [...] As sociedades também estão em um fluxo contínuo, produzindo a cada geração novas ideias, novos estilos, novas identidades, novos valores e novas práticas sociais” (CARRARA, 2009, p. 15). Nesse sentido, a Escola Inclusiva contribui para uma sociedade mais respeitosa, em que as pessoas sejam mais aceitas. Na Educação Inclusiva, o sujeito é considerado como singular; dessa forma, ela aceita, acolhe, entende, respeita e vive as diferenças. O Índice propõe que a inclusão “inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 8). Tais concepções reforçam a importância da atuação do professor como mediador na sala de aula. Da mesma forma, a formação de professores, tanto na sua forma inicial quanto na continuada, deve auxiliar o professor no reconhecimento e aceitação da diversidade, bem como a aplicar estes princípios na prática cotidiana.

A implicação pedagógica de número 4 é introduzida pela pergunta “**Quais os tempos e espaços do individual e do coletivo na Educação Inclusiva?**”. Propõe-se que a Educação Inclusiva deve entender e viver plenamente as diferenças, sem deixar de lado uma proposta inclusiva que seja para todos e que vise o bem-estar do grupo (localmente) e do coletivo (no contexto da sociedade como um todo). Dessa forma, viver a diferença requer respeito ao grupo e à comunidade na qual se está inserido. Há que se pensar no bem comum e na harmonia social. Isso não significa esconder o deficiente ou mascarar uma diferença para que ele seja mais socialmente aceito. Para viver a diferença é preciso chegar a consensos, que sejam bons para todos. Equalizar as diferenças e vontades no nível microssoial (na sala de aula, por exemplo) tem reflexos positivos no nível local (a comunidade) e no macrossocial (a sociedade). A Educação Inclusiva, no entendimento de Sebba e Ainscow (1996), permite que todos (ou quase todos) os alunos possam estudar nas turmas regulares, e isso se dá pela reorganização da escola e com inovações na forma de ensinar. A mudança processual do espaço escolar para se tornar cada vez mais inclusivo está fundamentada no reconhecimento das diferenças para acolher os alunos.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva propõe a harmonização das diferenças (singularidades) no grupo, tratando a todos de forma **isonômica**⁶⁹. Assim, por exemplo, muitas

⁶⁹ Conforme mencionado anteriormente, a isonomia não é sinônimo de igualdade formal. Na igualdade formal, todos são tratados exatamente da mesma forma, independentemente de suas diferenças. Na isonomia (igualdade

vezes, em especial em casos de deficiências físicas, o professor ou monitor tem que ser o corpo da criança com deficiência, e esse é um momento em que o princípio da isonomia se manifesta. Se todos os colegas estão brincando de pega-pega no pátio, o professor ou monitor terá que empurrar a cadeira de rodas para fazer com que o cadeirante participe da brincadeira. Na igualdade formal, o professor deixaria essa criança sem assistência, pois os outros não dispõem do auxílio do professor. Já na igualdade material, o professor terá que proporcionar, dentro dos limites das capacidades e dos contextos, aquelas ações complementares que forem necessárias para diminuir as diferenças entre as crianças, harmonizando o tempo e dedicação a cada uma delas. Como exemplo, aponto uma passagem envolvendo Ivan, Lígia e a mim, que foi registrada no meu Diário de Aula⁷⁰:

Na outra ponta da mesa, estava o Ivan brincando com 3 biscoitos.

Lígia: Ivan, tu não vais comer mais?

Ele fez que não com a cabeça.

Lígia: Põe no lixo, então.

Ivan vai até a lixeira do lixo orgânico e fica parado na frente e tem as duas mãos ocupadas com os biscoitos.

Eu: Queres que eu te ajude?

Ivan assente com a cabeça, mas não responde verbalmente.

Eu: Ah, eu vou te ajudar, então. (Levantei a tampa da lixeira)

Lígia: Ivan, diz assim: Marcelo, obrigado!

Ivan sorri para mim, mas não diz. (Diário de Aula, 23 mar. 2015)

Tal passagem ilustra a ideia de igualdade e de respeito defendida nesta tese e também o tempo dedicado ao individual que complementa o tempo do coletivo. Talvez os colegas de Ivan tivessem se dado conta de que poderiam agarrar os biscoitos todos com uma mão para liberar a outra para levantar a tampa da lixeira ou de que podiam pedir ajuda. Ivan se viu frente a um desafio e não sabia como agir, e por isso me ofereci para ajudar nessa tarefa, com a intenção de valorizar a autonomia de Ivan. O pedido da professora para que Ivan colocasse os biscoitos no lixo teve que ser explícito. Os colegas já sabem que a comida que não desejam mais deve ir para a lixeira amarela (lixo não reciclável). Nesse sentido, os colegas de Ivan não precisavam mais dessa orientação. A professora Lígia poderia ter juntado os biscoitos e levado até a lixeira; entretanto, busca trabalhar a autonomia, a responsabilidade e a participação no

material), por outro lado, os sujeitos são tratados de formas distintas segundo as suas diferenças, permitindo que se alcance maior equidade. O princípio da igualdade está presente na nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) e diz respeito à “valorização dos economicamente menos dotados (hipossuficientes), das minorias étnicas e sociais [...] com a finalidade de que o maior número possível de cidadãos possa participar da criação das políticas públicas do Estado e da sociedade” (ALMEIDA MELO, 2008, p. 321). O princípio da igualdade busca equilibrar as relações sociais e jurídicas no sentido de proporcionar igualdade por meio de um tratamento isonômico.

⁷⁰ Ivan tem diagnóstico de autismo. Ele verbaliza. Cabe registrar que este foi um dos meus primeiros contatos com Ivan. Com a nossa convivência, ele conseguiu conversar comigo bem à vontade. Sobre Ivan, vide seções 3.2, 4.4 e 5.2.

contexto escolar. Outra possibilidade seria o professor reclamar sobre um comportamento como o do Ivan. A solicitação da professora Lígia para que Ivan me agradecesse teria sido feita para qualquer criança no mesmo contexto.

Outra situação que ilustra bastante o tempo do individual e do coletivo é a seguinte, ocorrida também no refeitório. Cláudia quase sempre senta na cabeceira da mesa e na outra senta Ivan. Ivan sempre lancha comida trazida de casa, pois segue uma dieta específica. Nesse dia, fiz o seguinte registro:

Cláudia estava longe da bacia de pipoca e não conseguia alcançar. 3x puxei a bacia para perto dela. Algumas vezes ela me olhou como se dissesse: Faz alguma coisa e em outras ela movia a mão tentando alcançar. As professoras estão sempre atentas, mas alguns detalhes escapam. (Diário de Campo, 02 jul. 2015)

A cena de Cláudia tentando pegar mais pipoca passou despercebida pela professora, embora ela normalmente esteja sempre muito atenta a questões como essa. Cláudia, como já havia descrito, é bastante tímida e envergonhada. Como uma das meninas uma vez me disse: “A Cláudia tem vergonha de pedir com licença”. Por essas características, muitas outras vezes presenciei cenas em que a professora interveio para incluir, dar a possibilidade de ela falar, se posicionar ou participar. Paulo Freire (1996, p. 42) entende que um gesto simples do professor pode ser transformador e servir como “força formadora” do aluno.

Há uma fluidez entre o tempo dedicado a uma criança e à turma, determinada pela própria situação presenciada e pelo olhar do adulto. Para o Índex, o apoio individual constitui parte da tentativa de aumentar a participação do aluno (BOOTH; AINSCOW, 2002). O apoio também deve aparecer no momento de planejamento das aulas. Quanto mais o professor souber sobre o que o aluno necessita, como aprende, quais suas limitações e capacidades, menor será a necessidade de atendimento individualizado. Zabalza (1998, p. 53) entende que não é possível dar atenção individual permanentemente a cada criança, mas “é preciso manter, mesmo que parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança”. Zabalza (1998, p. 53) segue afirmando que a “atenção individualizada está na base da cultura da diversidade. É justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração [inclusão]”. Na Escola, os tempos do individual e coletivo oscilam constantemente. Há muitos momentos em que as professoras dedicam tempo à turma e outros tantos em que têm a sua atenção voltada para uma criança que tem mais dificuldade para realizar uma atividade (como Ivan), expressar sua vontade (como Cláudia), ou respeitar uma combinação. Tal oscilação entre o individual e o coletivo é fundamental para a inclusão e

para o desenvolvimento das crianças, porque mantém o equilíbrio no grupo, incentivando e readequando aqueles que necessitam de atendimento tanto geral quanto específico.

A implicação pedagógica de número 5 aborda a **Solidariedade** e propõe o seguinte questionamento: “**Como se constrói uma Educação Inclusiva mais solidária e menos solitária?**”. Em um convívio mais próximo, é preciso conhecer e entender o Outro. **Para um convívio mais harmônico, é preciso aceitar a possibilidade de existência do Outro**, o que não significa aceitar tudo do Outro. Ser exposto à deficiência e à diferença é fundamental para que haja um processo de naturalização, ou seja, que aquilo que chama atenção pelo inusitado, estranho e diferente faça parte do cotidiano. Quando o Índice trata do apoio como parte fundamental à inclusão, trata do apoio individualizado ao aluno que tem dificuldade em realizar a tarefa, do apoio ao professor para planejar as suas aulas e atividades. O que pude perceber na Escola é que o apoio vai além do que propõe o Índice, pois ali encontra-se também apoio para a execução das atividades. Encontrei igualmente o apoio ao professor para lidar com as questões que emergem da convivência com as crianças. Além disso, há o apoio constante às famílias. Percebi que existe uma rede de apoio que envolve crianças, professores, coordenação, direção, equipe, famílias e terapeutas. A ideia defendida aqui é de uma rede de acolhimento que permita que a família esteja mais serena, que seja propício para que a criança aprenda e socialize e que aconteça uma real colaboração entre os envolvidos. O professor, também, precisa de apoio para lidar com as cenas do cotidiano que o afetam.

Ainda buscando uma convivência mais solidária, a **escuta** atenta ao Outro nos faz conhecê-lo melhor e, assim, aceitá-lo melhor também. Nesse sentido, uma Educação Inclusiva deve escutar a criança, o professor, o colega, a família, sempre tentando não julgar, nem rotular. Em uma Educação Inclusiva, o professor tem a liberdade e o direito de dizer que não consegue lidar com uma determinada situação ou tem dificuldade com determinado comportamento. Em uma Educação Inclusiva, os colegas de uma pessoa com deficiência têm a liberdade e o direito de dizer que o colega está incomodando, como os gritos do Eduardo ilustram bem⁷¹. Em uma Educação Inclusiva, a equipe diretiva pode sugerir condutas, atividades, formas de trabalhar com a realidade, sem que o professor se sinta invadido ou obrigado a fazer de determinado modo. Em uma Educação Inclusiva, a criança com deficiência pode e deve expressar suas vontades, e precisa ser ouvida.

Na Educação Inclusiva, o **diálogo** é necessário para buscar mais entendimento sobre as limitações da deficiência, para desabafar, para receber apoio, para propor desafios, para

⁷¹ Sobre Eduardo, vide seções 3.1, 4.2, 4.4, 5.1, 5.2 e 5.3.

entender o outro. Nesse sentido, a Educação Inclusiva tem como princípio o trabalho partilhado entre professores e equipe, necessitando uma atitude solidária dos envolvidos no processo, não apenas um discurso solidário. Sobre uma das vertentes do diálogo, Carvalho (2014, p. 138) entende que a Educação Inclusiva tem mais resultados quando “os professores podem discutir sobre as barreiras que os alunos enfrentam para aprender e para participar”. O diálogo proposto vai além de falar sobre as dificuldades dos alunos, mas é também falar sobre as dificuldades dos professores, sobre os êxitos dos alunos e do professor, sobre dúvidas, angústias e sobre o cotidiano escolar.

Já a sexta implicação pedagógica aponta para o questionamento sobre a função da Educação Inclusiva: **Formar** ou **Capacitar**. A primeira consideração é no sentido de que em uma Educação Inclusiva todos podem aprender, se desenvolver e também se capacitar. Capacitação é entendida aqui com uma forma de treinamento para questões do cotidiano, como, por exemplo, atividades relacionadas à higiene PESSOAL (escovar os dentes, vestir-se ou despir-se, tomar banho, assoar o nariz); questões ligadas ao desenvolvimento físico (falar, caminhar, sentar, sustentar o tronco, engolir a saliva); ou mesmo o aprendizado relacionado à modulação da entonação da voz e da força física. Tais processos de capacitação são vivenciados por todas as crianças, independentemente da deficiência. Entretanto, algumas deficiências trazem maiores dificuldades. Algumas pessoas com deficiência jamais poderão tirar as fraldas, outras demorarão um pouco mais; no entanto, com o incentivo dos adultos e o exemplo dos colegas, se esforçam para o desfralde. Para Zabalza (2004b, p.194), a aprendizagem é um “processo mediado pela interação com o meio e com as pessoas que fazem parte dele, especialmente professores e colegas”. De modo que as interações na Educação Infantil são relevantes para a formação e desenvolvimento das crianças. Katz e Mirenda (2002) complementam afirmando que educar significa desenvolver a criança por inteiro, assim como os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para a integração na sociedade. A criança com deficiência que vê seus colegas caminhando também tem vontade de caminhar sem ajuda, mesmo que isso demore mais tempo. Por exemplo, no caso da Andreia, conforme venho desenvolvendo, a Escola foi fundamental para capacitar, desenvolver e formar⁷².

Zabalza (2004b, p. 195) entende que, para haver aprendizagem, há a necessidade de se criar “espaços e tempos em que a interação e a troca de ideias e experiências dos aprendizes sejam possíveis”. Nesse sentido, a escola inclusiva é o espaço formal em que todos podem atuar; todos podem ser protagonistas; podem realizar, o que pode levar à formação integral do

⁷² Sobre Andreia, vide seções 4.1, 4.4, 5.1, 5.2 e 5.3.

estudante. A Educação Inclusiva propõe que saia o foco daquilo que a criança não consegue fazer e que o destaque seja dado ao que ela consegue fazer e como conseguiria fazer melhor. Nesse fazer melhor é que aparece a ideia de capacitar para uma vida mais autônoma, desenvolver habilidades e competências. A fala que mais ouvi na Escola durante esse tempo e que resume muito bem a discussão sobre a capacitação e formação é: “Vai, que tu consegue!”. Essa fala das professoras ou da equipe deposita na criança a certeza de que ela pode dar conta da situação, que vai desde pintar uma figura ou seguir a ordem de uma atividade até trocar de roupa, tomar banho, caminhar de forma autônoma ou expressar um sentimento. Sobre o incentivo das professoras, escolhi o seguinte trecho do meu Diário de Aula:

Hoje eles tinham que desenhar a moldura da camiseta para o dia da criança (o meio é um quadro negro que dá pra escrever com giz). Eduardo não quis participar. Bianca desenhou algumas bolinhas⁷³. Débora reforçou as combinações com Bianca (não cortar tudo com a tesoura), incentivando a desenhar mais e a ocupar o espaço destinado à moldura. Ela fez e pareceu ficar feliz com o resultado. (Diário de Aula, 8 out. 2015).

Esse é um exemplo dos muitos momentos de incentivo que pude presenciar na Escola. Esse é um trabalho constante e que requer muita atenção das professoras. Para Katz e Mirenda (2002), o papel da escola em desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes para que a criança se insira com sucesso na vida social fica mais presente para as crianças com deficiência, em função das dificuldades de desenvolvimento nas áreas sociais, emocionais, de comunicação, motoras e de comportamento. O exemplo que utilizei anteriormente do desenvolvimento do caminhar mais autônomo de Ana aponta para uma Educação Inclusiva ao mesmo tempo capacitadora (andar) e formadora (encarar o desafio proposto). A formação do sujeito é entendida, junto com Zabalza (1990, p.201 apud GARCIA, 1999, p.19), como o processo de desenvolvimento que a pessoa “percorre até atingir um estado de ‘plenitude’ pessoal”. A inclusão não pode ser limitadora, e sim emancipadora, promotora da autonomia e da realização. Assim, uma Educação Inclusiva fundamenta-se em não resumir a pessoa à sua deficiência, às suas incapacidades ou às suas limitações. Pelo contrário, visa as possibilidades de cada um, valorizando a riqueza da diferença. A Educação Inclusiva entende que podemos ser como somos, mas também podemos ser melhores, podemos ter mais autonomia, podemos pensar de forma mais independente, crítica e original. Isso serve para todos, inclusive para as crianças com deficiência. Nesse sentido, a Educação Inclusiva enfatiza a possibilidade, promove a autonomia, o aprendizado e o desenvolvimento integral da criança.

⁷³ Sobre Bianca, vide seções 4.2, 4.4, 5.1, 5.2 e 5.3.

A sétima implicação pedagógica busca identificar a **Responsabilidade** por uma Educação Inclusiva, por meio da pergunta “**De quem é a responsabilidade por uma Educação Inclusiva?**”. Em uma proposta inclusiva, a aceitação do Outro e as ações inclusivas devem estar presentes de maneira explícita nas ações de **todas as pessoas** que convivem com as crianças – quem recepciona as famílias e as crianças, os professores, os gestores, a coordenação pedagógica, a direção de ensino, a encarregada dos serviços gerais, a merendeira, as famílias — enfim, de toda a comunidade que compõe o ambiente educativo. A responsabilidade por uma educação inclusiva é de todos os envolvidos no ambiente escolar. Sebba e Ainscow (1996) defendem que as escolas devem buscar, em suas políticas, perceber o pessoal de apoio como fundamental para o aprendizado. Assim, os profissionais que atuam na escola se sentem responsáveis por todas as crianças e pelo seu aprendizado. A responsabilidade, para os autores, não é somente da coordenação ou do professor, mas de todos, pois todos planejam e executam a inclusão juntos.

Nesse sentido, o Índice propõe que haja formação para os professores e auxiliares que atuam na escola que seja compatível com a diversidade de alunos (BOOTH; AINSCOW, 2002). Cabe pensar também nos outros profissionais que atuam nesse contexto, assim como todas as pessoas que interagem com uma escola. Nesse sentido, Damiani (2008) entende que o trabalho deve ser colaborativo entre professores e estudantes. A autora acredita que o trabalho colaborativo, além de trazer maior satisfação, aporta maior solidariedade, afastando a competitividade e o individualismo. Uma escola inclusiva acaba por atrair pessoas com um pensamento mais agregador, com mais aceitação das diferenças e do Outro. O conjunto desses saberes é que torna o espaço inclusivo propício para o desenvolvimento de todos, não apenas das crianças com deficiência. Da soma de todos esses acolhimentos, olhares e práticas é que se constrói um espaço escolar realmente inclusivo.

Na oitava implicação pedagógica, proponho que se inicie uma discussão sobre as relações entre **Família e Escola**. A escola tem o estudante, a família tem o filho: trata-se da mesma criança. As propostas inclusivas surtem mais efeito se encontram respaldo na família. A criança é um agente transformador da família e da sociedade, ao tomar atitudes mais inclusivas ou ao ter mais consciência ambiental, por exemplo. Em uma via de mão dupla, a família, muitas vezes, também precisa ser incluída e acolhida pela escola. Ao escolher uma escola com proposta inclusiva, a família também está apostando em uma educação voltada para a promoção da diferença. Nesse sentido, a parceria entre escola e família deve ser construída diariamente para que a educação inclusiva aconteça. A escola precisa do olhar da família sobre a criança e a

família necessita conhecer a escola, suas práticas e as vivências e experiências da criança nesse espaço.

Zabalza defende que a família é um aspecto-chave para uma Educação Infantil de qualidade. Para o autor, a participação da família na escola “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola [...], enriquece os próprios pais e mães [...] e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas”. Também os professores “aprendem muito com a presença dos pais e das mães”, pois podem conhecer as peculiaridades de cada família e como elas influenciam o comportamento da criança na sala de aula (1998, p. 55). Um exemplo se encontra no seguinte trecho do Diário de Aula:

No pátio. Está fazendo calor. Marcos está suando muito e está de casaco⁷⁴.

Débora: Marcos, não estás com calor?

Marcos: Sim!

Débora: Então, tira o casaco.

Marcos não consegue, demora bastante. Pede ajuda.

Depois, Débora me conta que os pais fazem tudo por ele. Até dão comida na boca. Lígia me disse que ele fica horas tentando vestir um casaco ou tirar um blusão sem sucesso. (Diário de Aula, 23 out. 2015)

O trecho demonstra que as relações familiares implicam diretamente nas atividades escolares. Enquanto os colegas de Marcos conseguem administrar o vestir, ele tem muitas dificuldades. No sentido de dar mais autonomia à criança, as professoras incentivam e direcionam. Há outros exemplos positivos da influência da família no ambiente escolar, principalmente, quando as famílias trazem questões que as afligem para discutir com a escola. No caso das crianças menores aparecem muitas dúvidas da família sobre os processos das crianças em que a Escola pode participar, tais como o desfralde, a alimentação, a rotina e a retirada do bico, por exemplo. Já nas crianças que acompanhei, as questões trazidas pelas famílias estão bastante relacionadas ao comportamento da criança estar alterado por alguma situação que ela está vivendo fora da Escola. Relembro a alteração de comportamento de Eduardo pela mudança de casa e o nascimento da irmã⁷⁵. Outra passagem que pude acompanhar tem ligação com o tratamento dado pela família ao falecimento da avó de Cíntia⁷⁶. Os pais tardaram mais de um mês para contar para Cíntia e o irmão menor sobre o falecimento da avó. Depois de contarem, Cíntia ainda levou algumas semanas para se sentir à vontade para contar para a professora Débora sobre o ocorrido. Nesse processo, a mãe de Cíntia mantinha a professora informada. A Escola e a professora Débora acompanharam e apoiaram a dinâmica

⁷⁴ Marcos não tem deficiência.

⁷⁵ Conforme seção 5.2.

⁷⁶ Sobre Cíntia, vide a seção 4.4 e o apêndice H.

da família sem julgar ou interferir na decisão de adiar a notícia. A Escola está aberta para aconselhar a família se for solicitada.

A Escola estabelece relações bastante próximas com as famílias. Nesse movimento da Escola estar aberta a estabelecer o diálogo com as famílias, acaba também por conhecer mais as crianças e suas culturas, hábitos e diferentes estruturas familiares. O diálogo constante com as famílias permite que a Escola possa ser mais efetiva na sua atuação para a inclusão e desenvolvimento das crianças. O Índex estabelece que, para ampliar o processo de inclusão, a família deve conhecer as atividades da criança na escola, seus amigos e seu cotidiano. Da mesma forma, o Índex sugere que a escola aproxime as famílias em seminários para tratar de assuntos que possam auxiliar no apoio necessário às crianças, como hábitos de leitura, sexualidade, gênero e *bullying*, dentre outras possibilidades (BOOTH; AINSCOW, 2002). A Escola tem um projeto que reúne as famílias para discutir temas relevantes para a educação, criação e desenvolvimento das crianças. Além da família, a Escola estabelece um diálogo constante com os profissionais que atendem às crianças. A Escola e a clínica têm visões distintas e complementares sobre a mesma criança e suas necessidades.

A nona implicação volta a pensar no papel da Educação Inclusiva agora com o viés social e propõe a seguinte reflexão: **“Qual o papel social da Educação Inclusiva?”**. Toda mudança social requer um ponto de partida, que pode ser o contexto escolar. Nesse sentido, a implicação 9 propõe uma síntese sobre a Educação Inclusiva e o seu propósito, que é incluir as pessoas com deficiência (e as sem deficiência também). Katz e Mirenda (2002) apontam que as estratégias utilizadas pelos professores com o intuito de incluir crianças com deficiência são benéficas também para as crianças sem deficiência. Na medida em que o professor lança mão de uma série de formas de ensino e de aprendizagem, ele aumenta o sucesso acadêmico e social de todos os alunos. Participar de uma sala de aula inclusiva traz uma série de experiências para as crianças que os contextos segregados jamais serão capazes de proporcionar. De um lado, para a criança com deficiência, há a oportunidade de conviver e se espelhar em crianças sem deficiência. E de outro lado, para as crianças sem deficiência, há o convívio com as diferenças acentuadas e não mascaradas pela homogeneidade.

Henniger e Gupta (2014) defendem que um dos desafios mais importantes para a inclusão é que ela ocorra desde a Educação Infantil. Para os autores, a Educação Infantil não é apenas uma etapa preparatória em que se desenvolvem as habilidades necessárias para a vida escolar e em sociedade. Outros eventos sociais e emocionais importantes são alcançados durante a pré-escola, os autores destacam as interações estruturadas e intencionais em ambientes apropriados. Nesse sentido, Henniger e Gupta (2014) afirmam que, especificamente

para as crianças com deficiência, a Educação Infantil deve promover oportunidades de desenvolver habilidades sociais e emocionais positivas (competência social), adquirir conhecimentos e habilidades, em especial quanto ao letramento e uso da linguagem, bem como ter comportamentos apropriados para suprir suas próprias necessidades (autonomia).

“Crianças com deficiência que estão incluídas em salas de aula de alta qualidade com seus pares que têm desenvolvimento típico têm uma possibilidade muito maior de ter o seu desenvolvimento beneficiado em todos os aspectos” (HENNIGER; GUPTA, 2014, p. 38)⁷⁷. Assim, crianças que frequentam turmas regulares inclusivas tendem a ter comportamentos sociais e emocionais mais positivos do que aquelas que frequentam espaços exclusivos para crianças com deficiência. Isso acontece pelo convívio com crianças com um espectro maior de habilidades sociais e emocionais, que servem de modelo (imitação) para o comportamento das crianças com deficiência. A longo prazo, na visão de Henniger e Gupta (2014), as crianças com deficiência que frequentam escolas regulares inclusivas conseguem maiores conquistas, alcançam mais confiança em si mesmas e maior independência. Da mesma forma, essas crianças demonstram entender quais são os comportamentos socialmente aceitos, aumentam as interações sociais com pessoas com e sem deficiência e sentem-se menos estigmatizadas, e atingem melhor desempenho acadêmico.

Para as crianças sem deficiência, Henniger e Gupta (2014) também identificam benefícios, como o desenvolvimento da atitude de iniciar a interação, habilidade para negociar e compartilhar e desenvolvimento da compreensão do Outro por meio de atitudes mais positivas. Além dessas, os autores listam a melhoria da autoestima, da confiança, da autonomia e da liderança como aspectos positivos desenvolvidos nas crianças sem deficiência pelo fato delas se tornarem modelo, até mesmo uma espécie de tutoras, sempre com o apoio dos professores. A mesma percepção tive ao observar as crianças sem deficiência. Algumas delas se tomam da criança com deficiência, agem imitando a professora, lembram combinações, cuidam para que não se machuquem, incentivam a terminar uma tarefa e vibram com as conquistas. A longo prazo, os benefícios estão relacionados a uma maior aceitação das deficiências e das diferenças, no entendimento de Henniger e Gupta (2014).

Na Escola foco desta investigação, pude perceber aquilo que poderíamos chamar de uma forte cultura de inclusão⁷⁸. O Índice propõe que, em uma cultura inclusiva, a comunidade

⁷⁷ Minha tradução. *Children with disabilities who are included in high-quality classrooms with their typically developing peers stand to reap positive gains across developmental domains.*

⁷⁸ Aqui há também uma aproximação do conceito de cultura organizacional, tendo em vista que a Escola não deixa de ser uma organização. Robbins e Judge (2013) entendem que a cultura organizacional é um sistema de

seja “segura, receptiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos” (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 14). A ideia de cultura inclusiva é transmitida aos novos elementos (alunos, professores, famílias) pela partilha de valores inclusivos. Relembro aqui a adaptação de José Carlos, que aos poucos foi se aculturando na Escola; no entanto, enfrentou bastante dificuldade para entender um espaço mais aberto ao diálogo e à diferença, no qual a violência não é uma possibilidade de conseguir o que ele desejava ou de tratar o colega⁷⁹. A cultura inclusiva atrai pessoas que já se identificam com os princípios fundantes e, por outro lado, afasta as que não se identificam. Leila relata que percebe no olhar das famílias a desistência de matricular seus filhos na Escola ao ver a primeira criança deficiente. Mariana e Leila também percebem a crescente procura da Escola por ser um espaço inclusivo, porque as famílias buscam a exposição de seus filhos à diferença⁸⁰.

A Educação Inclusiva, ao valorizar as diferenças no sentido de normalizá-las, de ser algo do cotidiano, tem o objetivo de dar condições para que uma sociedade mais igualitária floresça. Ao conviver com as diferenças e as deficiências, a criança se desenvolve com menos preconceitos, com um olhar mais acolhedor, com maior tolerância para com o diferente. Acredito ser esse o papel da Educação Inclusiva — tornar-se um agente de transformação social. Busquei sistematizar os achados desta investigação nas 9 implicações pedagógicas para uma Educação (mais) inclusiva desta seção. Acredito que tais implicações pedagógicas auxiliem no processo de tornar a Educação e os espaços escolares mais inclusivos.

significados compartilhados pelos membros e que distingue uma empresa de outra. O conceito de cultura organizacional no contexto de instituições de ensino merece maior aprofundamento; entretanto, não é objeto desta tese.

⁷⁹ Sobre José Carlos, vide seção 4.4.

⁸⁰ Sobre a percepção de Leila e Mariana sobre as famílias e a inclusão, vide seção 4.1.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola, objeto deste estudo, comemorou 25 anos de fundação em 2015 e, desde sua fundação, foi pensada como um lugar de convergência, de encontro de pessoas, permitindo que as crianças convivam, aprendam, vivenciem experiências e se desenvolvam, independentemente da deficiência que podem eventualmente apresentar. O projeto escolar está alicerçado em três pilares: o da pedagogia de projetos, o da psicanálise e o da inclusão. As três propostas estão muito presentes nas práticas da Escola. A pedagogia de projetos é um método inclusivo de ensinar, na medida em que respeita as habilidades e as competências de cada um e propõe desafios. Os projetos nascem por meio da observação pelas professoras dos interesses da turma e são desenvolvidos conforme esses interesses surgem, se mantêm e diminuem. Seguindo o processo natural de criação, desenvolvimento, maturação e encerramento dos projetos, as crianças se envolvem e aprendem sem que isso se torne entediante⁸¹. Na pedagogia por projetos, há a preocupação com o respeito à diversidade, pois, parafraseando a professora Débora, não há uma obrigação de que as crianças tenham que fazer todas a mesma atividade e do mesmo modo, os projetos permitem o espaço para o respeito às singularidades.

A psicanálise contribui com a ideia de escuta atenta do Outro. A escuta, a fala e o diálogo são práticas inclusivas na Escola, pois permitem a expressão de cada um e, ao mesmo tempo, pensar no bem-estar coletivo. Pela via do diálogo, as questões são tratadas de forma mais aberta e são menos mascaradas. Nesse sentido, a Escola tem um ambiente em que se pode falar, perguntar, pensar junto, propor, ouvir, sempre mantendo o respeito ao Outro e ao coletivo. Ambrosetti (2006, p. 103) sintetiza bem a questão, ao afirmar que é “essa sensibilidade para ver e ouvir as crianças que [permite ao professor] perceber cada aluno em sua individualidade, ver o aluno concreto, que está na sala de aula, não um aluno ‘padrão’ e idealizado”. Também se destaca a importância do estabelecimento de relações pautadas pelo respeito, afinal delicadeza e diálogo representam um profícuo binômio para a solução harmoniosa de conflitos.

O terceiro pilar — a inclusão — ênfase dada nesta investigação complementa os três pilares fundantes da filosofia e das práticas da Escola, sendo, na prática, difícil separá-los. Por isso mesmo a divisão aqui analisada é de caráter didático. Nesse aspecto, a inclusão na Escola é vivenciada no dia a dia por todos os envolvidos no processo educacional das crianças. O conceito de inclusão está presente desde o tratamento das pessoas – todas chamadas pelo nome – até as intervenções pedagógicas em sala de aula. Exemplo disso é que lá nunca fui chamado

⁸¹ Uma discussão mais detalhada da pedagogia de projetos está na seção 5.3.

de pesquisador, professor, “prof.,” “tio” ou de qualquer outra coisa que não fosse meu próprio nome, o que me fez sentir mais próximo e menos invasivo no espaço. Isso no entendimento deste estudo é ser inclusivo.

Nestas considerações finais, busco sistematizar os achados da pesquisa e dar por encerrada esta costura de realidade e teoria, certo de que ainda há muita riqueza nos dados coletados e de que eles renderiam outros enfoques. Talvez estes novos enfoques deem origem às próximas investigações. Assim sendo, o problema de pesquisa proposto aponta para o entendimento da Educação Inclusiva em duas turmas da Educação Infantil em uma Escola da rede privada de Porto Alegre. Para tanto, o perfil da Escola foi apresentado, mas a sua identificação foi mantida em sigilo. Os participantes do estudo também foram mantidos no anonimato. Busquei um diálogo constante com a Escola, no esforço de respeitar os princípios éticos que norteiam esta pesquisa — principalmente, em relação às crianças. A Escola prontamente sanou minhas dúvidas sobre diagnósticos, deficiências e questões relativas à sua história, atuação e filosofia. Vale destacar que, mesmo no início me sentisse como um estranho no ambiente escolar, fui incluído pelo tratamento, acolhida e disponibilidade de todos.

Para elaborar o problema de pesquisa e fazer um mergulho na investigação, com todas as inquietações que isso envolve e toda a busca de possíveis respostas, houve um caminho trilhado entre os anos de 2013 e 2016. Aos poucos, fui conhecendo a Escola, seus princípios, suas práticas e as pessoas integrantes da comunidade escolar. Até a qualificação deste projeto de tese, fiz oito visitas com a intenção de iniciar a imersão na Escola. Depois da qualificação do estudo, em agosto de 2014, pude me dedicar mais profundamente ao contexto estudado. Nessa fase da pesquisa, somaram-se ao total 38 dias de observação, entre agosto de 2014 e dezembro de 2015. Além desses momentos de observação, fui convidado a participar de muitos outros, que também foram fundamentais para conhecer aspectos da Escola, para além das vivências da sala de aula e do pátio. Os eventos (conselhos de classe, entrega de avaliações às famílias, datas comemorativas e seminários de formação docente são alguns exemplos) de que pude participar somaram 17 oportunidades de ver a Escola sob outro prisma.

Com a convivência, as situações vão se naturalizando e aquele estranhamento necessário à pesquisa acaba diminuindo, por isso para conseguir me afastar razoavelmente do contexto, entre julho e setembro de 2015, diminuí as idas à Escola, com o intuito de degravar as entrevistas, poder me apropriar delas e do que já havia registrado no Diário de Aula. Nesse tempo, busquei analisar os dados já coletados com vistas à sistematização necessária para o início da composição metodológica deste estudo. Ao voltar a fazer as observações na Escola, senti meu olhar mais apurado pelo entendimento do que já havia coletado de dados, e também

pelas leituras que havia realizado, consciente de que ainda era necessário aprofundar muitos aspectos nos âmbitos teórico e prático. Para auxiliar nas buscas a que me propus no problema de pesquisa, busquei elaborar, em diálogo permanente com minha orientadora, algumas questões fundamentais, para direcionar o foco e manter a análise dos dados coletados dentro do escopo da problematização estabelecida. Os primeiros meses de 2016 foram reservados à redação final do texto de tese e depuração necessária dos achados da pesquisa.

Dessa forma, foi possível evidenciar que a formação de professores é entendida como constante, e propiciada também pela Escola através da escuta, do diálogo, da proposta pedagógica, do fazer docente em parceria, da indicação de leituras e filmes e dos momentos de formação oferecidos de maneira continuada. Pela via do professor, aparece a formação continuada na reflexão na prática, nas experiências significativas vividas dentro e fora da Escola, no convívio com os outros professores e profissionais da Escola e no acesso a manifestações artísticas transformadoras, tais como a literatura, o cinema, o teatro, a música. Talvez isso explique a motivação permanente dos professores tanto na formação proposta pela Escola quanto na percebida e praticada pelos docentes, que percebem nas suas diferenças individuais a complementariedade de visões, de modo a impulsionar o desenvolvimento pessoal e profissional⁸².

A concepção de que somos seres complexos, multifacetados, merecedores de respeito e capazes de aprender fundamenta a inclusão praticada na Escola. Há a valorização do indivíduo e das suas diferenças, que se harmonizam no contexto social escolar. As visões mais atuais sobre a deficiência também entendem que cada pessoa é única e que, mesmo que haja comportamentos e limitações parecidas, a deficiência vai se manifestar de forma diferente em cada pessoa. Dessa forma, as crianças com deficiência não são reduzidas a um diagnóstico, embora o diagnóstico seja importante para aclarar aspectos pedagógicos. Cada pessoa tem a sua história, o seu contexto, as suas peculiaridades e as suas habilidades. Todos devem ser respeitados pelo que são e desafiados a se tornarem melhores. Essa deveria ser uma atribuição de todas as escolas, fazer com que as diferenças e a heterogeneidade das pessoas sejam respeitadas e, ao mesmo tempo, assegurar a convivência, de maneira que crianças e adultos possam aprender uns com os outros.

Nesse tempo que passei na Escola, um dos casos que pude acompanhar foi o de duas meninas com Síndrome de Down: a Bianca e a Cláudia. De semelhanças entre as duas talvez restem apenas as características físicas típicas da Síndrome, pois o temperamento, a relação

⁸² Para uma discussão mais detalhada sobre as diferentes modalidades de formação de professores, vide o Capítulo 3, desta tese.

com os colegas, as brincadeiras e os interesses eram todos muito distintos. Enquanto Bianca se mostrava mais expansiva e provocadora, Cláudia agia de forma mais introspectiva e mais apática nas relações com os colegas de aula. Estabeleci formas bem distintas de contato com as duas. Cláudia logo ficou mais próxima, propunha brincadeiras, conversava comigo, mesmo sendo mais tímida e reservada com os seus pares:

Cláudia ficou o tempo todo na minha volta. Brincando de esconder a boneca, eu batia na porta, mas a boneca não abria pois estava dormindo, ela fez o abutre Johnny bicar minha cabeça, jogamos bolinha um pro outro. (Diário de Aula, 11 jun. 2015)

Já Bianca brincava comigo a partir da proposta feita por outra criança (empurrar no balanço, por exemplo). Em algumas (poucas) ocasiões, tomava a iniciativa de propor algo. Em um desses momentos, ficamos brincando da seguinte forma:

Bianca: Senta aqui!
Eu: Sento!
Bianca: Olha, tu te liga, heim!
Eu: Tô ligado, tu te liga!
Bianca: Tu te liga, heim!
Eu: Não, tu que te liga!
Bianca: Não, tu que te liga! (Diário de Aula, 05 nov. 2015)

A intenção desses dois excertos é evidenciar que na relação que estabeleci com as duas crianças, o diagnóstico tem papel fundamental para a eleição de práticas pedagógicas adequadas e coerentes, por isso estabeleci como meta em relação às duas as práticas de interação e de inter-relação. Bom lembrar que tais situações de interação comigo aconteceram com várias crianças com e sem deficiência, afinal cada pessoa é tratada como única na Escola.

A Escola tem menos de 150 alunos, e essas relações podem, assim, ser mais intensas e particularizadas, pois se trata de um universo relativamente pequeno. Tanto as diretoras quanto a equipe de apoio e as professoras conhecem a história de cada criança. As famílias também demonstram pertencer a um círculo de amizades construídas em torno da Escola. Isso demanda envolvimento, disponibilidade e esforço, pois as relações não são padronizadas — como Leila afirma, “é artesanal”. Para que haja um bom artesanato, é preciso técnica, habilidade, concentração e vontade. Em um sistema mais mecanicista, há um padrão a ser seguido, regras bem definidas e comportamentos esperados, afastando muitas características humanizadoras dos processos de ensino e aprendizagem.

Os entendimentos sobre inclusão e as práticas inclusivas na Escola estão em sintonia. Pelas falas das entrevistadas e pelos registros do Diário, evidenciou-se a materialização daquilo que está previsto no Projeto Político Pedagógico. Esse modo de ser inclusivo faz com que a Escola seja reconhecida pelo seu trabalho e, portanto, seja referência em Educação Inclusiva. A

inclusão na Escola é vivenciada como algo além da deficiência e do diagnóstico, pois parte da premissa de que todos são diferentes e, assim, precisam ser incluídos no ambiente escolar. Da mesma forma, a inclusão é responsabilidade de todos na Escola, e ela se estende até as famílias, na medida em que passam a ter um olhar mais inclusivo, também⁸³.

A Escola se propõe a viver no seu dia a dia a diversidade de maneira muito mais ampla do que a expressa pela palavra “inclusão”. A inclusão apresenta uma visão mais restrita à pessoa com deficiência e o seu ingresso no sistema escolar ou no trabalho, enquanto que a diversidade propõe que todos possam viver em harmonia e com respeito. Na Escola, as características muito marcantes e que em sociedade muitas vezes são causa de estigma ou de exclusão estão ausentes no contexto da comunidade, permitindo que aflorem outras características — aquelas que fazem de todas as pessoas seres únicos e singulares. A diversidade diz respeito, dentre outras possibilidades, a de poder viver, expressar e celebrar o que uma pessoa realmente é.

Esses entendimentos também têm seus reflexos na pedagogia de projetos, na medida em que eles se originam da curiosidade das crianças, dos interesses, das necessidades e dos desejos infantis. Os projetos têm um tempo bastante variável para seu desenvolvimento, e é o professor que tem que estar atento aos sinais que revelam interesse ou de falta de interesse do grupo. O professor deve também respeitar as vontades das crianças dentro de certos limites. O professor é o responsável por conhecer a turma e desenvolver vínculos a cada novo ano letivo. Esse espaço e tempo é necessário para que os projetos possam se desenvolver de forma mais harmônica. O professor não apresenta um projeto pronto, já que nessa proposta de ensino o processo é construído com os alunos. O professor tem o papel de mediador entre as crianças e o projeto que está sendo desenvolvido. A cada novo projeto, o professor também constrói novos conhecimentos e vai incrementando a sua formação continuada.

Além de conhecer os alunos e a turma, o professor também deve estar atento ao contexto da criança. O entendimento de inclusão pela via da diversidade busca compreender o sujeito também em sua situação atual, seu momento e suas experiências. Assim, por exemplo, existem situações excepcionais (morte na família, separação dos pais, nascimento de irmãos, dentre outras), nas quais a criança precisa ser entendida, acolhida e respeitada de uma maneira especial. Nem sempre a inclusão vai estar associada a um aspecto permanente ou relacionado à

⁸³ Seria relevante estudar a percepção das famílias sobre a inclusão, os motivos que as levaram a optarem pela Escola e comparar a visão sobre inclusão antes e depois de conviverem com a Escola, por exemplo. Temas de pesquisa relacionados às relações entre escola e família são importantes para identificar como elas ocorrem em um contexto específico.

deficiência. Ela também tem relação a situações pelas quais passamos em nossas vidas e que têm reflexos no comportamento e no aprendizado.

A percepção do professor foi alicerçada no período de adaptação e redefinida pela observação constante das crianças e da turma. Assim, o professor proporá algo que todos consigam fazer, tendo em vista que conhece o seu grupo. Em alguns casos, o professor vai perceber que precisa de ajuda de outra pessoa para conduzir uma cadeira de rodas, por exemplo, ou notar que deve fixar a folha na classe com fita adesiva para que ela não escape da mesa de uma criança que tenha algum comprometimento motor. A observação constante é uma tarefa bastante difícil, e demanda esforço, experiência e atenção do professor. Durante o meu período de imersão no contexto escolar, por exemplo, algumas vezes era difícil entender certas dinâmicas e comportamentos de determinadas crianças, afinal, meu contato com elas era semanal e eu não dispunha de todas as informações acumuladas pela Escola. Ao relatar algo que me havia chamado atenção às professoras, elas prontamente me explicavam, demonstrando o conhecimento via observação, vivência e experiência com a criança. Tive o mesmo tipo de percepção das outras entrevistadas da equipe gestora e direção.

Nesse sentido, o conhecimento da criança a partir da observação, do olhar da professora e do diálogo permite que as intervenções sejam feitas de modo a surtirem maior efeito. Também são necessárias a participação e o diálogo constante com a família, para exercitar e aprimorar o olhar do professor sobre a criança. Por exemplo, no fim de 2014, Eduardo estava bem desorganizado e havia regredido em seu comportamento na Escola. Isso se deu, segundo o relato da professora, em função do nascimento da sua irmã e da mudança para uma casa maior. Os cuidados que a Escola tomou nessa época diziam respeito a tentar deixá-lo mais seguro e mais estável frente à situação que enfrentava fora da Escola. Esse momento foi bastante delicado e, apesar de todos os cuidados que foram tomados, houve impacto na rotina da turma. Esse também é um exemplo que ilustra a necessidade de a escola manter um diálogo permanente com a família, para conhecer as situações que envolvem a criança e também para, se for necessário, orientar a família.

Todas essas ações, além de proporcionarem a inclusão, promovem um convívio harmonioso com relação às diferenças. Com relação ao convívio entre pares na escola, entendo que as relações que se estabelecem entre crianças da mesma idade são fundamentais tanto para o aprendizado quanto para o desenvolvimento infantil. O convívio fora do círculo familiar também auxilia na formação das amizades na infância, o que é relevante para o desenvolvimento de algumas características que favorecem o estabelecimento de laços de amizade na vida adulta. O convívio entre crianças com e sem deficiência traz benefícios para

todos os sujeitos envolvidos. Para as crianças sem deficiência, um ambiente mais plural contribui para a aceitação das diferenças, a compreensão de que o Outro que é diferente e de que há possibilidade de conviver em harmonia. Nesse sentido, o respeito é o princípio norteador do convívio social baseado na possibilidade da diferença. Na Escola, o respeito está fundamentado no diálogo constante e aberto.

Já para as crianças com deficiência, o convívio com as crianças com desenvolvimento esperado para a sua idade leva, em um primeiro momento, ao não isolamento em clínicas destinadas ao desenvolvimento de pessoas com deficiência. Ao participar de um ambiente escolar inclusivo, a criança com deficiência tem comportamentos, atitudes e desenvolvimentos em que se espelhar. Dessa forma, a criança com deficiência tem colegas que conseguem fazer determinada atividade e ela vai se esforçar para conseguir também. Se esse mecanismo de espelhamento não for bem proposto e acompanhado pelo professor e pela escola, pode se tornar um empecilho ao desenvolvimento da criança pela frustração de não conseguir, de não dar conta daquilo que é proposto. Volto a enfatizar o papel do professor e do planejamento da aula e do projeto na intenção de propor momentos de aprendizagem, brincadeiras, atividades e temas em que todos se envolvam e se desenvolvam, sem que ninguém fique excluído.

A pesquisa evidenciou que a convivência entre crianças com e sem deficiência traz benefícios para ambas e enriquece as experiências escolares. As análises feitas apontam referências positivas no convívio entre as crianças. Há uma grande responsabilidade do professor em manter o equilíbrio frente à heterogeneidade da turma e transformar a sua sala de aula em um espaço de respeito, de escuta, de atenção e de diálogo. Dessa forma, o professor tem que saber construir limites com as crianças, dizer não quando for necessário e propor algo desafiador, que contemple as peculiaridades de cada um e que também possa ser desenvolvido de forma coletiva. O papel do professor é fundamental na mediação das relações entre as crianças na sua sala de aula e nos espaços coletivos, buscando sempre trazer um olhar atento para dirimir conflitos, equalizar vontades e incentivar práticas enriquecedoras.

Quando fiz a entrevista com Lígia, pude compreender o seu entusiasmo e que ela havia se desenvolvido muito como pessoa e professora por meio do trabalho. Ela chega a falar em um “estilo de vida” mais inclusivo, mais afetivo e mais respeitoso. A inclusão também é entendida como o modo de se relacionar com o mundo; por isso, uma escola com essa visão inclusiva forma e atrai pessoas também com essa percepção de mundo. Nesse sentido, a Escola exerce seu papel, influenciando positivamente a sociedade para que se transforme em um espaço melhor para todos.

A principal contribuição desta tese é a elaboração das 9 implicações pedagógicas para uma Educação Inclusiva, desenvolvida na seção 5.4. Por meio dessas implicações pedagógicas acredito que um espaço educativo possa encontrar elementos que auxiliem no processo de inclusão. Uma escola inclusiva deve priorizar o desenvolvimento das crianças com e sem deficiência levando em conta suas características próprias, a diversidade, a constituição física, psíquica e social de cada sujeito. O professor deve conhecer seus alunos, estar atento aos tempos e necessidades evidenciados em aula. A construção de uma sala de aula inclusiva se dá no dia a dia. Mesmo que o professor tenha uma grande responsabilidade no processo de inclusão, ele é de todos na escola. O espaço escolar inclusivo também deve estar em constante partilha com a família para que ambas possam acompanhar as questões da criança e suas interações no grupo. Nesse movimento, a escola constitui-se como um lugar de vivenciar as diferenças em que aprendemos também a ser mais tolerantes, mais acolhedores para com o outro e, portanto, mais abertos à diversidade.

Com esta tese espero também espero que minhas convicções sobre investigação e que nortearam a construção e a escrita aqui apresentada tenham surtido o efeito desejado: entremear a teoria com os dados empíricos, no intuito de não haver blocos estanques de teoria e de análise de dados. Esse tipo de construção leva o leitor, no meu entendimento, a perceber de forma mais imediata como a teoria se apresenta na prática e como a prática pode, deve e está alicerçada na teoria. Aliada a essa proposta, busquei dar voz às entrevistadas, para que suas personalidades, crenças e práticas pudessem aparecer no texto. O modo que encontrei para dar voz às crianças foi pelo registro em meu Diário de Aula dos diálogos que presenciei ou que foram entabulados diretamente comigo. Trazer as vozes, principalmente das professoras e das crianças, foi uma preocupação que me acompanhou durante a pesquisa e a escrita desta tese.

Nesses três anos de convívio e de aprendizado com a Escola, mudei muito a minha percepção sobre a inclusão e melhorei como pessoa também. Antes, eu entendia a inclusão como uma série de requisitos que deveriam ser cumpridos para inserir uma pessoa com deficiência em determinado contexto, e que isso poderia ser feito de uma maneira muito mais humana do que estamos fazendo. Agora, penso na inclusão no meu dia a dia como uma proposta de me relacionar com as pessoas. Acredito que mudei o jeito de encarar os meus preconceitos adotando um olhar mais acolhedor para com o Outro. Entendi que há outras possibilidades de viver que não a da norma, a do regular ou aquela que me parece a melhor forma. Os padrões de normalidade que a sociedade nos impõe demandam o constante questionamento, na busca de um lugar mais igualitário, onde possamos expressar de diferentes formas nosso eu.

Conviver com crianças é sempre transformador. Elas têm um modo de encarar a vida muito diferente do jeito dos adultos, com muito menos preconceitos e dogmas. Nesse sentido, entendo que os adultos deveriam estar abertos para aprender com elas. Seguindo nessa lógica das crianças, temos que exercitar a percepção para ver as pessoas com mais disponibilidade e disposição para conhecer o Outro. Se a criança pergunta sobre algo que não entende, ela está aberta a aceitar com muito mais facilidade aquilo que para nós adultos é diferente. Aprendi no convívio com as crianças que somos iguais e ao mesmo tempo diferentes e que isso não somente faz parte da vida, como é a vida. Simples assim.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A; LEVCOVITZ, D. Tal infância. Qual criança?. In: ABRAMOVICZ, A; SILVÉRIO, V.R.. **Afirmando diferenças**: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papirus, 2005. p. 73-85.
- ABRAMOWICZ, A. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 13, p. 13-22, set./dez., 2003. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2014.
- ALMEIDA, A. S.; MARTINS, M. H.; JESUS, S. N. Da educação especial à escola inclusiva. In: STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial**: Em direção à educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 61-76.
- ALMEIDA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação**, v. 32. n. 2. Santa Maria: UFSM, 2007. p. 327 – 342.
- ALMEIDA MELO, J. T. **Direito constitucional do brasil**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.
- AMBROSETTI, N. B. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia da diferença na sala de aula**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 81-105.
- ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. **Núcleo de pesquisa e estudos sociolinguísticos, dialetológicos e discursivos**. 2015. Disponível em: <<http://www.gpesd.com.br/baixar.php?file=136>>. Acesso em: 24 set. 2015
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco e Poética**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância**: Educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140.
- AUGUSTO, S. O. A experiência de aprender na educação infantil. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs.). **Implmentação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. p. III-118.
- AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista brasileira de ciência e esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio, 2005. Disponível em:<<http://cbce.tempsite.ws/revista/index.php/RBCE/article/view/165/174>>. Acesso em: 18 out. 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Loyola. 2010.

BNCC. **Base nacional comum curricular**. MEC: Brasil, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 29 nov. 2015.

BECHARA, E. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods**. 3. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

BOLSA DE ARTE. **Foto**: conjunto de 11 ripas sem título de Ione Saldanha. 2010. Disponível em: <<http://www.bolsadearte.com/obras/detalhes/id/613>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índex para a inclusão**: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Sintra, Portugal: Cidadãos do Mundo, 2002. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_79.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2016.

BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en sciences sociales**. Vol. 30, nov. 1979. p. 3-6.

BRASIL. **Código Civil**. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. **Código Civil**. 1916. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm>. Acesso em: 8 jun. 2014.

BRASIL. **Código Penal**. 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em 24 mar. 2014.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto 3.276**. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 03 maio 2015.

BRASIL. **Decreto 3.554**. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1>. Acesso em: 03 maio 2015.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 06 dez. 2015.

BRASIL. **Lei 12.796**. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 03 maio 2015.

- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2014.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2015.
- BUCHWEITZ, D. **A ovelha rosa da dona Rosa**. São Paulo: Ciranda Cultura, 2009.
- BUJES, M. I. E. Escola infantil: Pra que te quero?. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. S. (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 13-22.
- BUTLER, C.W. **Talk and social interaction in the playground**. Hampshire: Ashgate, 2008.
- CARRARA, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. **Gênero e diversidade na escola**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009, p. 13-16.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- CECCIM, R. B.; PALOMBINI, A. L. Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado. **Psicologia & sociedade**, v. 21, n 3, 2009, p. 301-312.
- CNE. **Parecer 133**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01.pdf>. Acesso em: 03 maio 2015.
- CNE. **Parecer 01**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 03 maio 2015.
- COELHO, C. M. M. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 111-129.
- CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COUTINHO, M. A. Marcadores discursivos e tipos de discurso. **Estudos linguísticos**, Lisboa, n. 2, p. 193-210. dez. 2008. Disponível em: <http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n2_fulltexts/21%20maria%20coutinho.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2015.
- DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. **Boletim do Museo Nacional**. Rio de Janeiro, RJ. n. 27, maio, 1978. Disponível em: <http://www.museunacional.ufrj.br/ppgas/Boletim_MN/Boletim%20do%20Museu%20Nacional%2027.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2013.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DE LA FARE, M; MACHADO, F. V.; CARVALHO, I. C. M. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247 – 283, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5993>>. Acesso em: 17 maio 2014.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691>>. Acesso em: 17 maio 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006a, p. 15 – 41.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Methods of collecting and analyzing empirical materials. In: _____ (orgs.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California: Sage, 1994. p. 353 – 360.

DI GIORGI, C. A. G. et al. **Necessidades de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação de professores**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ENS. **École normale supérieure**. Disponível em: <<http://www.ens.fr/?lang=fr>>. Acesso em: 14 maio 2015.

ESQUIROL, J. M. **O respeito ou o olhar atento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, C. M. B.; CUNHA, M. I. da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. **Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação, UFG, Goiania**, v. 38, n. 1, jan./abr. 2013. p. 51-66.

FONSECA, L. **A escuta em equipe na escola: um estudo sobre linguagem e produção de professoralidades**. 2011. 105 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v.80, n. 2. p. 83-94, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2so/v80n2Sa10.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GRANDINO, P. J. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. In: WALLON, H; GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Wallon**: Textos selecionados. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massagana, 2010. p. 31-42.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: Teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GROSSMAN, P. Responding to our critics: From crisis to opportunity in research on teacher education. **Journal of Teacher Education**, vol. 59, n. 10, 2008. p. 10-23. Disponível em: <<https://cset.stanford.edu/sites/default/files/documents/publications/Grossman-ResearchTeacherEducation.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

GUIMARÃES, B. F. **Escrita e autoria**: efeitos da escrita sobre o sujeito que escreve. 2007. III fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

HANLINE, M. F.; DALEY, S. 'Mom, will Kaelie always have possibilities?': The realities of early childhood inclusion. **Phi delta kappan**, v. 84, n. 1, p. 73-76, sep. 2002. Disponível em: <<http://www.kappanmagazine.org/content/84/1/73.abstract>>. Acesso em: 07 jun 2014.

HARTUP, W. Critical issues and theoretical viewpoints. RUBIN, K.; BUKOWSKI, W.; LAURSEN, B. (Ed). **Handbook of peer interactions, relationships and groups**. Guilford: New York, 2011. p. 3-19.

HAY, D. F. Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças. **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância**. 2011. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/relacoes-entre-pares/segundo-especialistas/relacoes-entre-pares-na-infancia-e-seu-impacto-sobre-o>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

HENNIGER, W. R., IV; GUPTA, S. S. How do children benefit from inclusion? In: GUPTA, S. S.; HENNIGER, W. R., IV; VINH, M. E. **First steps to preschool inclusion**: How to jumpstart you programwide plan. Baltimore: Brooks, 2014. p. 33-57.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. S. (orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

KATZ, J.; MIRENDA, P. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. **International journal of special education**, v. 17, n. 2, 2002. p. 14-24.

KITCHIN, R. 'Out of place', knowing one's place': space, power and the exclusion of disabled people. **Disability & society**, v. 13, n. 3, 1998, p. 343-356. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09687599826678#.VDqvSPldV6A>>. Acesso em: 12 out. 2014.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis: An introduction to its methodology**. 3. ed. California: Sage, 2013.

KOWN, K.; ELICKER, J.; KONTOS, S. Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. **Early childhood education journal**, v. 39, n. 4, p. 267-277. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/226287940_Social_IEP_Objectives_Teacher_Talk_and_Peer_Interaction_in_Inclusive_and_Segregated_Preschool_Settings>. Acesso em: 13 nov. 2015.

LAAD, G. W.; COLEMAN, C. C. Young children's peer relationships: forms, features, and functions. In: SPODEK, B. (Ed). **Handbook of research on the education of young children**. New York: Macmillan, 1993. p. 57-76.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2010.

LEWIS, J. Design issues. In: RITCHIE, J.; LEWIS, J. (edi.). **Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers**. London: Sage, 2003. p. 47-76.

LIRA, A. C. M.; KOPEZYNSKI, J. A. Quando o brincar tem hora e lugar: reflexões sobre o uso do parque na educação infantil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, jan./jun., 2015, p. 169-186.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial: Em direção à educação inclusiva**. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 49-60.

MATTOS, S. M. N. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, n. 18, jul.-dez., 2008, p. 50-59.

MEC. **Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2015. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

MEC. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152>. Acesso em: 22 out. 2014.

MEC. **Diretrizes curriculares para a educação infantil**. 2010. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/525/acesse-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-infantil-mec.html>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

MEC. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil**, vol. I. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvolI.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.

MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2015.

MIALARET, G. **A formação dos professores**. Coimbra: Almedina, 1981.

MIN, M. Foto: A arte que invadiu as ruas. **Revista Época: Caderno Cultura**. 19 abr. 2013. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/cultura/noticia/2013/04/arte-que-invadiu-ruas.html>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37 -54.

NHAT HANH, T. **The heart of the Buddha's teaching: transforming suffering into peace, joy and liberation**. Berkeley: Parallax, 1998.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de educación**, v. 350, sep. dic. 2009, p 203-218.

O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 49-66.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Formação de professores**. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Formação de professores**: estratégias. 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/estrategias>>. Acesso em: 03 maio 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2014.

PEREIRA, H. M. S.; VIEIRA, M. C. Entrevista: pela educação, com António Nóvoa, **Saber (e) educar**, v. 11, 2006, p. 111-126. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/14/2/SeEII_EntrevistaHenrique.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2015.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada**: Diversos olhares se entrecruzam. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 87- 109.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RANDI, J.; ZEICHNER, K. M. New visions of teacher professional development. In: **Yearbook of the national society for the study of education**. v. 103, n. 1, apr. 2004, p. 180-227.

ROBBINS, S. P.; JUDGE, T. A. **Organizational behavior**. 15. ed. Boston: Pearson, 2013.

ROZEK, M. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 115-120, jan./abr. 2013.

ROZEK, M. A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial**: Em direção à educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 129-139.

RUMMEL, J. F. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Globo, 1977.

SARACHO, O. Preparing teachers for early childhood programs in the United States. In: SPODEK, B. (Ed). **Handbook of research on the education of young children**. Nova York: Macmillan, 1993. p. 412-426.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.) **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio-ago, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, sociedade e cultura**, Porto, n.5, 2007, p. 183-206.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. Apresentação – Olhares sobre a infância e a criança. In: _____. **Estudos da infância: Educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-13.

SEBBA, J; AINSCOW, M. International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. **Cambridge Journal of Education**. n. 26, vol. 1, mar. 1996.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 5, 2003, p. 37-49.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou como acabar de vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras da educação. **Pro-posições**, v. 12, n. 2, jul-nov, 2001, p. 11-21.

SILVA, C. A. A contribuição dos valores éticos para a promoção da diversidade, cidadania e o respeito. In: SILVA, C. A.; MUÑOZ, M. A. D. **Diversidade na educação, respeito e inclusão: Valores éticos e comportamentos pró-sociais**. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 13-68.

SILVA, D. J. S. Apontamentos sobre a experiência do outro, amizade e solidariedade em H. G. Gadamer. **Peri Revista de Filosofia**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 77-98. jan./jul. 2014. Disponível em: < <http://www.nexos.ufsc.br/index.php/peri/article/view/908> >. Acesso em: 24 mar. 2015.

SILVA, M. O. Projetos interdisciplinares como possibilidade de formação continuada de professores. In: SILVA, M. O. (Org.). **Formação de professores: contribuições teórico-práticas**. Metamorfose: Porto Alegre, 2015. p. 57-68.

SILVA, N. T. Da igualdade formal a igualdade material. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 107, dez 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12556>. Acesso em: 20 out. 2015.

SILVÉRIO, V. R. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, A; SILVÉRIO, V.R. **Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papius, 2005. p. 87-108.

SOUZA, R. T. A dignidade da pessoa humana. In: KIPPER, D. J. (org.). **Ética teoria e prática: uma visão multidisciplinar**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 100-132.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madri: Morata, 1995.

STF. **Notícias STF**: Escolas particulares acionam STF contra dispositivos do Estatuto da Pessoa Deficiente. 12 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=297473>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. Professor, personalidade saudável e relações interpessoais: Por uma educação da afetividade na educação especial. In: STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação especial**: Em direção à educação inclusiva. 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012. p. 169-182.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. **Introducing Unesco**. 201[...]. Disponível em: <<http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

UNICEF. **Declaração dos Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

UNICEF. **Who we are**. 2012. Disponível em: <http://www.unicef.org/about/who/index_introduction.html>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. The new scholarship in teacher education. **Educational Researcher**, vol. 28, n. 9, 1999. p. 4-15.

WALLON, H.; GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Wallon**: Textos selecionados. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massagana, 2010.

WALSH, D. J.; TOBIN, J. J.; GRAUE, E. A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In: SPODEK, B. (Org.). **Manual de Investigação em Educação de Infância**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. p. 1037-1066.

WERNECK, C. **Sociedade inclusiva**: Quem cabe no seu todos?. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

WOLF, D. P. There and then, intangible and internal: narratives in early childhood. In: SPODEK, B. (Ed.). **Handbook of research on the education of young children**. New York: Macmillan, 1993. p. 42-56.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

De modo a orientar os registros no Diário de Aula e a direcionar o olhar deste pesquisador, elaborou-se o seguinte roteiro de observação:

1 Contexto	1.1 Descrição do cenário, espaço físico; 1.2 Descrição onde acontece a ação (sala de aula, pátio); 1.3 Descrição do ambiente e clima na escola.
2 Sujeitos	2.1 Descrição dos alunos observados; 2.2 Descrição dos professores que lidam com esses alunos.
3 Práticas Inclusivas	3.1 Descrição das atividades; 3.2 Descrição da condução das atividades com a criança com deficiência pelo professor.
4 Diálogos	4.1 Reconstrução de diálogos entre as crianças; 4.2 Reconstrução de diálogos entre o professor e os alunos; 4.3 Reconstrução de diálogos entre os alunos e o pesquisador; 4.4 Reconstrução de diálogos entre o professor e o pesquisador; 4.5 Reconstrução de diálogos entre a escola e o pesquisador.
5 Relações interpessoais	5.1 Descrição das relações entre o professor e a criança com deficiência; 5.2 Descrição das relações entre as crianças com deficiência e as sem deficiência.
6 Pesquisador	6.1 Descrição da minha participação no contexto; 6.2 Minhas impressões sobre o campo; 6.3 Meus sentimentos em relação à pesquisa; 6.4 Minhas reflexões sobre as observações e etapas da pesquisa.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

Para orientar a condução da entrevista semiestruturada com os professores, elaborou-se o seguinte roteiro de entrevista:

1. Há quanto tempo lecionas na escola?
2. E há quanto tempo trabalhas com Educação Infantil?
3. Qual é a tua formação?
4. Como foi a tua formação?
5. Como buscas aprimorar a tua prática?
6. Trabalhas ou já trabalhaste em outra escola? O teu modo de dar aula é diferente nessas escolas? No que se diferencia?
7. Como construístes tua maneira de dar aula nesta escola?
8. Lembras como foi o início do teu trabalho em uma turma com crianças com e sem deficiência? Como que se apresentou esse trabalho? Quais os desafios? Dilemas?
9. Como é para ti trabalhar/ensinar crianças com deficiência?
10. Como percebes o relacionamento entre as crianças como deficiência e as sem deficiência?
11. Quais seriam os benefícios no relacionamento/convivência entre crianças com deficiência e as sem? a) para as crianças com deficiência; b) para as crianças sem deficiência; c) para ti? E os pontos negativos?
12. Qual é o teu entendimento sobre a inclusão?
13. Qual a tua percepção sobre como a inclusão é trabalhada na escola? E a tua percepção sobre as práticas nesta escola?
14. Como você percebe que são tratadas as diferenças na escola?
15. Conte alguma(s) passagem(s) que ilustre(m) as práticas inclusivas na escola?
16. Há outra passagem/acontecimento/experiência que desejarias contar?
17. Gostarias de acrescentar outro comentário?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS DIRETORAS

Para orientar a condução da entrevista semiestruturada com sócias-proprietárias, elaborou-se o seguinte roteiro de entrevista:

1. Como nasceu a ideia da escola?
2. Desde o início o objetivo já era constituir-se como uma escola inclusiva? Conte um pouco sobre esse assunto
3. Como foi a trajetória inicial da escola?
4. Quais entraves a escola enfrentou para se constituir?
5. Qual o perfil de professores que a escola busca?
8. Que orientações básicas os professores recebem sobre a inclusão? a) quando ingressam; b) na formação continuada; c) no dia a dia. E aos funcionários?
9. Como a escola se propõe a tratar da questão da inclusão com as crianças sem deficiência?
10. Quais são os benefícios que a escola percebe com a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula? a) Em relação às crianças sem deficiência; b) Em relação às crianças com deficiência. Há algum ponto negativo?
11. Qual é a concepção de uma escola inclusiva praticada aqui?
12. Conte um pouco sobre a tua formação:
13. Há outra passagem/acontecimento/experiência que desejarias contar?
14. Gostarias de acrescentar outro comentário?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE

Para orientar a condução da entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica e a psicóloga, elaborou-se o seguinte roteiro de entrevista:

1. Há quanto tempo trabalhas na escola?
2. E há quanto tempo trabalhas com Educação Infantil?
3. Qual é a tua formação?
4. Como é para ti trabalhar com crianças com deficiência?
5. Como se apresentou para ti esse trabalho inicialmente?
6. Quais são as orientações básicas que são passadas aos professores e funcionários com relação às crianças com deficiência?
7. Qual o teu entendimento sobre Inclusão?
8. Quais seriam os benefícios de uma classe mista (crianças com e sem deficiência juntas)? A) para as crianças com deficiência? B) para as crianças sem deficiência? C) para ti?
Há algum ponto negativo?
09. Qual a tua percepção sobre como a inclusão é trabalhada na escola?
10. Conte alguma(s) passagem(s) que ilustre(m) as práticas inclusivas na escola?
11. Há outra passagem/acontecimento/experiência que desejarias contar?
12. Gostarias de acrescentar outro comentário?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi convidado a participar voluntariamente da pesquisa intitulada **Educação inclusiva: Um estudo de caso em uma escola inclusiva de Porto Alegre**. A pesquisa visa entender as práticas de inclusão nesta escola. A sua participação é de fundamental importância para a realização da pesquisa. Se concordar em participar, você será solicitado a responder uma entrevista sobre a sua percepção sobre a inclusão.

A coleta de dados é para a tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGE PUCRS), desenvolvida pelo doutorando Marcelo Oliveira da Silva, sob orientação da professora Dra. Maria Inês Côrte Vitória.

Assinando este termo de Consentimento, você declara estar ciente de que:

1. A sua participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por escrito (TCLE). A assinatura do TCLE será realizada em duas vias, permanecendo uma delas com o participante e outra com o pesquisador.

2. Você responderá as perguntas de uma entrevista que será gravada e realizada em local privativo, não sendo obrigatório responder todas as questões. Você poderá interromper a entrevista quando desejar.

3. Os dados da entrevista e as análises serão divulgados anonimamente em publicações, em artigos científicos, em apresentações de eventos científicos e na própria tese de doutorado.

4. Sua identidade será preservada; portanto, será mantido o anonimato na coleta de dados e na divulgação dos resultados.

5. Você pôde obter todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre sua participação na referida pesquisa.

6. Sua participação na realização desta pesquisa não implicará lucros, nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para você como para a instituição na qual você atua como docente, nem prevê nenhum desconforto.

7. Qualquer dúvida pode ser esclarecida pelo telefone (51) 8171-0022 ou via e-mail: moliveiras@gmail.com.

Eu, _____, declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido/a de todos os aspectos constantes neste termo e eventuais dúvidas.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

APÊNDICE F – CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA**CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

Marcelo Oliveira da Silva, doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul na Linha de Pesquisa *Formação, Políticas e Práticas em Educação*, orientado da professora Dra. Maria Inês Côrte Vitória venho solicitar autorização para realizar pesquisa relacionada à Educação Inclusiva nesta escola. Para tanto, serão necessárias observações das atividades realizadas com as turmas do nível III e do nível IV da Educação Infantil. Os dias e horários serão agendados após combinações estabelecidas com a direção e coordenação pedagógica a fim de não interferir na rotina escolar.

Além das observações, será necessário realizar entrevista semiestruturada com os professores, direção, coordenação pedagógica e psicóloga da escola, observando sempre o sigilo e anonimato dos respondentes, sujeitos desta pesquisa, bem como da instituição que abriga a investigação. Antes de realizar a entrevista será explicado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com cada respondente.

Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos e desde já agradeço a acolhida.

Porto Alegre, agosto de 2014.

Atenciosamente

Marcelo Oliveira da Silva
Doutorando em Educação - PUCRS

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DO DIÁRIO DE AULA 19 MARÇO 2015

19.03.15

Passei um tempo hoje atualizando esse diário. Ouvindo Marvin Gaye e tentando decidir se abriria outro caderno ou não.

Decidi continuar nesse até acabar.

Pode ser que eu escreva mais para acabar logo esse caderno.

Vamos lá voltar para a sala de aula na Escola.

Nível IV c/ Débora

14h – Crianças estavam em roda no chão. Roberto (o monitor) estava c/elas tbm. Débora saiu um minuto da sala.

Perguntei se eles lembravam [nova página] de mim. O Paulo esqueceu meu nome. Perguntei p. os outros se eles lembravam (e eu tinha um topetinho).

Débora volta c/ o colar do ajudante do dia (novo) e c/ calendário para combinar os dias das oficinas que eles iriam realizar c/os colegas.

(Eles contaram qtos meninos tinham na sala) → alguns esqueciam o Eduardo.

Teve que parar para chamar atenção por causa da conversa.

Combinações sobre quem fala 1º e que temos apenas dois ouvidos.

Bianca é a ajudante do dia.

As combinações sobre as oficinas foram difíceis, mas a Débora conseguiu anotar o que cada um deles iria fazer.

[nova página]

Este semestre vou poder olhar essas oficinas.

Bianca não quis dizer o que iria fazer.

Eduardo disse que iria fazer uma brincadeira.

Outras

- Fantoche
- Limonada
- Petit gateau
- Gatinhos
- Porta vela com prendedores

Quintas é o dia do brinquedo de casa.

O Eduardo trouxe um jogo, mas se encantou c/a flauta que o Guilherme trouxe. Ficou tocando o tempo todo.

Enquanto eles brincavam, Débora e eu ficamos conversando sobre a viagem dela para Roma.

Débora teve que intervir c/o jogo que o Eduardo trouxe, para que eles não quebrassem.

Bianca disse que estava cansada e se deitou no colo da Débora.

Débora contou que ontem Bianca participou ativamente da roda, mas que se fecha qdo tem problemas c/o pai. O pai ã veio busca-la ontem. E hoje já ã estava muito bem.

Depois do pátio melhorou de humor.

[nova página]

É muito interessante ver como eles negociam o empréstimo dos brinquedos. Em algumas vezes dá confusão e a prof. tem que intervir.

Para irem p. o refeitório, Bianca chamou a fila. Bem direitinho!

Antes, Roberto – o monitor – estava tomando notas e perguntou das oficinas. Débora explicou que as crianças ensinavam alguma coisa para os colegas, com o intuito de exercitar a organização, planejamento, dar instruções, saber ouvir, ter domínio sobre os colegas.

[nova página]

No refeitório correu tudo + ou – como sempre.

Achei o Roberto mais prestativo que ou outro monitor.

Pátio. Ficamos conversando Débora e eu, depois chegou a Lígia.

Eduardo brincou um tempo grande sozinho na caixa de areia. Mas depois por um bom tempo tbm brincou c/os outros.

Bianca está mais falante e brincou bastante c/os colegas. [nova página] Quando a Débora chama a atenção dela pq está fazendo algo que não devia, ela faz que não ouve. Nem se vira na direção da prof. Ela é bastante mandona. Fica braba qdo ã fazem o que ela quer.

Juntaram os brinquedos, voltaram para a sala. Antes lavaram as mãos.

Em roda no chão, enquanto alguns foram ao banheiro ou tomar água, Eduardo toca uma flauta. Débora falou que ele estava tocando uma música para os colegas. As crianças começaram a bater palmas e outras a cantarolar. Eduardo pareceu curtir muito.

Depois o brinquedo estava liberado, enquanto a prof. escrevia nas agendas.

Eduardo saiu da sala e voltou obrigado pela professora, que sem diz: sem choro, sem grito. Ficou um pouco, mas logo saiu de voltou sem bermuda. Não queria + ficar de bermuda.

[nova página]

Guilherme está bem desorganizado pq o maninho vai nasces. Ele contou que pode nascer no sábado. Fizemos que fosse sobre ele, demos importância a ele. “Vais estar em casa esperando o manino?” “Na segunda, tu nos conta como foi o teu finde”

Bianca veio me mostrar que tirou a cabeça de uma boneca Polly.

Bianca: Óh!

Eu: A boneca ficou sem cabeça! E agora?

Bianca: Óh! (Colocou a cabeça)

A dona da boneca veio de onde estava e tentou tirar a boneca da Bianca sem sucesso. Débora teve que intervir!

[nova página]

Fiquei brincando como Gui e o Paulo c/um dragão. Gui brincou c/o meu relógio. Paulo se sentou no meu colo e perguntou se a minha tatuagem tinha doído. Eu disse que sim. Ele me deu vários abraços. Gui entende tudo de Pokemon. Não entendo nada!

Paulo se sentou no meu colo e perguntou se a minha tatuagem tinha doído, eu disse que sim. Ele me deu vários abraços.

Débora me contou que Bianca fica dizendo: “Eduardo, fala!” e ele responde: “Não quero falar!”. E ficam assim até ele gritar ou chorar. Débora falou que ela descobriu como irritá-lo. Quase no fim da aula pude observar isso acontecer. Nessa hora, Débora interveio e pediu para Bianca parar.

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DO DIA 02 JULHO 2015

[fim do registro do dia anterior]

Brinquei com o Gui que ele era meu bebê, pq ele estava no meu colo. A Débora chamou ele de Gustavo, que é o maninho bebê dele.

Guilherme é bem conciliador e toma decisões maduras, de uma hora para outra é bem infantil.

02. 07.15

Observação Nível III e IV com oficina

Falei com a Débora logo na chegada. Ela me mostrou uns desenhos do Eduardo. Cocoricó, [www. cocoricico.com.br](http://www.cocoricico.com.br) e o slogan do Cocoricó – tinha umas coisas que pareciam ideogramas (deveria ter pedido para fotografar)

As crianças do nível II estavam no pátio com o monitor. Fizem uma festa qdo cheguei, me mostraram os brinquedos que haviam trazido.

Marisa, Melissa e Lúcia estavam andando de balanço c/ seus bonecos.

[nova página]

Marisa me pediu para arrumar o bebê dela no balanço para não cair.

Cláudia me mostrou dois bonequinhos um menino e uma menina. Depois pediu para acomodá-los na barra [desenho da barra] que ela iria empurrar, mas os bonecos caíam por cima dela. Ficamos nessa função um tempo.

Ela me chama “Vem, Marcelo!”

Cláudia brincou um pouco comigo, depois chegaram o Ivan e a Lígia fantasiada de rato. Todos foram para a volta da Lígia. Cláudia preferiu chamar o Ivan p/ brincar; mas não queria que eu saísse de perto dela.

Estava bem falante. Não entendo muito o que ela fala.

Ivan tbém estava bem falante.

Eu: Oi Ivan!

Ivan: Oi Marcelo!

Eu: Tudo bem?

Ivan: Hoje montei a árvore de Natal c/ papai.

Eu: Mas já? E ficou bonita?

Ivan: Sim!

[nova página]

Ivan: Decoramos a árvore!

Todos correram atrás da Lígia de rato, mas a Cláudia não quis. Eu insisti e convidei, mas ela faz que não escuta. Baixa a cabeça.

Lígia corrigiu o modo dela falar. Cláudia engrossa a voz, às vezes, mas tem outro tom quando fala.

Cíntia chegou toda feliz, me abraçou. Ela é sempre muito carinhosa comigo.

O Monitor Roberto me comentou que é só o Ivan que brinca c/ a Cláudia.

Ivan pega os bonecos de Cláudia e me dá o carrinho dele. Era p/a Cláudia ir atrás dele, mas ela preferiu ficar do meu lado.

[nova página]

Oficina do Guilherme “Escudos”

Quando cheguei na oficina do Guilherme, eles já haviam pintado os escudos – formas de papelão para colocar salgados. Gui mandou eles passarem cola bastão. Depois demonstrou como colocar gliter.

Só vieram 4 potinhos de gliter. Gui estava mais preocupado c/o dele. Usou quase todo o potinho de gliter dourado no seu escudo. Fernando não conseguiu gliter e teve que se contentar com os restinhos da mesa e os que caíram dos escudos dos outros. Foi difícil pra mim assistir o Gui ter que lidar c/a falta de planejamento, talvez, dos seus pais.

Bianca se comportou, mas ficou brincando com a cola de uma colega.

Eduardo ã quis ficar c/eles mas escreveu na sua bandeja/escudo.

[nova página]

Voltei para o pátio. Cíntia estava ao lado de um dos cavalos (tonel preto com a cabeça de cavalo e cauda de corda). Ela me convidou para fazer carinho no cavalo, uma potrinha, segundo ela.

Ivan estava no outro cavalo.

Cláudia me pediu para subir.

Cláudia: Marcelo → aponta p/o cavalo

Eu: Tu queres que eu te ajude?

Cíntia: Marcelo, ela sabe subir!

Eu com a Cláudia suspensa pela cintura: Tu não sabe subir ou é preguiçinha?

Cláudia sorri.

Cíntia: Eu acho que é preguiçinha!

Ivan me pede para descer. Mesma história da preguiçinha. Mais sorrisos.

Conversamos bastante nos cavalos. Cíntia me pediu para fazer tranças na cauda do cavalo. A segunda fizemos juntos, queria ensinar ela a fazer. Coloquei a Cíntia no cavalo tbm.

Marisa estava no brinquedão querendo subir; Cláudia querendo descer. Tentei mediar.

Eu: Cláudia, espera a colega subir para depois tu descer. – Ficou parada imóvel –

Eu: Marisa, espera a Cláudia descer p/ depois subires.

Marisa: A Cláudia tá toda babada!

Cláudia prontamente passa os lábios um no outro e fecha a boca (sempre aberta!)

(Talvez as outras crianças tenham um pouco de nojo da Cláudia, por isso não brincam com ela)

[fim do registro do dia anterior]

Brinquei com o Gui que ele era meu bebê, pq ele estava no meu colo. A Débora chamou ele de Gustavo, que é o maninho bebê dele.

Guilherme é bem conciliador e toma decisões maduras, de uma hora para outra é bem infantil.

02. 07.15

Observação Nível III e IV com oficina

Falei com a Débora logo na chegada. Ela me mostrou uns desenhos do Eduardo. Cocoricó, www.cocoricico.com.br e o slogan do Cocoricó – tinha umas coisas que pareciam ideogramas (deveria ter pedido para fotografar)

As crianças do nível II estavam no pátio com o monitor. Fizeram uma festa qdo cheguei, me mostraram os brinquedos que haviam trazido.

Marisa, Melissa e Lúcia estavam andando de balanço c/ seus bonecos.

[nova página]

Marisa me pediu para arrumar o bebê dela no balanço para não cair.

Cláudia me mostrou dois bonequinhos um menino e uma menina. Depois pediu para acomodá-los na barra [desenho da barra] que ela iria empurrar, mas os bonecos caíam por cima dela. Ficamos nessa função um tempo.

Ela me chama “Vem, Marcelo!”

Cláudia brincou um pouco comigo, depois chegaram o Ivan e a Lígia fantasiada de rato. Todos foram para a volta da Lígia. Cláudia preferiu chamar o Ivan p/ brincar; mas não queria que eu saísse de perto dela.

Estava bem falante. Não entendo muito o que ela fala.

Ivan tbém estava bem falante.

Eu: Oi Ivan!

Ivan: Oi Marcelo!

Eu: Tudo bem?

Ivan: Hoje montei a árvore de Natal c/ papai.

Eu: Mas já? E ficou bonita?

Ivan: Sim!

[nova página]

Ivan: Decoramos a árvore!

Todos correram atrás da Lígia de rato, mas a Cláudia não quis. Eu insisti e convidei, mas ela faz que não escuta. Baixa a cabeça.

Lígia corrigiu o modo dela falar. Cláudia engrossa a voz, às vezes, mas tem outro tom quando fala.

Cíntia chegou toda feliz, me abraçou. Ela é sempre muito carinhosa comigo.

O Monitor Roberto me comentou que é só o Ivan que brinca c/ a Cláudia.

Ivan pega os bonecos de Cláudia e me dá o carrinho dele. Era p/a Cláudia ir atrás dele, mas ela preferiu ficar do meu lado.

[nova página]

Oficina do Guilherme “Escudos”

Quando cheguei na oficina do Guilherme, eles já haviam pintado os escudos – formas de papelão para colocar salgados. Gui mandou eles passarem cola bastão. Depois demonstrou como colocar gliter.

Só vieram 4 potinhos de gliter. Gui estava mais preocupado c/o dele. Usou quase todo o potinho de gliter dourado no seu escudo. Fernando não conseguiu gliter e teve que se contentar com os restinhos da mesa e os que caíram dos escudos dos outros. Foi difícil pra mim assistir o Gui ter que lidar c/a falta de planejamento, talvez, dos seus pais.

Bianca se comportou, mas ficou brincando com a cola de uma colega.

Eduardo ã quis ficar c/eles mas escreveu na sua bandeja/escudo.

[nova página]

Voltei para o pátio. Cíntia estava ao lado de um dos cavalos (tonel preto com a cabeça de cavalo e cauda de corda). Ela me convidou para fazer carinho no cavalo, uma potrinha, segundo ela.

Ivan estava no outro cavalo.

Cláudia me pediu para subir.

Cláudia: Marcelo → aponta p/o cavalo

Eu: Tu queres que eu te ajude?

Cíntia: Marcelo, ela sabe subir!

Eu com a Cláudia suspensa pela cintura: Tu não sabe subir ou é preguicinha?

Cláudia sorri.

Cíntia: Eu acho que é preguicinha!

Ivan me pede para descer. Mesma história da preguicinha. Mais sorrisos.

Conversamos bastante nos cavalos. Cíntia me pediu para fazer tranças na cauda do cavalo. A segunda fizemos juntos, queria ensinar ela a fazer. Coloquei a Cíntia no cavalo tbm.

Marisa estava no brinquedão querendo subir; Cláudia querendo descer. Tentei mediar.

Eu: Cláudia, espera a colega subir para depois tu descer. – Ficou parada imóvel –

Eu: Marisa, espera a Cláudia descer p/ depois subires.

Marisa: A Cláudia tá toda babada!

Cláudia prontamente passa os lábios um no outro e fecha a boca (sempre aberta!)

(Talvez as outras crianças tenham um pouco de nojo da Cláudia, por isso não brincam com ela)