

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTIANE PEROL DA SILVA

**INCLUSÃO E DIFERENÇAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES
E PROFESSORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CAMPINAS

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTIANE PEROL DA SILVA

**INCLUSÃO E DIFERENÇAS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES
E PROFESSORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de licenciatura plena em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Heloisa Andreia de Matos Lins.

CAMPINAS

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Si38i

Silva, Cristiane Perol da, 1990-

Inclusão e diferenças: representações sociais de
gestores e professores no âmbito da educação infantil /
Cristiane Perol da Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Heloísa Andreia de Matos Lins.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

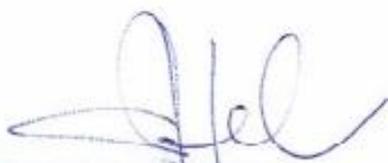
1. Representações sociais. 2. Educação infantil. 3.
Diferenças. 4. Inclusão. 5. Exclusão. 6. Psicologia social.
I. Lins, Heloísa Andreia de Matos, 1974- II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-113-BFE

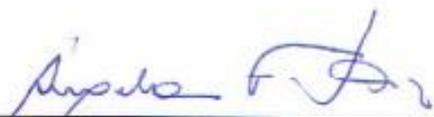
FOLHA DE APROVAÇÃO

Campinas, 12 de dezembro de 2013.

Aprovado por:



Profª. Drª. Heloísa Andreia de Matos Lins
Orientadora



Profª. Drª. Ângela Fátima Soligo
Segunda leitora

A todos aqueles que sofrem com a exclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Professora Doutora Heloisa Andreia de Matos Lins pela preciosa orientação, incentivo e inspiração no processo de construção deste trabalho e para além dele.

A Professora Doutora Ângela Fátima Soligo, por ter aceitado tão prontamente o convite para ser a segunda leitora deste trabalho.

A Professora Doutora Roseli Aparecida Cação Fontana. Suas aulas primorosas e partilhas transformadoras foram de fundamental importância não só para minha formação enquanto professora, mas também para minha formação humana.

Aos meus pais, Ana e Vaete, pela sabedoria partilhada ao longo do tempo e por me motivarem a sempre buscar por ela. Pela dedicação, carinho e apoio de uma vida toda, mas de maneira especial nos últimos cinco anos, em que atuaram nos bastidores fazendo sempre o que podiam para suavizar meus fardos e me ajudar a trilhar os caminhos de minha formação. Mais do que isso, agradeço pelo ouvido sempre atento as minhas preocupações, angústias, alegrias e pelas preciosas orientações. Seu carinho, apoio e confiança me encorajaram a voar mais longe nesses últimos anos.

Ao meu irmão Luis, que me ensina todos os dias que não devo levar a vida tão a sério. Pela sua descontração, que me arranca sorrisos em dias difíceis e, principalmente, por aguentar minha rabugentisse de irmã mais velha.

Ao Renan, por tornar meus dias mais felizes nos últimos três anos e, sobretudo, por acreditar em mim. Seu amor, companheirismo e apoio foram fundamentais para a construção deste trabalho.

A Eliza, pela preciosa e transformadora amizade.

Aos meus colegas de curso Amanda, Carla e Rodrigo pelo conhecimento compartilhado durante a formação e por terem sido meus companheiros fiéis desde o primeiro ano de faculdade.

A todas as crianças com quem trabalhei e estagiei nos últimos cinco anos. Elas foram importantes agentes no meu processo de formação como professora.

Aos diretores, coordenadores, professores e representantes das famílias, de maneira especial, pela disposição com que se propuseram a contribuir com este estudo.

[...] uma criança mal instruída encontra-se mais longe da sabedoria do que aquela que não recebeu nenhuma instrução. Vós vos preocupais ao vê-la gastar seus primeiros anos em não fazer nada? Como! Ser feliz será não fazer nada? Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência andará mais ocupada (ROUSSEAU, s.n.t).

RESUMO

Esta pesquisa investigou as representações de alguns gestores e professores a respeito da inclusão e das diferenças no âmbito da educação infantil, em creches de um município próximo à Região Metropolitana de Campinas/SP. As representações sociais foram observadas a partir da Psicologia Social, especificamente da Teoria de Representações Sociais. O trabalho foi realizado através de uma abordagem qualitativa de tipo estudo de caso coletivo (STAKE, 1995 *apud* ANDRÉ, 2005). Duas rodadas de entrevistas foram realizadas com quatro diretores e seis coordenadores pedagógicos atuantes nos centros infantis do município investigado. A primeira rodada foi realizada a partir de um roteiro pré-elaborado e a segunda através de um roteiro que utilizou imagens, recortes de notícias publicadas na Internet e vídeos. Participaram também do estudo quatro professores de educação infantil, a psicóloga da rede municipal de educação e cinco representantes da família de crianças de uma das creches visitadas, através de dois encontros específicos entre os sujeitos mencionados, que foram observados no decorrer da coleta de dados. Após esse processo, as entrevistas foram transcritas e as mais significativas foram organizadas em protocolos. As reuniões observadas foram registradas em diário de campo. Através de um processo de aglutinação das categorias próximas (VIANNA, 2010, p. 167), os dados foram então rearranjados, formando quatro núcleos de significação: concepção de diferença, concepções de infância, inclusão/exclusão na escola e papel dos profissionais da escola. A análise de dados foi realizada a partir da relação entre os quatro núcleos de significação obtidos e da fundamentação teórica. Como resultado, as falas dos sujeitos indicaram que as representações sobre inclusão e diferença são marcadas pela ideia que se tem de normalidade. Além disso, a diferença é concebida, geralmente, a partir de marcas físico-biológicas, sensoriais, afetivo-sexuais e/ou econômico-sociais. Há uma tendência de “hierarquizar” as diferenças por parte dos sujeitos, que consideram mais fácil lidar com algumas das marcas destacadas do que com outras, o que faz com que algumas delas se desdobrem mais claramente em desigualdade. Diante dos resultados obtidos, os espaços de formação que se tem na escola, se configuram como possíveis meios para fomentar reflexões sobre as representações sociais que os educadores carregam e a forma como elas interferem em sua prática diária.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais; educação infantil; diferenças; inclusão/exclusão; psicologia social.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	3
1. <i>Sobre os caminhos trilhados</i>	3
2. <i>Estudos relacionados.....</i>	10
CAPÍTULO I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	15
1.1 <i>Infância, diferença e escola</i>	29
1.2 <i>Cultura visual e exclusão.....</i>	33
1.3 <i>Imagens que pensam.....</i>	35
CAPÍTULO II – GESTÃO ESCOLAR E INCLUSÃO	38
2.1 <i>Educação inclusiva (?).....</i>	38
2.2 <i>Gestão escolar e diversidade cultural</i>	41
2.3 <i>O Projeto Político Pedagógico.....</i>	47
CAPÍTULO III – MÉTODO.....	50
3.1 <i>Percursos da pesquisa</i>	51
3.2 <i>Os sujeitos da pesquisa.....</i>	52
3.3 <i>Proposta de descrição e análise de dados</i>	65
CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1 <i>Núcleo de significação 1 – Concepções de diferença</i>	69
4.2 <i>Núcleo de significação 2 – Concepções de infância.....</i>	90
4.3 <i>Núcleo de significação 3 – Inclusão/ exclusão na escola</i>	102
4.4 <i>Núcleo de significação 4 – Papel dos profissionais da escola.....</i>	123
CAPÍTULO V – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
ANEXOS.....	140

APRESENTAÇÃO

Diante da intenção de investigar as representações sociais de gestores sobre a inclusão e as diferenças no âmbito da educação infantil, falamos sobre o surgimento do desejo de pesquisar sobre a temática e como se deu o processo de construção dos objetivos deste estudo. No sentido de subsidiar e contextualizar tal discussão, abordamos também alguns estudos acadêmicos realizados nos últimos sete anos, que se relacionam mais diretamente com a temática da pesquisa.

No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam este trabalho. Enfocamos a Teoria de Representações Sociais e assuntos relacionados à temática da inclusão e diferença, como o preconceito e a exclusão. Neste sentido, abordamos a infância e a escola, pensadas pelo viés da diferença. Discorremos também sobre a cultura visual a partir da perspectiva da exclusão e apontamos o uso das imagens, considerando a relevância que as mesmas têm do ponto de vista metodológico.

No segundo capítulo, falamos sobre gestão escolar e inclusão. Discutimos a educação inclusiva a partir do que dizem alguns documentos oficiais a respeito e pontuamos aspectos relevantes sobre a gestão escolar, estabelecendo relações com autores que falam sobre a diversidade cultural. A partir das perspectivas que apresentamos, discorremos ainda a respeito da construção do Projeto Político Pedagógico e sua importância para as instituições educativas.

O terceiro capítulo é destinado à apresentação do método utilizado na pesquisa. Nesta parte, falamos a respeito da abordagem que caracteriza o estudo e os pressupostos teóricos que a embasam. Discorremos também sobre os percursos e os sujeitos da pesquisa. Abordamos ainda neste capítulo, os instrumentos que utilizamos no estudo e apresentamos a proposta para a descrição e análise de dados.

O capítulo quatro é destinado à descrição e análise dos dados do trabalho, que foram discutidos a partir de quatro núcleos de significação, obtidos através do conjunto de informações coletadas.

No quinto capítulo, que finaliza o trabalho, fazemos algumas considerações a respeito do que foi explicitado através da pesquisa e o que compreendemos como possibilidade para as escolas regulares no trabalho com a inclusão e as diferenças, a partir dos resultados alcançados. Ademais, explicitamos nosso desejo de que a produção contribua para reflexões e encorajamentos sobre a reflexão e debates sobre as atitudes e crenças relativas à inclusão e as diferenças subjetivas e historicamente construídas.

INTRODUÇÃO

“Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2006, p. 462).

1. Sobre os caminhos trilhados

Este trabalho nasce da intenção de investigar as representações de educadores a respeito da inclusão de crianças com necessidades especiais de zero a três anos, em instituições regulares de Educação Infantil. Penso que meu interesse pelas chamadas necessidades especiais se deu aos quinze anos, quando passei por uma cirurgia cardíaca, devido a uma pequena falha existente nos átrios. Até aquele momento, meus conhecimentos sobre tais necessidades se limitavam a convivência no espaço escolar com alguns colegas e, no ambiente familiar, com um primo que passou a apresentar características de retardamento mental após certa idade. Acontece que depois da cirurgia tive vivências que de tão desconcertantes, despertaram minha curiosidade e atenção.

A marca em meu peito, resultante do processo cirúrgico, ficou com uma espessura e coloração características, destacando-se em minha pele. Em diversas situações, na convivência familiar, ao frequentar lugares públicos, passei a sentir algo até então não sentido: estranhamento. Eu já havia sentido certo estranhamento em algumas situações no decorrer de minha vida, porém, não como passei a sentir: um estranhamento que vinha do outro, que vinha do outro para mim e me tornava um “ser estranho”, “diferente”, “com características atípicas”.

Os olhares fixos e as atitudes despertadas por aquela cicatriz me intrigavam, principalmente ao transitar por lugares públicos usando blusas que a deixavam parcialmente exposta. Sorrisos ternos, desconhecidos, compadecidos. Desvios de olhar, seriedade gélida. Caretas. Repugnância... O meu momento de aceitação daquela marca física que havia se

colocado em mim, já tinha se dado antes, de forma rápida e brusca, pois todo o processo de descobrir o problema e passar pela cirurgia foi muito rápido. Já minha adaptação aos olhares inquietos demorou certo tempo. Naquela época eu já refletia sobre esse estranhamento que vivia. Por que, diante do diferente, do atípico, as reações são diversas? O que aquela marca no meu corpo significava para quem a enxergava? O que causa estranhamento? Comecei a observar melhor as pessoas, os espaços, as relações. Como disse Fernando Pessoa:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma de nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo de travessia; e se não ousamos fazê-la, teremos ficado, para sempre à margem de nós mesmos (s.n.t.).

Lentamente comecei a dar os primeiros passos para a tentativa de abandonar as roupas usadas e iniciar a travessia.

Juntamente com as vivências relatadas, ingressei no ano de dois mil e seis no ensino médio. Foi nesse período que tive a oportunidade de um contato mais próximo com outros “diferentes”, outros “atípicos”. Minha escolaridade se deu toda em escolas públicas. Tenho memórias de convivência, na maioria das vezes não tão próxima, com crianças com as ditas necessidades especiais desde a educação infantil. No ensino médio, passei a estudar em uma escola técnica da cidade onde moro, escola esta com características um tanto peculiares com relação às outras em que tinha estudado. Foi lá que tive a oportunidade de vivenciar experiências educativas, sociais e de cidadania que foram de extrema importância para que eu continuasse a abandonar as roupas usadas. Logo no primeiro ano, durante a preparação para um evento anual de exposição de trabalhos desenvolvidos por alunos, a professora de Artes propôs a elaboração de um projeto que se chamava “A expressividade das mãos”. Os alunos foram divididos em dois grupos nos quais trabalharam com fotografia e com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de expressão através das mãos. Foi assim que conheci a LIBRAS. Tivemos então algumas aulas com uma aluna da escola que dominava a

Língua de Sinais e que nos contou um pouco mais sobre as características e especificidades dessa. Alguns alunos foram visitar um centro municipal que atendia crianças com deficiência auditiva e ensinava, entre outras coisas, LIBRAS. Estudamos os sinais e aprendemos uma série deles. Preparamos então para os dias da exposição um espaço onde os participantes conheçam um pouco mais sobre a Língua. Nesse espaço utilizávamos LIBRAS para apresentar nosso projeto, sendo que um aluno utilizava os sinais enquanto outro servia de intérprete. Após a breve apresentação, convidávamos as pessoas para outro espaço onde havia uma televisão com um desenho da Turma da Mônica com tradução simultânea para a Língua de Sinais (um dos únicos existentes naquele momento). Nesse local as pessoas eram informadas sobre formas de acesso existentes e algumas dificuldades enfrentadas naquele momento pelos deficientes auditivos, principalmente na questão do acesso aos meios de comunicação.

Novamente as atitudes das pessoas, os olhares, a postura diante daquele projeto, chamavam minha atenção. O interesse pela Língua de Sinais também aumentou. No final do ano seguinte, cursei o módulo um de LIBRAS num curso extracurricular oferecido na própria escola. A maioria dos cursistas eram professoras de ensino regular que trabalhavam com crianças surdas e que buscavam aprimorar seus conhecimentos. Meu desejo de ser professora vinha desde a tenra idade e a participação nos espaços mencionados resgatou e fomentou essa intenção.

Foi também nessa escola que conheci uma grande amiga e que passei a vivenciar de forma mais intensa o contato com um outro dito “diferente”. No terceiro ano, entrou na escola uma jovem com deficiência física. Não éramos da mesma sala, mas por outras coincidências que nos aproximavam, nos tornamos amigas. Foi através dessa amizade que abandonei mais algumas roupas usadas e continuei rumo à travessia. Tive a oportunidade de me experimentar

diante daquele outro “estranho”. De repente era eu quem estava sentindo tudo o que tinha vivenciado nos olhares e atitudes dos outros.

Na tese de mestrado intitulada “A suposta homossexualidade”, Ronaldo Alexandrino diz que “É preciso se aproximar do sujeito. Aprender a olhar a realidade de uma outra maneira. Se apreende, quando se contextualiza. Melhor se vê quando se conhece.” (ALEXANDRINO, 2009, p. 33). Com o passar do tempo (e dos anos, hoje posso dizer), vivi gradualmente essa aproximação do sujeito e conseqüentemente, conhecendo-o, passei a vê-lo melhor. Passamos a dividir então nossos anseios, desejos, dificuldades, confidências... Fui ouvindo o que pensava, o que sentia, o que vivenciava minha amiga diante de suas possibilidades e limitações. Aprendi também a dizer-lhe o que eu pensava a respeito. Nossas partilhas foram, e ainda são, peças-chave para as minhas travessias.

No ano de dois mil e nove iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). De início fiquei encantada com tamanha oportunidade de acesso a conhecimentos diferentes que até então, desconhecia. Apesar de ter pensado por muito tempo que as questões que tanto me intrigaram e que permearam minhas vivências durante a adolescência, tivessem ficado adormecidas durante a maior parte da minha vida acadêmica, hoje vejo que estava enganada. Penso que esses quatro últimos anos da graduação foram passos importantes para que eu finalmente ousasse fazer a travessia. Disciplinas relacionadas à filosofia, sociologia, antropologia, conhecimentos específicos e estágio, foram primordiais nesse processo.

Foi também no ano de dois mil e nove que, passado o meio do ano, comecei a trabalhar na área de educação infantil em uma escola particular, como auxiliar de classe. Através do meu trabalho tive a oportunidade de me encantar com a infância e com as crianças de zero a seis anos, de modo especial. As reflexões sobre essa fase da vida dos pequenos também acompanharam meu processo de constituição enquanto professora em formação.

Considero que a travessia foi finalmente iniciada no terceiro ano de graduação, durante o estágio supervisionado e obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental. Realizei as duas disciplinas de estágio nos anos iniciais em uma escola municipal da cidade onde resido. Em minhas primeiras visitas à instituição o diretor propôs que eu conhecesse algumas salas antes de definir em qual faria o estágio. Ao me apresentar a sala do quarto ano, contou-me que uma das crianças dessa sala era deficiente visual e que havia começado recentemente na turma. Disse também que a professora precisava de ajuda para lidar com a criança. Tratava-se de uma menina de nove anos de idade, moradora de um bairro próximo à localidade da escola. Nas aulas na Universidade, algumas falas sobre os processos inclusivos e o que a legislação dizia a respeito já vinham sendo pontuadas. A situação despertou meu interesse em observar como esses processos ditos inclusivos vinham acontecendo de fato na escola. Foi assim que acompanhei por cerca de oito meses essa sala através de visitas semanais.

Novamente, a situação despertou em mim uma série de curiosidades e estranhamentos. Diante daquela criança com deficiência visual, senti a estranheza do embate entre o ver e o não ver, além das dificuldades em orientar alguém que não enxerga tendo uma cultura tão centralizada na visão. Comecei a pensar nas formas como aquela criança aprendia e como poderia aprender com mais facilidade. Refleti sobre as condições de inserção daquela menina na sala de aula e sobre as condições físicas e estruturais da escola. Indaguei-me sobre a inclusão, seus objetivos, suas perspectivas. Pensei sobre o papel da professora e a necessidade de estar preparada para lidar com o inesperado. De várias formas aquela experiência concluiu meu processo de abandono das roupas usadas e permitiu que eu de fato ousasse travessar.

Foi assim que decidi que trabalharia com uma temática relacionada às necessidades especiais e a inclusão em meu Trabalho de Conclusão de Curso. Durante o ano de dois mil e doze, fiz algumas leituras a respeito da deficiência visual (assunto sobre o qual tinha bastante

curiosidade naquele momento) sob a orientação da Professora Doutora Rita de Cássia Ietto Montilha, do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Gabriel Porto” (CEPRE), da Unicamp. Concomitante a isso, realizei também os estágios obrigatórios em creche e pré-escola. Observei que em ambas as instituições em que realizei os estágios, havia poucas ou nenhuma criança com necessidades especiais frequentando e passei a me questionar sobre o porque disso. Se a legislação vem garantindo esse direito e no ensino fundamental há várias crianças com necessidades especiais matriculadas, por que isso tem ocorrido de forma mais lenta na educação infantil?

Apesar dos estudos que vinha fazendo, um incômodo ainda me acompanhava. Eu ainda não havia decidido o recorte que faria para o Trabalho de Conclusão e com isso, muitas questões continuavam a me incomodar. Não conseguia verbalizar o que me inquietava, o que aumentava minha angústia. No segundo semestre do ano de dois mil e doze cursei a disciplina obrigatória de Seminário de Integração Curricular II, ministrada pela Professora Doutora Heloisa Andreia de Matos Lins. O curso tinha como proposta refletir sobre o papel do educador/pesquisador nesses contextos cotidianos através da temática da diferença/alteridade e seus desdobramentos como desigualdade. Ao fazer a leitura da introdução do livro “As artimanhas da exclusão”, organizado por Bader Sawaia e do texto contido neste mesmo livro intitulado “O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão”, da referida autora, encontrei indícios do que vinha me angustiando.

Chamou minha atenção a proposta de Sawaia (2001) de olhar a exclusão através da dialética exclusão/inclusão. Logo na introdução, em um dos parágrafos, ela se refere à intenção do livro em subsidiar práxis e políticas públicas de enfrentamento dos “efeitos perversos da transmutação da exclusão em inclusão, isto é, da exclusão como inserção social” (SAWAIA, 2001, p. 9). Esse texto mexeu comigo. A inquietação que eu vinha sentindo se

transformou numa vontade de entender melhor, de saber mais. Afinal, quais são os efeitos perversos da “transmutação da exclusão em inclusão”?

Juntamente com essa disciplina fui construindo um projeto de pesquisa que se propunha a investigar a percepção dos professores sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais de zero a três anos, em instituições regulares de educação infantil. A educação infantil era um campo que me interessava conforme mencionei anteriormente e me parecia ainda pouco explorado nas questões relacionadas à inclusão. Quando a Professora Heloisa aceitou orientar a minha pesquisa, em nossos primeiros encontros decidimos trabalhar com as representações de professores sobre a inclusão, a partir da Psicologia Social, através da Teoria de Representações Sociais especificamente. Inicialmente a proposta era investigar o que pensavam os professores de crianças de zero a três anos. Porém, visitando as instituições a serem pesquisadas para um levantamento inicial de dados, ao conversar com os gestores as falas e manifestações a respeito do assunto se mostraram relevantes. Afinal, o que esses gestores têm a dizer sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais de zero a três? Quais são as representações que carregam sobre a inclusão? Como concebem as diferenças? Como essas representações influenciam na organização da instituição de educação infantil e no trabalho realizado? Quais concepções pedagógicas têm norteado o trabalho desses gestores?

Por conta do que pretendíamos fazer com relação aos professores num primeiro momento não ter dado certo (isso será melhor explicado no capítulo III), voltamos nosso olhar para as falas e manifestações dos gestores, que já vinham chamando nossa atenção. A pesquisa ganhou nova projeção a partir disso e nosso olhar voltou-se para os gestores e professores das instituições de educação infantil.

Refletindo sobre questões referentes à inclusão, decidimos olhar também para o que pensavam os sujeitos do estudo sobre as diferenças. Com isso, o trabalho se configurou numa

pesquisa sobre as representações sociais de gestores e professores a respeito da inclusão e das diferenças no âmbito da educação infantil.

Assim, referindo-me novamente à passagem de Fernando Pessoa citada acima, com o início da pesquisa completei uma de minhas travessias. Entretanto, muitas outras se iniciaram e realizaram no decorrer do caminho.

2. Estudos relacionados

Nos últimos dez anos, foram realizadas várias pesquisas sobre representações sociais relacionadas à exclusão/ inclusão na escola. Marcon (2006)¹ analisa, em sua tese de mestrado, as representações sociais de professores e gestores escolares do ensino fundamental sobre a exclusão escolar. A pesquisa foi realizada em escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ponta Grossa, Paraná, através de entrevistas semi-estruturadas das quais participaram sessenta e sete educadoras, entre professoras e gestoras. O estudo desenvolvido por Nakayama (2007)², realizado em uma escola pública estadual da cidade de São Paulo, investigou a representação de professoras e funcionários a respeito dos fatores de exclusão e de inclusão presentes na escola. Tendo como objetos de estudo as questões de preconceito e discriminação, geradoras de mecanismos de exclusão, referentes, principalmente, às questões de capacidade, étnico-raciais, gênero e socioeconômicas, a pesquisa tem como objetivo geral definir os objetivos da educação inclusiva, organizados a partir da legislação atual, com o intuito de apontar parâmetros de avaliação da escola em seus processos de ensinar cada uma

¹ MARCON, P. F. R. **Exclusão escolar: representações sociais de professores e gestores escolares**. 2006. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2006. Disponível em: <http://www.bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=28>. Acesso em: 08 nov. 2013.

² NAKAYAMA, A. M. **Educação inclusiva: princípios e representações**. 2007. 353f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-152417/pt-br.php>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

das crianças e jovens. A pesquisa de mestrado de Costa (2009)³ investigou a representação social sobre educação inclusiva dos professores atuantes na rede regular pública de Cruzeiro do Sul, Acre. Usando como abordagem metodológica o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), sessenta profissionais da educação de instituições públicas de ensino, participaram da primeira etapa da pesquisa através da aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Santos (2012)⁴, em sua pesquisa para titulação de Mestre em Letras, investiga a polidez linguística presente no discurso de professores, discutindo as razões que subjazem ao seu uso e suas implicações para o efetivo processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, a partir de questionamentos específicos.

As representações sociais relacionadas à inclusão, infância e educação infantil aparecem no estudo de doutorado de Drago (2005)⁵ que investiga como se dá a inclusão da criança com necessidades especiais nas salas regulares da educação infantil do município de Vitória, Espírito Santo, à luz das representações sociointerativas da criança deficiente com o meio que a cerca, levando em consideração as concepções de educação, infância e inclusão como pressupostos básicos de análise. Realizada num centro municipal de educação infantil de Vitória, a pesquisa foi desenvolvida através de estudo de caso e teve como sujeitos um grupo de crianças de uma sala de pré-escola com criança deficiente em processo de inclusão, a professora da turma, o corpo técnico-administrativo e o serviço de assessoramento de Educação Infantil e Educação Especial da Secretaria de Educação.

³ COSTA, A. L. O. **Representação social sobre educação inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul - Acre**. 2009. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2009. Disponível em: <http://btdt.bczm.ufrn.br/tde_arquivos/9/TDE-2009-12-02T083504Z-2299/Publico/AdemarciaLOCpdf.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2013.

⁴ SANTOS, J. H. V. S. **Polidez e inclusão: o ser e o parecer no discurso de professores sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola**. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2012. Disponível em: <http://btdt.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=875>. Acesso em: 08 nov. 2013.

⁵ DRAGO, R. **Infância, Educação Infantil e Inclusão: Um Estudo de Caso em Vitória**. 2005. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2005. Disponível em: <<http://btdt.ibict.br/>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

Observando os estudos relacionados à temática deste trabalho que abrangem a inclusão de crianças na faixa etária de zero a três anos, encontramos o estudo de Vitta (2010), que em pesquisa realizada com sete berçaristas da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, intencionou verificar as concepções de profissionais de berçário relativas à inserção da criança com necessidades especiais na rotina de atividades desenvolvidas. Em outra pesquisa, Vitta, De Vitta, Monteiro (2010), analisam a percepção de professores de educação infantil, que quanto à prática educativa atual, diferem em relação à presença de alunos com deficiências em seus ambientes de trabalho, sobre a educação da criança com deficiência na faixa etária de 3 a 6 anos. Participaram desse estudo doze professores de educação infantil de três grupos equitativos divididos em escolas especiais, escolas comuns que trabalham com crianças com deficiências inseridas em suas classes e de escolas comuns que não possuem em suas classes crianças com deficiências. Em estudo apresentado durante a vigésima nona Reunião Anual da ANPED⁶, Mendes (2006) investiga a possibilidade e viabilidade de começar a inclusão escolar em creches, estabelecendo uma espécie de marco zero para a implementação de práticas inclusivas, que seria justamente a porta de entrada de muitas crianças no sistema educacional.

A partir disso, esta pesquisa intenciona investigar as representações de alguns gestores e professores a respeito da inclusão e das diferenças no âmbito da educação infantil, mais particularmente em creches de um município próximo à Região Metropolitana de Campinas/SP. A partir desse questionamento, pretende-se descobrir possíveis representações sociais que circulam sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e outras diferenças (explícitas ou não) e as formas como esses educadores têm lidado com essa questão, de forma a discutir os resultados do trabalho, buscando dialogar com estudos

⁶ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

relacionados à temática apresentada, visando assim ampliar o conhecimento acerca da inclusão das crianças de zero a três anos em instituições de educação infantil.

Considera-se, neste trabalho, que a educação infantil é importante para o desenvolvimento de toda criança, incluindo a criança com necessidades educacionais especiais. É uma etapa em que o educador e suas representações acerca da infância e da inclusão são importantes considerando que nessa fase da educação ele é um relevante mediador do processo de inserção e ambientação da criança pequena.

De acordo com Bersch e Machado (2007), citados por Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), a educação infantil nos espaços da creche e pré-escola, possibilita à criança especial experimentar o que outros bebês e crianças da mesma idade estão vivenciando como brincadeiras corporais, sensoriais, músicas, estórias, cores, formas, tempo e espaço e afeto. Segundo os autores, a criança pequena com necessidades educacionais especiais, na busca por construir bases e alicerces para o aprendizado “também necessita experimentar, movimentar-se e deslocar-se (mesmo do seu jeito diferente); necessita tocar, perceber e comparar; entrar, sair, compor e desfazer; necessita significar o que percebe com os sentidos, como qualquer outra criança de sua idade” (BERSCH; MACHADO, 2007, p.19 *apud* VITTA, DE VITTA, MONTEIRO, 2010, p. 416).

Com relação à importância da interação para a criança com a chamada deficiência, o psicólogo russo Lev Vygotsky aponta que para o desenvolvimento infantil e humano a sócio-gênese é condição fundamental. Nessa perspectiva “a condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo (família, escola, etc.)” (BEYER, 2011, p. 1). De acordo com a premissa vygotskyana, o desenvolvimento infantil sairá mais fortalecido o quanto mais intensas e positivas forem as trocas psicossociais.

Considerando a importância da educação infantil para o desenvolvimento das crianças e a constatação do baixíssimo número de crianças com necessidades especiais de zero a três anos que frequentam creches e pré-escolas, associadas à falta de informações sobre a demanda de crianças com necessidades especiais nessa faixa etária por parte dos documentos oficiais (VITTA, 2010) este trabalho tem como campo de atuação os centros de educação infantil de um município localizado próximo à região metropolitana de Campinas. Sabe-se que há uma série de dificuldades que impedem que a proposta da inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais se torne realidade em muitas escolas (KOBAYASHI, 2009) e uma série de fatores que contribuem para a exclusão escolar, assim como aponta Carvalho (2004). Sabe-se também que professores e gestores são importantes mediadores do processo vivido nessa etapa. É por esses e outros fatores que acreditamos que o estudo das representações sociais desses sujeitos sobre a inclusão e as diferenças se torna relevante.

CAPÍTULO I – Pressupostos teóricos

A partir do propósito de investigar as representações dos gestores e professores a respeito da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais de zero a três anos em instituições de educação infantil, faz-se necessário dialogar com um corpo teórico para que fiquem claras as ideias e pensamentos que fundamentam essa pesquisa. Conforme indicado anteriormente, este trabalho intenciona olhar para as representações dos gestores e professores a partir da Psicologia Social, especificamente da Teoria de Representações Sociais. Feitosa (2012) mencionando Munanga (2009), diz que

O que interessa à psicologia social [...] são as atitudes e os comportamentos sociais desenvolvidos, cuja interiorização deixa marcas invisíveis no imaginário e nas representações coletivas, marcas essas que interferem nos processos de identificação individual e de construção da identidade coletiva (MUNANGA, 2009 *apud* FEITOSA, 2012, p. 56).

São essas representações, marcadas por atitudes e comportamentos sociais que nos interessam neste trabalho.

Duas dissertações de mestrado embasam a exposição teórica sobre as representações sociais realizada neste capítulo. A dissertação “A suposta homossexualidade”, de Ronaldo Alexandrino parte dos pressupostos da Teoria das Representações Sociais para investigar uma compreensão da homossexualidade como uma construção social. A Teoria é também um dos referenciais teóricos para a dissertação de Caroline Felipe Jango Feitosa, intitulada ““Aqui tem racismo!”: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras”, que tem como objetivo examinar as representações sociais que a criança negra tem acerca da escola, além de compreender a construção de sua identidade e integração no espaço escolar.

Ronaldo Alexandrino diz em sua dissertação, que no trabalho com a Teoria de Representações Sociais, o real é considerado “não como ele se expressa para o sujeito, mas

como ele é por nós ressignificado” (ALEXANDRINO, 2009, p. 31). É essa ressignificação ou, melhor dizendo, são essas ressignificações do real com relação às diferenças e à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, que são investigadas nessa pesquisa.

O primeiro a introduzir o conceito de representações sociais na Psicologia Social⁷ foi Serge Moscovici. Segundo este autor uma representação social pode ser definida como:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI citado por DUVEEN, 2003, p. 21 *apud* ALEXANDRINO, 2009, p. 31).

De modo simplificado “[...] a representação social é *uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos*” (MOSCOVICI, 1978, p. 26 *apud* ALEXANDRINO, 2009, p. 31).

Alexandrino (2009) aponta, no entanto, que para os estudiosos da área a melhor sistematização de uma definição deste campo de estudos é a de Denise Jodelet. “Para ela, as representações sociais são *“uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”* (JODELET *apud* SÁ, 2004, p. 32)” (ALEXANDRINO, 2009, p. 32). São desses dois pressupostos sobre as representações sociais que partimos na busca por identificar e compreender as representações dos gestores sobre a inclusão.

Aquilo que chamamos de real, segundo Ronaldo, pode-se dizer inicialmente que advém “de um processo de relação, da interação do sujeito com o mundo”. Dessa interação surge uma tentativa de integrar com algo que nos ajude a compreender a realidade, aquilo que se apresenta como não-familiar: “[...] ou seja, transformar em algo que já se conhece, afinal,

⁷ Ver mais em: LANE (1981); STREY (2007).

“a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade (MOSCOVICI, 2003, p. 54)” (ALEXANDRINO, 2009, p. 32). Ainda de acordo com Alexandrino, considerando esse processo, partilha-se da ideia

de que as representações sociais também são ações e criações de sentido que se impõem a um grupo ou a uma comunidade; todas as vezes que esses grupos se deparam com algo não-familiar precisam encaixá-lo em algo familiar, porque “os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito” (MOSCOVICI, 2003, p. 54 *apud* ALEXANDRINO, 2009, p. 32)

Ronaldo aponta ainda que as organizações sociais não lidam tranquilamente com o que aparece como algo estranho, que desvia da norma instituída e que varia de sociedade para sociedade a forma de lidar com a não-familiaridade. É por isso que “as representações construídas mudam de acordo com os grupos que a criaram, quebrando com a ideia de uma verdade absoluta, universal” (ALEXANDRINO, 2009, p. 33). O autor cita então Marková (2006) que diz que “quando grupos específicos compartilham uma representação social, não significa que eles compartilham os *conteúdos* e *significados* daquela representação na sua íntegra e nem os concebe de maneira idêntica” (MARKOVÁ, 2006, p. 244 *apud* ALEXANDRINO, 2009, p. 33). Com isso, Alexandrino aponta que “é possível ter diferentes significados construídos para uma mesma representação social”, afirmando ainda que só se consegue pensar as representações sociais considerando sua existência em diferentes grupos sociais: “Elas são a produção de um conhecimento sobre um objeto, que não está na teoria, mas no discurso do senso comum de uma realidade, que só existe considerando-se um contexto espacial e temporal” (ALEXANDRINO, 2009, p. 33).

A Teoria das Representações Sociais proposta por Serge Moscovici, surge da tentativa de elaborar um amplo e fundante corpo teórico, que servisse como chave para se entender a realidade. Foi assim que o conceito sociológico de representações coletivas de Durkheim foi reelaborado, originando então o conceito de representações sociais. Apesar da proposição

teórica de Durkheim ter sido revisitada várias vezes, foi a releitura de Moscovici que deu um novo sentido as pesquisas realizadas em Psicologia Social. De acordo com Alexandrino (2009), “o conceito de representações coletivas tem relação com os conhecimentos produzidos por um grupo social em determinado momento. Tais conhecimentos orientam o comportamento do grupo, ultrapassando os limites do tempo” (p. 35). Ronaldo aponta ainda que Durkheim diz que a maneira como o grupo pensa, é manifestada pelas representações coletivas a partir das relações estabelecidas. Desta forma, “para ele, um conceito produzido não é um reflexo, mas um produto mais amplo que se produz numa organização social” (ALEXANDRINO, 2009, p. 35). A produção do conhecimento é centrada no coletivo, na forma como o grupo se manifesta a partir de um estímulo referente a um objeto (ALEXANDRINO, 2009). Segundo Alexandrino:

A diferença entre Moscovici e Durkheim é marcada quando Durkheim considera as representações produzidas em um determinado momento histórico, já Moscovici considera as representações produzidas ao longo da história. Poderíamos dizer que Durkheim é marcado pela tradição, já Moscovici pela contradição. “Trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer” (MOSCOVICI, 2001, p. 62). (2009, p. 36)

Alexandrino (2009) fala também sobre a influência do antropólogo Lévy-Bruhl na Teoria das Representações Sociais.

Para o autor, diferentes culturas em diferentes contextos produzem a sua lógica, a sua maneira de representar a realidade. Essas formas diferenciadas de representação da realidade tem em si uma racionalidade que responde às necessidades de um grupo específico. Na concepção de Lévy-Bruhl:

O indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que nascem e são moldadas. Portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias (MOSCOVICI, 2001, p. 49). (p. 36)

Para Moscovici não basta apenas “identificar quais são as representações sociais de um determinado coletivo” (ALEXANDRINO, 2009, p. 37). É conveniente distinguir a

dinâmica de suas construções, levando em conta que elas são produzidas num processo de não-linearidade, assim como sua própria teoria, na qual ele propõe uma construção na não-linearidade e não numa lógica formal e linear. A respeito desse processo de construção, Ronaldo diz que

[...] está pautado em valores sociais referentes a cada momento histórico. Podemos dizer, portanto, que as representações sociais são construídas na relação do sujeito com o mundo (num espaço e tempo determinados, na medida em que os fatos são postos para o sujeito); mundo este que constitui as representações que, por sua vez, dialeticamente, também constitui os sujeitos. (ALEXANDRINO, 2009, p. 38)

Para que se possa ter uma visão geral da Teoria de Representações Sociais, é importante passar por alguns conceitos significativos que a constituem.

Quando fala sobre a produção de conhecimentos, Moscovici assinala a existência de dois universos nos quais os conhecimentos circulam e são produzidos. Um deles é o universo reificado, no qual se encontra o conhecimento científico produzido sobre um determinado assunto. O outro é o universo consensual, em que se tem o conhecimento construído pelo senso comum. Conforme diz o referido autor:

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e a suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades (MOSCOVICI, 2003, p. 50 *apud* ALEXANDRINO, 2009, p. 38).

A partir de tal ideia, Alexandrino (2009) questiona em sua dissertação, até que ponto o conhecimento que é produzido no universo reificado está incorporado no universo consensual. Segundo ele, podemos dizer que não está, uma vez que a lógica de produção de conhecimentos para Moscovici não acontece de maneira assimétrica:

O senso comum possui a sua maneira de produzir conhecimentos, que não é melhor ou pior que a forma utilizada pelo conhecimento científico, mas apenas diferente. Cabe ressaltar que existe uma dialética nesse fenômeno, que por sua vez, acaba com uma ideia hierárquica na maneira como se constrói os conhecimentos. (ALEXANDRINO, 2009, p. 38-39)

Com isso, uma forma de conhecimento não pode ser reduzida a outra, pois ocupam lugares diferentes. Apesar disso, há um intercâmbio entre elas. “O pensamento científico penetra o senso comum e o senso comum nutre o pensamento científico” (ALEXANDRINO, 2009, p. 39). Ronaldo diz ainda que tal ideia remete a uma afirmação importante, de que a ciência não é neutra, nem isenta, mas penetrada pelo senso comum.

Enfim, podemos dizer que o conhecimento se apresenta como formas de conhecimento de uma determinada realidade, que não deve ser entendido como um conjunto de conceitos e conteúdos, prontos e dados. Considerar essa premissa é partir do pressuposto de que o conhecimento é algo que circula na cultura e que existem muitas maneiras de se produzi-lo. Se as representações sociais são uma forma de produção de conhecimento de uma mesma realidade, estamos reconhecendo que elas se constituem e orientam os nossos comportamentos, dentro do que, comumente, chamamos de senso comum (ALEXANDRINO, 2009, p. 39).

A Teoria das Representações Sociais contraria o que o pensamento comum pressupunha sobre o senso comum até então, passando a considerá-lo muito complexo por seus diversos conteúdos. Alexandrino aponta que a importância reconhecida ao senso comum, talvez seja uma das contribuições mais relevantes da teoria inaugurada por Moscovici.

Para o referido autor, ao se considerar a produção de representações sociais no universo consensual, “observa-se simultaneamente o nascimento de um novo senso comum que não pode ser compreendido em termos de vulgarização, de difusão ou de distorção da Ciência” (1978, p. 25), ou seja, o senso comum é também uma forma de produção de conhecimento vinculada às práticas sociais. Dessa maneira, podemos afirmar que somos todos teóricos do senso comum, uma vez que é nele que existe um conjunto de representações sociais sobre algo (ALEXANDRINO, 2009, p. 40).

Ao compreender o senso comum da forma como Moscovici apresenta, Alexandrino (2009) indica que é preciso compreender como as representações sociais são produzidas nele.

Após indicar que essas não “são um mito, uma imagem, ou uma opinião sobre algo” e entendendo-as como fenômeno que possui interesses ideológicos, Ronaldo afirma que “as representações sociais são formadas em relação à comunicação, afinal elas circulam entre os sujeitos” (ALEXANDRINO, 2009, p. 43). Sendo assim, ele diz ser possível afirmar que elas não se centram no indivíduo:

Se as representações sociais estão centradas na comunicação entre os sujeitos, é possível afirmar que elas, por sua vez, não se centram no indivíduo. Estamos a “optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada, coletivamente (MOSCOVICI, 1978, p. 76). Estamos aqui a reafirmar que sua produção não é centrada no indivíduo, mas é engendrada coletivamente. Ao considerar que as representações sociais são criadas nas dinâmicas de comunicação, cabe ressaltar que elas não precisam, necessariamente, estar presentes no discurso, mas no gesto, nas atitudes, afinal, ela é simbólica. Ou seja, nem tudo o que é simbolizado, é simbolizado no discurso. (ALEXANDRINO, 2009, p. 43, grifo nosso)

O fato das representações sociais não precisarem estar presentes no discurso necessariamente, podendo estar no gesto, nas atitudes, pois são simbólicas, é um aspecto observado neste trabalho. Na busca pelas representações dos gestores sobre as diferenças e a inclusão de crianças com necessidades especiais de zero a três anos em instituições de educação infantil, analisaremos e faremos suposições a partir do que foi explicitado verbalmente pelos sujeitos assim como pela postura assumida, pelos gestos e atitudes nem sempre condizentes com o discurso.

Considerando a produção das representações sociais, Alexandrino (2009) relata, de acordo com a teoria de Moscovici, que se pode dizer que as representações sociais são construídas dentro do que é chamado de ancoragem e objetivação. Moscovici explica a ancoragem como

[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada [...]. Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma

resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 61-62 *apud* ALEXANDRINO, 2009, p. 44).

De acordo com Ronaldo estamos falando do senso comum, pois “a ancoragem busca relacionar o novo objeto/ informação/ pessoa a algum sentido que já se tenha ou se domina. [...] Ancorar é incorporar um elemento real (não-familiar) ao já conhecido (familiar), em algum conhecimento já conhecido.” (ALEXANDRINO, 2009, p. 44).

A objetivação, por sua vez, se relaciona com o modo de ser/viver a realidade a partir da ancoragem.

A objetivação, para Moscovici “une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade [...]. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (2003, p. 71-72). (ALEXANDRINO, 2009, p. 44)

Segundo Alexandrino “[...] objetivar é converter o conceito em realidade, incorporando-o nas ações cotidianas, ou seja, é na forma de lidar com o outro que se objetiva as representações sociais. O novo é representado na medida em que é apreendido pelo sujeito” (2009, p. 44). Os sujeitos se constroem nessa representação:

Num conjunto de Representações Sociais que se alimentam, realimentam, retro alimentam e se transformam. É nesse processo que as sociedades vão compondo a sua realidade, afinal, “quando, pois, a imagem ligada à palavra ou à ideia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade” (MOSCOVICI, 2003, p. 73). (ALEXANDRINO, 2009, p. 44)

Ronaldo ressalta apenas que, em todo esse processo, é preciso considerar que “as representações sociais não estão descoladas das práticas sociais, afinal é nessa dinâmica que elas se constituem” (ALEXANDRINO, 2009, p. 44-45).

Aquilo que Moscovici denomina como *Themata* é outro conceito importante para somar às considerações teóricas até aqui realizadas. São caracterizados como Themata os fenômenos sociais que podem ser chamados de representações sociais. Themata “se relaciona com a questão do tema das representações sociais que se repõe e se modifica, no processo da historicidade, negando assim qualquer hipótese de uma estrutura fechada de representação” (ALEXANDRINO, 2009, p. 45).

Um fenômeno pode ter diferentes representações, pois as representações são sociais e subjetivas.

Portanto, “quando grupos específicos compartilham uma representação social, não significa que eles compartilham os conteúdos e significados daquela representação na sua íntegra e nem os concebe de maneira idêntica” (MARKOVÁ, 2006, p. 244). Estamos considerando como themata um conjunto de concepções gerais enraizadas num coletivo social, num processo de co-construção que começa a se reativar a partir da dialogicidade (ALEXANDRINO, 2009, p. 45-46).

Alexandrino diz que a ideia de grupo, de um coletivo social, e dos conhecimentos por ele produzidos está intimamente ligada ao trabalho com as representações sociais: “Compartilhar uma mesma representação social cria modelos, sentimentos de pertença a um grupo. [...] Enfim, não existem representações sociais se não há grupo” (2009, p. 46).

Ao nos propormos a investigar representações sociais de gestores e professores sobre a inclusão e as diferenças, partimos da ideia de inclusão/exclusão apresentada por Bader Burihan Sawaia, no livro “As artimanhas da exclusão”. Este propõe uma análise ético-psicossociológica da exclusão social e, para tanto, reúne uma série de artigos de diversos estudiosos da temática. De acordo com Sawaia, a exclusão “é processo sócio-histórico que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações.” (2001, p. 8). Ela aponta que o que se tem é a “dialética exclusão/inclusão” em lugar da exclusão. Olhando por essa perspectiva, a exclusão contém em si a sua negação e não existe sem ela. Segundo a autora:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2001, p. 8).

Na análise psicológica, a ideia de inclusão social é invertida por essa lógica dialética que a desprende de noções como adaptação e normatização, assim como de culpabilização individual, ligando-a aos mecanismos psicológicos de coação. A reversibilidade da relação entre subjetividade e legitimação social é também explicitada pela lógica dialética, que revela também os detalhes insignificantes que ligam o excluído ao resto da sociedade no processo de manutenção da ordem social (SAWAIA, 2001). A dialética inclusão/ exclusão, segundo Bader

[...] gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (SAWAIA, 2001, p. 9).

Sawaia aponta que a exclusão é um processo que envolve o homem todo e suas relações com os outros. Não é uma falha do sistema, nem tem uma forma única, pois é produto do funcionamento do sistema. “Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela” (SAWAIA, 2001, p. 9).

No mesmo livro mencionado anteriormente, Denise Jodelet, escrevendo sobre “Os processos psicossociais da exclusão”, diz que

A noção de exclusão, bastante polissêmica, compreende fenômenos tão variados que nós podemos nos perguntar até onde se justifica falar ou tratar de exclusão em geral, o que suporia juntar todos os processos que ela implica ou todas as formas que ela toma em uma mesma alternativa. [...] Há pelo menos um nível onde uma abordagem

única da exclusão pode fazer sentido: o nível das interações entre pessoas e entre grupos, que dela são agentes ou vítimas. Este nível é próprio da Psicologia Social (JODELET, 2001, p. 53).

Jodelet aponta os preconceitos e estereótipos como dois importantes mediadores da exclusão. Frequentemente sendo mal diferenciadas ou confundidas, a autora diz que essas duas noções “designam os processos mentais pelos quais se operam a descrição e o julgamento das pessoas ou de grupos, que são caracterizados por pertencer a uma categoria social ou pelo fato de apresentar um ou mais atributos próprios a esta categoria” (JODELET, 2001, p. 59). O preconceito é definido por ela como sendo

um julgamento positivo ou negativo formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas. Disposto na classe das atitudes, o preconceito comporta uma dimensão cognitiva, especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo) e sua forma (estereotipia), uma dimensão afetiva ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo, uma dimensão conativa, a descrição positiva ou negativa (JODELET, 2001, p. 59).

Denise conta ainda que o preconceito, tendo sido “inventado” nos anos trinta, passa a ser alvo de um aumento de interesse desde os anos setenta através do estudo das relações intergrupos e do ressurgimento do fascismo e movimentos de extrema direita, principalmente na Europa. Hoje, segundo ela, a atenção está “nas representações que fundam os preconceitos, nos processo de comunicação e nos contextos sócio-históricos em função dos quais seus conteúdos se elaboram, muito mais do que na sua forma” (JODELET, 2001, p. 59). As representações, por sua vez, constituem “o objeto de estudo dos estereótipos”, fenômenos identificados por um jornalista nos anos vinte. Este, se ocupando da opinião pública, “fazia dela “imagens na cabeça”, representações do meio social que permitiam simplificar sua complexidade” (JODELET, 2001, p. 59). Os modelos atuais são dominados por esta concepção que relaciona estereótipo a uma economia cognitiva e a uma função do conhecimento (HAMILTON, 1981 *apud* JODELET, 2001, p. 59). Segundo Jodelet:

Na linguagem cognitivista do tratamento da informação, os estereótipos são esquemas que concernem especificamente os atributos pessoais que caracterizam os membros de um determinado grupo ou de uma categoria social dada. Eles são considerados como resultantes de processos de simplificação próprios ao pensamento do senso comum (2001, p. 59).

Jodelet aborda também a teoria da categorização social que introduziu uma mudança marcante no estudo das relações intergrupais. O termo categorização tem dois sentidos na literatura psicossociológica: o da “classificação em uma divisão social”, no qual colocamos as pessoas em uma dada categoria (homens e mulheres, jovens e velhos, por exemplo) e o da “atribuição de uma característica a alguém”, podendo ser relacionado com a estigmatização ou estereótipo (JODELET, 2001). Sobre esses dois sentidos, a autora diz que existe uma relação entre eles:

[...] imputar uma característica a um conjunto de objetos pode servir para constituirlo em uma classe definida pela divisão desta característica; inversamente, basta ser afetado por uma categoria, para que se veja atribuir-se a si mesmo uma característica que é típica dela: mulher rima com doçura, homem com agressividade. Haveria uma tendência para selecionar e interpretar as informações de que dispomos sobre os indivíduos e os grupos de maneira congruente com o que nós pensamos da categoria na qual nós as colocamos (JODELET, 2001, p. 60).

Desta forma, a categorização divide o meio social em classes nas quais os membros são considerados iguais em razão de características, ações e intenções comuns. “O mundo social está simplificado e estruturado, baseado em um processo que foi posto em evidência a propósito da percepção e da classificação de objetos físicos, a saber, a assimilação entre elementos semelhantes e o contraste entre elementos diferentes” (JODELET, 2001, p. 60-61). Com isso, podemos dizer que a diferença fica evidente. Em seu texto a autora dá exemplos de experimentos que demonstraram a acentuação de semelhanças no interior de um grupo e de suas diferenças com um outro. Segundo Jodelet (2001), essa acentuação de semelhanças e diferenças em grupos distintos pode ter consequências dramáticas no que diz respeito à

percepção e comportamentos, dando lugar a discriminações, conforme ela é seguida de tendências favoráveis ao grupo do qual fazemos parte, com uma propensão a desfavorecer os grupos dos quais nos diferenciamos. A partir das explicações dadas, Denise aponta como é forte a necessidade do pertencimento social dizendo que “o engajamento e a implicação emocional com relação ao grupo ao qual pertencemos, conduzem a nele investir sua própria identidade” (JODELET, 2001, p. 61), com isso, a imagem que temos de nós mesmos está ligada a imagem que temos do nosso grupo, o que faz com que defendamos os valores dele. “A proteção do nós incitaria, portanto, a diferenciar e em seguida a excluir aqueles que não estão nele” (JODELET, 2001, p. 61). Segundo Jodelet, “a exclusão se instaura e se mantém graças a uma construção da alteridade que se faz baseada nas representações sociais que a comunicação social e mediática contribui enormemente para difundir” (MOSCOVICI, 1976 *apud* JODELET, 2001, p. 64).

É importante destacar que existem diversos autores e teóricos que abordam a questão dos preconceitos e dos estereótipos. Em decorrência disso, existem também visões diversas sobre os assuntos em questão. As visões utilizadas como referência neste trabalho fazem parte de pesquisas relacionadas à Psicologia Social, que é a norteadora desta pesquisa.

Considerando que esta pesquisa tem como foco as instituições de educação infantil, é necessário também refletir sobre as instituições educativas escolares. A respeito da escola Feitosa (2012) diz:

Moscovici (2003) reforça que as representações sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância, desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com seu bebê, ou seja, a compreensão que os pais têm da criança modela sua personalidade e pavimenta o caminho para sua socialização. Podemos destacar, portanto, que ao ingressar na escola os processos de representação já estão ocorrendo, pois as crianças já compartilharam em outros espaços representações diversas que as constituem (FEITOSA, 2012, p. 60-61).

Considerando que as representações sociais circulam socialmente e que estão presentes em incontáveis espaços, compreendemos, assim como Alexandrino (2009), a escola como um dos locais em que ocorre a circulação de representações.

Segundo Feitosa (2012):

A ideia de escola foi e é longamente teorizada, ou seja, existem noções diversas que explicitam sua importância, sua configuração, a quem se destina, quando é mais eficaz, como influência a sociedade, como e por quem é influenciada, quais conhecimentos deve transmitir e/ou construir, quem são os responsáveis pela mesma, quem deve mantê-las, etc. (p. 60).

Falando sobre cultura, cultura escolar e currículo, Lins e Diniz (2012) apontam a escola como espaço fundamental “na construção das subjetividades infantis, de suas vontades, assim como dos próprios agentes educativos, como profissionais e sujeitos desse processo, e da relação entre todos esses participantes” (LINS; DINIZ, 2012, p. 34). As autoras falam “do campo da cultura escolar, no âmbito de uma cultura mais ampla, entre seus movimentos, avanços e recuos” (LINS; DINIZ, 2012, p. 35). A relação entre culturas configura o universo escolar. Elas citam Silva (2006) que diz que “a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na construção dos sistemas curriculares” (p. 2 *apud* LINS; DINIZ, 2012, p. 36). Com isso, o currículo se torna o “aglutinador” desses movimentos pertencentes às esferas intra e extraescolar (LINS; DINIZ, 2012): “Como mencionam Santos e Paraíso (1996), o currículo também constrói identidades e subjetividades: “[...] se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades” (p. 37)” (LINS; DINIZ, 2012, p. 36).

Alexandrino (2009) aponta o currículo como pertencente ao que chama de “uma lógica de controle” que se faz presente na escola:

O controle do currículo, como aquilo que deve ser ensinado, bem como a disciplinarização dos conhecimentos, desempenham um fundamental papel nesta lógica de controle. No currículo disciplinar tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende, como aprende, com que velocidade o processo acontece e assim por diante. Tudo pode ser avaliado: o desempenho do aluno, a “produtividade” do professor, a eficácia dos materiais didáticos etc. da mesma forma, todo o processo pode ser metrificado e o desempenho do aluno traduzido numa nota, às vezes com requintes de fragmentação, incorporados no número de casas decimais (GALLO, 2004, p. 108). (p. 70-71).

Ao considerar o espaço escolar como local onde circulam representações sociais, ele passa a ser também um espaço em que circulam (e se propagam) estereótipos e preconceitos sobre os grupos e culturas que se relacionam nesse ambiente. A escola passa desta forma, a exercer um papel essencial na formação da identidade e subjetividade do indivíduo. Diante do papel que desempenha no espaço escolar e dessa “lógica de controle” da qual faz parte, o currículo torna-se assim um dos elementos que impedem que a escola rompa com certas barreiras.

1.1 Infância, diferença e escola

Tanto a infância quanto a educação infantil são, desde muito tempo, campos de conflito, contradições, lutas, resistências e conquistas. Em meio a tantos enfrentamentos, destaca-se como conquista o nascimento e fortalecimento da pedagogia da infância.

Lins e Diniz (2012) nos lembram que a pedagogia da infância defende essencialmente

[...] a existência de culturas infantis (com modos próprios de as crianças conhecerem, explorarem e construir conhecimento sobre o mundo), a compreensão de “criança como ator na construção de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam” (QUINTEIRO, 2009, p. 26), a ludicidade e o brincar como aspectos inerentes e fundamentais às culturas infantis (p. 25).

A partir disso, neste trabalho, partimos do pressuposto de que as crianças produzem cultura a partir desse mundo (CARDOSO; CUNHA, 2009) e de que a infância é um momento importantíssimo para a construção das subjetividades e identidade infantis.

Com relação à produção de cultura entre as crianças em espaços escolares, Cardoso e Cunha (2009) dizem que:

As possibilidades de produção de cultura entre as crianças ficam restritas à medida que o trabalho pedagógico se organiza em espaços e tempos segregadores, tempos do mundo adulto, capitalista. Crianças produzem cultura a partir desse mundo. Se este é segregador, discriminatório e preconceituoso, o que podemos esperar? (p. 88).

Tomando a escola como um espaço em que as representações sociais circulam e parafraseando as autoras, nos perguntamos: se este espaço é segregador, discriminatório e preconceituoso, quais as representações que se constroem, se modificam e se solidificam a partir dele? Como o espaço escolar pode se tornar propício para a formação de preconceitos e para a exclusão escolar?

No que diz respeito à formação dos preconceitos, Pereira (2002) aponta que “o desenvolvimento das atitudes pessoais em relação aos diferentes grupos étnicos *se manifesta desde os primeiros anos* e se desenvolve praticamente durante toda a vida” (p. 84, grifo nosso). A partir disso ele diz que são entendíveis as dificuldades que aparecem desde o instante em que se decide combater os preconceitos e estereótipos. Falando também sobre os preconceitos, Alexandrino (2009) diz que

Se é possível localizar a origem do preconceito, podemos dizer que ela está relacionada a um olhar de estranhamento para a cultura do outro, considerando como padrão a cultura de quem olha. O preconceito tem suas características culturais, afinal ele é aprendido. *As crianças o aprendem no discurso do adulto, que por sua vez o ensina através da linguagem* (p. 52, grifo nosso).

Tanto Cardoso e Cunha (2009) quanto Alexandrino (2009), indicam o papel que o adulto desempenha no processo de formação social e cultural da criança. Nesse sentido, é Vigotski quem nos ajuda a compreender melhor essa relação entre crianças e adultos.

De acordo com Lins e Diniz (2012), “em Vigotski o homem é essencialmente um ser social e, portanto, só se torna homem nas relações com outros homens. É nesse processo de relações do homem com outros homens, que o homem conhece e aprende” (p. 30). Com isso, a linguagem torna-se fundamental no processo de desenvolvimento, pois é através dela que se transmitem instrumentos e signos construídos pela cultura “através do processo interativo da criança com homens e agentes sociais mais maduros, ou seja, mais instruídos.” (CERISARA, 1995; OLIVEIRA, 1995 *apud* LINS; DINIZ, 2012, p. 30). Vigotski concebe a aprendizagem como um processo social anterior ao desenvolvimento e propulsor deste (LINS; DINIZ, 2012). O contato do indivíduo com os denominados ‘ambientes de conhecimento’ não garante o desenvolvimento, ou seja, este não está garantido espontaneamente. Com relação à mediação entre cultura e indivíduo, Lins e Diniz (2012) fazem referência a Oliveira (1995):

Ao discutir a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, Oliveira (1995, p. 12) enfatiza que em Vigotski: “A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento” (LINS; DINIZ, 2012, p. 30).

Diante da exclusão da concepção de aprendizagem espontânea, Lins e Diniz ressaltam a relevância que escola e educador ganham. A intervenção do educador é feita de modo intencional com o intuito de que “as crianças, sujeitos menos experientes, ‘transcendam a programação biológica da espécie’.” (OLIVEIRA, 1995, *apud* LINS; DINIZ, 2012, p. 30). Desta forma, a intervenção do professor passa a ter papel central no caminho daqueles que passam pela escola.

A importância da relação com os demais para o aprendizado e conhecimento do homem, pode ser vista nas palavras do próprio Vigotski que acredita que a mente é historicamente compreensível porque é histórica:

Cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas (VIGOTSKI, 1978: 57 *apud* NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 82).

Oliveira (1995) aponta que para que a importância da atuação dos outros membros do grupo social para a aprendizagem da criança seja compreendida, é necessário olhar para o desenvolvimento sob uma ótica vigotskiana e de forma prospectiva, mostrando atenção aos processos embrionários desse (LINS; DINIZ, 2012). Para tanto, é necessário considerar os conceitos postulados por Vigotski de zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial:

Educar considerando a zona de desenvolvimento real é trabalhar nos limites do que a criança já domina e, portanto, sabe fazer sozinha. Considerar a zona de desenvolvimento potencial é trabalhar com o que ainda não está consolidado, mas que a criança, com o auxílio de agentes mais experientes (adultos ou outras crianças), consegue realizar. Considerar a zona de desenvolvimento proximal é atentar para a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, estimulando a criança a realizar aquilo que já está embrionado, mas ainda não se consolidou de forma independente (LINS; DINIZ, 2012, p. 31).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em especial, revela-se para nós como possibilidade de transformação na questão das diferenças, considerando o que Vigotski mesmo diz a respeito:

O estado de desenvolvimento nunca é definido somente pelo que está maduro. Se o jardineiro decidir avaliar somente os frutos maduros ou colhidos da macieira, não poderá determinar o estado de seu pomar. As árvores em amadurecimento também

devem ser levadas em consideração (VIGOTSKI, 1987: 208-209 *apud* NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 72).

Newman e Holzman (2002) contam que, no que diz respeito à educação especial, Vigotski tinha uma estratégia que era essencialmente uma estratégia de aprendizagem cooperativa. Segundo os autores, através da criação de grupos heterogêneos de crianças retardadas, ele lhes ofereceu a oportunidade e a necessidade de cooperação e atividade conjunta, dando-lhes tarefas que estavam além do nível de desenvolvimento de algumas das crianças ou de todas elas: “Sob tais circunstâncias, as crianças podiam criar uma ZDP para cada uma, algo impossível quando se toma o nível de desenvolvimento como a base para a aprendizagem” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 93). Para nós isso se revela como muito significativo à medida que impulsiona um trabalho que, através do conceito de zona de desenvolvimento proximal, promove aprendizagem e desenvolvimento inclusive para aqueles considerados “diferentes” e neste caso não estamos considerando apenas os indivíduos relacionados à educação especial/ inclusão como “diferentes”, mas a todos aqueles que estão em foco, marcados por características (nem sempre físicas) que chamam a atenção, principalmente no ambiente coletivo (CARDOSO; CUNHA, 2009).

É por tudo isso apontado até então que Vigotski traz importantes contribuições para as reflexões realizadas nessa pesquisa.

1.2 Cultura visual e exclusão

Mello (2001), escrevendo sobre a violência urbana e a exclusão dos jovens, fala sobre a mídia e sua influência. Ao compor o texto, ela considera como aspecto “a mídia, envolvida na geração e manutenção de estereótipos e preconceitos que estigmatizam as populações mais pobres” (p. 129). Para que nossa visão e compreensão se tornem mais abrangentes, Mello

(2001) diz que precisamos de mediadores e que estes são a televisão, o rádio e o jornal. “Esses veículos denominam-se órgãos de comunicação de massa, por que a escolha e o modo de apresentar a informação que passam ao público devem nortear-se pelo fato primário de estarem se dirigindo a um espectador, um ouvinte ou leitor ordinário, comum” (MELLO, 2001, p. 132). A autora indica que a impotência diante de acontecimentos que ultrapassam nossa compreensão e desconhecimento, no caso, sobre a cidade e seus habitantes, cria intuições que “podem estar na origem das imagens carregadas de preconceitos, fixadas pelas mensagens permanentes e estereotipadas da associação da pobreza com a violência, divulgadas pela imprensa, rádio e televisão” (MELLO, 2001, p. 134).

Ao falar sobre a pobreza e a violência, Mello aponta a não neutralidade dos meios de comunicação:

A Psicologia sabe que é quase impossível a neutralidade quando sujeitos psicológicos plenamente ativos estão envolvidos na definição de acontecimentos e coisas. Também as palavras são maleáveis, sempre abertas à interpretação. Nem mesmo os leitores são neutros.

Dominam a realidade a partir da sua socialização, possuindo uma visão bastante estruturada do mundo e das coisas. Emissores e receptores de imagens e de ideias não trocam apenas informações. Uns agem sobre os outros. Para os receptores, a mídia é responsável pela ampliação do mundo social e do que nele ocorre. Se a vida na cidade não é apreensível com facilidade, os meios de comunicação de massa são os nossos olhos e ouvidos, permitindo o contacto com o mundo dos acontecimentos (2001, p. 137).

Essa mediação traz vários problemas, segundo a autora, mas dois são os mais temíveis: o fato de a mídia ter dono, ser paga e a suposição da existência do homem médio para cada informação (MELLO, 2001, p. 137-138). Com relação ao fato de a mídia ter dono, Mello diz que

Um jornal possui não só leitores como anunciantes. A publicidade move o mundo da mídia e a torna poderosa. O conteúdo informativo tem que respeitar o perfil do seu público, ou forjar um perfil para ele. O mesmo acontece com o rádio e com a televisão. Portanto temos aí já uma dúvida razoável quanto à neutralidade desses meios de informação (2001, p. 137-138).

Com a suposição da existência de um homem médio, as mensagens são selecionadas, aparadas, arredondadas, modificadas (MELLO, 2001).

Para este trabalho, a discussão apresentada por Mello (2001) se faz importante, pois fizemos uso de imagens fotográficas na metodologia utilizada. Mais do que em qualquer outro período, o visual está no centro de nossas vidas e vivências através da extrema valorização da cultura visual. Os apontamentos que a autora faz nos ajudam a refletir sobre as influências positivas e negativas que essa valorização do visual pode ocasionar, contribuindo para as reflexões que serão realizadas nos próximos capítulos.

Diante da proposta de trabalhar com imagens, fez-se necessário buscar suportes teóricos que nos ajudassem a pensá-las. É sobre alguns deles que falaremos a seguir.

1.3 Imagens que pensam

“Toda imagem, sabemos, é viajante. Ela é cigana e misteriosa. De antemão, ela nos inquieta, sobretudo se ela é uma imagem forte, isto é, uma imagem que, mais do que tentar impor um pensamento que “forma, formata, põe em forma” (o que denomina “ideologia”), nos coloca em relação com ela. Uma imagem forte é uma “forma que pensa e nos ajuda a pensar”.” (SAMAIN, 2012, p. 24).

Fabiana Bruno, em seu trabalho com *photobiografias* considera a imagem, predominantemente fotográfica, no caso, “não como um mero objeto, mas como um “acontecimento”: ora epifania, ora fenômeno, no sentido etimológico, um campo de forças que se cruzam e um sistema de relações que coloca em jogo diferentes instâncias: enunciativas (o verbal), figurativas e perceptivas (o visual)” (BRUNO, 2012, p. 91). O trabalho de Bruno (2012) é uma das grandes referências desta pesquisa e considerando nosso trabalho com as imagens, essa ideia é muito importante.

Quem fala melhor sobre essa concepção é Etienne Samain, no texto intitulado “As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens”, no qual propõe reflexões acerca da imagem como pertencente à ordem dos fenômenos. Segundo o autor “a imagem é um

fenômeno na medida em que é, com efeito, o resultado de *um processo que combina aportes dos mais variados*” (SAMAIN, 2012, p. 30). Para explicar tal afirmação, o autor toma como exemplo a fotografia:

A que processo combinatório ela deve sua existência? Para se moldar, precisou de um suporte: uma máquina captadora de luz, jogos de lentes, diafragma e obturador, uma placa sensível. Para se constituir, precisou de uma pessoa, do seu talento, de sua maneira de observar, de pensar e de expressar o que viu, de enquadrar, de retocar, de manipular. Para emergir, ela precisou da existência do tempo, do espaço, da luz e da sombra, das cores, das linhas, dos volumes, das formas, do ambiente, em poucas palavras, da longa história de um assunto/ motivo icônico que parece não ter fim. Para viver enquanto imagem foi necessária a existência do espectador(es), isto é, de seres vivos “aptos a saberem olhar uma imagem [...] capazes de discernir ‘lá onde ela arde’, lá onde sua eventual beleza guarda a marca de um ‘signo secreto’, de uma crise não apaziguada, de um sintoma. Lá onde a cinza não conseguia esfriar-se” (DIDI-HUBERMAN, 2006a, p. 33). (SAMAIN, 2012, p. 30-31).

Sendo assim compreendida, segundo o autor, uma imagem não pode ser equiparada a uma bola de sinuca, que por sua vez é algo letárgico, uma vez que essas somente se deslocam quando impactadas. Segundo Samain (2012), “sem chegar a ser um sujeito, a imagem é muito mais que um objeto: ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante” (p. 31).

O autor admite que a proposição de que “toda imagem é uma *“forma que pensa”*” (2012, p. 23), é de longe a mais questionável e utópica que apresenta e, ao mesmo tempo a mais necessária:

A proposição é tanto mais ambígua e complexa que chega a insinuar – até sugerir – que, independentemente de nós, as imagens seriam formas que, entre si, se comunicam e dialogam. Com outras palavras: independentemente de nós – autores ou espectadores – toda imagem, ao combinar nela um conjunto de dados sógnicos (traços, cores, movimentos, vazios, relevos e outras tantas pontuações sensíveis e sensoriais), ou ao associar-se com outra(s) imagem(ns), seria “uma forma que pensa”. (SAMAIN, 2012, p. 23).

Posição um tanto ousada que nos permite adentrar novas reflexões acerca das imagens. Nesse sentido, Laura Malosetti Costa também contribui, discutindo o poder das imagens. As

reflexões da autora têm como ponto de partida, questionamentos referentes ao poder que certas imagens apresentam de persistir na memória, regenerando-se depois de longos períodos e convocando novas vivências e ideias (COSTA, 2012). Segundo a autora:

Hay imágenes que no sólo no se olvidan sino que adquieren -con el tiempo- nuevos poderes. El poder de las imágenes, su capacidad para ser veneradas, despertar devociones y sostener creencias, generar violencia, ser odiadas, temidas y hasta destruidas, es algo que parece caer por fuera de la institución "arte", desbordando sus circuitos y mecanismos de legitimación en las sociedades occidentales modernas (COSTA, 2012, n.p.).

Vemos que essas considerações da autora vão de encontro, de certa forma, com o que dizem Mello (2001), Bruno (2012) e Samain (2012). A partir das ideias apresentadas é que construiremos nossas reflexões no decorrer deste trabalho, retomando e adentrando os pressupostos aqui dispostos. O que, afinal, as imagens revelam sobre a representação dos gestores e professores a respeito da inclusão e das diferenças? Como elas poderão nos ajudar a entender melhor as representações desses educadores? Falaremos a respeito disso nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II – Gestão escolar e inclusão

Considerando que esta pesquisa investiga as representações sociais de gestores sobre a inclusão, faz-se necessário dizer algo sobre essa última e também sobre a gestão escolar. Afinal, de que perspectivas partimos? Neste capítulo falaremos sobre a chamada educação inclusiva e a gestão escolar a partir do que dizem alguns documentos oficiais, artigos relacionados e estudiosos das temáticas.

2.1 Educação inclusiva (?)

Conforme já mencionado no capítulo anterior, partimos da ideia de inclusão/exclusão, apresentada por Sawaia (2001), ao nos propormos a investigar as representações sociais de gestores sobre a inclusão. Acreditamos, portanto, que a exclusão é parte constitutiva da inclusão e só existe com relação a ela (SAWAIA, 2001). Conhecer um pouco mais sobre o que dizem os documentos, leis nacionais e internacionais sobre a inclusão nas instituições educativas, faz-se necessário, pois muitas das ideias que circulam no meio educacional são pautadas pelo que elas determinam.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN), em seu Artigo 58 diz que, por educação especial entende-se “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, p. 33). A Lei determina ainda que haverá serviços de apoio especializado na escola regular, quando necessário, para atender às peculiaridades dos educandos com necessidades especiais e que a oferta de educação especial terá início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A Declaração de Salamanca, resolução internacional de 1994 que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, desafia a concepção de educação especial ao utilizar o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais”. Ela não somente o utiliza como também o estende “a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem” (MEC, 2005, p. 20). O princípio de que parte a Declaração é o de que

as escolas devem acolher a todas as crianças, incluindo crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Para isso, sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas (MEC, 2005, p. 20).

O Documento Subsidiário à Política de Inclusão (MEC, 2005), diz que “uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a “desinstitucionalização” da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais” (p. 8). Desta forma,

a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam (MEC, 2005, p. 8).

Em um artigo que objetiva apresentar alguns apontamentos a partir das políticas públicas de inclusão escolar, sobre a Educação para Todos e a Educação Inclusiva, Lasta e Hillesheim (2012) discutem-nas “como metanarrativas⁸ que foram sendo (re)produzidas na modernidade, as quais tomam status de verdade por meio de políticas públicas de inclusão em que ambas se efetivam” (p. 59). Elas partem da compreensão de que as políticas públicas de

⁸ De acordo com nota das autoras: “A ideia de *metanarrativa* ou *grande narrativa* é um conceito trabalhado por Lyotard (LYOTARD, J. F.. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.), um dos pensadores da pós-modernidade, o qual afirma que esta possui um caráter legitimador, concedendo explicações sobre como é o mundo, ao mesmo tempo em que nos enquadra em determinados modos de ser e agir” (LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 59).

inclusão escolar foram produzidas juntamente com a noção de Estado e também fabricaram novas práticas, definiram espaços, campos de saberes, instituições e seus sujeitos (LASTA; HILLESHEIM, 2012). Para as autoras, “as políticas públicas de inclusão escolar tensionam tempos e espaços de in/exclusão, assim como sujeitos in/excluídos, ao mesmo tempo em que são tensionadas por aqueles que as constituem e são constituídos por elas” (LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 60).

Com relação à Educação para Todos, Lasta e Hillesheim (2012) indicam que ela pode ser entendida como

uma estratégia para manter todos na escola, pois, a cada dia, mais especialistas fazem parte da maquinaria escolar e estão a serviço do controle e da normalização dos sujeitos escolares. Normalização que parece ser, nesta perspectiva, a meta para que todos permaneçam na escola, embora tal permanência não garanta o lugar do incluído (p. 62).

É interessante observar o que dizem as autoras a respeito da diferença, pois é algo que veremos nos próximos capítulos dessa pesquisa, ao discutir os dados recolhidos. Segundo elas:

A escola, como instituição obrigatória, é colocada no lugar de promotora de condições de igualdade para todos, “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos [...]” (BRASIL, 2008, p. 1). Entretanto, tal igualdade, muitas vezes é lida como sendo o outro da diferença, ou seja, **uma diferença que necessita ser traduzida em diagnósticos e o estar junto basta para que comparações aconteçam, delimitando uma inclusão presa na materialidade física dos corpos e permanentemente enquadrada nos parâmetros do normal/anormal**⁹ (LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 62)

Sobre essa questão da normalidade, as autoras citam Silva (1997), que diz que

Os valores e as normas praticadas sobre a deficiência formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade [...] Esse discurso, assim construído, não afeta somente

⁹ Grifo nosso.

as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Incapacitação e normalidade pertencem, assim, a uma mesma matriz de poder (p.5-6 *apud* LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 70).

Isso nos remete às representações sociais, das quais falamos no capítulo anterior. Considerando as perspectivas a respeito da inclusão aqui apresentadas, investigaremos através das representações sociais de professores e gestores, alguns dos “efeitos perversos da transmutação da exclusão em inclusão, isto é, da exclusão como inserção social” (SAWAIA, 2001, p. 9). Se a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, queremos saber qual é o caráter ilusório que tem constituído tais representações.

2.2 Gestão escolar e diversidade cultural

No livro “Gestão educacional. Uma questão paradigmática” Heloísa Lück discute o conceito de gestão. Segundo ela:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2010, p. 35-36).

Lück (2010) aponta que a concepção de gestão educacional supera a de administração escolar e não a substitui. A ideia de gestão educacional, segundo a autora, corresponde a uma mudança de paradigma e sendo assim, se desenvolve associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação.

Se entendidos como organismos vivos e dinâmicos, os sistemas de ensino e as escolas, como unidades sociais, “tornam-se importantes e significativas células vivas da sociedade,

com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos” (LÜCK, 2010, p. 50). Desta forma, distinguindo-se por uma rede de relações entre os elementos que nelas interferem de forma direta ou indireta, um novo enfoque de orientação é demandado de sua liderança, organização e orientação (LÜCK, 2010, p. 50-51). A gestão educacional responde a essa necessidade, abrangendo, portanto,

a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos (LÜCK, 2010, p. 51).

É a gestão que permite a superação da fragmentação e da descontextualização, construindo então, por uma perspectiva abrangente e interativa, “a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe” (LÜCK, 2010, p. 43). Essa questão da participação remete a uma das ideias globalizantes e dinâmicas em educação ligada a gestão educacional: a gestão democrática.

De acordo com o Artigo 14º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, serão definidas pelos sistemas de ensino conforme as suas peculiaridades e seguindo os princípios de participação na elaboração do projeto pedagógico da escola dos profissionais da educação, e de participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Carvalho (2012) aponta que “a adoção de um sistema de gestão democrática, com mecanismos que permitam a ampliação da participação dos sujeitos ao processo de tomada de decisões em todos os níveis do sistema educacional” (p. 90), tem sido o foco das políticas públicas, a partir da finalidade de dar “voz à diferença e respeitar a diversidade cultural e regional das instituições na definição de prioridades educacionais” (p. 90). A autora faz reflexões sobre a diversidade cultural e a gestão escolar considerando o lugar central que a

diversidade tem ocupado nas definições governamentais das duas últimas décadas, o que vem trazendo desafios a educadores e gestores para construir novas práticas pedagógicas e administrativas. Cotidianamente, uma nova cultura organizacional é proposta pela gestão da diversidade. Não mais tratada como um problema, a diversidade passa a ser vista como uma riqueza, que pode contribuir para a boa convivência e a maior aprendizagem de todos. Práticas direcionadas para um padrão único de alunos, de currículo e de estratégias pedagógicas não podem continuar a ser as práticas dos educadores, tendo em vista o tratamento pedagógico da diversidade (CARVALHO, 2012).

Contrapondo-se à perspectiva uniforme e homogênea de aluno e de ensino (padronização dos programas, métodos e avaliação), valoriza-se o reconhecimento das diferenças étnicas, culturais, de capacidades individuais, de níveis de instrução, modos de vida, modos de aprender, dentre outras. A diversidade é concebida como um trunfo para otimizar o processo educativo e não como empecilho à própria aprendizagem. Mediante essas práticas, promover-se-ia uma sociedade mais inclusiva (CARVALHO, 2012, p. 91).

Ao apontar aspectos sobre a diversidade a serem considerados pela gestão educacional, Carvalho (2012) menciona o Artigo 1º da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da UNESCO, que reconhece a diversidade cultural como patrimônio da humanidade:

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002, p. 3 *apud* CARVALHO, 2012, p. 92).

Carvalho (2012) aponta que com isso a defesa da diversidade implica o “compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os povos autóctones” (UNESCO, 2002, p. 3 *apud*

CARVALHO, 2012, p. 92). Em meio a esses apontamentos com relação à diversidade cultural, Pierucci (1999) chama a atenção para a “onda de celebração das diferenças” que estamos vivendo. Na cena política, o respeito à diversidade tem se tornado um valor, uma condição irrenunciável e inegociável, “adquirindo à primeira vista um status quase natural, inquestionável” (CARVALHO, 2012, p. 92). Carvalho (2012) indica a necessidade de, diante do que diz o referido autor, observar com atenção a questão do respeito à diversidade, notando-a através de um olhar mais amplo, que possa apreender seus múltiplos significados diante de sua complexidade.

A dificuldade de falar em diversidade sem considerar a natureza das diferenças, da igualdade e da desigualdade, diante do ponto de vista que apresenta, é apontada pela autora. Ela diz que, no debate apresentado no artigo, entende-se que os sujeitos são seres sociais. “Desse ponto de vista, como a diferenciação econômica tem-se materializado em exclusão e desigualdades cada vez mais acentuadas, tais sujeitos não são apenas diferentes, mas também desiguais” (CARVALHO, 2012, p. 92). Essa indicação com relação à diferenciação econômica que se desdobra em exclusão e desigualdade é um dos aspectos que perpassa as reflexões realizadas nessa pesquisa.

Ao nos inserirmos “no jogo de interesses sociais, políticos e econômicos, o fenômeno da diversidade passa a ser entendido como algo socialmente construído” (CARVALHO, 2012, p. 92), o que nos remete a definição de Denise Jodelet sobre as representações sociais apresentada no capítulo I: “*uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*” (JODELET citado por SÁ, 2004, p. 32 *apud* ALEXANDRINO, 2009, p. 31).

A tentativa de articular desigualdade social com diferença, estabelecendo assim “uma fabulosa plataforma de ações educativas que prometem promover a inclusão e resolver o problema da integração das minorias” (FAUSTINO, 2006, p. 98 *apud* CARVALHO, 2012, p.

92-93) é uma das estratégias da política do multiculturalismo e interculturalidade apontadas por Carvalho (2012) como aspecto importante a ser considerado na gestão educacional. De acordo com Faustino (2006)

a política do multiculturalismo e da interculturalidade foi adotada pelas concepções de educação que imputam à escola o caráter de promotora da igualdade omitindo as questões reais de exclusão social e, ideologicamente, quer fazer acreditar que, frequentando a escola, dialogando e aprendendo a conviver com a diversidade, os pobres terão suas vidas transformadas na medida em que esta lhe abrir a porta de acesso ao mundo de produção de rendas (p. 104 *apud* CARVALHO, 2012, p. 93).

A autora diz que “se o fenômeno for abstraído das relações sociais e apresentado como um simples objeto da educação, ele se torna um fato em si, um imperativo absoluto” (CARVALHO, 2012, p. 93). Se a estratégia de expansão e acumulação do capitalismo for desconsiderada a cultura tende a ser chamada para promover a igualdade de todos, acabando assim com a discriminação, a violência, a pobreza. Se não conseguir atingir estes objetivos “deverá pelo menos, ensinar aos pobres e diferentes, excluídos, à convivência pacífica sendo *tolerantes*, vivendo em paz e acreditando neste sistema que os descartou, mas promete que se eles abraçarem o multiculturalismo e a interculturalidade poderão ser reincluídos” (FAUSTINO, 2006, p. 105 *apud* CARVALHO, 2012, p. 93. Grifo nosso.). Sobre isso, Carvalho (2012) diz ainda que se perdendo de vista as relações entre os homens, as contradições e dimensões conflitantes que a compõem e que determinam, em último caso, as desigualdades e a exclusão social, “passamos a reivindicar o direito à diferença, como se o seu reconhecimento e o tratamento diferenciado pudessem ser o caminho para a inclusão social” (CARVALHO, 2012, p. 49 *apud* CARVALHO, 2012, p. 93). Associando desigualdade e diferença, o discurso da diversidade cultural enfraquece a luta por uma sociedade mais justa e menos desigual. Exaltando as diferenças, “o multiculturalismo perde de vista o sistema como totalidade articulada: “o conceito de totalidade contraditória, por sua vez, nos permite não só destacar – ou celebrar – as diferenças, senão descobrir que muitas delas encobrem

desigualdades, injustiça, marginalização e exploração” (FAUSTINO, 2006, p. 113)” (CARVALHO, 2012, p. 93).

Carvalho (2012) discorda de que a diferença seja produto da cultura. Ela considera que para falar de diversidade “é necessário falar do concreto, da totalidade”. Ela entende o concreto a partir da perspectiva de Marx (1983, p. 218) que diz que “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso”. Considerando isto, a autora entende a diversidade como “a materialização das “múltiplas determinações” e das relações que constituem o todo social” (CARVALHO, 2012, p. 93). A partir desse entendimento a autora explica:

[...] considerar as “diferenças” como parte da totalidade requer pensá-las não como fenômeno particular, mas como expressão das contradições que se constroem e reconstroem nas relações sociais. Isso implica não abrir mão dos conceitos de classe e contradição social. Nosso entendimento é o de que as relações e as condutas sociais e culturais são marcadas pelos interesses das distintas classes e setores e pelas correspondentes disputas econômicas e políticas (CARVALHO, 2012, p. 93-94)

Com isso, Carvalho (2012) indica que na sociedade capitalista as diferenças são, sobretudo, econômicas, políticas e sociais, e não apenas culturais, morais, sexuais, étnicas e que têm consequências materiais. Utilizando as palavras de Pierucci (1999) ela diz que o que há de universal na diferença é a exclusão social vivida, que é a mesma. Desta forma, à medida que os indivíduos sofrem da mesma carência, a igualdade se constitui.

Enfim, o maior desafio que se impõe a gestão democrática, de acordo com Carvalho (2012), consiste:

em não se deixar cair na armadilha da apologia das diferenças e se concentrar na luta pela igualdade entre todos os cidadãos, no esforço coletivo para a construção de uma sociedade realmente democrática, que busque não apenas a igualdade de direitos, mas a igualdade de condições de vida. Isso implica ter em conta que os problemas têm raízes histórico-sociais e que, para superá-los, é preciso superar as desigualdades sociais. Essa sim é uma diferença que não se pode desprezar (p. 97).

De modo geral, o artigo de Carvalho (2012) aborda aspectos importantes a serem considerados pela gestão educacional, dita democrática. As abordagens sobre diversidade cultural, multiculturalismo e diferença, realizadas no decorrer do texto, ajudam a identificar algumas das ideias dinâmicas e globalizantes que estão ligadas à gestão educacional (LÜCK, 2010). É a partir do entendimento de que a gestão educacional precisa estar atenta às questões que estão ligadas a ela e que deve ser definida sempre a partir das necessidades, especificidades e opiniões das comunidades escolares, que analisaremos as representações sociais de gestores e professores neste trabalho.

2.3 O Projeto Político Pedagógico

Considerando tudo o que falamos até então, principalmente as indicações feitas por Carvalho (2012), sobre a necessidade de atentar-se para os discursos sobre diversidade cultural e diferenças que perpassam o campo educacional, o Projeto Político Pedagógico das instituições educativas torna-se fundamental. De acordo com Oliveira, Souza e Bahia (2009), “o Projeto é que confere consistência, amplitude e sentido à prática pedagógica, porque é através dele que se congregam as energias, se traçam perspectivas e se organiza o processo de trabalho na escola” (p. 41). Segundo as autoras, Projeto é movimento, é “o que lança adiante”, é “ação organizada e prospectiva que articula as práticas, segundo esquemas estabelecidos, que arranja o presente e o liga à visão do futuro” (DIAS SOBRINHO, 1992: 7 *apud* OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2009, p. 41). Desta forma:

uma instituição como a escola precisa ter o seu Projeto Político Pedagógico. A dimensão política do Projeto é fundamental porque: educar, segundo Freire (1999), é um ato político; a formação do sujeito ético-histórico; do cidadão que tenha condições de fazer sua inserção comprometida na sociedade são premissas da educação emancipatória, necessária para o ser humano sair da mediocridade (KANT, 1980). (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2009, p. 41).

Para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico tem que se partir, necessariamente, de uma concepção de educação. Essa concepção se constituirá como o referencial teórico que norteará “os procedimentos, processos, atividades, organização administrativa e pedagógica, estruturação curricular, organização dos tempos e dos espaços da escola” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2009, p. 42). As autoras questionam o espontaneísmo e o democratismo que se submetem a “nova concepção” centrada no “aprender a aprender”. Esta perspectiva “advoga a autonomia do aluno com relação ao professor, partindo da premissa de que ele, sozinho, através da “pesquisa” independente, construiria o conhecimento” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2009, p. 42). De acordo com o que expõem, elas dizem que

a concepção dialética é que deve servir de pressuposto para um Projeto Político Pedagógico. Essa concepção considera, por um lado, o homem como a síntese de múltiplas relações e, por outro lado, o contexto socioescolar como instância privilegiada, embora se deva partir da realidade do aluno, considerando-o como sujeito do seu processo de busca do conhecimento, não se pode prescindir do professor, de sua autoridade, de sua competência teórico-conceitual, pedagógica, política, no sentido de dirigir o processo ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2009, p. 43).

Essa indicação nos remete as contribuições de Vigotski destacadas no primeiro capítulo deste trabalho, que apontam a importância do adulto na mediação entre cultura e indivíduo.

As autoras indicam como princípios que devem orientar a construção de um Projeto Político Pedagógico: a autoridade, a qualidade, a participação, a autonomia, a democracia e a igualdade. Dentre esses, destacamos o que elas dizem a respeito da democracia e da igualdade.

Com relação à democracia Oliveira, Souza e Bahia indicam que ela deve ser o princípio da gestão da educação e enfatizam que a única forma de transformar um súdito em cidadão é através da educação para a cidadania: “Na dimensão da cidadania, a democracia é

decorrente da própria prática democrática, na qual os direitos emergem como legítimos e reconhecidos” (2009, p. 45).

No que diz respeito à igualdade, as autoras fazem uma menção especial à educação inclusiva, indicando como ela deve ser considerada na construção do Projeto Político Pedagógico:

A igualdade, no âmbito escolar, de um modo mais específico, implica no reconhecimento de que todos são iguais, apesar das diferenças de gênero, idade, condição socioeconômica, raça, deficiências/limitações sensoriais, físicas, mentais/neurológicas. Nesta perspectiva, a denominada educação inclusiva precisa ganhar espaços e recursos para a sua real concretização. Em outras palavras, a luta pela igualdade de oportunidades desemboca na busca pela instauração de uma sociedade democrática. E isso exige a consciência, tanto das formas de discriminação, quanto da necessidade de mobilização, para promoção da ação transformadora, capaz de minimizar a ocorrência de situações discriminatórias.

A igualdade, também, se traduz na garantia de se viabilizar reais condições de acesso e permanência na escola, isto é, torna-se necessário possibilitar que todos os alunos tenham oportunidades de frequentar, com sucesso, uma escola de qualidade. O fracasso escolar deve ser considerado, sobretudo, como uma incapacidade da instituição de se adequar, de responder e atender às diferenças e às necessidades de seus alunos (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2009, p. 46).

O Projeto Político Pedagógico entendido desta forma configura-se para nós como alternativa revolucionária diante da proposta da inclusão atual, ou seja, aponta para uma tendência de efetivação de uma política menos perversa nesse sentido. Consideramos que, se elaborado de forma séria e comprometida, tendo como base os pressupostos da gestão democrática, envolvendo assim toda a comunidade escolar em seu processo de construção, o Projeto Político Pedagógico pode se tornar um importante mediador na constituição de uma escola, no mínimo, mais reflexiva.

CAPÍTULO III – Método

Este estudo teve como intenção investigar as representações de alguns gestores e professores a respeito da inclusão e das diferenças no âmbito da educação infantil, mais particularmente em creches situadas em município próximo à Região Metropolitana de Campinas/SP. Trata-se de uma abordagem qualitativa de tipo estudo de caso que, nesta pesquisa, pode ser chamado estudo de caso coletivo (STAKE, 1995 *apud* ANDRÉ, 2005). Stake (1995, *apud* ANDRÉ, 2005) chama de estudo de caso coletivo “quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores, com finalidade intrínseca ou instrumental” (p. 20).

André (2005) aponta como vantagens associadas ao estudo de caso “a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (p. 33) e “a capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (p. 34), o que, por sua vez, exige que os participantes aceitem o pesquisador. Isso requer que esse último tenha muita sensibilidade no contato e nas relações de campo. A autora indica também a valorização dos estudos de caso pela sua capacidade heurística: “isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia” (ANDRÉ, 2005, p. 34). Desta forma, espera-se que o estudo de caso ajude na compreensão da situação investigada, revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos, além de possibilitar a emergência de novas relações e variáveis, levando o leitor a ampliar suas experiências (ANDRÉ, 2005).

Outro aspecto importante destacado por André (2005) sobre os estudos de caso são as questões éticas. Os critérios utilizados e a forma de seleção dos dados apresentados e descartados precisam ser muito bem apresentados. O cuidado com a revelação dos dados

também deve ser considerado, de forma que não afete negativamente os sujeitos ou instituições envolvidas na pesquisa. Aspectos como esses devem ser discutidos, de acordo com a autora, no momento de negociação da entrada do pesquisador em campo. Ela indica ainda que a obtenção de consentimento dos participantes, por meio de instrumentos formais ou não, é fundamental.

A partir dessas considerações, falaremos a seguir a respeito dos percursos, dos sujeitos, dos instrumentos e dos procedimentos de análise de dados da pesquisa.

3.1 Percursos da pesquisa

A proposta inicial deste estudo era investigar o que pensavam os professores de crianças de zero a três anos a respeito da inclusão. Porém, ao visitar as instituições de educação infantil a serem pesquisadas, visando um levantamento de dados, as falas e manifestações dos gestores a respeito da temática pesquisada mostraram-se relevantes. Inicialmente, tinha-se como pretensão analisar algumas reuniões habituais entre professores e psicóloga da rede do município onde a pesquisa foi realizada e realizar observações e entrevistas com professores de determinada instituição, como mencionado. Entretanto, por uma questão de transição de Prefeitos, a realização dessas reuniões nos centros infantis ficou um tanto quanto indefinida, o que nos levou a voltar nosso olhar também para o que já vinha chamando nossa atenção: as falas e manifestações dos gestores diante das questões pertinentes a este estudo.

Assim, no presente estudo, encontra-se um *corpus* referente aos dados obtidos a partir do contato com o grupo de gestores e outro *corpus* construído com base no contato com os professores que serão apresentados e discutidos à frente.

Diante da intenção de investigar as representações desses gestores e professores sobre a inclusão e as diferenças no âmbito das creches, enviamos uma carta explicando os objetivos e finalidades da pesquisa que pretendíamos realizar para a Prefeitura Municipal em questão, onde os centros infantis almejados se localizam. O fato de já ter realizado os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil em escolas municipais da referida cidade, ajudou na autorização para realização do estudo. Desta forma, a pesquisa foi realizada através de autorização documentada e referendada pelo município, mediante a finalidade científica do estudo e do compromisso de preservar a identidade dos envolvidos. Devido a isso, no decorrer deste trabalho, foram omitidos o nome da cidade em que as instituições de educação infantil se localizam e dos sujeitos participantes. Contudo, como apontado, trata-se de um município paulista, pertencente à mesorregião de Campinas.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

O município em questão tem onze centros infantis para crianças de zero a três anos. Quatro diretores dirigem essas unidades, sendo que três deles cuidam da gestão de três centros infantis cada, e um deles dirige duas unidades e mais uma pré-escola pertencente à rede municipal de educação. Cada centro infantil tem na equipe gestora: além do diretor, um coordenador pedagógico. Mediante a autorização da Prefeitura para a realização do estudo, os diretores foram contatados, inicialmente via telefone, para o agendamento de uma visita, na qual se apresentavam os objetivos e finalidades do estudo e, caso o gestor aceitasse participar, realizava-se a primeira entrevista. Considerando a preocupação com as questões éticas da pesquisa, apontada por André (2005), elaboramos um TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1) com as principais informações a respeito do estudo, esclarecendo

sobre a participação e preservação dos dados do participante. Nossa intenção era conversar com os quatro diretores dos centros infantis e com, pelo menos, um coordenador pedagógico de cada conjunto de unidades dirigidas por esses diretores.

Com isso, participaram da primeira entrevista: quatro diretores e seis coordenadores pedagógicos, totalizando dez gestores. Na etapa seguinte da pesquisa, realizamos uma segunda entrevista com três dos gestores que participaram do primeiro momento. Esses gestores foram escolhidos, com base na primeira entrevista, por apresentarem opiniões distintas entre si a respeito da inclusão, o que seria representativo para o problema de pesquisa esboçado.

Além dos gestores, participaram também da pesquisa quatro professores de educação infantil, a psicóloga da rede municipal de educação e cinco representantes da família de crianças de um dos centros infantis visitados, através de dois encontros específicos entre esses sujeitos, observados no decorrer da coleta de dados.

Entrevistas

“Ouça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 137).

Na busca pela melhor maneira de investigar as representações sociais dos gestores sobre a inclusão em instituições de educação infantil, optamos, num primeiro momento, por realizar entrevistas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (MORGAN, 1988, *apud* BOGDAN E BIKLEN, 1994), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134). Os autores ressaltam, porém, que a entrevista tem um formato próprio no caso do investigador qualitativo, podendo ser utilizadas de duas formas:

Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Segundo André (2005), a entrevista é um dos meios principais para o estudo de caso que tem como objetivo “revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação” (p. 51). Para que uma entrevista seja bem conduzida, Stake (1995, *apud* ANDRÉ, 2005) indica que ela seja muito bem planejada, pois caso contrário, pode não atingir seu objetivo. Indica também a elaboração de um roteiro embasado nas questões ou principais critérios. Com relação a isso, Bogdan e Biklen (1994) dizem que “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (p. 135).

Primeira rodada de entrevistas

Foram planejadas duas rodadas de entrevistas. Na primeira rodada, conforme já destacado anteriormente, tínhamos a intenção de conversar com os diretores dos centros infantis (quatro, no total) e com pelo menos um coordenador pedagógico de cada conjunto de unidades dirigidas por esses diretores. Para tanto, considerando as orientações de Stake (1995, *apud* ANDRÉ, 2005) e Bogdan e Biklen (1994), elaboramos um roteiro (ANEXO 2) para a realização das entrevistas, que serviu como guia em todas as conversas realizadas.

A partir da primeira entrevista realizada com um dos gestores, o roteiro foi ajustado (uma vez que percebemos que não tínhamos ainda os dados que necessitávamos para compreender a questão aqui investigada) e a forma de abordagem foi aprimorada. Moscovici

(2003, *apud* FEITOSA, 2012), diz que “as representações são sistemas complexos, que circulam nas comunicações entre os sujeitos, e não podem ser apreendidas por meio de uma única via” (p. 67). Desta maneira, os instrumentos utilizados para chegar a essas representações precisam estar em constante ajuste, buscando formas adequadas de apreendê-las. Assim, na pesquisa, estivemos atentas a isso no decorrer de todo o processo de levantamento de dados.

As entrevistas foram realizadas em encontros individuais entre a estudante responsável pela pesquisa e os gestores, ocorridos nas unidades em que esses atuavam. Mediante a autorização prévia dos participantes, as entrevistas foram gravadas em áudio¹⁰. Foi feito também um diário de campo com as principais impressões e situações que chamaram a atenção no decorrer dos encontros.

Nesse primeiro momento, foram entrevistados dez gestores de centros infantis, sendo quatro diretores e seis coordenadores pedagógicos, conforme já indicado anteriormente. Dentre os gestores que aceitaram receber a estudante após o contato inicial via telefone, apenas um coordenador pedagógico se recusou a participar da pesquisa. O relato desta recusa foi inserido no diário de campo e será discutido no capítulo IV.

Terminadas as entrevistas da primeira rodada, todo o material produzido foi organizado em protocolos, o que se configurou como uma pré-análise desses dados. Inicialmente, as gravações dos encontros foram transcritas de forma a obedecer ao padrão de oralidade expresso nos depoimentos, originando assim uma coletânea com dez transcrições. Diante dos objetivos traçados para a relação a ser feita com as entrevistas da segunda rodada (também protocoladas), objetivando a melhor organização e visualização dos dados - além de facilitar a análise posterior dessa primeira rodada - optamos por organizar as entrevistas mais

¹⁰ Na ocasião das entrevistas propusemos aos participantes registrar o encontro através de videogravações. Porém, os entrevistados optaram pela gravação em áudio, pelo fato de não se sentirem confortáveis com a forma de registro proposta, como destacaram na ocasião.

expressivas dentre as dez realizadas. Foram então protocoladas sete transcrições de entrevistas (ANEXO 3), sendo quatro protocolos referentes à entrevistas com diretores e três referentes à entrevistas com coordenadores pedagógicos.

Com base nos estudos de Garzella (2013)¹¹, os protocolos foram numerados e organizados em forma de tabela que contém, inicialmente, dados breves e pontuais sobre o sujeito entrevistado e o centro infantil onde o encontro foi realizado. As informações foram então divididas em três colunas. A coluna da “transcrição da entrevista” contém as falas do gestor que se destacam no decorrer da entrevista. As “inferências” apresentam algumas das deduções e impressões da pesquisadora com relação ao trecho em destaque na coluna anterior. A coluna intitulada “pré-indicadores” sugere enunciados relacionados à fala dos gestores. Ela surge da intenção de categorizar aspectos que se repetem, se complementam ou se contradizem nos discursos dos gestores (VIANNA, 2010). Conforme veremos mais a frente, esses pré-indicadores serão organizados em indicadores para o processo de descrição e análise de dados. As anotações realizadas no diário de campo são contempladas nos protocolos, através do item que os finaliza, chamado de “anotações de campo e impressões gerais”, que indica alguns aspectos observados pela pesquisadora no decorrer da entrevista e que foram registrados previamente em seu caderno de campo. Este último item é também uma espécie de pré-análise das informações apresentadas no protocolo.

Três transcrições das dez entrevistas realizadas nessa primeira rodada não foram protocoladas (ANEXO 4), pelos motivos já apontados. Apesar disso, trechos significativos delas serão utilizadas no decorrer da descrição e análise de dados.

¹¹ GARZELLA, F. A. C. **A disciplina de cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos.** 2013. 244f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

Terminado esse primeiro processo de recolhimento e organização de dados, iniciamos então a segunda rodada de entrevistas.

Segunda rodada de entrevistas

Com base nos sete protocolos produzidos na primeira rodada, foram selecionados três gestores que apresentaram opiniões distintas entre si, a respeito da inclusão, para participar da segunda rodada de entrevistas. Definimos o número de sujeitos levando em consideração o tempo disponível para a realização da pesquisa, mas sem deixar de nos preocupar com a qualidade e aprofundamento do estudo.

Para o segundo momento de entrevistas, optamos por criar uma forma diferente da primeira abordagem, organizada em um roteiro de três etapas, a fim de conseguirmos “capturar” com menos dificuldade as representações sociais e possíveis preconceitos nelas alicerçados. Assim, nossa intenção era adentrar ainda mais em alguns aspectos ligados às representações sociais dos gestores sobre a inclusão e as diferenças. Tendo como inspiração o texto de Fabiana Bruno (2012) intitulado “Uma antropologia das “supervivências”: as *fotobiografias*”, no qual evidencia o trabalho metodológico com fotografias e memória, elaboramos um roteiro de entrevista (ANEXO 5) utilizando imagens, recortes de notícias publicadas na Internet e vídeos. Participaram, então, dessa segunda rodada, três diretores dos centros infantis. Eles foram entrevistados em encontros individuais pré-agendados, ocorridos em uma das unidades em que atuavam. Os encontros foram videogravados, mediante a autorização prévia dos sujeitos. As principais impressões e observações foram também registradas no diário de campo.

Após terminar os encontros da segunda rodada de entrevistas, as videograções foram transcritas. Visando a organização e sistematização dos dados, essas transcrições foram

protocoladas, originando então três protocolos (ANEXO 6). Estes foram também numerados e organizados em forma de tabela, porém, devido à proposta de abordagem dessa segunda entrevista, as informações foram sistematizadas de modo diferente da primeira rodada. Nos protocolos foram apresentados, inicialmente, dados breves e pontuais sobre o sujeito entrevistado e o centro infantil onde o encontro foi realizado, assim como foi feito na primeira rodada de entrevistas. Na sequência, os protocolos foram então organizados em três momentos distintos.

Para o primeiro momento da segunda rodada de entrevistas, foram selecionadas 25 imagens que posteriormente foram impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura por 8 cm de comprimento. Procuramos selecioná-las pensando na diferença biológica ou sensorial, na diferença étnica, na diferença econômico-social, na orientação afetiva ou sexual. Inicialmente, montamos um banco de imagens com fotografias e figuras que faziam alusão à diferença, selecionadas através da página da Web *Google Imagens*. Para encontrá-las, utilizamos as seguintes palavras-chave: *síndrome de Down, cadeirante, autismo, cego, cegueira, deficiência múltipla, paralisia cerebral, surdez na escola, crianças com aparelho auditivo, criança com dificuldade de aprendizagem, japonês, índio, criança branca, criança negra, trabalho infantil, criança brasileira pobre, criança em situação econômica favorável, criança transexual, homoafetividade, casais homoafetivos com filhos*. Elas podem ser vistas também no anexo 7 deste trabalho. Na sequência, fizemos a seleção daquelas figuras mais impactantes, de acordo com nossa intenção de trabalhar com a inclusão e a diferença. Desta forma, foram selecionadas e impressas as vinte e cinco imagens que podem ser vistas na figura A.



Figura A: Imagens da segunda rodada de entrevistas

Fonte: A autora

As fontes das figuras utilizadas estão devidamente disponibilizadas nos anexos desta pesquisa (ANEXO 7), conforme determina a Lei nº 9.610, de 19/02/1998, que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. De acordo com o terceiro parágrafo do artigo 46 da referida Lei, não constitui ofensa aos direitos autorais “a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra” (BRASIL, 1998). O artigo 48, por sua vez, determina que “as obras situadas permanentemente em logradouros públicos podem ser representadas livremente, por meio de pinturas, desenhos, fotografias e procedimentos audiovisuais” (BRASIL, 1998).

Ao propor um instrumento que se utiliza de figuras e fotografias, fazemos alusão ao que diz Bruno (2012) sobre as imagens que, segundo ela, carregam “um potencial de revelação e uma capacidade de dialogar entre si, ao se colocarem num plano de correspondência – no sentido comunicacional do termo – e de estabelecimento de uma rede de relações não meramente sígnicas, mas também significativas” (BRUNO, 2012, p. 95). Bruno diz ainda que “palavras, melodias, assim como imagens, são formas singulares e complementares, simbolizações que dispomos para representar a realidade de nossa condição humana” (2012, p. 95). Nossa intenção era a de que, através das imagens, os gestores explicitassem ainda mais suas representações sobre a inclusão e as diferenças, considerando que

As imagens oferecem espaços de diálogos não apenas entre elas, mas com os outros suportes da comunicação humana, que deles nasceram: a fala e a escrita. Diálogos e confidências entre fluxos que perpassam o real e o imaginário dos homens, que percorrem seus contextos existenciais, suas histórias infinitas, que habitam suas memórias (BRUNO, 2012, p. 100).

O conjunto de fotografias foi então apresentado aos gestores, nesse primeiro momento, juntamente com algumas perguntas. Em algumas das questões, solicitou-se ao participante que respondesse utilizando somente as imagens que tinha recebido, conforme as orientações dadas com relação à quantidade de figuras. Ou seja, o gestor deveria responder através de uma *montagem* com as imagens (BRUNO, 2012).

Bruno (2012) ao utilizar o termo “montagem” em sua pesquisa com as *fotobiografias* aponta que este poderia parecer inadequado para o âmbito de trabalho que propõe, se confinado e reduzido às imagens cinematográficas, como acontece muitas vezes. Desta forma, ela diz que

Seria, desse modo, uma felicidade poder libertar e desdobrar, pensamos, essa noção que, longe de pertencer ao único universo das imagens – o cinema, a fotografia, o vídeo, a televisão, a infografia, os quadrinhos, os romances, os jornais, as revistas...

–, é finalmente a “operação constitutiva” de um impressionante número de realidades que nos circundam diariamente: monta-se um ateliê, monta-se um romance, monta-se uma máquina, monta-se uma peça de teatro, monta-se a lona do circo, monta-se um álbum de fotografias. É necessário, desse modo, “desfazer” a “montagem” (BRUNO, 2012, p. 97).

Segundo Didi-Huberman “a montagem corta as coisas habitualmente reunidas e conecta as coisas habitualmente separadas” (2007b, pp. 23-5; 2009, p. 133 *apud* BRUNO, 2012, p. 98). A respeito disso, Bruno diz ainda que “tanto o conceito como nós somos complexas montagens de tempo e de espaço, um comprido filme (nossa existência) que tem, porém, “começo e fim”” (2012, p. 98). É importante destacar que é considerando esses significados que faremos uso do termo neste trabalho.

Por conta da forma distinta de abordagem proposta na segunda rodada de entrevistas, as respostas se configuraram também de forma diferente. Isso justifica a organização diferenciada dos protocolos da primeira para os da segunda rodada de entrevistas. Desta forma, o primeiro momento dos protocolos é organizado em cinco blocos nesta segunda etapa. Esses blocos contemplam as cinco perguntas feitas aos gestores nessa fase da entrevista. As informações referentes a cada uma das cinco questões são organizadas em quatro itens, sendo eles: “recursos imagéticos utilizados”, “comanda da pesquisadora”, “montagem do participante” e “manifestações dos participantes”.

No item “recursos imagéticos utilizados”, descrevemos o material referente àquele bloco apresentado aos gestores como, por exemplo, as 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento, usadas nesse primeiro momento da entrevista. Na sequência apresentamos a pergunta ou indicação verbal feita pela pesquisadora ao sujeito da pesquisa, no item “comanda da pesquisadora”. Na “montagem do participante” exibimos a montagem feita pelo participante como resposta a comanda que recebeu. Os participantes nem sempre responderam a comanda da pesquisadora com montagens. Nestes casos, isso é indicado nesse item do protocolo. As manifestações do participante, enquanto

realizava a montagem e/ou comentava sobre o que produziu, são indicadas no item “manifestações do participante”.

Para o segundo momento da entrevista, selecionamos dois recortes de notícias publicadas na Internet (ANEXO 8). Após a leitura, os gestores falaram a respeito dos recortes, a partir de duas perguntas norteadoras. Sendo assim, este segundo momento foi organizado nos protocolos em dois blocos com três itens cada: “recursos imagéticos utilizados”, “comanda da pesquisadora”, e “manifestações dos participantes”. O item “montagem do participante” foi retirado, já que a proposta de utilizar imagens e montagens foi somente para a primeira etapa da entrevista.

No terceiro momento da entrevista, apresentamos aos participantes uma vídeo-reportagem¹² sobre uma criança transexual e o trailer¹³ do filme brasileiro “Colegas”, dirigido por Marcelo Galvão (2012)¹⁴. Novamente, após a apresentação dos vídeos, algumas perguntas foram feitas aos gestores, de modo a instigá-los a falar a respeito (ANEXO 5). Com isso, o terceiro momento é organizado nos protocolos em dois blocos, com três itens cada, sendo estes os mesmos referentes ao segundo momento: “recursos imagéticos utilizados”, “comanda da pesquisadora” e “manifestações dos participantes”.

Decidimos organizar tanto o roteiro de entrevistas quanto os protocolos da segunda rodada em três momentos, por conta dos diferentes recursos imagéticos utilizados em cada um deles e, conseqüentemente, por conta das distintas reações que os sujeitos apresentaram. Visando facilitar a leitura e compreensão, destacamos que o número indicado em cada item dos blocos nos protocolos, se refere ao número da questão apresentada no roteiro de entrevistas (ANEXO 5) elaborado para a segunda rodada. Isso pode ser visto mais claramente no Quadro 1.

¹² Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=bHhHRVo4kT0>. Acesso em: 15 jul. 2013.

¹³ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Kf07YeqMOtg>. Acesso em: 05 ago. 2013.

¹⁴ **Colegas**. Direção: Marcelo Galvão. Produção: Marçal Souza, Marcelo Galvão. Brasil, Gatacine, 2012.

As “anotações de campo e impressões gerais” fecham os protocolos, trazendo anotações do diário de campo, indicando aspectos importantes observados e constituindo também uma pré-análise das informações contidas no documento.

De modo geral, considerando as duas rodadas de entrevistas realizadas, foram organizados dez protocolos, sendo sete de diretores e três de coordenadores pedagógicos.

Quadro 1: Tabela segunda rodada

Recursos imagéticos utilizados	7. Recorte de notícia publicada na Internet: “ <i>Criança briga com professora e vai parar em delegacia em Piracicaba</i> ”. ¹⁵
Comanda da pesquisadora	7. “C: (...) Pode virar a folha e ler a que vem na sequência.”

Os números em destaque indicam que as informações apontadas no quadro, referem-se à questão número 7 do roteiro da segunda rodada de entrevistas (ANEXO 5).

Observações

No mesmo período em que a primeira etapa de entrevistas foi realizada, foram observados dois encontros entre a psicóloga da rede municipal e a comunidade educativa de um dos centros infantis do município. A Prefeitura Municipal da cidade tem como prática que uma psicóloga da rede passe pelos centros infantis e demais escolas municipais, de modo a conhecer os casos que necessitam de mais atenção e orientar professores e pais com relação a certas condutas dos/com os filhos. São realizados três encontros no decorrer do ano letivo. O primeiro deles ocorre com professores, coordenador pedagógico e psicóloga. A partir dessa primeira reunião, alguns pais são encaminhados por professores, coordenador pedagógico e

¹⁵ Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/10/bebe-de-3-anos-briga-com-professora-e-vai-para-delegacia-em-piracicaba.html>>. Acesso em: maio/2013.

pela própria psicóloga para o que chamam de “grupo de pais”. Neste segundo encontro, a psicóloga orienta, através de uma conversa coletiva, representantes da família das crianças, de acordo com as dificuldades apontadas pelos professores na reunião anterior. O terceiro encontro é feito somente entre a psicóloga e o coordenador pedagógico, para discutir como estão as crianças antes apontadas com algum tipo de “problema”. Esses três encontros ocorrem no decorrer do ano letivo, sendo que o primeiro e o segundo acontecem geralmente no primeiro semestre e, o terceiro, na segunda metade do ano. Foram observados neste trabalho os dois primeiros encontros mencionados.

Na reunião entre psicóloga, coordenador pedagógico e professores do centro infantil, a estudante responsável pela pesquisa foi apresentada aos docentes e obteve a permissão da psicóloga para acompanhar o momento. Foram feitas anotações breves sobre a reunião, que posteriormente foram registradas em diário de campo (ANEXO 9). Para o segundo encontro, preparamos um TCLE - Termo de Compromisso (ANEXO 10) que explicava brevemente os objetivos e finalidades da pesquisa e enfatizava a importância de acompanhar aquele momento. Mediante a apresentação aos representantes das famílias das crianças presentes, a estudante responsável pela pesquisa foi autorizada a participar da reunião. Nesse encontro também foram feitas anotações breves que posteriormente foram registradas (ANEXO 11). Apesar de esses dois momentos terem sido mais específicos de observação, é importante destacar que se fez uso dela durante todas as etapas da coleta de dados.

Os registros desses dois encontros não foram protocolados, em função dos objetivos específicos traçados para este trabalho, ou seja, a ênfase mais detida na análise do *corpus* referente ao grupo dos gestores. Eles são apresentados na íntegra nos anexos 8 e 10. No decorrer da descrição e análise de dados, os utilizaremos através do destaque de trechos significativos.

3.3 Proposta de descrição e análise de dados

Após o término das entrevistas e observações, a partir de uma leitura atenta dos protocolos da primeira e segunda rodada, das entrevistas transcritas e dos registros das observações realizadas, os dados foram rearranjados por núcleos de significação.

De acordo com Vianna (2010, p. 167), “esses núcleos se caracterizam por uma articulação dos conteúdos dos discursos por semelhança, contradição ou complementação”. Sendo assim, inicialmente separamos em tabelas os pré-indicadores definidos em cada um dos sete protocolos da primeira rodada de entrevistas (ANEXO 3), como mostra o Quadro 2.

PROTOCOLO Nº 03
Pré-indicadores
Concepção de deficiência
Concepção de deficiência
Concepção de educação infantil
Concepção de infância e desenvolvimento infantil
Concepção de necessidade especial
Concepção de necessidade especial
Inclusão escolar
Inclusão escolar
Inclusão escolar
Inclusão na educação infantil
Medicalização/ Patologização
Medicalização/ Patologização
Papel do gestor
Papel do professor

Quadro 2: Pré-indicadores

Na sequência, definimos alguns pontos que se destacavam no registro da reunião observada entre a psicóloga e professores da creche J (ANEXO 9) e também da reunião entre a profissional mencionada e um grupo de representantes de famílias da referida creche

(ANEXO 11), com base nos pré-indicadores acima expostos. O Quadro 3 exemplifica essa etapa:

<p>Pontos que se destacam:</p> <ul style="list-style-type: none">• Homoafetividade• Normalidade• Sexualidade/afetividade das crianças• Medicalização/ Patologização

Quadro 3: Pontos de destaque

Analisando os conteúdos que se destacavam nos protocolos da segunda rodada de entrevistas (ANEXO 6), percebemos que esses eram contemplados pelos pré-indicadores da primeira rodada e pelos pontos que se sobressaíam dos registros das reuniões com a psicóloga da creche J. Desta forma, através de um processo de aglutinação das categorias próximas (VIANNA, 2010, p. 167), formamos quatro núcleos de significação, sendo eles: concepção de diferença, concepções de infância, inclusão/exclusão na escola e papel dos profissionais da escola. Nesses núcleos, os conteúdos dos discursos foram articulados por semelhança, ou seja, “por falas que aparecem em momentos diversos durante as entrevistas coletivas”¹⁶ representando as mesmas ideias apesar de serem expressadas por palavras diferentes” (VIANNA, 2010, p. 167). Isso fica mais evidente através do Quadro 4 que apresenta os quatro núcleos de significação e os pré-indicadores que se relacionam a eles:

¹⁶ No caso da pesquisa da referida autora.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO		PRÉ-INDICADORES RELACIONADOS
1	<i>Concepção de diferença</i>	1.1 Concepção de deficiência
		1.2 Normalidade
		1.3 Homoafetividade
		1.4 Sexualidade/afetividade das crianças
2	<i>Concepções de infância</i>	2.1 Concepção de infância
		2.2 Importância da educação infantil
		2.3 Concepção de educação infantil
		2.4 Concepção de infância e desenvolvimento infantil
		2.5 Obrigatoriedade da educação infantil aos quatro anos
3	<i>Inclusão/exclusão na escola</i>	3.1 Inclusão escolar
		3.2 Inclusão na educação infantil
		3.3 Medicalização/ Patologização
		3.4 Ações da Prefeitura Municipal
		3.5 Formação continuada
4	<i>Papel dos profissionais da escola</i>	4.1 Papel do gestor
		4.2 Papel do professor
		4.3 Formação continuada

Quadro 4: Núcleos de significação

A interpretação construída nesta pesquisa fundamenta-se, portanto, na relação entre os quatro núcleos de significação, formados a partir dos dados obtidos e da fundamentação teórica apresentada nos dois primeiros capítulos deste trabalho, na intenção de investigar as representações de alguns gestores e professores a respeito da inclusão e das diferenças no âmbito da educação infantil, mais particularmente em creches situadas em município próximo à Região Metropolitana de Campinas/SP, como apontado. A Teoria das Representações Sociais, “concebida como um processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo dos quais significados são construídos” (FEITOSA, 2012, p. 83), norteou a análise apresentada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV – Descrição e análise dos dados

Neste capítulo, apresentaremos os dados obtidos através da exposição detalhada dos quatro núcleos de significação que formamos, conforme indicamos no capítulo anterior, sendo eles: concepção de diferença, concepções de infância, inclusão/exclusão na escola e papel dos profissionais da escola. Apresentaremos, a seguir, uma breve descrição de cada um desses núcleos.

O *núcleo de significação 1 – Concepções de diferença* reúne os dados que se reportam às concepções referentes às diferenças biológicas ou sensoriais, étnicas, econômico-sociais, e relacionadas à sexualidade e afetividade. No *núcleo de significação 2 – Concepções de infância*, apresentaremos os dados que se referem às concepções relacionadas à infância, ao desenvolvimento da criança pequena e a educação infantil. O *núcleo de significação 3 – Inclusão/ exclusão na escola* trata de questões que se referem à dialética da inclusão/exclusão (SAWAIA, 2001) no espaço escolar. Portanto, reúne os dados relacionados à inclusão na escola de modo geral e também, mais especificamente, na educação infantil. No *núcleo de significação 4 – Papel dos profissionais da escola* exibiremos os dados referentes ao papel dos gestores e professores com relação à inclusão e as diferenças no ambiente escolar e aspectos relacionados, como a questão da formação continuada, por exemplo.

Ao apresentar cada um dos núcleos temáticos, faremos relações com a fundamentação teórica que norteia este trabalho, explicitada nos capítulos um e dois desta produção. Cumpre ressaltar que os depoentes serão aqui identificados ao final de cada excerto utilizado, como no exemplo: “D1; Protocolo nº 03”, onde D1 refere-se à categoria “Diretor” – sujeito 1 – e a transcrição detalhada da entrevista consta no Protocolo de número 3 (ver ANEXOS). O mesmo procedimento foi utilizado para a categoria “Coordenador Pedagógico” (CP).

4.1 Núcleo de significação 1 – Concepções de diferença

No núcleo de significação 1 - que agrupa os dados referentes às concepções de diferenças biológicas ou sensoriais, étnicas, econômico-sociais, e relacionadas à sexualidade e afetividade - é possível indicar várias falas que se referem à deficiência. As ideias dos gestores são colocadas de modos diversos, mas apresentam aspectos coincidentes, como evidenciado nos excertos a seguir: *“Então acho que a deficiência é aquilo que possibilita a pessoa a ter uma atitude [...], ou então a desenvolver uma atividade que ela não consiga fazer com tanta eficiência, mas que faz ao seu tempo”* (D2; Protocolo nº 04).

A deficiência é uma palavra bem, né... Eu acho assim, às vezes tem um sentido de pejorativo [...]. E eu entendo [...] **deficiência, uma necessidade especial que o aluno tem, relacionado a... em alguma área do conhecimento cognitivo, ou em alguma área do aspecto motor**¹⁷, [...] ou visual. Eu acho que é uma necessidade a mais que ele tem com os outros. (CP 9; Protocolo nº 05).

Deficiência... [...] É um aluno, uma criança, que apresenta assim, [...] **um problema físico, assim, digamos assim, é, visual, auditivo, então uma deficiência grave, seja visual, auditiva, físico. [...] Ou assim, intelectual**¹⁸. Uma coisa grave como o autista [...]. Ou [...] um com síndrome de Down. Mas, a princípio não impede que esse aluno tenha um bom desempenho, no seu dia a dia, numa sala de aula. (D3; Protocolo nº 02).

Eu acho que é quando **a criança não consegue fazer tudo que as outras fazem**¹⁹. Pensa bem, se você... Uma criança com uma perna só, por exemplo, ela não vai conseguir fazer tudo que as outras, acompanhar a turma dela em tudo. Então ela precisa de uma certa ajuda. (CP 10; Entrevista 8).

Observando o discurso dos gestores é possível notar que, apesar das diferentes formas de colocar a opinião, todos os trechos em destaque referem-se à deficiência como algo que está ligado a características físico-biológicas e/ou sensoriais dos sujeitos. Alguns gestores

¹⁷ Grifo nosso.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Ibidem.

referem-se à deficiência associando-a ao desempenho ou ritmo escolar e ao desenvolvimento comportamental dos alunos. Assim, o que concebem como “ser deficiente”:

[...] a deficiência é aquela que, é... A criança assim, **ela não consegue acompanhar o ritmo da classe, exigindo um tempo maior assim, para assimilar o conteúdo**²⁰. Uma criança que precise realmente de um tempo maior, de um apoio maior, uma atenção individualizada, [...] que seria, é... O cadeirante também [...]. Eu acho que o deficiente, com deficiência cerebral. (CP 7; Protocolo nº 06).

*“[...] aquelas (crianças) que **apresentam diferenças com relação à idade das outras crianças, assim no comportamento**²¹, hã, na fala, em vários outros aspectos emocional, cognitivo assim, né, que ela não consiga aprender.”* (CP 11; Protocolo nº 07). *“As pessoas que não conseguem acompanhar o que as outras conseguem na idade dela.”* (CP 11; Protocolo nº 07).

Os trechos destacados parecem indicar que os gestores têm a ideia de um “padrão de aluno” que norteia – afirmando-se como ideal ou “normal” - as outras acepções sobre os sujeitos. Isso significa dizer que será esse conceito que eles tomam como base ao apontar o “ritmo” escolar das crianças, diferenças comportamentais e de desempenho, para dizer quem são os “deficientes” e o que é a “deficiência”. Em síntese, será tudo que não puder ser enquadrado no conceito de “norma”, “normalidade”, mas fazem isso de uma forma aparentemente “intuitiva”, como pôde ser evidenciado. Afinal, quais seriam os critérios objetivos, precisos (e justos) para se classificar os sujeitos nessas categorias da (a)normalidade?

Ligada a essa ideia de padrão de aluno, observamos que na fala de alguns gestores e professores, a concepção de deficiência está permeada por representações sobre a “normalidade”, sobre o que esses educadores pensam que é “ser normal”, como mencionado. Entre as diversas concepções que aparecem, chamam à atenção as falas que parecem indicar a

²⁰ Grifo nosso.

²¹ Idem.

existência de dois grupos distintos, de forma polarizada: o dos normais e o dos anormais. O trecho seguinte é um exemplo disso: “[...] *Aquela criança (com necessidades especiais) não vai ser um peso ali, [...] ela acaba sendo uma criança normal, como as outras.*” (CP 9; Protocolo nº 05). Durante a reunião entre psicóloga da Prefeitura Municipal e professores da creche J (ANEXO 9), vejamos o que diz uma das professoras ao falar de uma criança que vinha apresentando atitudes agressivas no ambiente da creche:

A psicóloga dá orientações relacionadas à socialização, falando sobre a importância de mostrar que o ambiente da escola é diferente, estabelecer regras e limites, mostrar consequências, semelhantes às dadas as demais professoras nos demais casos relatados. A professora comenta que **“apesar disso, ele é um menino normal”; brinca e se relaciona com os demais.**²² (Recorte da reunião entre psicóloga e professores da creche J).

Alguns gestores demonstram certo desconforto ao referir-se à normalidade, chegando a apontar a necessidade de questionar esse conceito. Mesmo assim, não conseguem ultrapassar tal ideia e, na falta de outro nome que expresse bem as diferenças que querem pontuar, acabam por usá-la: *“Quando o indivíduo não possui algo esperado dentro do que é considerado normalidade, mas esse normalidade entre aspas [...]”* (Falando sobre o que pensa ser a deficiência; D1; Protocolo nº 01).

A deficiência? [...] **É... aquilo que foge dos padrões... ditos normais. Mas também nós temos que questionar esse padrão normal**²³. Então assim, o que é normal? Então, de repente eu posso parecer uma pessoa normal, mas tenho a minha deficiência. Só que ela não é visível aos olhos. (D2; Protocolo nº 04).

Em algumas falas parece que há uma tentativa de generalizar a ideia do que é “ser normal” ou do que é “ser deficiente” (apagamento das diferenças?). Vejamos os exemplos a seguir: *“Isso não quer dizer que a criança é menos inteligente do que as outras que são consideradas normais, [...] que na verdade nós não usamos esse termo, porque todos são*

²² Grifo nosso.

²³ Grifo nosso.

normais.” (Falando sobre a criança com deficiência; CP 9; Protocolo nº 05). “*De necessidade especial assim [...] é relativo. [...] cada criança é uma, cada um tem que ser tratado na sua... de acordo com seu próprio ser.*” (Essa fala surge quando o gestor é questionado se a creche atendia alguma criança com necessidades especiais no momento da entrevista; D4; Protocolo nº 03). “*Todas. Cada um com o seu jeitinho próprio de ser. [...] Todas, né. Cada um com as suas deficiências, com seu jeito, seu modo, com suas próprias características.*”. (Essa fala surge a partir da pergunta sobre quais alunos deveriam ser concebidos como deficientes na opinião do gestor; D4; Protocolo nº 03). Neste sentido, ainda vemos os seguintes depoimentos:

[...] teríamos a deficiência física, a deficiência mental, a deficiência até emocional... Então, assim, são vários tipos de deficiência e aí a gente vai... Tem que atender cada criança de acordo com a sua necessidade. **Eu penso que cada um é um e esse um é muito importante pra nós**²⁴. (D4; Protocolo nº 03).

[...] acho que qualquer é... característica física da criança que impossibilite de ter uma locomoção [...]. **Não digo assim normal [...], porque todos nós temos uma deficiência**²⁵. De repente hoje nós estamos aqui e amanhã a gente pode sofrer um acidente e nos tornar também uma pessoa com deficiência, né. E temos também o deficiente intelectual, que às vezes você olha, você acha que é uma pessoa dita normal entre aspas, mas que também necessita de um atendimento diferenciado.” (D2; Protocolo nº 04).

A ideia do “ser deficiente”, em algumas falas parece estar atrelada aos conceitos relacionados à individualidade e especificidade de cada criança e/ou indivíduo, como se pode observar nos relatos acima.

Com relação à associação entre deficiência e normalidade que aparece em alguns trechos, lembramos do que diz Silva (1997) citado por Lasta e Hillesheim (2012). Segundo o autor, valores e normas feitos sobre a deficiência constituem um discurso historicamente construído, no qual “a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma

²⁴ Idem.

²⁵ Grifo nosso.

fatalidade” (SILVA, 1997, p. 5-6 *apud* LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 70). Arquitetado desta forma, trata-se de um discurso que também afeta e regula a vida das pessoas consideradas normais e não só das pessoas com deficiência. “Incapacidade e normalidade pertencem, assim, a uma mesma matriz de poder” (SILVA, 1997, p. 5-6 *apud* LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 62).

Na reunião entre psicóloga e um grupo de representantes de famílias da creche J (ANEXO 11), gestores e a profissional da psicologia conversam com os responsáveis presentes sobre masturbação infantil e comportamentos das crianças diante de outros colegas, que chamaremos aqui de questões relacionadas à sexualidade e afetividade das crianças. É interessante observar como gestores e psicóloga tentam amenizar os assuntos de que falam através da “normalização” dos comportamentos tratados. Os dois trechos a seguir revelam isso:

Passando para a criança B., Helena diz que é um caso em que a sexualidade da criança é mais aflorada e que segundo os registros que tem, a mãe teve outro bebe recentemente o que pode causar alteração no comportamento [...]. O coordenador pedagógico conta que teve um contato prévio com a avó, que estava presente, e que esta lhe contou que B. tem contato com uma prima de oito anos que tem algumas das falas que a criança apresenta na creche. Conta ainda que pediu para que a avó viesse para ouvir dicas e repassar aos pais da criança para que eles conversem e limitem algumas coisas, incluindo o que a criança assiste na televisão e o contato com essa prima maior. **Psicóloga, coordenador e diretor explicam em frases que se complementam, que essa questão da sexualidade é normal nessa idade e que é uma fase pela qual todas as crianças passam**²⁶(Recorte da reunião entre a psicóloga e um grupo de representantes de famílias da creche J).

O caso seguinte apresentado é o de E., uma criança do berçário. A mãe veio para a reunião para ouvir orientações com relação à sexualidade também, pois a família da criança mora no mesmo terreno que um primo da menina que fica beijando-a na boca, entre outras coisas. O diretor salienta: **“Vejam, todos os casos são parecidos”**. O coordenador continua: **“O que prova que as crianças são normais”**²⁷. D4 menciona que isso não acontece só aqui, mas no mundo todo, pois as crianças passam pelas mesmas fases no mundo todo (Recorte da reunião entre a psicóloga e um grupo de representantes de famílias da creche J).

²⁶ Grifo nosso.

²⁷ Idem.

Lasta e Hillesheim (2012) falam sobre o lugar que é atribuído à escola: “o de promotora de condições de igualdade para todos” (p. 62). Elas ressaltam, entretanto, que essa igualdade é lida como “uma diferença que necessita ser traduzida em diagnósticos e o estar junto basta para que comparações aconteçam, delimitando uma inclusão presa na materialidade física dos corpos e permanentemente enquadrada nos parâmetros do normal/anormal” (LASTA; HILLESHEIM, 2012, p. 62). A “diferença que necessita ser traduzida em diagnósticos” de que as autoras falam, também aparece em alguns discursos dos gestores, como veremos a seguir:

[...] Eu acho que a necessidade especial é isso [...]. Algum aluno assim, com uma deficiência grave, ou seja, auditiva, visual, intelectual grave e esses casos né, **que já tem um laudo médico**²⁸, são autistas, no caso e os com síndrome de Down [...]. Eu vejo assim, esses casos mais assim graves [...]. (D3; Protocolo nº 02).

“[...] Eu acredito que... que todos os alunos [...] em que foram feitas essas avaliações diagnósticas, porque dentro da educação especial, existem vários diagnósticos”²⁹ [...].”
(Falando sobre quais alunos deveriam ser concebidos como deficientes a partir do texto da LDBEN (Lei nº 9394/ 96); CP 9; Protocolo nº 05).

O diagnóstico parece ser condição primordial para ser considerado deficiente ou não. A respeito disso, lembramos que Cardoso e Cunha (2009) dizem que o “diferente ou deficiente, é sempre a criança que está em foco, marcada por características que chamam a atenção, principalmente no ambiente coletivo” (p. 86-87). Elas mencionam ainda que tais características “são concebidas, histórica e socialmente, como “não universais”” (p. 87), concepção esta que categoriza como um “estado anormal” as circunstâncias de vida das pessoas deficientes (CARDOSO; CUNHA, 2009). Corriqueiramente, segundo as autoras, por

²⁸ Ibidem.

²⁹ Grifo nosso.

conta da nossa tradição, fazemos uso do paradigma da doença, para explicar esse “estado patológico” das pessoas com deficiência:

Essas pessoas são vistas como um problema social que necessita de uma solução, ou seja, de uma cura terapêutica.

O modelo médico ou biológico deixou marcas profundas no contexto educativo. Podemos perceber isso na força que tem o diagnóstico médico nas categorizações da criança deficiente (como é, o que faz, seus limites, suas características físicas, etc.) (CARDOSO; CUNHA, 2009, p. 87).

Facilmente identificamos esse modelo a que as autoras se referem, pois segundo elas, existe uma cultura do diagnóstico que determina quem/quais podem ser considerados alunos da educação especial, garantindo-se, desta forma, “o apoio necessário”, àqueles que foram, de fato, diagnosticados (CARDOSO; CUNHA, 2009). Neste contexto, salientam que: “Os discursos e ações se organizam, cuidados são tomados ao se considerar uma criança deficiente, pois “não podemos discriminar” [...]. Os termos médicos se tornam a referência nesses momentos, onde se buscam as respostas” (CARDOSO; CUNHA, 2009, p. 87). Falaremos mais a respeito disso no núcleo de significação 3 – Inclusão/exclusão na escola.

Outro aspecto interessante aparece na entrevista 8 (ANEXO 4). Ao falar sobre sua concepção de deficiência, o coordenador pedagógico (CP 10) conta sobre sua neta que nasceu com os pés tortos congênitos e comenta sobre a situação da menina, comparando-a com a de outra criança da creche em que atua, que teria nascido na mesma condição:

[...] eu vi a diferença do tratamento dela para o do menino F. (criança que frequenta a creche em que o coordenador atua), porque a diferença (de nascimento) foi de um mês de diferença [...]. A G. (neta do coordenador) com nove dias começou com gessinho nos pés e em dois meses fez um tratamento de, é o, a técnica de Ponfêti, que é uma técnica que toda semana engessa o pezinho, e depois faz um pique no tendão. Então ela fez um tratamento, usou a órtese, vinte e quatro horas depois quatorze horas, [...] e hoje ela dorme com a botinha ainda até o ano que vem.[...] E a minha filha totalmente persistente, não deixa um dia da vida delas dormir sem a botinha. [...] **E o F. não teve essa mesma assistência. Então, é, o menininho até hoje tem os pés tortos, não corrigiu, ai teve que operar porque a operação é uma agressão que quebra todos os ossinhos dos pés, a G. não precisou da**

operação³⁰. [...] Então assim, o F. operou, ficou com seqüela no pezinho, o pé ainda tá torto, eu via ele se locomovendo de joelho, então o joelho fica calejado. [...] ele não conseguiu fazer tudo que as outras crianças faziam. [...] Então [...] eu encarei uma deficiência da G. não como deficiência, foi um problem.inha corrigido. E do F., ele se arrasta, aí deu consequência no fêmur, que agora ele vai ter que esperar completar três anos em novembro para operar de novo, ele teve uma complicação na cirurgia. Então o histórico foi muito diferente.[...] E eu fico aqui, eu vejo o F., eu lembro da minha neta e fico pensando “Meu Deus, que judiação!””, que injustiça que é.[...] Ele depender de S.U.S.³¹ e ela foi pago tudo particular.[...] Então eu considero... **Se for ver eu considero ele deficiente e ela não. Por quê? Porque ela não teve diferença na convivência com as outras crianças, no correr, pular, ela sobe, ela desce, ela nada, ela dança, ela pode fazer balé quando quiser, entendeu? [...] ele ficou com uma seqüela, ela não. Quem que é o deficiente aí? Ela não! Cadê a deficiência dela?**³² [...] Então é muito relativo o problema e o título de deficiente [...]. (CP 10; Entrevista 8).

Assim, também a questão da diferença, atrelada às condições econômicas e sociais – clínico-terapêuticas - aparece como fator que pode ser determinante para a definição da condição de “deficiente ou não-deficiente”, “normal ou anormal” das crianças e indivíduos, de modo geral, como apontado por esse gestor. Se puder ser “corrigida”, “normalizada” em tempo (de não excluir) – que envolveria uma boa condição financeira – a diferença não se desdobrará em desigualdade. Segundo seu relato, isso simplesmente desaparece (*Cadê a deficiência dela? [...] Então é muito relativo o problema e o título de deficiente*) (idem).

Concepções sobre a homoafetividade também perpassam a fala de alguns gestores e professores. Em reunião entre a psicóloga da Prefeitura Municipal e professores da creche J (ANEXO 9), um dos educadores comenta sobre um fato ocorrido com a família de uma das crianças que frequenta o centro infantil. Vejamos o trecho:

(O professor) Comentou sobre o caso de um dos meninos da sala em que o avô da criança relatou ao educador sua preocupação com a “possibilidade” do neto ser homossexual, pois em casa a criança pegava sempre a bolsa da mãe e outras coisas. O coordenador conta que conversou com este avô e lhe explicou que eram normais esses comportamentos e curiosidades nessa idade e que “isso não ia deixá-lo mais

³⁰ Grifo nosso.

³¹ *Sistema Único de Saúde*: “criado pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelas Leis n.º 8080/90 e n.º 8.142/90, Leis Orgânicas da Saúde, com a finalidade de alterar a situação de desigualdade na assistência à Saúde da população, tornando obrigatório o atendimento público a qualquer cidadão, sendo proibidas cobranças de dinheiro sob qualquer pretexto” (Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=24627>. Acesso em: 28 out. 2013).

³² Grifo nosso.

“viado””. Todos riem. “Pra falar na linguagem deles”, segundo o coordenador pedagógico. (Recorte da reunião entre psicóloga e professores da creche J).

Durante o primeiro momento da segunda rodada de entrevistas que propõe uma abordagem a partir de imagens, os gestores parecem ter ficado impactados com duas figuras especificamente, que se referiam à homoafetividade. Essas imagens podem ser vistas abaixo:



F.1



F.2

As manifestações verbais dos participantes revelam tal incômodo com os chamados “temas sensíveis”:

Olha! Esse pra mim é muito forte! (diz pegando a imagem F.1 - homoafetividade e segurando-a na mão) Eu ainda não estou acostumada. [...] É, então assim, pra mim ainda é muito difícil! (continua falando e segurando a imagem em uma das mãos. Observa também as demais imagens sobre a mesa enquanto fala) Eu acho que assim, eu trabalho ainda com isso. Então, acho que pra mim hoje, ainda, a maior, eu diria que só essa pra mim hoje é difícil, as outras não. Essa daqui também, né (diz ao observar as imagens e pegar a imagem F.2 – diferença: casais homoafetivos com filhos). **Eu acho que pra mim hoje, as únicas que eu preciso trabalhar em mim, aí é uma avaliação pessoal. [...] Que seria com relação às preferências sexuais, né. Pra mim isso (diz segurando as imagens uma cada mão) ainda é difícil**³³. Mas, com relação à educação, as crianças, as instituições, as coisas... Isso aqui pra mim, (diz apontando o coletivo das demais imagens disposto sobre a mesa) já é muito bem, muito bem resolvido. Mas, esse (diz novamente com as imagens nas mãos), **talvez pela minha história de vida, sou fruto de, de uma Igreja Católica, onde eu fui catequista, então assim, mas é uma dificuldade minha, que eu preciso trabalhar isso em mim. Preciso desenvolver**³⁴. Seriam só essas duas (diz colocando as imagens F.1 e F.2 sobre a mesa, perto das demais imagens, mas juntas, em um dos cantos). (D4; Protocolo nº 08).

³³ Grifo nosso.

³⁴ Idem.

[...] D3: Aqui... (Diz pegando a imagem F.1– homoafetividade) **Eu não compreendi isso aqui.**³⁵

C (pesquisadora): É uma representação da homoafetividade.

D3: Ah! São dois homens aqui?

C: Sim. (D3; Protocolo nº 10).

As imagens que representavam a homoafetividade (F.1 e F.2) causaram impacto no gestor, principalmente a que mostra dois homens se beijando. **D1 deixou as imagens de lado por algum tempo, durante algumas perguntas**³⁶. Depois utilizou uma delas (F.2) nas últimas montagens. (Anotações de campo e impressões gerais; D1; Protocolo nº 09).

Em sua tese de mestrado, Alexandrino (2009) busca compreender a homossexualidade como uma construção social a partir dos pressupostos da Teoria das Representações Sociais, motivado por indagações relacionadas justamente à homossexualidade infantil, que aparece claramente – no caso desta pesquisa - no recorte da reunião entre psicóloga e professores da creche J. É o entendimento desse fenômeno como representação social que produz outras representações como consequência (ALEXANDRINO, 2009), que o ajuda a compreender vários de seus questionamentos.

No decorrer de seu trabalho, Alexandrino (2009) diz que “são as representações sociais existentes que definem os nossos comportamentos e o modo como lidamos com elas” (p. 34). Considerando a homossexualidade como uma representação social, o autor diz que há o discurso religioso que a categoriza como pecado, ou como algo que viola a natureza do homem e da mulher e o discurso médico que, por sua vez, a coloca num grau de anormalidade ou patologia. Em ambos os casos, há o pressuposto que é implícito ao da desigualdade, “uma vez que o sujeito que se desvia da norma é concebido como inferior” (ALEXANDRINO, 2009, p. 51). A respeito disso, Alexandrino (2009) fala sobre a cultura e retoma algo que mencionamos anteriormente: a normalidade.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

[...] podemos considerar que muito do que é dito sobre a homossexualidade é apenas um discurso que reflete a cultura em que os sujeitos que o produzem estão inseridos. A cultura cria os sentidos que o homem produz para a vida. Isso acontece tanto de maneira material, quanto simbolicamente e nos leva a afirmar que a nossa diferença não tem sua origem em abordagens genéticas ou religiosas, como citadas anteriormente, mas na cultura. Enfim, o que percebemos é que os parâmetros de normalidade mudam, eles não são naturalizados, mas construídos social e culturalmente. (ALEXANDRINO, 2009, p. 52).

Esta indicação do autor é muito importante para este trabalho, não só para nos ajudar na reflexão sobre as concepções de homossexualidade de gestores e professores, mas também para pensar e entender as diferenças.

Para falar da construção das representações o autor aponta:

As pessoas constroem suas representações nos seus grupos sociais, através das conversas, das visões, das crenças que veiculam. Assim, os conceitos e imagens vão sendo aceitos, naturalizados, considerados verdadeiros, embora sejam apenas representações. Muitos dos preconceitos, dos estigmas, das exclusões de pessoas, decorreram desse processo e dos equívocos que ele pode gerar. (RANGEL, 2004c, p. 66 *apud* ALEXANDRINO, 2009, p. 52).

Relacionado ainda a essa questão da homoafetividade, mas com outra perspectiva, destacamos um trecho registrado em diário de campo, sobre a visita realizada na creche J, no dia da reunião entre professores e psicóloga:

Fiquei observando a chegada dos pequenos e a recepção das professoras e educadoras. Olhando uma das salas, vi um homem que pensei, a princípio, ser um pai que estava trocando a criança (como o vi próximo ao banheiro da sala e por ser uma regra nessa Unidade que se a criança chegar com xixi ou cocô os pais devem trocá-la antes de deixá-la com as educadoras, pensei se tratar de um pai/responsável). Continuei observando e vi o homem receber uma criança que chegava com a mãe. Percebi então que se tratava de um professor ou educador. Quando o diretor se aproximou para conversar comigo eu comentei sobre o professor: “Que legal D4³⁷, vocês tem um educador homem agora aqui na Unidade!?”. Ele me disse que sim, que ele havia entrado através do último (e recente) concurso público municipal e que estava se dando muito bem com as demais funcionárias da creche e também com as crianças. Eu comentei sobre nunca ter visto antes, no município, um homem trabalhando nas creches, em sala, com crianças de zero a três anos (na verdade não vi homens nem na educação infantil, nem no ensino fundamental). Contei que na Universidade já havia visto homens que trabalhavam em creches e na educação básica, e que inclusive estudavam sua

³⁷ No decorrer da pesquisa optamos por nos referir aos sujeitos no masculino visando cumprir com nosso objetivo de não identificá-los. Porém, no recorte acima é importante saber que “o diretor” e o “coordenador” de que se fala são mulheres, para que se possa compreender o contexto da situação.

inserção na escola. D4 comentou que ficou com certo receio no começo, mas que ele conquistou os pais, as crianças e demais funcionárias com seu jeito cativante e carinhoso. Em uma de suas falas, disse: **“E ele é homem, viu! Casado, vai ser papai agora.”. Disse que ficou mais tranquilo quando soube disso, porque acha que os pais ficariam mais receosos se o professor fosse homossexual**³⁸. “Não é duro lidar com isso, Cris?”. Conteí ao gestor que na Universidade há estudos sobre isso que podem ser acessados. **D4 contou que para “preservar” o trabalho do professor diante da comunidade educativa, ele só faz as trocas dos meninos da sala e a educadora é que cuida das meninas. Além disso, ele nunca o deixa sozinho com a turma. Mesmo na hora do sono, que é quando professor e educadora revezam para fazer a hora do almoço, montaram um estrutura para que uma educadora de outra turma venha ficar com ele**³⁹. O professor sabe de tudo isso, pois o gestor disse que “combinou” isso com ele. “Você precisa conhecê-lo, Cris! Ele é uma graça!”. Depois dessa conversa, o coordenador chamou o diretor para resolver detalhes sobre o encontro com a psicóloga. (Registro do diário de campo sobre a visita realizada na creche J no dia da reunião entre psicóloga e professores).

O gestor parece considerar que há mais risco em acontecer algo entre um professor homem e as crianças, principalmente meninas, ou pelo menos podemos considerar que tem uma preocupação com a comunidade escolar, nesse sentido (o que podem pensar?). Se fosse uma professora, portanto, a preocupação não existiria. A associação da figura do homem à possibilidade de abuso e/ou violência também fica evidente. Diante dessa situação, fizemos uma série de perguntas: por que o diretor acha que seria mais difícil para a comunidade educativa aceitar o professor se ele fosse homossexual? E se se tratasse de uma mulher homossexual, qual seria a reação do diretor e da comunidade? O que há por trás dessa ideia de que se “preserva” o professor quando se institui que ele troque apenas os meninos da sala?

Silva (2011), ao discutir a presença masculina na educação infantil, diz que para esclarecer a presença do homem na educação de crianças pequenas, “as imagens articuladas linearmente ao masculino, à autoridade e ao disciplinamento, à obtenção de ordem e respeito dentro das normas da escola e da própria vida social, uma relação de poder e controle” (p. 112), são usadas como mecanismos. O estereótipo construído de homem torna-se “um elemento” dentro das diversas possibilidades de relações que podem ser estabelecidas “na construção da identidade masculina na docência, principalmente na educação infantil”

³⁸ Grifo nosso.

³⁹ Idem.

(SILVA, 2011, p. 113). Cruz (1998) diz que “quando os homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas passam a ser suspeitos tanto sobre sua identidade masculina, quanto sobre sua moralidade” (pp. 244-245 *apud* SILVA, 2011, p. 113). A ênfase que é dada ao fato do professor ser casado e as medidas adotadas de nunca deixá-lo sozinho com as crianças são exemplos claros disso. Silva (2011) diz ainda que “quando o homem atua em uma profissão que possui como características o cuidado, a sensibilidade, o afetivo, surgem diversos questionamentos tanto sobre a sua sexualidade quanto a desconfiança de o homem cometer algum abuso sexual” (p. 113). Aponta ainda que:

Na creche existem dois masculinos que ameaçam: o agressor e o homossexual. O primeiro, apesar de indesejado, num certo sentido é legitimado (por exemplo, quando em relação complementar a ele aparece a mulher doce e cuidadora), ou seja, não se espera que o homem cometa um abuso sexual, mas deseja-se que ele seja forte e agressivo. O segundo, o homossexual, é negado, representa a inadequação, porque tem comportamentos ou características consideradas femininas, fugindo do que é considerado masculino “normal” [...], se é um homem fazendo “coisas de mulher” só pode ser um homem “não muito homem”. (CRUZ, 1998, p. 245 *apud* SILVA, 2011, p. 113).

Alexandrino (2009) também fala sobre a homossexualidade no espaço da escola: “ela passa a ser vista como algo perigoso, afinal, se ela estiver presente no ambiente escolar, outros poderão correr o risco de se contaminarem com ela. E isso não é desejável.” (p. 75). Além de tudo isso que foi destacado, Silva (2011) ainda menciona que as famílias também são resistentes com relação à presença de homens na educação infantil.

Com relação aos trechos em destaque, e considerando também o que dizem os autores mencionados a respeito, observamos que as representações sociais sobre a homossexualidade parecem ser perpassadas por representações referentes à figura do homem, ao papel da mulher, à profissão de pedagogo, entre outras. Diante disso, ressaltamos a importância de refletir sobre as representações que carregamos, pois, como pudemos ver nos excertos evidenciados, as ideias que temos sobre um assunto ou uma questão, influenciam para muito

além deles. O gestor que menciona sua dificuldade em lidar com questões relativas à homoafetividade é o mesmo que fala a respeito da presença masculina na creche.

Dando continuidade a análise dos dados, observamos que conceitos relacionados ao preconceito também apareceram na fala dos gestores. Os protocolos da segunda rodada de entrevistas são os que mais têm dados relacionados a essa temática, pelo fato dos participantes terem sido questionados diretamente a respeito. Os demais dados (protocolos da primeira rodada, entrevistas transcritas, registros de reuniões com psicóloga, diário de campo) também revelam algumas concepções sobre o tema, mas que estão relacionadas a outros assuntos que serão abordados nos demais núcleos de significação.

Na segunda rodada de entrevistas, durante o primeiro momento, questionado sobre quem sofre com o preconceito e da proposta de respondê-la utilizando dez imagens, o diretor D4 não realizou uma montagem, mas indicou verbalmente que escolheria todas as imagens indicadas na Figura A (vide capítulo III), que estavam dispostas sobre a mesa naquele momento. O trecho a seguir é parte das manifestações do gestor:

[...] Dez que sofrem com o preconceito? (diz olhando as imagens) [...] Ai, é muito difícil! (Pequena pausa) Porque eu vejo as coisas de uma forma assim. Pra mim não é só o preconceito das diferenças, eu não vejo só isso daqui como diferença (diz pegando a imagem F.11 - criança brasileira pobre: situação econômica desfavorável). Essa garota linda, maravilhosa aqui (diz apontando para a imagem F.22 – criança em situação economicamente favorável), eu vejo que ela também é cheia de problemas, cheia de limites, vem de histórias, é, com dificuldades. Então há também, é, eu não vejo que ela é a ideal, que ela é perfeita. Eu vejo que essa criança linda, sorrindo, que ela também, tem, sofre também, de outros preconceitos. Até mesmo de carência da família, aquela família que compra as coisas, ao invés de ter a presença, compra as coisas materiais, dá. Então assim, não consigo separar dez. **Eu acho que cada uma aqui (diz olhando para as imagens dispostas sobre a mesa) tem as suas... Tem os seus preconceitos de uma forma ou de outra. Sofre de alguma forma. Ninguém aqui é imune**⁴⁰. (D4; Protocolo nº 08).

As seguintes imagens são apontadas pelo gestor no decorrer de sua fala:

⁴⁰ Grifo nosso.



F.11



F.22

Diante da mesma pergunta feita ao gestor anterior, o diretor D1 responde com a seguinte montagem:



(D1; Protocolo nº 09)

No campo das manifestações do participante, ele diz o seguinte a respeito:

*“Infelizmente aqueles que, **aquelas imagens que mais se agravam aos olhos, ou que vão ao contrário do que a sociedade coloca**⁴¹, não que seja o certo, né, mas com relação a estrutura mesmo [...]. Os que mais sofrem, talvez recebam mais preconceito⁴² [...]”* (D1; Protocolo nº

⁴¹ Grifo nosso.

⁴² Idem.

09). “O preconceito não deveria existir, entendeu? Você não teria assim que estar selecionando nenhuma imagem [...]” (D1; Protocolo nº 09).

Acho que seriam assim, as deficiências mais gritantes, [...] a parte social que acaba sendo excluída, isso já, já é, demonstra um preconceito, o fato de ter crianças nessas situações que não deveriam estar existindo. **Se os seres humanos tivessem olhar mais atento, não permitiria que certas coisas desse estilo, [...] o trabalho infantil acontecesse**⁴³ (diz apontando as imagens F.3 - trabalho infantil I e F.11 – criança brasileira pobre: situação econômica desfavorável), uma situação de vida que não é própria pra nenhum indivíduo [...]. (D1; Protocolo nº 09).

O diretor D3 fez a seguinte montagem como resposta à pergunta sobre quem sofre com o preconceito:



(D3; Protocolo nº 10)

Nas manifestações do participante, ele diz:

⁴³ Ibidem.

[...] **de acordo com essas fotos que você trouxe aqui pra mim, eu acho que [...]** São as crianças que apresentam uma dificuldade maior, quem esse que apresenta uma necessidade especial, essa criança que apresenta assim, por ela ser negra⁴⁴. Ainda existe infelizmente o preconceito. O trabalho escravo aqui [...] Também aqui, [...] o trabalho infantil, a exploração infantil. Esse jovem que, [...] aparentemente apresenta síndrome de Down.[...] Esse casal de homossexuais aqui, [...]. As pessoas, [...] que aparentemente pela foto apresenta [...] Deficiência visual. Esse aluno aqui, né, que está numa cadeira de rodas. O homossexualismo aqui, uma criança indígena, esse cadeirante aqui [...]. **Infelizmente a população olha essas pessoas de uma forma diferente. É aí que entra infelizmente o preconceito**⁴⁵ [...]. Que é uma forma [...] inadmissível de, de comportamento de ser humano”. (D3; Protocolo nº 10).

O preconceito aparece na fala dos gestores associado às diferenças que se referem a indivíduos com marcas físico-biológicas, sensoriais, afetivo-sexuais e/ou econômico-sociais. Isso pode ser observado nas montagens que os gestores apresentaram. Apesar das falas terem relação entre si, é interessante perceber como cada gestor enfatiza aquilo que mais lhe toca ou lhe é significativo, não só no que diz respeito às concepções que carregam, mas também com relação às imagens que lhes são apresentadas. Lembramos assim, do potencial que as imagens carregam de revelação e capacidade de dialogar entre si, quando se colocam num plano de correspondência, e de estabelecimento de uma rede de relações que são sígnicas e também significativas (BRUNO, 2012). Como diz Bruno, a imagem é uma simbolização de “que dispomos para representar a realidade de nossa condição humana” (2012, p. 95). Como possibilidade metodológica, também percebemos que pode contribuir sobremaneira para a “captura” das representações sociais mais “camufladas” -, conforme observado na segunda rodada de entrevistas - pois muitos aspectos nesse sentido foram “revelados” à luz da provocação afetiva trazida e evocada pelas imagens.

Ainda com relação às falas sobre o preconceito, os gestores D3 e D1 colocam-no como algo que “é inadmissível” e que “não deveria existir”. Seria isto possível? Pensando a respeito, lembramos do que diz Alexandrino (2009), sobre a possibilidade de localizar a

⁴⁴ Grifo nosso.

⁴⁵ Idem.

origem do preconceito. O autor diz que está relacionado a isso o olhar de estranhamento para a cultura do outro, que tem como padrão a cultura de quem olha. Alexandrino (2009) aponta ainda que “os preconceitos estão ancorados numa perspectiva de valores apoiados nas representações sociais construídas sobre algo, e que por sua vez, definem o sujeito” (ALEXANDRINO, 2009, p. 54).

Ao falar sobre os preconceitos, os gestores conseguem perceber e apontar que eles existem e indicam que a sociedade está permeada por eles. Mas, com exceção do gestor D4 que fala sobre sua dificuldade de lidar com o homossexualismo, de modo geral os gestores não falam sobre os seus preconceitos. Soligo (2002), falando sobre as contribuições da Psicologia Social para a formação de professores, coloca que:

Um aspecto importante na compreensão das atitudes é a sua relativa inconsciência, do ponto de vista do sujeito. Ao incorporar modelos, valores, crenças, rótulos socialmente produzidos, no processo de socialização, esses elementos, como salientam Vygotsky (1984) e Berger (1978), são “naturalizados”, passam a fazer parte da consciência do sujeito como se nela sempre estivessem presentes e fossem a única resposta “normal” na relação com o outro (SOLIGO, 2001). (p. 150-151).

Tomando como base o que dizem os autores mencionados, destacamos que mesmo que os seres humanos tivessem “um olhar mais atento”, como indica o gestor D1, não seria o bastante para que o preconceito fosse extinto. Afinal, uma sociedade liberta de preconceitos (e ainda nos moldes capitalistas) seria possível? Segundo Heller (2004):

A questão é essa: como libertamo-nos dos preconceitos? Há algum esquema, alguma receita, algum conselho que garanta essa libertação? Naturalmente que não. Em muitos casos, apenas a *posteriori* poderemos ver que uma opinião era um preconceito, e, com muita frequência, não somos capazes de perceber o ponto histórico nevrálgico no qual nossas ideias não preconceituosas convertem-se em preconceitos. Nesse campo, há tanto o risco quanto em qualquer outra escolha que fazemos em nossa vida (p. 60).

Feitosa (2012) aponta que se atentar para as representações sociais é uma forma de desvelar as relações de poder e dominação estabelecidas “nos discursos, nas imagens na cultura e nas próprias representações” (p. 62).

Segundo Moscovici (2003), podemos através de um esforço, tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos. Porém, não podemos imaginar que podemos libertar-nos sempre de todas as convenções, ou que possamos eliminar todos os preconceitos.

Para não negar as convenções e preconceitos devemos descobrir e explicitar a representação, ou seja, reconhecer que para nós as representações constituem um tipo de realidade (FEITOSA, 2012, p. 62-63).

Sobre a libertação de nossos preconceitos, Heller (2004) diz:

Se confiamos enquanto indivíduos em nossos ideais e em nossas convicções, isto é, se confiamos nelas sobre a base de um permanente controle da situação, das autoridades e também, (e não em último lugar) de nossas próprias motivações, se estamos dispostos a negar confiança a nossas ideias na medida em que o conhecimento e a experiência as contradigam de modo regular, se não perdemos a capacidade de julgar corretamente o singular, então seremos capazes de nos libertar de nossos preconceitos e de reconquistar sempre a nossa relativa liberdade de escolha. **Só poderemos nos libertar dos preconceitos se assumirmos o risco do erro e se abandonarmos – juntamente com a “infalibilidade” sem riscos – a não menos tranquila carência de individualidade** (p. 62-63, grifo nosso).

Considerando o que dizem os autores mencionados, é interessante destacar o que dizem os gestores a respeito da formação de preconceitos nas crianças.

Na entrevista 9 (ANEXO 4), o coordenador pedagógico CP 1 diz que: “[...] *Eles (as crianças) são atenciosos. Eles não têm, as crianças não têm preconceitos, quem tem são os adultos.*” (CP 1; Entrevista 9).

Durante a segunda rodada de entrevistas, ao ser questionado se o preconceito acontece na mesma medida entre adultos e crianças, o diretor D1 respondeu através da seguinte montagem:

3.

Montagem 3-a



O gestor apontou a montagem 3-a como sendo das crianças que estão mais integradas.

A montagem 3-b foi indicada como daqueles que “poderiam estar sofrendo ainda com o preconceito”.

Montagem 3-b



(D1; Protocolo nº 09)

A respeito das montagens, ele disse o seguinte nas manifestações do participante:

[...] Muitas vezes assim, o preconceito vem dos adultos. A criança... Acaba refletindo aquilo que os maiores colocam, né. Então muitas vezes assim, eles têm curiosidade pelo diferente, pelo, é, estar interagindo, conhecendo, mas eu não acredito assim que seja um preconceito com relação. Eu to pegando assim a faixa etária [...]. Depois já começa, até outras questões como o bullying, que às vezes é gerado pelo preconceito e tudo mais. **Mas, na faixa etária da educação infantil, por exemplo, assim eu percebo, na experiência que eu tive, é que as crianças tinham mais curiosidade pra estar entendendo aquela situação, não era assim uma questão de preconceito. Então a maneira como é trabalhada, e é colocado, é mais é... Fácil de estar aceitando o outro**⁴⁶, de estar ajudando [...]. (D1; Protocolo nº 09).

“Agora os adultos já carregam consigo questões de valores e outras coisas que acabam influenciando.” (D1; Protocolo nº 09).

Tem alguns adultos que não tem, mas infelizmente a sociedade em si apesar de dizer que não ainda acaba tendo algumas situações de preconceito, né, em algumas

⁴⁶ Grifo nosso.

situações. Às vezes a gente escuta manchetes de pessoas que foram queimadas, assim, que vai contra o princípio da própria vida mesmo do outro [...]. (D1; Protocolo nº 09).

“Ou até mesmo a questão do bullying, pessoas que são discriminadas por serem... Por apresentarem um comportamento que talvez seja diferente do que aquele grupo espera.” (D1; Protocolo nº 09).

Respondendo à mesma pergunta feita ao diretor D1, o gestor D3 não utilizou uma montagem para responder a questão. Ele apenas indicou verbalmente o que pensava a respeito, isentando a escola também como agente do(s) preconceito(s), ou seja, não concebe as relações estabelecidas na escola, em seu cotidiano, como forma de socialização com todas as suas facetas (por vezes excludentes), já que reúne as pessoas que fazem parte de um contexto mais amplo e que são afetadas por ele, em alguma medida. Contrariamente, culpabiliza as famílias:

Olha, o que que acontece, se o filho, se o pai ele desenvolve esse sentimento do preconceito, ele vai passar pro filho esse sentimento do preconceito. [...] eu ainda vejo a criança com um nível de preconceito bem menor [...] Quase zero. Só que se essa criança, ela for ensinada pelo pai e o pai já tiver uma certa dose de preconceito, ele vai transmitir para o filho. [...] Mas a criança numa escola, [...] ela não é ensinada de maneira alguma a desenvolver o sentimento do preconceito [...] **Eu acho que esse preconceito ele vem da família, da escola jamais. Porque nenhuma unidade escolar desenvolve, entendeu, o sentimento do preconceito**⁴⁷. Eu acredito que nenhuma escola, né, nenhuma unidade educacional.”. (D3; Protocolo nº 10).

C: Você acha que o preconceito acontece mais com os adultos ou com as crianças?
D3: Mais com os adultos. Mais. As crianças às vezes adquirem esse sentimento do preconceito, porque às vezes o pai, ele possui esse sentimento de preconceito. **Agora, ele adquire isso [...], porque o pai é preconceituoso, no caso o pai, a mãe, a família. Agora o preconceito maior é por parte dos adultos**⁴⁸. Eu vejo assim! [...] A criança ela adquire esse preconceito em contato com os pais e se eles possuem esse sentimento de preconceito [...]. Eu vejo aí!”. (D3; Protocolo nº 10).

⁴⁷ Grifo nosso.

⁴⁸ Idem.

Segundo Alexandrino (2009) “o preconceito tem suas características culturais, afinal ele é aprendido. As crianças o aprendem no discurso do adulto, que por sua vez o ensina através da linguagem” (p. 52). Pereira (2002) também aponta o que “o desenvolvimento das atitudes pessoais em relação aos diferentes grupos étnicos *se manifesta desde os primeiros anos*” (p. 84, grifo nosso). Diante das considerações dos autores e das falas dos gestores, torna-se indispensável no âmbito da educação, principalmente da educação infantil, refletir sobre a importância da relação com o outro. Ao falar sobre a abordagem histórico-cultural, Fontana e Cruz (1997) dizem que “é na relação com o outro que a criança vai se apropriando das significações socialmente construídas. Desse modo, é o grupo social que, por meio da linguagem e das significações, possibilita o acesso a formas culturais de perceber e estruturar a realidade” (p. 61). A partir disso, é evidente que esse outro, enquanto membro da família ou educador, desempenha um papel central na vida das crianças, em especial as pequeninhas. Voltando nosso olhar para o preconceito ancorado em valores amparados nas representações sociais construídas sobre algo (ALEXANDRINO, 2009), ressaltamos que “a ação e as representações do professor refletem diretamente no comportamento do aluno” (SOLIGO, 2002, p. 148), o que reforça a necessidade de refletir sobre elas.

Refletindo sobre tudo isso que apontamos no núcleo de significação 1, destacamos que, de modo geral, as concepções de diferença são perpassadas pelas representações de normalidade e geralmente concebidas a partir de marcas físico-biológicas, sensoriais, afetivo-sexuais e/ou econômico-sociais e os preconceitos, na óptica da escola, são concebidos como originários nas famílias (não na/pela escola) ou, pelo menos, podemos compreender que são vistos – como tendência - como um fator “extraescolar”.

4.2 Núcleo de significação 2 – Concepções de infância

As crianças são forças, forças ferozes, às vezes malvadas, mas também doces, ingênuas, solidárias. As crianças são potências devindo. São potências nômades, são exercícios de potências. Exatamente isto: as crianças exercitam suas potências. Elas as experimentam, as inventam, as criam, as ampliam, ou as inibem. Nós podemos ajudá-las na potencialização das suas potências, ou não. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 20).

Ao questionar os gestores durante a primeira e segunda rodada de entrevistas sobre a infância, o desenvolvimento e a educação infantil, revelou-se uma série de concepções relevantes, diante da intenção de investigar as representações sociais de gestores e professores sobre inclusão e diferenças no âmbito da educação infantil.

Os depoimentos dos gestores revelam, em várias entrevistas, concepções de infância relacionadas a ideias de construção de identidade, de autonomia, de autoestima. A infância é vista como “base”, como “alicerce” na vida dos sujeitos. Vejamos os trechos a seguir:

[...] Nós fazemos também a reunião de HTPC com as professoras, ontem nós tivemos e trabalhamos essa parte mesmo da **autonomia da criança, da identidade da criança**⁴⁹. E quando isso começa a construir? Na educação infantil, na primeira infância, na primeira idade. **E também é o momento em que a criança está construindo a sua autoestima. Então não é um aprendizado assim de leitura e escrita, mas é um aprendizado de construção da autonomia, da identidade e o que vai acompanhar a criança por toda a sua vida**⁵⁰. (D2; Protocolo nº 04).

[...] **a infância é o alicerce, [...] é a base**⁵¹. Principalmente a primeira infância [...], onde a criança, precisa vivenciar essas oportunidades onde ela desenvolva a sua autonomia, [...] onde ela começa a construir a sua identidade. Então é muito importante que o professor de educação infantil, ele trabalhe muito o educar, o brincar.[...]. (CP 9; Protocolo nº 05).

A infância eu penso que é a melhor parte. [...] é uma parte assim que a criança ela precisa viver essa sua infância, o lúdico. **Que a infância, ela, é a base da criança, uma boa infância, assim, é, com recursos, ela vai levar isso pro resto da vida**⁵². Então que a infância ela tem que ser bem desenvolvida, né, de preferência assim, em bons ambientes, bem estruturados [...]. (CP 7; Protocolo nº 06).

⁴⁹ Grifo nosso.

⁵⁰ Idem.

⁵¹ Ibidem.

⁵² Ibidem.

Nesse aspecto as falas se aproximam do pressuposto desta pesquisa de que as crianças produzem cultura a partir do mundo em que vivemos (CARDOSO; CUNHA, 2009) e de que a infância é um momento importantíssimo para a construção das subjetividades e identidade infantis.

Ao dizerem sobre a importância da educação infantil para as crianças, a interação com o outro é algo que aparece de forma relevante no discurso dos gestores:

[...] (Educação infantil) é a fase da construção... [...] da autoestima, da autonomia, da identidade, né, **do relacionamento com o outro, que a criança aprende muito na interação com o outro**⁵³ [...]. E aqui ela vai representar aquilo que ela vivencia seja em casa com a família, seja com o profissional que tá em sala com ela, seja com o amiguinho, ela vai construir esse aprendizado. E o melhor momento, como eu já disse, é nessa primeira infância, principalmente dos zero aos seis, [...] que a criança está nesse período de construção. (D2; Protocolo nº 04).

É muito importante a educação infantil, porque **desde cedo a criança ela tem a oportunidade de construir relações com o outro, porque é na interação com o outro que ela vai desenvolvendo a construção do eu, da sua identidade, saber que ela é uma pessoa única**⁵⁴, [...] que ela, ela é uma pessoa única, e porém ela vive em grupos, ela participa de grupos também, [...] ela tem um grupo que é a sua família, ela tem um grupo na comunidade [...], a igreja, a creche [...], e **nessa interação com o outro, com outras crianças, ela constrói a sua identidade e autonomia, nas formas de tomar decisões por si mesma**⁵⁵, [...]. (CP 9; Protocolo nº 05)

É muito importante pra, **pra que a criança aprenda a se relacionar com o outro**⁵⁶, aprenda cedo os limites, aprenda a esperar a vez, então é muito, muitos aspectos que **ela vai aprender aqui, a conviver com o outro, a respeitar o outro**⁵⁷, [...] que eu acho que é uma complementação da família mesmo. (CP 11; Protocolo nº 07).

É válido destacar este último trecho que considera a interação com o outro importante, mas não porque proporciona a convivência entre os pares, a produção conjunta, entre outras. Pelo contrário, parece revelar uma ideia de interação com o outro que servirá apenas como reguladora do comportamento das crianças.

⁵³ Grifo nosso.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Grifo nosso.

De modo geral, a educação infantil é considerada importante para alguns gestores por conta do desenvolvimento que proporciona ou de que faz parte. Além disso, há também uma concepção ligada à ideia de desenvolvimento, que considera a educação infantil como período preparatório para a alfabetização e/ou ensino fundamental:

Piaget, diz tudo, é a fase mais importante do desenvolvimento. Se aí não foi dado o estímulo, não foi dado tudo o que uma criança precisa, uma alimentação adequada, a estimulação, não adianta porque você não vai colher. [...] **É a sementinha. Tem que ser adubada, pra poder depois ter bons resultados**⁵⁸. Então acho que é a etapa mais importante, mesmo. É a base. (D4; Protocolo nº 03).

[...] a educação infantil ela é porta de entrada da criança no seu desenvolvimento ao longo do ensino fundamental, [...] que é do primeiro até o nono ano. Então a partir do momento que essa criança ela for incluída já logo cedo na educação infantil, ela vai obter um resultado bom nas séries iniciais do ensino fundamental, **principalmente no ciclo de alfabetização que é dos seis, os sete até oito anos de idade**⁵⁹. Então, eu acho que quanto antes a criança, ela for inserida na educação infantil, facilitará a sua alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental [...] Principalmente agora com esse pacto no Governo Federal sobre a alfabetização na idade certa que é até os oito anos. Então eu acho que isso [...] é a porta de entrada pra viabilizar uma alfabetização de qualidade e junto aos seis, sete, oito anos de idade na educação infantil. [...] A partir do momento que esse aluno com quatro anos ele chega já na escola de educação infantil com aquele aluno que veio de uma creche que [...] **ele fez a matrícula dele dos zero aos três anos na creche ele já entra já de uma forma mais adiantada do que aquele aluno que está entrando aos quatro anos**⁶⁰. (D3; Protocolo nº 02).

É bom pra criança sim. Já que tem que vir [...] então eu já falei pra você **a criança que não passa pela creche, que não passa pela educação infantil, quando ela chega no ensino fundamental falta algo pra ela, [...] tem criança que vai que é uma beleza, consegue atingir tudo, mas tem criança que você vê que falta pra ela todo aquele trabalho que é feito na creche, aquele trabalho que é feito na educação infantil fica faltando no desenvolvimento dela**⁶¹. Então eu acredito que o quanto antes a criança tem que ser colocada sim [...] (CP 7; Protocolo nº 06).

Eu acho que assim, como segundo grupo social que é a escola e essa idade é muito importante. **Porque a escola vai ajudar ela a desenvolver muitos aspectos que, que é importante que ela desenvolva nessa fase [...] Antes da alfabetização, de chegar na alfabetização**⁶². Então, vai ser trabalhado muitos outros aspectos de grande importância nessa idade. (CP 11; Protocolo nº 07).

⁵⁸ Grifo nosso.

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem.

⁶² Grifo nosso.

“[...] a educação infantil ela é porta de entrada do ensino fundamental.” (D3; Protocolo nº 02).

Além do que já foi mencionado, alguns gestores destacam as vantagens da criança que frequenta a educação infantil, desde a mais tenra idade:

Eu adoro educação infantil tanto que eu sou a maior defensora de que realmente tem que ser obrigatório e que as crianças todas têm que vir pra educação infantil. É o melhor lugar, é o lugar propício para o seu desenvolvimento. É muito melhor estar aqui do que ta em casa, a instituição acho que é o melhor lugar para ela estar. Seja por meio período, seja pelo dia todo. Ela tem que ter esse momento de socialização, de entre os pares e os pares se desenvolvendo, conhecendo outras referências, porque nem sempre as referências de casa também são as ideais. [...] Então aqui é uma outra oportunidade pra ela... fora que todo o conteúdo da parte pedagógica específica, tem que ter especialista, formados, são treinados, foram capacitados pra isso. Então é o melhor lugar! Há uma diferença muito grande da criança que frequenta a educação infantil e aquela que não frequenta. **Então, é, isso a gente vê até quando pula fases [...] crianças que saem do creche e vão para a educação infantil, dá uma diferença enorme na sala de educação infantil. E aí na sala do fundamental a criança que fez educação infantil e a que não fez, dá uma diferença lá na alfabetização no fundamental**⁶³. (D4; Protocolo nº 03).

“Uma criança que não participa da educação infantil, quando ela chega no ensino fundamental, ela, ela não tem aquela bagagem que uma criança de educação infantil leva [...]” (CP 7; Protocolo nº 06).

[...] **As crianças que frequentam creches e educação infantil, são crianças que tem muito mais repertório, elas são crianças que elas... se desenvolvem com mais facilidade**⁶⁴. São crianças que [...] são diferentes das crianças que ficam em casa com uma babá, com uma empregada ou com a vó, com a mãe. Então eu acho que é importantíssimo pra criança a educação infantil. Eu acho assim que é imprescindível. (CP 10; Entrevista 8).

Ao voltar nosso olhar mais atento aos trechos em destaque, propomos como ponto inicial de reflexão uma frase de Moss (2005), que diz que: “[...] Aqueles envolvidos no desenvolvimento da primeira infância devem reconhecer que muito das crenças acalentadoras

⁶³ Grifo nosso.

⁶⁴ Idem.

sobre o que é melhor para as crianças são construções culturais” (MOSS, 2005, p. 236). Ainda falando a respeito disso, o autor diz:

[...] Existem forças poderosas lutando pela uniformidade e conformidade na primeira infância hoje, afetando tanto o pensamento quanto a prática. Essas forças incluem uma crescente hegemonia de uma conceitualização anglo-americana de primeira infância – e por anglo-americana eu me refiro estritamente aos Estados Unidos e Reino Unido e, de forma mais branda, ao mundo de língua inglesa, o qual parece mostrar uma receptividade a certas perspectivas, valores e construções. Essa conceitualização anglo-americana da primeira infância é moldada por uma perspectiva disciplinar específica, *a psicologia do desenvolvimento*, e por uma perspectiva econômica e política específica, o neoliberalismo (MOSS, 2005, p. 236, grifo nosso).

A questão da suposta “psicologia do desenvolvimento” como perspectiva que molda a primeira infância é algo que vemos nas falas de alguns gestores, quando apontam a educação infantil como importante por proporcionar/ contribuir para o desenvolvimento das crianças, desenvolvimento este que, em algumas falas, parece ser unicamente cognitivo. Isto, de certa forma, é preocupante. Nos discursos destacados, nos parece que, de algum modo, a educação infantil é colocada como passo inicial para o processo de desenvolvimento que se dará durante todo o ensino fundamental. Com relação à educação infantil e à aquisição da língua escrita, Lins e Diniz (2012) falam sobre Vigotski que lembra que, sendo as crianças mais novas capazes de descobrir a função simbólica da escrita, conceber o ensino desta para a pré-escola seria natural. Apesar disso, ele pondera “que o ensino deveria ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornassem necessárias às crianças” (LINS e DINIZ, 2012, p. 104).

O autor diz:

Não negamos a possibilidade de se ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, achamos desejável que crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever. No entanto [...] se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite (VIGOTSKI, 1998, p. 155-156 apud LINS e DINIZ, 2012, p. 104).

Vigotski ainda destaca que as crianças

devem sentir a necessidade do ler e do escrever no seu brinquedo [...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças [...] Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada poríamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (VIGOTSKI, 1998, p. 157 apud LINS e DINIZ, 2012, p. 105).

Diante de tais apontamentos, enfatizamos a importância de que os sujeitos envolvidos no processo educativo das crianças pequenas reflitam sobre questões como: o que são as crianças para nós? Qual é o papel e a importância da educação infantil para essas crianças? Qual é o papel atribuído à educação infantil nos dias atuais? De que ponto partiremos e onde queremos chegar? Entre muitas outras... Nesse processo de reflexão que propomos, escutar os pequenos e atentar-se aos sentimentos deles, é algo que pode (e deve) ajudar. Tonucci (2005 *apud* LINS e DINIZ, 2012), lembra que

para que as crianças possam se expressar e tenham um desejo por isso, é necessário que os adultos saibam ouvir, quando procuram compreender, das valor às palavras, às intenções verdadeiras de quem fala. Como destaca: “Todas as crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber a mensagem. Especialmente as crianças que falam pouco e que se expressam mal têm certamente coisas importantes a dizer e esperam apenas adultos capazes de ouvi-las e de compreendê-las” (p. 18). Assim, para que se expressem, as crianças devem poder refletir sobre as coisas que conhecem efetivamente, que fazem parte de sua vida, ou seja, é importante envolvê-las em problemas sobre os quais todas tenham alguma coisa a dizer, e não somente as que mais se destacam na escola (TONUCCI, 2005, *apud* LINS e DINIZ, 2012, p. 63).

Salientamos que é importante se atentar para a leitura dos trechos de Vigotski destacados acima, para que não se faça uma interpretação equivocada. Entendemos que, ao conceber a educação infantil como período que prepara a criança para a alfabetização, corre-se o risco de se distanciar cada vez mais de uma educação infantil que tenha a criança como sujeito principal de todo o processo. Para Lins e Diniz, a preocupação com a articulação entre

educação infantil e ensino fundamental, poderia ser resolvida mais facilmente se a criança fosse “o centro do processo decisório na “arquitetura curricular” e não o ensino fundamental que já determina as práticas pedagógicas na educação infantil” (2012, p. 103).

Em seu texto, Moss (2005) aborda dois conjuntos de conceitualizações sobre a criança pequena, serviços para a primeira infância e seus profissionais. Primeiramente, o autor fala sobre a impressão que tem de que há uma construção dominante de criança pequena no mundo anglo-americano ao qual se refere. Ao falar dominante, enfatiza que não quer dizer que seja uma construção compartilhada, mas sim que “é uma maneira comum e influenciável de pensar, falar e praticar” (MOSS, 2005, p. 239). Desse discurso dominante, é recorrente um número de construções associadas à criança:

a criança como reprodutora de cultura e conhecimento; a criança inocente nos anos dourados da sua vida; a criança como natureza ou a criança científica, o “desenvolvimento infantil” biologicamente determinado por estágios universais; e a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto (MOSS, 2005, p. 239).

Imagens distintas da criança são produzidas por construções como esta, mas acima de tudo, a imagem que emerge

pode ser resumida como fraca, carente e acima de tudo, a “pobre” criança, não no sentido de uma criança economicamente desprivilegiada (embora milhões o sejam), mas “pobre” no sentido de criança carente, deficiente, passiva, incompleta, maleável, sem ação – a criança em necessidade [...] de proteção, apoio, orientação e desenvolvimento (MOSS, 2005, p. 240).

Nesse contexto o “desenvolvimento” é um conceito-chave e meta das instituições para primeira infância, assim como ocorre nas relações entre o mundo minoritário e majoritário (MOSS, 2005). Segundo Moss (2005), “em ambos os casos, o conceito de “desenvolvimento” está aberto à mesma crítica, ou seja, é uma ideia ocidentalmente gerada que perpetua as

relações de subordinação e obscurece a complexidade das práticas e contextos com modelos de progresso linear e universal” (p. 240).

O autor também revela que nos Estados Unidos e Inglaterra tem se dado uma atenção cada vez maior “para os serviços para a primeira infância como intervenções que tem o potencial, como se fosse uma vacina, de reduzir comportamentos criminosos e indesejáveis” (MOSS, 2005, p. 241).

Num segundo conjunto de conceitualizações que Moss (2005) explora

as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres), e como co-construtores do conhecimento, identidade e cultura. A infância está relacionada à fase adulta, mas não hierarquicamente; ao contrário, é uma etapa importante da vida em si mesma, que deixa trações nas etapas posteriores. Não estamos preocupados apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo (p. 242).

Várias outras imagens surgem a partir dessa perspectiva de criança como co-construtora, cidadã, agente, membro do grupo (MOSS, 2005):

A criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas – e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já ficaram prontos. Uma criança com uma voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir de muitas formas (conhecidamente expresso em *As cem linguagens da infância*, de Malaguzzi). Em resumo, essa construção da criança produz uma criança “rica” (MOSS, 2005, p. 242).

A importância da imagem (ou representação) que se tem da criança é ressaltada pelo autor através da fala de Carlina Rinaldi, responsável pelos programas de primeira infância da cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália. A prática pedagógica que vem sendo construída nessa região tem despertado a atenção e admiração do mundo todo há alguns anos:

A infância não existe, nós a criamos como sociedade, como sujeito público. Quando escolhemos uma imagem de criança, fazemos uma escolha política e pedagógica... Muitas imagens roubam alguma coisa da criança, a criança é vista como fraca, pobre

e carente. A imagem pobre da criança sustenta uma imagem de pré-escola, serviços sociais... Nós escolhemos a criança que tem necessidades mas que também tem direitos, uma criança que é forte, rica em recursos e competente, desde o momento do seu nascimento... Deixamos de ver a criança como o sujeito de direitos e passamos a vê-la como um sujeito dos direitos (MOSS, 2005, p. 242).

Outro aspecto que chama a atenção na fala de alguns gestores e que já apareceu em trechos destacados anteriormente, é a questão relacionada ao brincar. Vejamos as falas a seguir: “[...] *O brincar, ela (a criança) aprende brincando. [...] aprende, cria, tem o faz de conta, ela desenvolve muito [...].*” (CP 1; Entrevista 9). “[...] *o brincar mesmo que é importante, eu acho importante [...] E também tem que mudar, [...] os pais acham que assim, se vir só pra brincar eles acham que não ta fazendo nada.*” (CP 4; Entrevista 10).

[...] educação infantil, primeiro que eu acho que ajuda muito a criança, porque a socialização é importante pra qualquer indivíduo não só pra criança que tem alguma deficiência. Então se ele ficar em casa e ficar na escola, é melhor na escola. Ele aprende... tudo, né? Aprende a brincar, aprende a conviver, a conhecer as outras crianças, eu acho importantíssimo. (CP 10; Entrevista 8).

É importante destacar que a referência ao brincar não é algo que aparece na fala de muitos gestores. De dez entrevistados, apenas quatro referem-se ao assunto. Considerando a criança como produtora de cultura, entendemos que o brincar é primordial para a criança e seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1978). De acordo com Vigotski:

brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Brincando, a criança sempre se comporta para além do habitual de sua idade, acima de seu comportamento diário; brincando, é como se ela fosse uma cabeça mais alta do que é. Embora a relação brincadeira-desenvolvimento possa ser comparada à relação ensino-desenvolvimento, a brincadeira oferece um background muito mais amplo para as mudanças nas necessidades e na consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criança de intenções voluntárias e a formação de planos de vida real e motivos volitivos – tudo isso aparece na brincadeira e faz dela o mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança move-se para a frente essencialmente por meio da atividade de brincar. Somente neste sentido a brincadeira pode ser considerada uma atividade primordial que determina o desenvolvimento da criança (pp. 102-103 *apud* NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 118).

Em um dos momentos da segunda rodada de entrevista, pedimos aos professores que lessem o recorte de notícia da Internet (ANEXO 8) sobre uma criança de três anos que foi parar na delegacia após “agredir” uma professora. Vejamos trechos das falas dos gestores:

[...] acaba tendo muita negligência de todas as partes, eu penso Cris. Penso assim, a gente tem que evitar que as coisas cheguem nesse patamar. Se é uma criança que já vem dando problema [...] de comportamento, a gente tem que viabilizar uma, um estudo sobre essa criança. **Um encaminhamento para a psicóloga, um encaminhamento pro pediatra, um encaminhamento pro neurologista, pro psiquiatra**⁶⁵. A criança de três anos, ela tá, o comportamento de agressividade, ela tá demonstrando que alguma coisa, ela tá pedindo socorro. Então ele não é um bandido! Ele é uma criança que precisa de cuidados. Em que ponto, onde vai ser o tratamento aí, só as avaliações vão dizer quais são os problemas que essa criança tem. Mas que ele tem uma necessidade de atendimento por um especialista, ele tem. E ele precisa, ele precisa ser cuidado. Aí eu vejo que é uma negligência de todos os adultos que se envolvem com ele, tanto a escola por ser profissionais da área, que tem um conhecimento sobre todo esse assunto. Que seria de tá fazendo esses encaminhamentos, de chamar a família não só no caso de reclamar, **mas no caso de acompanhar e encaminhar**⁶⁶. E a família também, né. Tá sendo chamada o tempo todo e tá levando isso como normal [...] Se é uma escola particular, quer dizer os pais tem uma condição econômica boa, ou pode ter um plano de saúde, porque que já não procuraram, não conversaram com o pediatra? Então acho que é uma negligência de todos os adultos que estão com essas crianças. (D4; Protocolo nº 08).

[...] Assim, na verdade eu acredito que uma criança de três anos de idade não se formou o suficiente para estar controlando os seus impulsos. Então assim, isso está sendo construído ainda nela [...] a maneira como ela reage está em construção. Então, essa criança tem que estar sendo ajudada a estar controlando isso. E estar resolvendo através do diálogo, de uma outra maneira e não através da agressão, né? [...] **Então assim, ela é uma criança ainda! Então não é uma questão de polícia. Eu acredito que seria mais uma questão de estar estabelecendo uma parceria com a família, de estar pedindo ajuda para o psicólogo se for o caso. [...] De estar desenvolvendo um projeto dentro da própria unidade pra estar trabalhando isso**⁶⁷. Porque aqui não fala, né, qual que foi a questão que levou a criança a estar desencadeando isso.[...] De estar dando um apoio nesse sentido, de estar entendendo a situação, de estar trazendo mesmo para o diálogo, a parceria com a família, de estar desenvolvendo um trabalho na creche para estar ajudando essa criança. De estar ajudando a ajuda de outros profissionais como psicólogas. Agora assim, a pessoa que de certa forma sofreu a agressão, é complicado a gente estar privando de ela não estar... ficando, assim, chateada com isso, porque... Mas [...] sendo um adulto, tem que estar sabendo lidar com essa situação, né. Está sujeito a isso, mas [...] ela também tem que estar tendo uma postura para que não se chegue a esse ponto, né? [...] Assim, a postura... influencia muito no tratamento. [...] Então assim, a partir do momento que se respeita, é um modelo [...] a ser seguido pela criança. De estar resolvendo os conflitos através do diálogo, do respeito ao outro. Agora aqui não fala assim o que levou a criança a estar tendo esse tipo de atitude. Em qual situação assim, ficou nervoso, ele é uma criança, está em formação ainda.

⁶⁵ Grifo nosso.

⁶⁶ Idem.

⁶⁷ Ibidem.

Então ele ainda não consegue, muitas vezes, controlar os seus impulsos, mas ele vai, vai aprender, né. Se tiver uma ajuda⁶⁸. (D1; Protocolo nº 09).

Eu não chamaria a guarda municipal nesse caso. [...] Eu tentaria resolver o problema aqui internamente. **Em hipótese alguma eu chamaria a guarda municipal pra resolver um conflito entre uma criança de três anos e uma professora**⁶⁹. Mesmo que a criança tivesse chutado ou agredido, em momento algum eu ia chamar uma viatura da guarda municipal. Que eu acho que é totalmente inadmissível e inconveniente você chamar uma viatura de polícia pra resolver um conflito ou até mesmo uma agressão, cometida por uma criança de três anos. Eu acho que isso a gente poderia resolver aqui com a professora, a mãe do aluno, a vó do aluno no caso. Encaminhar o aluno para uma psicóloga [...] **Porque a Prefeitura nossa da cidade, ela tem atendimento psicológico junto aos nossos alunos que tem um comportamento, algum tipo de comportamento assim, né, diferente, como hiperatividade, agressividade**⁷⁰ [...] Então, em momento algum eu ia chamar a guarda municipal para resolver um conflito de uma criança de três anos. Eu não faria o que essa diretora fez! Principalmente se tratando de uma criança de três anos. [...] A gente ia saber o histórico dessa criança, como que é o comportamento dessa criança em casa, se ele bate na mãe, na vó, no pai, né. [...] Que tipo de, né, que tipo de tratamento a mãe estaria dando para essa criança em casa, entendeu, para ela ter esse tipo de agressividade aqui na escola. **Mas, é uma coisa que se resolveria dentro da unidade, com a equipe gestora, a professora e os pais do aluno**⁷¹. (D3; Protocolo nº 10).

Os três diretores apontaram a situação como algo que não poderia ter acontecido. Nenhum deles disse que teria agido da mesma forma. Todos destacam a criança pequena, que ainda está em formação e que está aprendendo a lidar com seus sentimentos e emoções. A função atribuída ao psicólogo e aos profissionais da saúde nesse ínterim (inclusive neurologistas e psiquiatras são mencionados no primeiro excerto), destaca-se nos discursos. Isso é mais evidente no primeiro e terceiro trecho. No segundo destaque, o diretor D1 aponta que chamaria o psicólogo se houvesse necessidade e diante da análise prévia da situação. Ao se referir ao atendimento psicológico oferecido aos alunos pela Prefeitura do município, o diretor diz que esse atendimento é para os alunos “*que tem um comportamento, algum tipo de comportamento assim, né, diferente, como hiperatividade, agressividade*”. Observamos as falas dos gestores a partir do entendimento que elas também são baseadas nas concepções de infância, educação e desenvolvimento infantil que esses diretores carregam. De modo geral,

⁶⁸ Grifo nosso.

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Ibidem.

podemos perceber uma forte tendência à patologização da infância e à assunção de que “condutas desviantes” fogem à alçada da escola e de seus profissionais.

4.3 Núcleo de significação 3 – Inclusão/ exclusão na escola

As questões que se referem à dialética da inclusão/exclusão (SAWAIA, 2001) no espaço escolar, reúnem uma série de concepções a respeito da inclusão. É a respeito disso que falaremos neste núcleo de significação.

Na primeira rodada de entrevistas, falamos com os gestores sobre a inclusão na escola regular das crianças com necessidades especiais, especificamente. A partir disso, ao falar sobre a inclusão, alguns coordenadores pedagógicos e diretores se referiram à questão da igualdade entre todos. Vejamos alguns exemplos: *“Eu acho que a inclusão [...] é uma ferramenta importante para abrir as portas de todas as escolas e receber esses alunos com uma igualdade de valores, igual a que você recebe um aluno, um outro aluno qualquer.”* (D3; Protocolo nº 02). *“[...] eu diria que seria um novo olhar para a inclusão. [...] a partir do momento que todos tiverem um olhar diferenciado para eles, **não tratá-los como diferentes, mas como igual apenas com necessidades diferentes. As necessidades são diferentes, mas a pessoa não***⁷²”. (D2; Protocolo nº 04)

[...] A criança naquele ambiente (referindo-se ao ambiente escolar), **sem sentir que ela é diferente do outro, ela apenas tem alguma necessidade como qualquer pessoa tem também**⁷³, [...] algum tipo de necessidade, só que no caso dela é mais específica e daí precisa ser trabalhada de uma forma específica. (CP 9; Protocolo nº 05).

Eu acho assim, a inclusão ela não afasta, ela aproxima [...]. E ela nos faz perceber que nas diferenças nós somos iguais⁷⁴ [...] Então eu acho muito importante, mas precisa ser muito bem trabalhado, porque é algo que meche com a

⁷² Grifo nosso.

⁷³ Idem.

⁷⁴ Grifo nosso. .

concepção também de cada um [...]. A sua formação acadêmica, a sua formação como pessoa, [...] isso precisa ser muito bem trabalhado entre professor, coordenação pedagógica, escola e pais. (CP 9; Protocolo nº 05).

Refletindo um pouco sobre a igualdade a que se referem os gestores, lembramos do que dizem as autoras Oliveira, Souza e Bahia (2009), conforme indicamos no capítulo II. Ao falar sobre a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, dizem que no âmbito escolar reconhecer que todos são iguais, mesmo com as diferenças de “gênero, idade, condição socioeconômica, raça, deficiências/limitações sensoriais, físicas, mentais/neurológicas” (p. 46), é uma das implicações da igualdade. Elas indicam ainda a necessidade de que a educação inclusiva ganhe espaços e recursos para que se concretize realmente. Nas palavras das autoras:

[...] a luta pela igualdade de oportunidades desemboca na busca pela instauração de uma sociedade democrática. E isso exige a consciência, tanto das formas de discriminação, quanto da necessidade de mobilização, para promoção da ação transformadora, capaz de minimizar a ocorrência de situações discriminatórias (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2009, p. 46).

A garantia do acesso, da permanência e da oportunidade de frequentar a escola, também são formas de assegurar a igualdade (de direitos) pontuada pelas autoras. Kobayashi (2009) fala sobre os documentos de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994). Ela diz que estas declarações

consideram a educação como condição fundamental para a eliminação da desigualdade e da exclusão e, por essa razão, a instituição escolar tem a uma grande responsabilidade para esta superação. Assim, o acesso e permanência de todos os alunos na educação básica são suficientes para que os países consigam alterar a sua condição de desigualdade social e reverter o quadro de exclusão. De acordo com Carmo (2001) os discursos apresentam como princípios norteadores que a desigualdade presente na sociedade, que é produto das relações históricas construídas e constituídas entre os homens, será eliminada no dia em que a instituição escola conseguir oferecer e manter as oportunidades para todos os alunos (KOBAYASHI, 2009, p. 65-66).

A respeito dessa função que é atribuída à escola, Schilling e Miyashiro (2008) dizem que:

À escola, é delegada a responsabilidade para a construção de uma sociedade que propõe a inclusão dos considerados “diferentes”. No que se refere ao tratamento das diferenças ou das diversidades, a Declaração de Salamanca (1994) é taxativa em afirmar que “as escolas regulares são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando sociedades mais abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva” (p. 10). O que é possível observar nesse documento é a tentativa de transformar a escola em lugar por excelência da formação de indivíduos “inclusivos”, que aceitem conviver com as diferenças e não as observe como traço de separação/exclusão (p. 245).

Sobre isso, Laplane (2003 *apud* KOBAYASHI, 2009) diz que “a inclusão escolar proposta pelos documentos, aponta a existência de uma sociedade também inclusiva, negando a existência de conflitos e interesses antagônicos entre grupos e classes, inerentes à estrutura do sistema capitalista” (p. 66). Negando também a existência das representações sociais. Kobayashi (2009) analisa que

O conceito presente na perspectiva de inclusão veiculada nos documentos se baseia na busca de equilíbrio social, obtido a partir de um apelo ao respeito à diversidade. Essa busca é considerada como uma das determinantes para equilibrar as desigualdades sociais. Dessa forma, os princípios e valores que destacam o respeito à diversidade são colocados em destaque na busca da superação dos conflitos sociais. Isso sugere o entendimento de que a manifestação dos conflitos, segundo a perspectiva dessas instituições, é ocasionada pelas inadequadas práticas pessoais e sociais, decorrentes das falhas na formação de valores (p. 68).

A luta pela igualdade entre todos os cidadãos, é justamente o desafio que se impõe a gestão democrática, de acordo com Carvalho (2012). Ela previne aos gestores para que não se deixem cair “na armadilha da apologia das diferenças” e se concentrem em lutar pela igualdade entre os cidadãos, esforçando-se coletivamente para construir uma sociedade de fato democrática, que busque “a igualdade de condições de vida” e não apenas igualdade de direitos. “Isso implica ter em conta que os problemas têm raízes histórico-sociais e que, para

superá-los, é preciso superar as desigualdades sociais. Essa sim é uma diferença que não se pode desprezar” (CARVALHO, 2012, p. 97).

Observando a fala dos gestores, esse é um aspecto para o qual gostaríamos de chamar a atenção como indicativa de reflexão necessária a ser feita. Destacamos também que em alguns dos trechos apresentados, a igualdade parece ser pontuada a partir da ideia de um “outro”, ao qual a criança com necessidades especiais aparentemente se “igualaria”. Parece que esse “outro” é concebido a partir de uma ideia “padrão”, o que nos remete as concepções sobre diferenças apresentadas no núcleo de significação 1, no qual percebemos ideias de deficiência permeadas por representações da “normalidade”. Nessa lógica parece que há um apagamento das diferenças, o que nos lembra do trecho que mencionamos na Introdução do trabalho que diz: “Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza. Temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 2006⁷⁵, p. 462). Pensando nesse sentido, entendemos que para se reconhecer e respeitar os direitos, muitas vezes é preciso diferenciar. É nesse aspecto que a reflexão se faz importante. Até que ponto a “igualdade” quando se converte em apagamento das diferenças é positiva?

Outro aspecto que aparece neste núcleo e também no núcleo 1, é a questão do diagnóstico, ou “laudo médico”, como dizem alguns gestores. Para ser considerado um aluno de inclusão por necessidade especial, a criança precisa de um diagnóstico.

Na creche K **eu tenho uma criança que eu to acompanhando, to com todas as avaliações dele ai [...] Eu já tenho um diagnóstico dele...**⁷⁶ Quer ver, ta tudo aqui (diz enquanto procura em um monte de papeis), que a gente marcou um outro horário com a mãe, que a gente ta acompanhando desde o ano passado. **Esse é uma criança que sim, que ta sendo acompanhada e vai... a gente vai ver se consegue até um atendimento paralelo pra ele no outro período**⁷⁷. (Essa fala surge quando o gestor é questionado se a creche tem alguma criança em situação de inclusão no momento da entrevista; D4; Protocolo nº 03)

⁷⁵ SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

⁷⁶ Grifo nosso.

⁷⁷ Idem.

[...] Então, nós estamos esperando, né, assim que ela passar, eu acho que é na PUC que ela vai, ela vai entrar em contato, aí [...] **sim nós vamos fazer todo o processo legal, [...] porque por enquanto nós não podemos considerá-la (criança com necessidades especiais)[...]. Até ter isso fechado**⁷⁸. Então nós vamos fazer todos os processos. (O coordenador fala sobre uma criancada creche que está sendo acompanhada por especialistas; CP 9; Protocolo nº 05).

As ideias dos gestores sobre a inclusão na educação infantil especificamente, relacionam-se às concepções de infância, indicadas no núcleo de significação 2:

Penso que a infância é uma fase da vida muito especial e que **a inclusão das crianças com necessidades especiais é importante não somente pra essas crianças que estão sendo incluídas, mas também para o grupo de crianças no geral**⁷⁹, é a aceitação do outro com suas potencialidades e limitações. (D1; Protocolo nº 01).

[...] **a criança precisa vir para a escola, onde ela vai aprender a se socializar com as outras**⁸⁰ [...] ela precisa desse contato com as outras crianças. Então a minha concepção é que **a criança tem sim que participar [...], independente da condição dela**⁸¹. Ela participando ela vai ter um bom desenvolvimento, e [...] ela tendo o recurso, ela tendo aquele apoio dentro da sala de aula o desenvolvimento dela vai se deslanchar e vai acontecer. (CP 7; Protocolo nº 06).

A inclusão na educação infantil é apontada por dois gestores como positiva, pois prepararia os alunos para a alfabetização no ensino fundamental. Vejamos um trecho da fala desses gestores:

Educação infantil ainda é mais fácil trabalhar com a criança (com necessidades especiais) porque não existe aquela cobrança, é, de aprendizagem, entre aspas, de ver os conteúdos, né, que são cobrados depois nas avaliações. Nós temos o SARESP, Prova Brasil, nós temos várias avaliações vindas do município, ou vindas assim de órgãos federais, do governo mesmo, que as crianças têm que dar um resultado, ela tem que apresentar esse resultado. E a criança, às vezes, com a deficiência, com a necessidade, não consegue dar aquele resultado esperado para a maioria da sala. Então torna-se um pouco difícil no fundamental, talvez. Mas, **na educação infantil que a gente trabalha mais a prontidão**⁸², a estimulação se torna mais fácil para os profissionais e pra receber essas crianças também, né? (...) **Porque**

⁷⁸ Grifo nosso.

⁷⁹ Idem.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ Grifo nosso.

⁸² Idem.

o nosso trabalho maior seria a estimulação e o preparo da criança⁸³. (D2; Protocolo nº 04).

[...] Então, quer dizer, eu acho que a escola já tem que [...] ter essa abertura e incluir esse aluno, logo agora na educação infantil para que quando esse aluno aos seis anos, ele chegue no ensino fundamental, **ele chegue totalmente adaptado já a alfabetização**⁸⁴, né, que se inicia tanto na educação infantil e se estende no ensino fundamental, essa inclusão dele agora é propícia para que quando ele atinge, para que quando ele possa atingir os seis anos de idade, ele já possa ter um convívio assim, é, bem mais adequado, entendeu, uma socialização bem mais assim, é, positiva com relação ao início do ensino fundamental aos seis anos. **Quer dizer, isso vai facilitar a sua alfabetização**⁸⁵ [...]. (D3; Protocolo nº 02).

O diretor D2 explicita abertamente em sua fala que trabalhar a prontidão, a estimulação e o preparo da criança, seria a função da educação infantil. Mais uma vez vemos concepções da educação infantil como período que prepara a criança para o ensino fundamental, conforme discutimos no núcleo de significação 2.

Ao falar sobre a possibilidade da inclusão escolar, alguns gestores apontam para a necessidade de estrutura física e de pessoas capacitadas.

C (pesquisadora): A inclusão escolar é possível ou é apenas um ideal?

CP.2: É que nem eu falei pra você, **desde que tenha todo um amparo**⁸⁶, né, das outras instituições do sistema, eu acho que é possível [...]. Mas não assim como ta sendo agora [...] Que de repente você tem uma criança ali dentro da sala de aula, mas você não tem aquele amparo, aquela estrutura [...] Se tiver todo o amparo, o apoio, eu acho que quanto antes é melhor pra criança [...]

C: Quando você diz o amparo e o apoio, o que que você quer dizer?

CP.2: **Uma estrutura, um professor que fique ali, que dando uma assistência só para aquela criança. O recurso pra criança, de repente um material**⁸⁷ [...]. Porque de repente você tem a criança dentro da sala de aula, mas você não tem aquela pessoa que vai ficar só com ela, você não tem o material. Então fica difícil. Mas, a partir do momento que tudo isso [...] venha de encontro a essa criança, vale a pena [...]. (CP 11; Protocolo nº 07).

(A inclusão) É possível sim! É possível! [...] Porém, **isso envolve muitas políticas educacionais, envolve estrutura da sala de aula**⁸⁸. Alguns municípios isso já está bem estruturado [...]. Algumas escolas não têm, é, essas ferramentas disponíveis para trabalhar com os alunos de inclusão [...]. (CP 9; Protocolo nº 05).

⁸³ Grifo nosso.

⁸⁴ Idem.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Idem.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Grifo nosso.

O apoio de especialistas para a inclusão na escola regular e a necessidade de que a criança com necessidades especiais faça um acompanhamento paralelo ao período escolar, são também mencionados por alguns gestores: “[...] *É eu acho que ela (a inclusão) é importante, mas que ela (a criança) tenha um outro período, que tenha um especialista*⁸⁹. *Que o período da escola regular eu acho, só vai servir pra ela se socializar mesmo [...]*” (CP 7; Protocolo nº 06). “*Agora eu marquei uma reunião com o pessoal do Departamento, que vai vir um especialista pra ver que mais a gente pode fazer por essa criança*⁹⁰.” (D4; Protocolo nº 03).

Relacionado a isso, os gestores apontam para a falta de preparo dos profissionais da escola para receber as crianças em situação de inclusão e a necessidade de que estes se formem:

Eu considero assim, que a criança com necessidade especial ela tem direito como qualquer outra criança [...] **Só que nas salas é mais difícil para o profissional lidar com ela, talvez pela falta de preparo**⁹¹. Porque às vezes as crianças vêm, suponhamos, essa que nós temos com síndrome de Asperger ou um grau de autismo. O profissional não tem uma preparação anterior para receber essa criança. Então a criança vem e nós temos que nos adaptar, nos moldar para fazer um bom trabalho com ela. **Embora a gente saiba que todos têm direito a educação no ensino regular, mas o profissional não tem um preparo suficiente**⁹². Talvez por isso não tenha um atendimento adequado. (D2; Protocolo nº 04).

Eu volto a falar do despreparo dos profissionais⁹³. Porque até eu já trabalhei em instituição de crianças com necessidades especiais. Só que nessa instituição você tem tudo o que você precisa ali. Você tem um médico que vai, você tem terapeuta, você tem o T.O. (terapeuta ocupacional), tem a fono, psicólogo, dentista, todo, toda esse equipe de profissional que dá o atendimento ali no local e quase que diariamente. Então nessa instituição eles têm um aparato pra receber essas crianças, esses adultos, [...] essas pessoas com a necessidade especial. Agora nas unidades educacionais nós não temos. [...] Então, torna-se difícil por isso. Eu acredito que não tenha, não esteja acontecendo de uma forma ideal. Porque o profissional que recebe essas crianças, [...] essas pessoas com necessidades, o que que acontece? **Se eles quiserem se aprofundar eles têm que buscar uma teoria a parte, uma formação que não foi dada antes, pra se preparar pra receber**⁹⁴. Então assim, estão sendo

⁸⁹ Grifo nosso.

⁹⁰ Idem.

⁹¹ Ibidem.

⁹² Grifo nosso.

⁹³ Idem.

⁹⁴ Ibidem.

colocados e nós temos que nos moldar da forma que nos achamos que é a correta pra atender. Mas, se é correta ou não... [...] Nós não sabemos também. (D2; Protocolo nº 04).

“Acredito que é possível (referindo-se à inclusão), porém, é necessário um investimento na preparação dos profissionais, na rede física e também no modo de pensar da sociedade como um todo⁹⁵.” (D1; Protocolo nº 01).

Eu acredito assim que pra socialização é muito importante, pra ela se socializar, assim, nessa parte eu acho que é importante. **Mas que o professor, [...] por ele não ter esse preparo, essa formação, ele, assim, deve ser... se ele quiser assim, tiver o intuito de ajudar mesmo essa criança ele tem que procurar, estudar, estudar muito, a parte pra ele poder ajudar essa criança no meio das outras⁹⁶.** Porque com o número de alunos, eu acho que é assim... é um desafio grande. (CP 11; Protocolo nº 07).

[...] essa parte da socialização é importante pra ela. Mas que a professora, é... **Ela vai ter que ter um, assim, um outro período com uma professora que assim, que é especializada⁹⁷** que possa ajudar mais ela. Porque só aqui na educação infantil, na escola regular que acredito que é mais assim, **o caminho é muito lento, por a professora não ter esse preparo⁹⁸** [...]. (CP 7; Protocolo nº 06).

Vitta, De Vitta e Monteiro (2010), analisaram a percepção de professores de educação infantil que tinham opiniões divergentes em relação à presença de crianças com necessidades especiais em seus ambientes de trabalho. É interessante observar que, a partir da análise de conteúdo, algumas das percepções (como chamam esses autores) que foram reveladas pelos professores, têm semelhança com as concepções que temos observado através da descrição e análise dos dados desta pesquisa. Entre o que os autores chamam de “problemas” relacionados à inclusão, estão o espaço físico e os recursos materiais e humanos relativos à formação do professor.

Com relação a esta última questão, Carvalho (2004) diz que “a formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e

⁹⁵ Grifo nosso.

⁹⁶ Idem.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ Grifo nosso.

novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas (as nossas e as de nossos alunos)!” (p. 161). Mas que tipo de formação continuada contribuiria para repelir o determinado e avançar para novas práticas e teorias? Ensinar os professores a lidar com as necessidades ditas especiais das crianças consideradas diferentes bastaria? Não são questões tão simples quanto parecem. Falaremos mais a respeito disso no quarto núcleo de significação.

Refletindo a partir dos trechos destacados, um aspecto que chama a atenção é a tendência que nós, professores, temos de gostar mais, ou aceitar melhor aqueles alunos ditos “fáceis”, ou podemos dizer “normais”. Uma criança mais agitada, que tenha dificuldade de entender o que dizemos e solicitamos, entre outras coisas, vira facilmente alvo do nosso desafeto, insensibilidade e desmotivação. Obviamente que nossa visão enquanto educadores está permeada de representações sociais sobre a escola, sobre o nosso próprio papel, sobre os alunos, suas famílias... É por isso que refletir a respeito dessas representações é de extrema importância. Magrini e Gandini (2002) contribuem significativamente para reflexões sobre a inclusão, a partir do que dizem sobre a inserção de qualquer criança do espaço escolar:

A integração de qualquer criança à sala de aula implica o reconhecimento, a aceitação e o manejo da diversidade, tendo em mente a importância da educação e da construção social da identidade e da individualidade de cada criança. Isto [...] exige uma grande consciência profissional, sensibilidade, flexibilidade e respeito (GANDINI E GAMBETTI, 1997) (p. 181).

Voltando à concepção dos gestores sobre a inclusão, um diretor comenta sobre a resistência ou “discriminação” (como chama) que acontece por parte dos profissionais:

Eu acredito que não. Infelizmente não temos os nossos profissionais, há uma discriminação. Então dentro da minha unidade, de onde eu trabalho, eu não permito que isso aconteça. Eu até ando, pego no pé. Hoje mesmo uma professora veio aqui “Você ta pegando no meu pé.” “Eu to pegando sim no seu pé!”, precisa. Porque você não vai sorrir pra uma pessoa se você pode fazer isso? Receber bem. **Muitos profissionais acham que, pensam ainda que receber uma criança com uma certa dificuldade vai dar trabalho e ai evitam esse trabalho. Querem ter menos**

problemas e uma facilidade maior⁹⁹. Mas ai eu acho que falta assim... Talvez as pessoas não tenham tido outras experiências positivas que, é...vivenciado alguma coisa que deu resultado no final, o quanto vale a pena, o quanto é importante fazer isso. (D4; Protocolo nº 03).

Outro aspecto que chama a atenção, é o que alguns gestores dizem ser necessário para que a inclusão aconteça. A ideia de inclusão parece estar relacionada a sentimentos de solidariedade e compaixão, desconsiderando-se o contexto político e econômico em que essa prática foi instituída, ao que parece:

Nossa, ela (a inclusão) é totalmente possível. Ela é devida! [...] somos seres humanos, somos vida, **a gente tem que fazer isso por eles, eles são seres**¹⁰⁰. Já foi aquele tempo em que as crianças, as pessoas escondiam as crianças com necessidades, né. Hoje elas são muito bem vindas. É... há um estudo, há toda uma pesquisa e há os resultados, né. A gente vê aqui. Porque que uma criança que tem uma prótese no olho não pode frequentar a escola? É a coisa mais linda ela estar aqui. Não tem diferença nenhuma das outras crianças, nenhuma, nenhuma. Pelo contrário. **Ela é até tratada assim, até com mais carinho. Dá a impressão assim, de que ela é até mais carinhosa. O sorriso dela é diferente**¹⁰¹. Então é assim, não tem motivo algum, pelo contrário. (D4; Protocolo nº 03).

C (pesquisadora): [...] o que que você pensa sobre a inclusão da criança com necessidades especiais na educação infantil?

D3: Nós só precisamos ter estrutura pro atendimento. **Precisamos ter pessoas capacitadas e também de bom coração**¹⁰². (D4; Protocolo nº 03).

*“Assim, agimos com afetividade, agimos com o coração, né, acolhemos como mães*¹⁰³, mas... é... é o ideal, é o correto? Então, fica ai o questionamento.” (D2; Protocolo nº 04).

A partir desses trechos, a inclusão parece ser “vista pelos professores como uma ação muito mais “humanitária” do que realmente educacional” (VITTA, DE VITTA, MONTEIRO, 2010, p. 421). Durante a primeira rodada de entrevistas em que foram entrevistados dez gestores, apenas um coordenador pedagógico fala sobre exclusão em seu discurso, abordando

⁹⁹ Grifo nosso.

¹⁰⁰ Idem.

¹⁰¹ Ibidem.

¹⁰² Grifo nosso.

¹⁰³ Idem.

também questões relacionadas à adaptação do currículo para a criança em situação de inclusão:

[...] além da inclusão em relação à educação especial tem toda aquela série da exclusão social também, né. E, e assim é uma... Nós temos essas dificuldades em relação a, a todas essas crianças com esses tipos de necessidades, é... Educacionais especiais, ã, eu acho que a dificuldade maior, todas nós sabemos que tem o direito, né, de frequentar a sala regular de ensino. A dificuldade maior está na prática do professor, como ele vai adaptar esse currículo. E ao adaptar o currículo o professor se pergunta: **“E agora? Eu estou incluindo ou excluindo essa criança?”**. Então esse é o nosso embate¹⁰⁴. (CP 9; Protocolo n° 05).

Quando olhamos para tudo o que aparece nas narrativas dos gestores, vemos que não existe uma única concepção de inclusão. As concepções de inclusão se relacionam, mas são diversas, mesmo porque são perpassadas, como pudemos ver, por outras concepções relacionadas à normalidade, à deficiência, à infância e desenvolvimento dos indivíduos, entre outras. Dão indícios de uma pluralidade de saberes, fazeres e crenças nesse sentido.

Analisando pela perspectiva da Teoria das Representações Sociais, nos lembramos de algo que Alexandrino (2009) fala sobre o trabalho com essa Teoria:

[...] trabalhar com a Teoria das Representações Sociais é olhar para a realidade de outra maneira, é considerar que ela está mediada por um conjunto de sentidos que são construídos através da cultura; é considerar que a realidade como se apresenta não é acessível a nós. Afinal, o que nos é acessível são os significados que vamos construindo... (p. 34).

Durante a segunda rodada de entrevistas, fizemos perguntas específicas sobre a inclusão e a exclusão na escola para os três diretores que participaram. Se observarmos o que os mesmos gestores disseram na primeira rodada, perceberemos que há semelhanças com as falas da segunda rodada, porém algumas ideias ficam mais claras e alguns dados novos surgem.

¹⁰⁴ Grifo nosso.

Assim, D4 ao ser questionado sobre quais crianças caberiam na proposta da inclusão, não utilizou nenhuma montagem, mas indicou verbalmente que escolheria todas as imagens indicadas na Figura A, justificando através da fala que segue:

Cada um é um e todos têm as suas qualidades, os seus limites, o seu potencial. E o ideal é que todos sejam tratados de forma igual e com as mesmas possibilidades¹⁰⁵, sem distinção, apenas com o respeito a suas individualidades, que cada um precisa de coisas diferentes, de atendimento, de coisas... De coisa não! De situações especiais, né. De condições, de recursos diferenciados. E aí, respeitando cada um as suas individualidades, seja o físico, seja o visual, seja o auditivo. (D4; Protocolo nº 08).

Diante da mesma pergunta, o gestor D1 responde com a seguinte montagem:



(D1; Protocolo nº 09)

¹⁰⁵ Grifo nosso.

Nas manifestações do participante, o gestor diz o seguinte sobre as figuras que escolheu: “[...] **Todos devem estar incluídos num ambiente**¹⁰⁶. A proposta é pra estar incluindo aqueles que infelizmente ainda não estão. Mas, todos têm que estar.” (D1; Protocolo nº 09).

“[...] **o ambiente escolar tem que estar sendo aberto a todos**¹⁰⁷ [...]. Então assim o ensino tem que estar sendo oferecido a todos independente da condição social, da raça, da cor, da nacionalidade de cada um [...] E assim, e tá incluindo também aqueles que de certa forma possuem uma necessidade especial, seja uma deficiência física, ou um superdotado, ou um hiperativo, ou, é... uma outra conduta típica que tenham [...].”(D1; Protocolo nº 09).

Assim como D4, o gestor D3 não apresenta uma montagem para responder à questão, mas indica verbalmente que todas as imagens caberiam na proposta da inclusão. Vejamos o que ele diz:

Todas cabem [...] Porque a inclusão ela não tem assim, um limite¹⁰⁸. A inclusão você tem que [...] colocar todas as crianças na educação infantil. [...] Assim, a inclusão ela não tem limites, todos estão aptos a participarem da inclusão. [...] essa criança que realiza um trabalho infantil, ela tem que ser incluída, [...]. (Diz pegando a imagem F.3 – trabalho infantil I). [...] Enfim todas, né. [...]Essa criança aqui indígena também. Tem que ser incluída (Diz pegando a imagem F.7 – índio). [...] Todas as crianças! [...] Esse aluno aqui oh (diz pegando a imagem F.18 – deficiência múltipla e me mostrando) [...], que aparentemente assim, na foto, apresenta algum, [...]alguma necessidade especial. **Eu acho que a inclusão ela está aberta a todos [...]. O nome já fala, inclusão**¹⁰⁹. [...]. (D3; Protocolo nº 10).

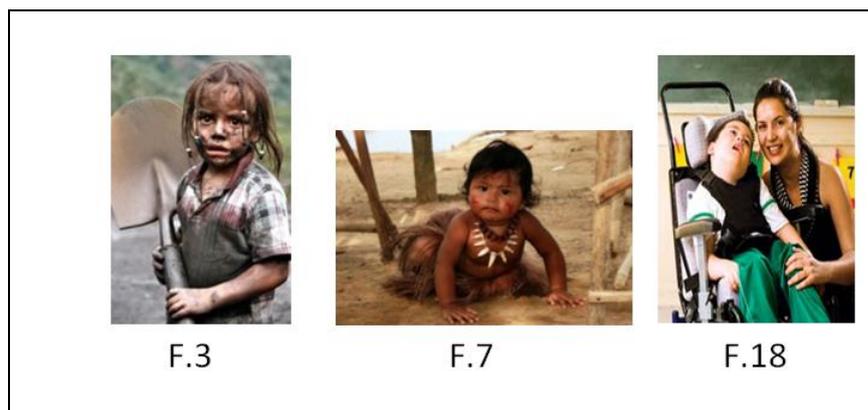
As imagens que o diretor aponta durante sua fala são:

¹⁰⁶ Grifo nosso.

¹⁰⁷ Idem.

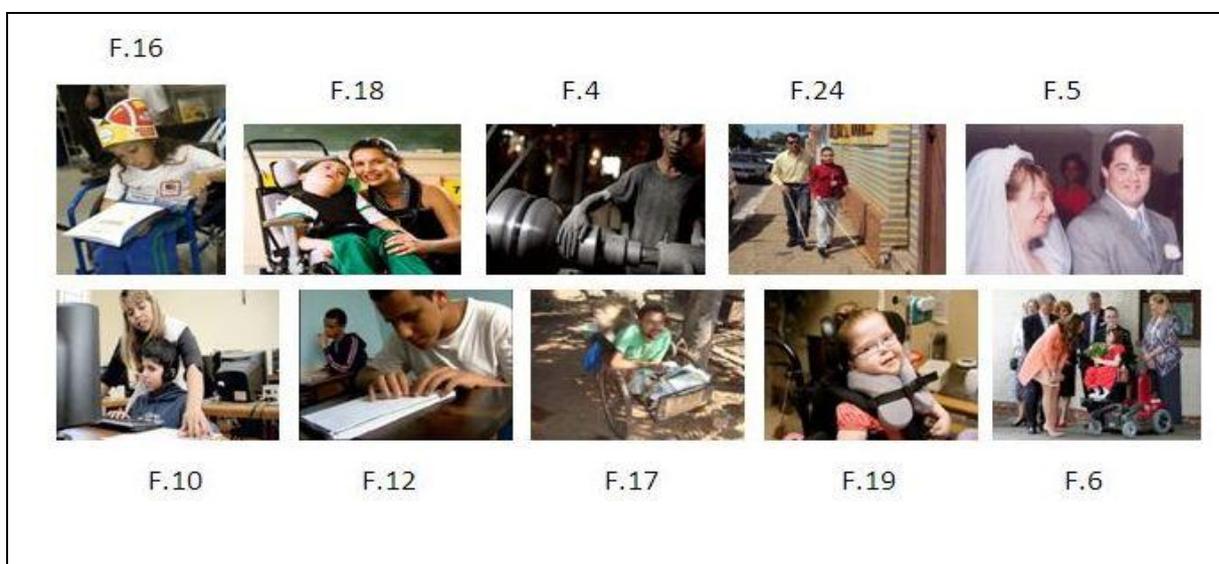
¹⁰⁸ Grifo nosso.

¹⁰⁹ Idem.



(D3; Protocolo nº 10)

Também durante a segunda rodada de entrevistas foi solicitado aos gestores que fizessem uma montagem utilizando apenas dez imagens, levando em consideração os que consideravam “mais incluído” ou “excluído” pela sociedade mais ampla e também pela escola, de modo geral. Para responder a essa questão, D4 utilizou a seguinte montagem:



(D4; Protocolo nº 08)

[...] Então vamos escolher os menos incluídos. **Os menos incluídos eu colocaria que são as deficiências, as crianças com deficiência¹¹⁰**. Hoje nós não temos os recursos disponíveis pro atendimento deles. [...] Seriam esses dez! Sem ordem de, sem hierarquia! São os dez escolhidos que são as faltas de recursos que nós temos, recursos materiais, a escola não tá preparada, nós não temos equipamentos, nós não

¹¹⁰ Grifo nosso.

temos, é, pra atender a necessidade da criança. Mesmo as famílias não conseguem, né. O Estado, o município ele não consegue. Nós não temos as rampas de acesso, os banheiros pra deficientes ou às vezes têm, mas a porta já quebrou. [...] Então assim é meio complicado. [...] **Há sim uma exclusão, por mais que a gente fale que não há, há sim! A gente pelo menos, dentro do coração da gente não há, mas dentro da estrutura, há¹¹¹.** (D4; Protocolo nº 08).

D1 realizou duas montagens para responder à referida questão:

Montagem 4-a



F.4



F.11



F.3

Na montagem 4-a o diretor apontou aqueles que considera “mais excluídos” pela escola e sociedade (de acordo com sua fala).

Montagem 4-b



F.5



F.6



F.2



F.16



F.25



F.9

O gestor apontou a montagem 4-b como sendo das crianças que estão “mais incluídas”.



F.21



F.20



F.23



F.22

(D1; Protocolo nº 10)

¹¹¹ Idem.

Na fala do gestor sobre os motivos para a montagem, destacamos o seguinte trecho da conversa:

C (pesquisadora): Você acha que estar na escola já é um passo para a inclusão? A escola representa um passo positivo ou significa estar incluído?

D1: Depende da maneira como é realizado o trabalho dentro dessa unidade escolar. Porque não é simplesmente estar lá como se fosse um depósito. Depende da maneira como é visto. Entendida mesmo essa inclusão, pra estar se trabalhando isso. Porque não é o fato simplesmente de por a criança pra estar frequentando. Tem que estar sendo realizado um trabalho para que a inclusão realmente aconteça de aceitação do grupo, dos demais [...]. É um trabalho com relação a essa criança, para que haja um desenvolvimento [...] De acordo com as suas capacidades, **não é simplesmente estar na sociedade que significa que vai estar incluído. Porque muitas vezes assim, convive ali, mas não existe a inclusão**¹¹² [...]. (D1; Protocolo nº 09).

D3, por sua vez, responde através da seguinte montagem:



(D3; Protocolo nº 10)

A respeito, ele diz: “[...] *A escola no caso, aí, [...] é difícil [...]. Mas, eu acho que o homossexualismo aí é o preconceito maior com relação à escola*¹¹³. *Eu acho que o homossexualismo... A síndrome de Down, no caso aqui não sei se essa criança tem síndrome de Down. (diz apontando a imagem F.18 – deficiência múltipla)*” (D3; Protocolo nº 10).

¹¹² Grifo nosso.

¹¹³ Idem.

Esse aqui também eu acho que é mais incluído. (Diz pegando a imagem F.18 – deficiência múltipla) Enfim, **existe uma tolerância**¹¹⁴! Agora com relação a esses casos aqui, eu acho que é mais difícil (diz referindo-se as imagens que selecionou para a montagem). **Eu acho que existe assim, a sociedade ainda possui um preconceito**¹¹⁵, Cristiane. Eu acho que dentro de uma escola, né. **Não numa unidade educacional como a creche, [...] que atende crianças de zero a três anos. (...) Mas numa escola onde a gente atende adolescentes de doze até os dezesseis anos, eu acho que o preconceito maior é aqui**¹¹⁶. Então a gente vê que, [...] assim as pessoas que tem há... Que apresentam assim, [...] um comportamento assim homossexual, a gente percebe pelos jovens que uns toleram, [...] e a maioria não tolera [...]. Enfim, se afastam [...]. Mantém esse sentimento de preconceito [...] E não é pra existir, né Cristiane. (D3; Protocolo nº 10).

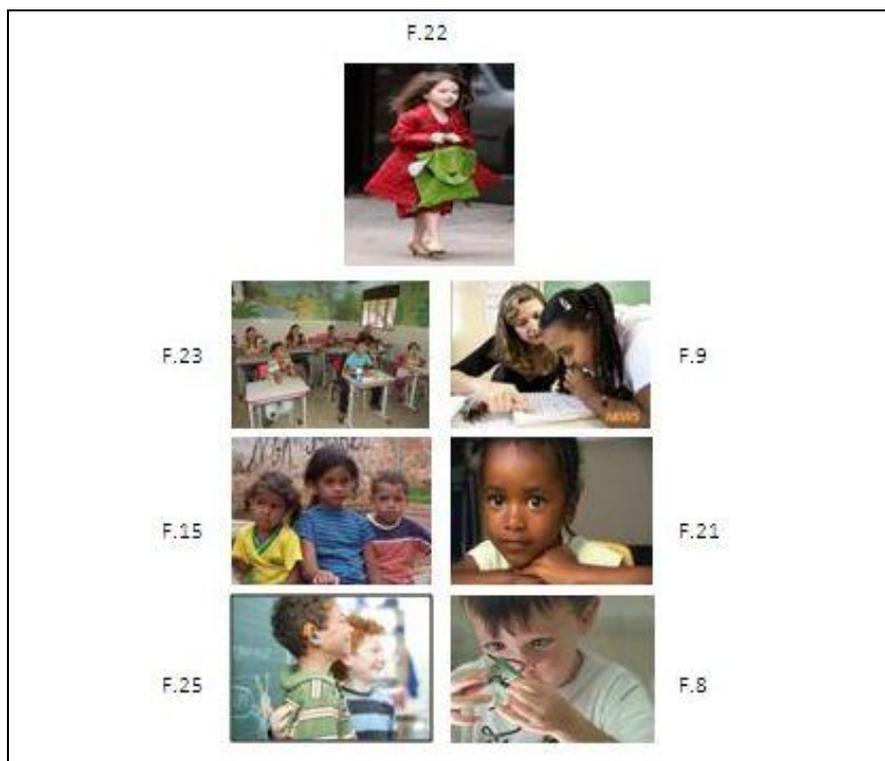
Deste modo, observando o primeiro trecho da fala do gestor 3, destacado acima, e também o que vem aparecendo nos três núcleos de significação que construímos até então, com relação às diferenças, percebemos que há uma tendência de “hierarquizar” as diferenças por parte dos sujeitos, que consideram mais fácil lidar com algumas das marcas destacadas do que com outras, o que faz com que algumas delas se desdobrem mais claramente em desigualdade. Um exemplo disso são as diferenças afetivo-sexuais expressadas através da homoafetividade.

A última pergunta feita aos gestores sobre a inclusão, especificamente, questiona como os gestores pensam que a escola se manifesta diante dos excluídos. D4 respondeu da seguinte forma:

¹¹⁴ Ibidem.

¹¹⁵ Grifo nosso.

¹¹⁶ Idem.



(D4; Protocolo nº 08)

“Não são todas essas crianças que estão na escola! Do ensino regular, não são.”

(D4; Protocolo nº 08).

[...] A gente atende crianças com poucas deficiências (diz apontando a imagem F.9 – criança com dificuldade de aprendizagem), dá um atendimento individualizado as necessidades de uma forma mais individual, coletiva (diz apontando a imagem F.23 – surdez na escola) e individual¹¹⁷. Boas experiências (diz apontando a imagem F.8), pequenas deficiências (diz apontando a imagem F.25 – crianças com aparelho auditivo), aqui mais uma de pequenas deficiências. Mas, eu vejo muito a família assim! A família veste a criança, compra suas coisas e... E se preocupa pouco (diz referindo-se a imagem F.22 – criança em situação econômica favorável). Então, fica um modelo falso. (D4; Protocolo nº 08).

[...] É o que a escola atende hoje. São poucas as crianças que eu colocaria aqui de inclusão¹¹⁸. (Pausa) São poucas! Nossa, eu não consigo... (Pausa) Nossa, eu não consigo colocar nenhuma dessas, não consigo (diz apontando para as imagens não selecionadas que estão sobre a mesa). (D4; Protocolo nº 08).

Para a mesma pergunta, D1 utiliza a seguinte montagem e manifestações:

¹¹⁷ Grifo nosso.

¹¹⁸ Idem.



(D1; Protocolo nº 09)

Ele fala sobre sua produção em seguida, dizendo: *“Como seres humanos, que necessitam de atenção como os demais.”* (D1; Protocolo nº 09).

Na verdade não deveria estar considerando ninguém excluído. Todo mundo deveria estar tendo o direito de estar frequentando com qualidade. (Riso) Assim, **o que não pode estar confundindo muitas vezes assim, é, uma, uma questão social com uma questão de habilidade, de capacidade, porque muitas vezes a criança tem uma deficiência social que não significa que por causa disso ela vai ter uma dificuldade de aprendizagem¹¹⁹**. É uma questão social mesmo. (D1; Protocolo nº 09).

“A escola deve estar se posicionando pra estar ajudando, estar dando a sua contribuição para que isso mude.” (D1; Protocolo nº 09).

Uma escola que oferecesse tudo que ela necessita para que ela se desenvolvesse como uma outra criança¹²⁰, de um outro nível social. [...] E assim, até mesmo, é... Até mesmo assim, dando condições [...] no geral, para que essas situações não acontecessem. (D1; Protocolo nº 09).

[...] **A questão da parte social, né. Os que possuem uma deficiência física. (Seleciona imagens) Os que são assim, mais atentos aos... Os que mais se destacam...**

C (pesquisadora): Aos olhos?

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ Grifo nosso.

D1: Aos olhos, né.¹²¹ Não que assim, tem que estar trabalhando para que a inclusão aconteça. Pra que assim, pra que eles também recebam tudo que tem pra tá sendo, sendo desenvolvido [...]. (D1; Protocolo nº 09).

D3 não fez uma montagem para essa questão, mas verbalizou o que pensava. É interessante observar nos recortes da fala desse gestor, a forma como ele se refere à escola, concebendo-a como espaço não-excludente:

Olha, o correto é a escola não excluí-los [...] Eu, eu posso aqui garantir pra vocês que todo corpo docente, todo corpo administrativo, ele não exclui! [...] Porque nós, nós fomos ensinados, [...] nas universidades, nas faculdades, nos cursos de pós-graduação que não é pra ter [...] nenhum tipo de exclusão. Agora a gente sabe que algumas pesso... alguns alunos [...], o corpo discente às vezes exclui! [...] Alguns comportamentos que eles acham que é fora do padrão normal. **Mas, eu tenho certeza, que a equipe de docentes, a equipe gestora de uma escola, a equipe de funcionários, ela não exclui ninguém, nem os homossexuais, nem os alunos portadores de necessidades especiais [...]** E quer dizer... Agora eles são **excluídos pelo próprio corpo discente dos alunos [...]** Que às vezes um vê aquela pessoa, aquele ser humano como, de uma forma assim, é... **Diferente. Ou seja, ele adquiriu esse preconceito junto à família, [...] e não junto à escola**¹²², entendeu? (D3; Protocolo nº 10).

C (pesquisadora): De modo geral, você acha que as pessoas elas conseguem controlar o preconceito?

D3: Olha Cristiane, alguns sim, alguns não. **Depende do grau de tolerância de cada um**¹²³, né. [...] Agora tem gente que não vê isso [...] como uma forma de respeito a sua diversidade. Depende do grau de tolerância de cada um [...]. Então, a gente vê, **existem famílias que têm uma certa tolerância, existem famílias que não têm [...]** Fazem com que seus filhos não tenham com, com assim crianças que apresentam [...] o comportamento homossexual, ou negro, [...] ou pobre, ou crianças que apresentam o trabalho infantil, que são exploradas assim. Então quer dizer, **depende do grau de tolerância de cada família [...]. Na condução da educação de seus filhos**¹²⁴ [...]. (D3; Protocolo nº 10).

C (pesquisadora): [...] Eu não to dizendo assim que a escola, ela exclua. Mas [...], observando as imagens, quem você acha que são os excluídos, que a escola considera como excluídos?

D3: Não, Cristiane! **A escola não considera ninguém como excluído!**¹²⁵ [...] Nós recebemos todos, assim, essas pessoas, que forma uma comunidade. **Agora, o que existe é uma exclusão por parte da sociedade! [...] então quer dizer, o que ocorre é aí. A escola não! A escola não tem nenhum tipo de preconceito sobre nenhum ser humano, seja ele [...]** Dotado de qualquer cor, raça, religião, nada, nada, isso não!¹²⁶ Isso eu tenho certeza! Que nenhuma escola faz isso. Agora é a

¹²¹ Idem.

¹²² Grifo nosso.

¹²³ Idem.

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Grifo nosso.

¹²⁶ Idem.

própria sociedade, é a própria comunidade que forma o corpo discente de uma escola, que são os alunos, que às vezes apresentam esse comportamento de tolerância com relação a essas pessoas [...]. Mas a escola não! Não! Ela não vê ninguém como um ser humano excluído dentro de uma unidade educacional¹²⁷. [...] Eu vejo assim! Entendeu? (D3; Protocolo nº 10).

Sobre o excluído, Sawaia (2001) aponta a tese de que “o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social” (p. 12). Pensando nisso e na Teoria das Representações Sociais que norteia este trabalho, discordamos do gestor quando ele diz que “a escola não excluí ninguém”. Se a escola está inserida numa sociedade que tem práticas excludentes e discriminantes, ela tende a reproduzi-las, pois ela é uma das instituições que compõem essa sociedade. E é nessa mesma sociedade que o corpo de funcionários dessa escola, assim como alunos e famílias, vivem, como já salientado. O gestor também fala a respeito de tolerância quando diz sobre a exclusão e o preconceito na escola. É importante lembrar que tolerância “também é naturalização, indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar” (DUSCHATZKY E SKLIAR, 2001. p. 137 *apud* ALEXANDRINO, 2009, p. 70).

Ainda refletindo sobre o que diz Sawaia (2001) sobre os excluídos e pensando sobre tudo o que pontuamos até então sobre a inclusão na escola regular, propomos mais uma reflexão. Dizendo sobre a compreensão do significado da educação inclusiva, Carvalho (2004) considera que:

A compreensão do significado e do sentido da educação inclusiva é de maior importância, pois, como sabemos, qualquer mensagem contém aspectos denotativos e conotativos. Aqueles estão ligados ao significado (acepção) das palavras e estes às intenções (pontos de vista) subjetivas, que lhes são atribuídas. Por essa razão, o que o receptor da mensagem entende a seu respeito, nem sempre corresponde ao aspecto denotativo que o emissor lhe imprimiu. Podem surgir, assim, interpretações inadequadas e que se cristalizam como verdades, caso não sejam objetos de diálogos calcados na reflexão crítica. (p. 65)

¹²⁷ Ibidem.

Se considerarmos que exclusão e inclusão só existem em relação uma a outra, como partes que se compõem (SAWAIA, 2001), e se são os excluídos que repõem e sustentam a ordem social não há como falar de inclusão. Compreendemos assim que é necessário ir além da compreensão do significado e sentido da educação inclusiva (CARVALHO, 2004), pois se ficarmos agarrados às interpretações consideradas adequadas ou não, corremos o risco de nos prender a discursos e posições superficiais, que romantizam a inclusão e posicionam-se ora através da apologia as diferenças ora através do apagamento delas, de modo a manter a ordem social. Se continuarmos pensando que os excluídos estão à margem da sociedade, continuaremos iludidos com a ideia de que a escola para todos resolverá os problemas sociais, econômicos, afetivos, entre outros, além de continuar pensando que incluindo estaremos fazendo atos de bondade e solidariedade para com nossos pares. Precisamos nos atentar aos “efeitos perversos da transmutação da exclusão em inclusão” (SAWAIA, 2001, p. 9).

4.4 Núcleo de significação 4 – Papel dos profissionais da escola

Neste núcleo de significação falaremos sobre os dados que dizem sobre o papel dos gestores e professores, com relação à inclusão, às diferenças no espaço escolar e aspectos relacionados.

De acordo com o dicionário online de português, acolher significa “receber alguém bem ou mal, hospedar, agasalhar. [...] Aceitar, receber”¹²⁸. Questionados sobre o papel do professor da sala regular no trabalho com a criança com as chamadas necessidades especiais, a indicação de “acolher bem” que aparece na fala dos gestores, chama a atenção, pois, é colocada a frente de qualquer outra função a ser desempenhada pelos profissionais da educação com relação à criança com necessidades especiais:

¹²⁸ Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/acolher/>>. Acesso em: 06 out. 2013.

Acolher essa criança, trabalhar com o grupo essa aceitação¹²⁹, socialização e dentro das particularidades de cada um, trabalhar para que haja o desenvolvimento de acordo com as potencialidades individuais. É muito importante conhecer a criança, suas dificuldades para investir no trabalho e ajudar nesse desenvolvimento, não só dessas crianças, mas de todas [...]. (D1; Protocolo nº 01).

O papel dele, primeiro é de acolher bem¹³⁰. Porque é difícil. Porque quando às vezes a deficiência ela não é visível aos olhos, seja uma deficiência assim intelectual, é mais fácil de você aceitar. Agora quando são características físicas que às vezes você tem... que o próprio profissional tem dificuldade de encarar, de olhar, de aceitar. Então qual que é o primeiro papel? É acolher bem. Fazer com que a classe, a turma, [...] a instituição toda, a comunidade escolar, aprenda a acolher essas pessoas. E também não, assim, rotular. É deficiente não vai aprender, então eu posso deixar de lado. Não é assim. Então você tem que trazer pra junto de você, mais próximo [...]. Se é uma deficiência visual, então sentar próximo, se é uma auditiva procurar falar mais assim próximo da pessoa, perceber que essa pessoa com necessidade ela aprende da mesma forma que o outro vai aprender, mas do seu jeito, ao seu tempo, a sua maneira. Então jamais comparar [...] jamais rotular. **E se tiver uma boa acolhida a própria pessoa se sente bem e talvez tenha até um aprendizado muito melhor, por se sentir aceita**¹³¹. (D2; Protocolo nº 04).

A necessidade de uma equipe de especialistas que sirva de apoio para o trabalho do professor, é um aspecto apontado por um dos gestores:

Eu acho que é fazer o trabalho de uma forma normal, regular e dar uma [...] atenção [...] Ter um olhar diferenciado pra essa criança. [...] com aquilo que ela precisa. Muitas crianças que não têm o intelecto não dá pra você cobrar dele a mesma coisa do outro, você pegar o que ele pode e tentar avançar no máximo naquilo que ele puder. Então, o professor tem que ter esse olhar. O que eu posso fazer? É ter uma avaliação daquela criança, o que eu posso fazer de melhor pra ela? O que eu vou contribuir esse ano da vida dela? E fazer o seu melhor. Independente... E aí com uma ajuda também, porque eu acho que **tem que ter outros profissionais, [...] capacitados, pra estar orientando que às vezes eles não têm todo o conhecimento necessário**¹³². Então tem um profissional por trás, “olha com essa criança já avaliei, porque é mais fácil a gente ter uma avaliação e falar “olha, ele tem um atraso no desenvolvimento de tanto tempo” então você pode desenvolver tal, tal, tal conteúdo. E aí você fazer o seu melhor. Mas, realmente respeitando os limites e a capacidade deles. (D4; Protocolo nº 03).

¹²⁹ Grifo nosso.

¹³⁰ Idem.

¹³¹ Ibidem.

¹³² Grifo nosso.

Sobre esses “outros profissionais” aos quais o gestor se refere, é enriquecedor lembrar da experiência das creches e escolas italianas, com relação à inclusão de crianças com necessidades especiais, relatadas por Magrini e Gandini (2002). Segundo as autoras:

Na Itália, em situações educacionais mais desenvolvidas, uma equipe de colaboração reúne-se para dar apoio à criança e à família. Essa equipe consiste de um professor, um professor de apoio, um coordenador pedagógico, os pais ou os membros da família da criança e os representantes do posto de saúde local (médicos, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros ou terapeutas). A equipe de apoio projeta um plano educacional que focaliza as capacidades e motivações da criança, em vez de suas limitações e deficiências, e envolve outras tantas crianças quanto for possível (p. 181).

Este é um relato de experiência que pode nos ajudar a pensar e refletir sobre uma “equipe de colaboração” como necessária, pois quais seriam suas funções na creche ou escola? Ao que parece, na experiência italiana essa equipe serve para dar apoio e também para que possam conversar e chegar a consensos, através da diversidade de conhecimentos, visões e vivências. Quando diretores e coordenadores dizem que se precisa de um especialista para “orientar”, dizer o que a criança consegue fazer e o que não faz, entre outras falas que vimos nos trechos anteriores, parece que estão dizendo que o professor está fazendo um trabalho para o qual não está preparado e que exige conhecimentos que vão além da esfera educativo-pedagógica, adentrando assim outras áreas do conhecimento.

Algumas falas destacam o professor como importante *mediador* no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança com necessidades especiais: “[...] acho que é se esforçar ao máximo pra poder ajudar essa criança a crescer e a se desenvolver em tudo o que ela puder.” (CP 11; Protocolo nº 07).

[...] ele (o professor) tem um papel muito importante e fundamental, de ajudar essa criança a sentir que ela faz parte do grupo¹³³ [...] de também construir a sua identidade, de construir a sua autonomia da mesma forma como os outros. Então o

¹³³ Grifo nosso.

importante é o professor ver a criança como uma criança mesmo [...]. (CP 9; Protocolo nº 05).

A normalização também aparece no que diz respeito ao papel dos professores. CP 1 em sua fala diz: “*O papel do professor? [...] é tratar a criança como uma criança normal*”¹³⁴. *Ela é especial, mas ela tem que ser tratada igual as outras, não tem que ter diferença. Porque [...] ela percebe que ela é tratada diferente. Então, tem que tratar normal*” (CP 1; Entrevista 9).

O papel do gestor aparece como o de alguém que serve de apoio para o professor que está em sala de aula e também de orientador no processo educativo. Vejamos alguns trechos: “[...] *estar procurando, buscando também recursos, recursos pra tá apoiando o professor*” (CP 1; Entrevista 9). “*Orientar a família, [...] para que exista parceria com outros profissionais se for necessário ao atendimento dessa criança, como fonoaudiólogos, fisioterapeuta, psicólogos tudo o que possa estar ajudando e contribuindo para o desenvolvimento.*” (D1; Protocolo nº 01). “*Acompanhar, supervisionar, fazer esse acompanhamento.*” (D4; Protocolo nº 03).

O trabalho do gestor é, **incentivar, é motivar, orientar os profissionais a essa acolhida, ao trabalho diferenciado**¹³⁵ [...]. A perceber que assim, a criança está ali [...]. De repente eu não fui consultada, não fui orientada, mas a criança está ali. O adolescente está ali comigo, então eu tenho que trabalhar com ele. Então qual é o papel do gestor? **É dar apoio, é dar amparo, é estimular, é também assim, é levantar a autoestima desse profissional**¹³⁶, porque às vezes ele se sente frustrado, porque “Nossa, mas eu to há seis meses e não houve um desenvolvimento”, [...]. Então é alguém que fala “Primeiro a socialização”, porque é o mais difícil, a aceitação, depois que existe a socialização que até da pessoa com necessidade mesmo se sentir aceita pelo grupo, aí ela vai começar a pensar. Porque é muito angustiante para o professor [...] Ter que trabalhar com essas pessoas com necessidades especiais e não ver fruto, [...] não ver o rendimento. Então nós temos que trabalhar também a autoestima desses profissionais e dar muito apoio. Que não é fácil. (D2; Protocolo nº 04).

¹³⁴ Idem.

¹³⁵ Ibidem.

¹³⁶ Grifo nosso.

Eu acho que é fundamental essa **parceria, [...] do gestor com o professor, do gestor com a família, do gestor com professores de educação especial. Fazer essa mediação**¹³⁷, [...] eu acho isso muito importante, porque é um compromisso também do gestor, não é só do professor, mas o gestor precisa garantir também esses direitos de aprendizagem [...]. (CP 9; Protocolo nº 05).

“O gestor? [...] fazendo um trabalho assim, é... como que eu posso dizer? Ali, de união mesmo com o professor de apoio, com o professor da sala, [...] e ali, tentando o melhor pra criança [...].” (CP 7; Protocolo nº 06). *“(O gestor) tem que ter uma parceria com o professor pra ajudar ele no que ele precisar. Pra apontar o trabalho e ser assim... acontecer, pra esse processo acontecer assim da melhor forma.”* (CP 11; Protocolo nº 07).

A concepção dos gestores sobre o seu papel diante da diferença pode ser vista na segunda rodada - durante o segundo momento da entrevista - no qual apresentamos um recorte de notícia aos gestores sobre uma criança negra que foi ofendida pela avó de um colega de sala que se revoltou pelo neto ter dançado quadrilha com uma criança negra (ANEXO 8).

Olha, eu trabalho até com quatro anos. Eles são mesmo muito indefesos! Somos nós que temos que defendê-los. Eu acho que assim, não posso me responsabilizar pelo comportamento do outro, mas **eu tenho uma obrigação de defender quem está sobre os meus cuidados**¹³⁸. (D4; Protocolo nº 08).

[...] isso ocorreu dentro da unidade escolar. Então **o diretor ele tem obrigação de relatar isso pra polícia**¹³⁹, esse é um caso inadmissível na nossa, nos tempos de hoje [...] É inadmissível isso! [...] **como diretor eu teria ou ligado para uma viatura vir aqui, [...] ou se a viatura não viesse, eu ia numa delegacia de polícia fazer um B.O. contra essa avó junto aos demais funcionários que viram essa, esse crime [...] que ocorreu**¹⁴⁰. [...] eu como diretor de escola [...]. (D3; Protocolo nº 10).

Com relação à situação descrita no recorte de notícia e o que os diretores indicam nos trechos acima como papel do gestor nesse momento, Cavalleiro (2001) diz que

¹³⁷ Grifo nosso.

¹³⁸ Idem.

¹³⁹ Ibidem.

¹⁴⁰ Grifo nosso.

Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação. As vítimas e os protagonistas dessas situações não são culpadas por tais acontecimentos, vistos que são resultados das relações em nossa sociedade. Quem ofendeu, ironizou ou discriminou o outro indivíduo é levado a entender a sua atitude como negativa. É imperativa a interferência dos educadores (p.158 *apud* FEITOSA, 2012, p. 92).

Pensando no que o autor diz sobre a interferência dos educadores e também nos depoimentos acima indicados sobre o papel de professores e gestores, destacamos as contribuições de Vigotski no que diz respeito à relação do adulto e da criança, sobre as quais já falamos no decorrer deste capítulo e também nos anteriores. Acreditamos que é de extrema importância que os profissionais da escola tomem consciência dos elementos que interferem em sua prática diária, reconhecendo-se como importantes mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, especialmente das pequenas.

CAPÍTULO V – Algumas considerações

Muitas foram as representações reveladas por esta pesquisa diante da intenção inicial de investigar as concepções de gestores e professores a respeito da inclusão e das diferenças no âmbito da educação infantil. Representações estas não só referentes aos temas centrais do estudo, mas também que revelam como um grupo específico de professores e gestores vem pensando a infância e a educação infantil, nos dias atuais.

Diante da pretensão de descobrir possíveis representações sociais que circulam sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e outras diferenças (explícitas ou não) e as formas como gestores e professores têm lidado com essa questão, consideramos que os resultados alcançados foram reveladores.

Considerando o que nos aponta a Teoria de Representações Sociais, a partir da Psicologia Social e também o que foi apontado por gestores e professores através dos núcleos de significação, entendemos que inclusão e diferença são também representações sociais que, perpassadas por diversas representações, geram outras. É Alexandrino (2009) que, através do estudo das obras de Moscovici, indica a representação social como geradora de outras, conseqüentemente.

Desta forma, partindo do conjunto de elementos apresentados no capítulo anterior, através dos núcleos de significação e também nos anexos de pesquisa, percebemos que as representações de gestores e professores sobre inclusão e diferenças são marcadas pelas ideias que carregam sobre a normalidade. Ou seja, professores e gestores têm ideias de um “padrão” de aluno e/ou do que é ser “normal”, e é a partir das concepções que carregam a respeito desses assuntos que “definem” o que consideram diferente e conseqüentemente a ideia que têm sobre inclusão.

No capítulo do método mencionamos dois *corpora*: um referente aos dados obtidos com o grupo de gestores e outro com base no contato com os professores. No caso específico dos professores, tivemos a oportunidade de observar apenas um encontro com a psicóloga da rede municipal, do qual um grupo desses profissionais participou. Desta forma, entendemos que seria preciso explorar mais as representações sociais dos professores sobre inclusão e diferenças para ir além do que conseguimos captar através dos momentos que foram observados.

Com os gestores, tivemos mais encontros o que nos proporcionou uma quantidade maior de dados para comparação e contraste. Além da ideia de normalidade, percebemos também que as diferenças são concebidas, geralmente, a partir de marcas físico-biológicas, sensoriais, afetivo-sexuais e/ou econômico-sociais. As manifestações dos gestores revelam também que há uma tendência de “hierarquizar” as diferenças, pois diretores e coordenadores consideram mais fácil lidar com algumas das marcas destacadas do que com outras, fazendo com que algumas delas se desdobrem mais claramente em desigualdade. As diferenças relativas às marcas afetivo-sexuais e a algumas marcas físico-biológicas são exemplo disso. Como apontamos no capítulo anterior, no que diz respeito à inclusão, as concepções dos gestores revelam que ainda há muitas dúvidas sobre a temática. De modo geral, os gestores acreditam que a inclusão é necessária, mas destacam aspectos relativos ao espaço físico, recursos materiais e humanos e também à formação do professor como problemas que ainda precisam ser resolvidos.

Alguns gestores mencionaram a exclusão durante seus depoimentos. Uns referem-se a ela colocando a escola e a inclusão como meios para combatê-la, não conseguindo ver que as diferenças, em alguns momentos, se configuram como traço de separação/exclusão (SCHILLING; MIYASHIRO, 2008). A respeito disso, lembramos que Sawaia (2001) diz que

a exclusão “só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela” (p. 9). Outros admitem que a sociedade seja excludente, mas recusam a ideia de que a escola também o seja.

Sobre as concepções relacionadas à infância e a educação infantil, nos intrigou a quantidade de gestores que indicaram creche e pré-escola como período preparatório para o ensino fundamental. Alguns gestores apontaram que a criança que frequentou a educação infantil, ao ingressar no ensino fundamental, tem vantagens diante da que nunca foi à escola. Vantagens estas ligadas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Num contraponto, poucos gestores mencionaram o brincar como momento de extrema importância para as crianças pequenas. Percebemos que de modo geral, a infância é concebida pelos depoentes como momento de construção da identidade, da autonomia e de socialização. No caso da inclusão das crianças com necessidades especiais no âmbito da educação infantil, os gestores também revelaram ideias ligadas ao desenvolvimento e a adaptação nas séries futuras. Destacaram também a necessidade de acompanhamento de um grupo de especialistas, de professores de apoio e de formação diante da proposta de inclusão.

O papel dos profissionais da escola com relação à inclusão e a diferença também é marcado por representações sobre a prática, a profissão e a figura do educador na sociedade de hoje. Soligo (2002) nos ajuda a dizer e entender o que percebemos sobre o que dizem os diretores e coordenadores a respeito de seus próprios papéis e dos papéis de seus pares.

Segundo a autora:

Ao longo de nossas incursões pelas teorias que buscam compreender o contexto escolar, assim como pelas muitas escolas que conhecemos, através de pesquisas e intervenções, temos observado que, a despeito dos saberes do professor, adquiridos em sua formação ou no exercício de sua profissão, **os elementos que norteiam sua visão de aluno e ensino, bem como sua prática, são muitas vezes desconectados desses saberes ou mesmo contraditórios.** Parece que, apesar de conhecedores de teorias que poderiam nortear sua ação, e embora declarem princípios democráticos que orientam sua prática, **as ações concretas em sala de aula, as explicações dessas ações e da dinâmica da sala, as crenças a respeito do aluno, de si e do ensino, revelam a força de um senso comum carregado de visões estereotipadas e preconceito** (SOLIGO, 2002, p. 146, grifo nosso).

Soligo (2002) menciona ainda que diversos estudos vêm indicando que “para além do discurso, outros elementos interferem na prática e na compreensão que o professor tem de seu cotidiano” (p. 147). Assim, “A busca de compreensão desses elementos nos remetem aos estudos sobre representação social e sobre atitudes” (SOLIGO, 2002, p. 147).

É considerando tudo isso que acreditamos nos espaços de formação que se tem na escola como importantes meios para e fomentar reflexões sobre as representações sociais que os educadores carregam, de modo explícito (ou seja, a torná-las evidentes), e a forma como elas interferem em sua prática. Nesse sentido, Alexandrino (2009), referindo-se a Rangel (2004b), fala sobre pensar a “formação de professores como uma possibilidade de mudanças das representações sociais” (*apud* ALEXANDRINO, 2009, p. 59). Ao se propor a introduzir e acompanhar, em sua dissertação, processos de resignificação das representações sobre a homossexualidade, através de um processo de formação de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Alexandrino (2009) indica

Processos de formação que sejam abertos ao debate, ao embate, as provocações e aceitações. Processos que convivam com todas as possibilidades de expressão. Talvez, seja essa uma necessidade... A importância da construção de novos olhares para a formação de professores (p. 198).

Soligo (2002) fala sobre a ênfase que estudos contemporâneos sobre a formação do professor têm dado à questão dos saberes docentes, do modo como ele compreende e reflete sua prática. Em contrapartida, são encontradas poucas referências quanto à “importância de refletirmos com o professor sobre crenças, atitudes, preconceitos, no seu processo de formação” (SOLIGO, 2002, p. 154). A autora diz ainda que

Nesta direção, o momento da formação reveste-se de uma responsabilidade que extrapola a transmissão de conhecimentos e de métodos de investigação da realidade. É o momento da reflexão como atitude do profissional da educação, da

postura crítica, do questionamento de suas crenças, valores, parâmetros de conduta (SOLIGO, 2002, p. 154).

Neste contexto, em estudo visando à sistematização de propostas de formação ou capacitação de professores em serviço, dando enfoque a diferentes aspectos da problemática educacional, Kobayashi (2009) menciona que

Diversas pesquisas no Brasil e no exterior reconhecem que as reuniões na escola são ideais para a formação em serviço (Apple & Beane, 2001; Bruno & Christov, 2000; Santos, 2000; Bolzan, 2001; Raposo, 2001; Warschauer, 2001; Souza, 2002), reafirmam a importância de que se garanta espaço específico que possa ser utilizado para a reflexão sobre a ação do professor (Fullan & Hargreaves, 2000), e apontam ainda que **encontros sistemáticos entre os educadores envolvidos nas atividades pedagógicas da instituição escolar, se bem encaminhados, podem promover a formação de um grupo de professores comprometido com culturas colaborativas.** (BOZZINI, OLIVEIRA, FREITAS, 2006). (p. 39, grifo nosso).

Kobayashi (2009) indica ainda que “para realizar a formação de professores em serviço é necessária uma construção coletiva e reflexiva que rompe com o padrão de formação convencional, levando em consideração a realidade da escola e suas necessidades.” (KOBAYASHI, 2009, p. 76). Diante de tudo que foi indicado, destacamos ainda que o momento de formação de professores pode fazer parte do processo de construção do Projeto Político Pedagógico das instituições educativas.

Ao investigar as representações sociais de um grupo específico de gestores e professores sobre inclusão e diferenças, entendemos que o presente trabalho pode contribuir para reflexões sobre a temática apresentada, além de ajudar a pensar sobre a prática diária e a forma como as representações que carregamos refletem nela.

Gostaríamos, em estudos posteriores, de nos atermos mais especificamente para as entrevistas realizadas na segunda rodada e para o trabalho feito com as imagens, vídeos e recortes de notícias. Mesmo assim, destacamos que o método criado foi de extrema importância na tentativa de apreender as representações sociais sobre a inclusão e as diferenças.

Esperamos que o presente estudo possa contribuir para reflexões sobre a temática abordada e que outros, encorajados pela concordância ou discordância com as ideias apresentadas, se permitam abandonar as roupas usadas e ousar fazer a travessia. E que não seja uma vez, mas quantas forem necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. In: **Pró-posições**, v. 14, n.3 (42), p.13-24, Campinas, set./dez. 2003.

ALEXANDRINO, R. **A suposta homossexualidade**. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000472725>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005. 70p.

BEYER, H. O. **Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva?** Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a7.htm>>. Acesso em: 22 out. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Capítulo IV – Entrevistas. Parte três. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, pp. 134-139. Porto: Porto Ed., 1994. 336p.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 fev. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm>. Acesso em: 02 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário da União**, ano CXXXIV, nº 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_8.ed.pdf?sequence=13>. Acesso em: 01 jun. 2013.

BRUNO, F. Uma antropologia das “supervivências”: as fotobiografias. In: SAMAIN, E. G. (org.). **Como pensam as imagens**, pp. 91- 106. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012. 239 p.

CARDOSO, B. A. A.; CUNHA, E. B. J. Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças: os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs.). **Territórios da infância:**

linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas, pp. 85-95. 2. Ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009. 175 p.

CARVALHO, E. J. G. Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, nº 2, p. 85-100, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20181>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: alguns aspectos para a reflexão. In: CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**, p. 65-75. Porto Alegre, Editora Mediação, 2004. 176 p.

COSTA, L. M. **El poder de las imágenes**. Disponível em: <<http://www.eldiariodeljuicio.com.ar/?q=content/el-poder-de-las-im%C3%A1genes-laura-malosetti-costa>>. Acesso em 30 set. 2013.

FEITOSA, C. F. J. **Aqui tem racismo!**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000870856>>. Acesso em: 5 out. 2013.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo, SP, Atual Editora, 1997.

HELLER, A. Sobre os preconceitos. In: HELLER, A. **O cotidiano e a História**, pp. 43-63. 7ª. Ed. SP: Paz e Terra, 2004.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. B.(org.). **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**, pp. 53-66. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

KOBAYASHI, D. E. A. S. **Educação inclusiva: possibilidades e desafios para uma escola pública estadual de Campinas**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000475949>>. Acesso em: 23 set. 2012.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B. Educação para todos e educação inclusiva: alguns apontamentos. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, nº 2, p. 59-73, maio/ago. 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/17279>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

LINS, H. A. M.; DINIZ, N. L. B. **Repensar o currículo na educação infantil**: implicações sobre o brincar e a língua (gem). Campinas, SP: Leitura crítica, 2012. 113 p. (ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita).

LÜCK, H. Capítulo I: A evolução da gestão educacional: uma mudança paradigmática. In: LÜCK, H. **A gestão educacional**: uma questão paradigmática, pp. 33-64, 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 116 p.

MAGRINI, G.; GANDINI, L. Inclusão: a História de Dario. In: LELLA, G.; GANDINI, C. E. **BAMBINI: a abordagem italiana a educação infantil**, pp. 180-191. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. 263p., il.

MEC. Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, 2005. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2013.

MELLO, S. L. (org.). A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA, B. B.(org.). **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**, pp. 129-140. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

MENDES, E. G. (2006). **Inclusão: é possível começar pelas creches?** In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambú. Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2013.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**, pp. 235-248. Coautoria de Maria Lucia de A Machado. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005. 303 p.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Capítulo 4 – A zona de desenvolvimento proximal. Uma unidade psicológica ou uma unidade revolucionária? In: NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**, pp. 71-110. São Paulo, SP: Loyola, 2002. 241 p.

_____. Capítulo 5 – Brincando na/com a ZDP. Uma unidade psicológica ou uma unidade revolucionária? In: NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**, pp. 111-127. São Paulo, SP: Loyola, 2002. 241 p.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, M. I. S.; BAHIA, M. G. M. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, M. A. M. (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**, pp. 40-53. Autoria de Ana Lucia Amaral. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 119 p.

PEREIRA, M. E. Capítulo 3 - Os estereótipos: bases para o preconceito e para a discriminação. In: PEREIRA, M. E. **Psicologia Social dos Estereótipos**, pp. 77-93. São Paulo, SP. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2002.

SAMAIN, E. G. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, E. G. (org.). **Como pensam as imagens**, pp. 21-36. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012. 239 p.

SANTOS, G. C.; PASSOS, R.; SOUZA, R. G. (colab.). **Percursos científicos: guia prático para elaboração da normalização científica e orientação metodológica**. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012. 154 p., il. (Manuais técnicos BFE; v. n.7).

SAWAIA, B. B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**, pp. 7-13. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B.(org.). **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**, pp. 97-118. Petrópolis, Editora Vozes, 2001.

SILVA, P. R. A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, A. L. G.; FINCO; D. (orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**, pp. 105-120. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 2011.

SOLIGO, A. F. Contribuições da psicologia social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**, pp. 143-158. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VIANNA, A. N. Núcleo de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar bakhtiniano. In: FREITAS, M.T.A.; RAMOS, B.S. (orgs). **Fazer pesquisa na abordagem**

histórico-cultural: metodologias em construção, pp. 159-178. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. (Col. Caminhos da Pesquisa Educacional, 4).

VITTA, F. C. F. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.139, p.75-93, Jan. - Abr., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a05.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção dos professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428. Set. - Dez., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 mar. 2012.

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



“Representações de educadores: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais de zero a três anos em instituições de Educação Infantil”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa **“Representações de educadores: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais de zero a três anos em instituições de Educação Infantil”**, que será realizada como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. A pesquisa tem como foco o estudo de questões relacionadas à inclusão nas escolas regulares. A sua participação é muito importante e ela se dará através de instrumentos como entrevistas gravadas e observação. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Destacamos ainda que os registros gravados serão utilizados apenas para melhor transcrição e estudo dos dados coletados, em momento posterior.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contactar a estudante, Cristiane Perol da Silva, através do endereço: *(Rua, número, bairro)*, telefones: *(números para contato)* e e-mail: *crisperol@gmail.com*. Pode também procurar pela professora orientadora da pesquisa, a Professora Doutora Heloísa Andrea de Matos Lins, do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, através dos e-mails: *heloisamatos@gmail.com/ hmlins@unicamp.br*.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

_____, ____ de _____ de 2013.

(Local e data)

Cristiane Perol da Silva
Estudante responsável pela pesquisa
RG: 47.113.309-7

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO 2

Primeira rodada de entrevistas - Roteiro

1. O que você considera a respeito do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe sobre as crianças consideradas com necessidades especiais e sobre a educação especial nas escolas regulares?

1.a. Quais alunos deveriam ser concebidos como “deficientes”, a partir do texto da Lei?

1.b. O que seria deficiência na sua concepção?

2. A inclusão escolar é possível ou é apenas um ideal?

2.a. O que pensa sobre a inclusão da criança com necessidades especiais na educação infantil?

3. Considerando os processos inclusivos, a inclusão escolar tem que acontecer da forma como vem acontecendo?

4. O Artigo 29 da LDB dispõe que a educação infantil como 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”. Qual (quais) a(s) sua(s) concepção(ões) sobre infância e desenvolvimento infantil?

5. Qual é a importância da educação infantil para a criança? Por quê?

6. Qual é o papel do professor da sala regular no trabalho com a criança com as chamadas necessidades especiais?

7. Qual é o papel do gestor no trabalho com a criança com as chamadas necessidades especiais?

8. Considerações espontâneas

<p>“Infância é uma faixa etária onde a criança tem muito para se desenvolver em sua totalidade. É muito importante respeitar as particularidades da idade como o <i>lúdico</i>... e contribuir para que o <i>desenvolvimento</i> aconteça sempre <i>atrelado também ao cuidar</i>, pois nessa idade também requerem cuidados por parte dos adultos.”</p>	<p>Referência ao lúdico e a necessidade do “cuidar”.</p>	<p>Concepção de infância</p>
<p>“Educação infantil é muito importante pois, <i>contribui com o desenvolvimento integral da criança nos cinco eixos expostos pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil</i>. No convívio com os demais ela se desenvolve, vive em sociedade, compartilha, constrói regras.”</p>	<p>O diretor parece estar muito preocupado com seu discurso. Preocupa-se em mencionar documentos e procura ser meticulosa em suas respostas para não cair em possíveis ciladas. Refere-se a importância da socialização na educação infantil.</p>	<p>Importância da educação infantil</p>
<p>“<i>Acolher essa criança</i>, trabalhar com o grupo essa aceitação, socialização e dentro das particularidades de cada um, trabalhar para que haja o <i>desenvolvimento de acordo com as potencialidades individuais</i>. É muito importante conhecer a criança, suas dificuldades para investir no trabalho e <i>ajudar nesse desenvolvimento, não só dessas crianças, mas de todas, né</i>.”</p>	<p>A palavra “acolher” chama minha atenção nessa fala. De acordo com o dicionário online de português, acolher significa “receber alguém bem ou mal, hospedar, agasalhar. (...) Aceitar, receber”. Em seguida ele fala sobre trabalhar o grupo para essa aceitação. Ao falar sobre acolher e aceitar penso que fala como se esse indivíduo viesse de fora, de um outro lugar que não aquele. Com relação ao desenvolvimento, há uma ideia de que o desenvolvimento só vai até onde as “capacidades” das crianças permitem?</p>	<p>Papel do professor</p>
<p>“Orientar a família, né, para que exista <i>parceria com</i></p>	<p>Referência à necessidade de parceria</p>	<p>Papel do gestor</p>

<p>acho que são esses alunos com necessidades especiais, né. <i>E algum aluno, com assim, com deficiência intelectual, mas de, a gente chama de deficiência intelectual muito grave, né. [...] Não de natureza leve. Eu vejo assim!</i>”</p>		
<p>“[...] Eu acho que a necessidade especial é isso, né. Algum aluno assim, com uma <i>deficiência grave</i>, ou seja, <i>auditiva, visual, intelectual grave</i> e esses casos né, que já tem um <i>laudo médico</i>, são autistas, no caso e os com síndrome de Down, né. Eu vejo assim, esses <i>casos mais assim graves</i>, né.”</p>	<p>Além de novamente referir-se à “deficiência grave”, o diretor associa a deficiência ao laudo médico.</p>	<p>Medicalização/ Patologização (deficiência associada a laudo médico)</p>
<p>“Deficiência... [...] <i>É um aluno, uma criança, que apresenta assim, uma, um problema físico, assim, digamos assim, é, visual, auditivo, então uma deficiência grave, seja visual, auditiva, físico. [...] Ou assim, intelectual. Uma coisa grave como o autista, entendeu. Ou, né, um com síndrome de Down. Mas, a princípio não impede que esse aluno tenha um bom desempenho</i>, no seu dia a dia, numa sala de aula. [...] Entendeu? Nada a vê.”</p>	<p>O diretor refere-se mais uma vez a “deficiência grave”. Dentre os casos que considera como deficiência aponta que “isso” (a deficiência) não impede que o aluno tenha um bom desempenho. Nessa fala, me perguntei: não impede por que ele acredita que ele pode se desenvolver ou ele quer dizer que “só depende da criança”?</p>	<p>Concepção de deficiência</p>
<p>“Eu acho que a deficiência, <i>ela se torna grave quando esse aluno ele não participa de maneira positiva na inclusão. A partir do momento que a escola ela abre a porta da sua unidade para esse aluno que apresenta essa grave deficiência, seja ela física, intelectual, é... ou o caso de autista com síndrome de Down, a partir do momento que a escola abre as portas para esse aluno, eu acho que a deficiência ela torna-se pequena, entendeu? Se a escola abraça esse aluno, é, é, num convívio social assim de inclusão com os outros alunos.[...] Entendeu? Eu acho que a deficiência, ela se torna grave quando a escola se fecha para a inclusão. A partir do momento que a escola abre as portas para que esse aluno seja incluído de forma positiva</i></p>	<p>O diretor parece colocar a inserção na escola como condição para que a deficiência do aluno se torne “mais leve” ou até mesmo “vá diminuindo” aos poucos. O diretor diz que “a deficiência está associada à inclusão”. Nessa fala, me perguntei: a deficiência diminui em relação a que? Será ao padrão de normalidade?</p>	<p>Inclusão escolar</p>

<p>num convívio positivo dentro da unidade, eu acho que a <i>deficiência minimiza, ela desaparece, ou ela tende a diminuir</i>. Esse é meu ponto de vista, né. [...] Entendeu? <i>Eu acho que a deficiência tá muito associada à inclusão</i>. A partir do momento que a escola ela abre a porta para que esse aluno, ele seja incluído, <i>eu acho que a deficiência ela vai diminuindo aos poucos, né, entendeu?</i>”</p>		
<p>“[...] Eu acho que a inclusão é a ferramenta mais importante para a <i>alfabetização</i> dos nossos alunos, entendeu? Eu acho que todo mundo tem que ser incluído, entendeu? Tem que ter, porque hoje em dia, depois com as normas da LDB, eu acho que a escola ela tem que tá aberta para toda a comunidade, inclusive esse casos que eu citei pra você. Esses deficientes que apresentam um <i>grau elevado</i> de deficiência auditiva, visual, intelectual, casos de autistas...”</p>	<p>A referência à inclusão para alfabetização é uma fala recorrente dessa entrevista. Pode ser que para esse gestor, estar incluído signifique estar alfabetizado. Fala também sobre “grau elevado” de deficiências.</p>	<p>Inclusão escolar (inclusão como ferramenta para alfabetização)</p>
<p>“C¹⁷²: E no caso assim, não só dos deficientes, mas, quais outros que o senhor vê que poderiam ser incluídos? D.3¹⁷³: Ah, esses são os casos. <i>Os outros são todos incluídos já, né</i>. [...] Entendeu? Acho que esses <i>casos são os mais assim graves</i> que a gente, é, conhece no nosso dia a dia na escola, né.”</p>	<p>A fala sugere que o diretor considera que as crianças com necessidades especiais é que precisam ser incluídos. Os demais já estão na escola.</p>	<p>Inclusão escolar.</p>
<p>“[...] a educação infantil ela é <i>porta de entrada do ensino fundamental</i>. Então, quer dizer, eu acho que a escola já tem que, entendeu, ter essa abertura e incluir esse aluno, logo agora na educação infantil para que quando esse aluno aos seis anos, ele chegue no ensino fundamental, ele chegue totalmente <i>adaptado já a alfabetização</i>, né, que se inicia tanto na educação infantil e se estende no ensino</p>	<p>A educação infantil aparece na concepção do gestor como porta de entrada para o ensino fundamental e como “preparatória” para a alfabetização. A educação infantil como promotora de socialização também é mencionada.</p>	<p>Concepção de educação infantil/ Inclusão na educação infantil</p>

¹⁷² Cristiane – estudante responsável pela pesquisa.

¹⁷³ Gestor entrevistado.

<p>fundamental, essa inclusão dele agora é propícia para que quando ele atinge, para que quando ele possa atingir os seis anos de idade, ele já possa ter um convívio assim, é, bem mais adequado, entendeu, uma <i>socialização</i> bem mais assim, é, positiva com relação ao início do ensino fundamental aos seis anos. Quer dizer, <i>isso vai facilitar a sua alfabetização</i>, entendeu?”</p>		
<p>“[...] ela (a inclusão) acontece muito, de maneira muito positiva <i>aqui na Prefeitura da cidade</i>. [...] Porque, eu venho, é, como diretor, quem, esse ano que eu assumi as creches, né? [...] Mas, eu venho já a dez anos que eu sou diretor de escola já junto a Prefeitura e eu vejo que a inclusão ela já vem vindo de maneira positiva já, tanto no ensino fundamental quanto agora esse ano que eu tenho observado na educação infantil. Então nós temos alunos, eu tive aluno, no caso de dois mil e dez, onze, doze que eles foram incluídos no ensino fundamental através de <i>laudo médico</i>, eles foram incluídos já na alfabetização. Autistas, eu tenho aluno com síndrome de Down, que já recebi alunos assim no ensino fundamental. Quer dizer, então eu vejo que a Prefeitura ela já tem se adiantado já, de forma positiva pra receber esses alunos, <i>todos com acompanhamento</i> já, entendeu?”</p>	<p>Ao ser questionado se a inclusão tem que acontecer da forma como vem acontecendo, o diretor menciona novamente as ações da Prefeitura Municipal. Em momento algum o diretor menciona o que ainda está sendo melhorado ou o que precisa ser feito. A impressão que dá é que a inclusão na rede municipal dessa cidade sempre deu e continua dando certo. O diretor menciona novamente o laudo médico, só que dessa vez o associa a inclusão: o aluno é incluído através do laudo médico.</p>	<p>Inclusão escolar/ Ações da Prefeitura Municipal</p>
<p>“[...] Quando a gente recebe um <i>aluno com laudo médico</i>, né, tipo assim uma síndrome de Down ou um autista, entendeu, a Prefeitura de imediato ela já disponibiliza um professor de apoio pra cuidar única e exclusivamente desse aluno, pra inclusão dele ser mais positiva dentro da sala de aula. Não só a inclusão como a socialização dele ao todo, né.”</p>	<p>O diretor me explica nessa fala como a Prefeitura disponibiliza professores de apoio para as escolas que tem crianças com necessidades especiais. O laudo médico é novamente mencionado como “meio de acesso”.</p>	<p>Medicalização/ Patologização da deficiência</p>
<p>“[...] eu acho que a criança quanto mais cedo ela entrar na escola, entendeu, o cotidiano dela a partir do momento que</p>	<p>O desenvolvimento e a infância parecem estar ligados diretamente à entrada na</p>	<p>Concepção de infância e desenvolvimento infantil.</p>

<p>ela entra na escola, ela vai facilitar o que, ela vai facilitar a sua socialização e o seu convívio dentro da unidade escolar se relacionando com os outros colegas. Então, eu acho que, é, a, que o adolescente, entendeu, ele tem uma socialização positiva, ele tem um bom desempenho na escola, eu acho que a partir do momento que ele já inicia logo nos primeiros anos de idade, ele já inicia, vamos supor, numa creche <i>no caso assim, que a mãe trabalha o dia todo</i>, o pai assim ele já entra na creche, mas <i>é de fundamental importância esse aluno de quatro anos a família</i>, né, já matricular ele numa escola de educação infantil para a socialização dele. E essa socialização logicamente ela vai se reverter num bom desempenho do aluno, entendeu? Tanto agora na educação infantil quanto no ensino fundamental. Então <i>isso vai facilitar o que, a alfabetização dele, o convívio dele, a disciplina dele</i>, entendeu? Então, eu acho que quanto mais cedo o aluno entrar na educação infantil isso vai servir de uma melhora significativa no conjunto do aluno, social, no cognitivo, no afetivo.”</p>	<p>escola, para esse gestor. Parece também que o desempenho escolar está associado ao ingresso “precoce”. A educação infantil como facilitadora da alfabetização aparece novamente nessa fala.</p>	
<p>“[...] a educação infantil ela é porta de entrada da criança no seu desenvolvimento ao longo do ensino fundamental, né, que é do primeiro até o nono ano. Então a partir do momento que essa criança ela for incluída já logo cedo na educação infantil, ela vai obter um resultado bom nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente no <i>ciclo de alfabetização</i> que é dos seis, os sete até oito anos de idade. Então, eu acho que quanto antes a criança, ela for inserida na educação infantil, facilitará a sua alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, né? Principalmente agora com esse pacto no Governo Federal sobre a alfabetização na idade certa que é até os oito anos. Então eu acho que isso, é, entendeu, <i>é a porta de entrada</i></p>	<p>Educação infantil como porta de entrada para o ensino fundamental e como viabilizadora de uma educação infantil de qualidade. O diretor parece afirmar que a criança terá um bom desempenho no ciclo de alfabetização se for incluída precocemente na educação infantil.</p>	<p>Importância da educação infantil</p>

<p><i>pra viabilizar uma alfabetização de qualidade e junto aos seis, sete, oito anos de idade na educação infantil. [...] A partir do momento que esse aluno com quatro anos ele chega já na EMEI na educação infantil com aquele aluno que veio de uma creche que, que, que ele fez a matrícula dele dos zero aos três anos na creche ele já entra já de uma forma mais adiantada do que aquele aluno que está entrando aos quatro anos, né.”</i></p>		
<p>“[...] eu acho que o professor do ensino regular ele tem que ter esse olhar diferenciado que ele está recebendo com necessidade especial e <i>transforma</i> esse aluno num aluno de ensino regular que tenha as mesmas oportunidades que <i>o aluno que o ensino regular</i> vai ter ao longo do seu período de alfabetização.”</p>	<p>Professor como agente transformador do aluno com necessidades especiais num aluno de ensino regular. Parece que coloca uma diferença entre os dois. Essa concepção estaria relacionada à concepção de normalidade?</p>	<p>Papel do professor</p>
<p>“[...] acho que, a, a, proximidade entre a equipe gestora e o professor é de fundamental importância para uma qualidade na <i>alfabetização</i> desses alunos. Principalmente os com necessidades, né, que necessitam de um olhar diferenciado, né, da escola de um modo geral.”</p>	<p>Novamente o trabalho da equipe gestora e escola, de modo geral, estão associados à alfabetização de qualidade.</p>	<p>Papel do gestor</p>
<p>“Eu acho que a inclusão ela é uma ferramenta importante para abrir as portas de todas as escolas e receber esses alunos com <i>uma igualdade de valores igual a que você recebe um aluno, um outro aluno qualquer.</i>”</p>	<p>Parece que há uma diferença entre “esses alunos” e “outro aluno qualquer”. Parece que há uma concepção de aluno nas falas desse diretor. Estaria relacionado a concepção de normalidade?</p>	<p>Inclusão escolar.</p>
<p>Anotações de campo e impressões gerais: Chama a atenção na fala desse gestor, a associação que faz entre laudo médico, deficiência e inclusão. O diretor parece pensar que a deficiência pode ser diminuída através da inserção na escola. Parece que há uma concepção de aluno em sua fala. A concepção de educação infantil como preparação para a alfabetização aparece fortemente entre as falas.</p>		

TÍTULO: Creche J

DATA: 03/04/2013

Protocolo nº: 03

CAPACIDADE TOTAL DE CRIANÇAS: 140

CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS ATENDIDAS: 2 – uma criança matriculada que não frequenta e uma criança com deficiência física (prótese no olho)

ENTREVISTADO: Diretor da unidade (D4)

Transcrição da entrevista	Inferências	Pré-indicadores
“De necessidade especial assim, de, de, você coloca assim <i>é relativo</i> . É... <i>cada criança é uma</i> , cada um tem que ser tratado na sua... de acordo com <i>seu próprio ser</i> .”	Essa fala surge quando o gestor é questionado se a creche atendia alguma criança com necessidades especiais no momento da entrevista. A necessidade especial é apontada como algo “relativo” e relacionada ao fato de “cada criança ser uma”.	Concepção de necessidade especial
“Ela usa uma prótese, no olho; ela é da salinha três, e, mas assim também não há problema algum, porque é só uma... Ela teve uma doença, foi achado que um câncer, numa das vistas e foi feita a cirurgia logo de bebezinha, e então é uma prótese. Então só tem, ã... quando vira a prótese só que tem que ser higienizada e colocada no lugar. Mas, <i>nós tivemos uma sorte grande</i> de ter um funcionário, uma funcionária aqui que tem <i>uma disposição</i> pra isto, que não teve problema nenhum, aprendeu, os pais vieram, ensinaram e <i>trata isso com a maior naturalidade</i> . É mais uma... <i>não precisou nem de formação, é mais uma disposição</i> , uma <i>pré disposição</i> do servidor em estar aprendendo a cuidar.”	A fala do gestor parece sugerir que os cuidados, necessidades específicas que ocasionalmente a criança com necessidades especiais necessite e que ficam sob a responsabilidade do educador não envolvem só questões ligadas a formação, mas também à certa disposição do ser.	Concepção de necessidade especial
“D4: As outras crianças não apresentam... têm vários	Parece que o gestor revela, nessa fala,	Inclusão escolar

<p>problemas de comportamento, tem problema social, mas nenhuma assim de inclusão... Mais...como eu posso dizer? <i>Severa?</i> Mais... C¹⁷⁴: voltada pra área de deficiência? D.4¹⁷⁵: É, de deficiência. Voltada pras deficiências, só esses dois casos.”</p>	<p>quais crianças considera que fazem parte da inclusão.</p>	
<p>“Na creche K eu tenho uma criança que eu to acompanhando, to com todas as avaliações dele ai, que ainda não tenho, é... Eu já tenho um diagnóstico dele... Quer ver, ta tudo aqui (<i>diz enquanto procura em um monte de papeis</i>), que a gente marcou um outro horário com a mãe, que a gente ta acompanhando desde o ano passado. Esse é uma criança que sim, que ta sendo acompanhada e vai... a gente vai ver se consegue até um atendimento paralelo pra ele no outro período.”</p>	<p>Parece que há uma relação entre necessidade especial e laudo médico. Além disso, o gestor também fala sobre atendimento paralelo.</p>	<p>Medicalização/ Patologização</p>
<p>“Agora eu marquei uma reunião com o pessoal do Departamento, que <i>vai vir um especialista pra ver que mais a gente pode fazer por essa criança.</i>”</p>	<p>Parece ser um discurso ligado a patologização/ medicalização. Nessa fala, me perguntei: os especialistas é quem devem dizer o que a escola deve fazer com a criança com necessidades especiais?</p>	<p>Medicalização/ Patologização</p>
<p>“<i>Todas. Cada um com o seu jeitinho próprio de ser. [...] Todas, né. Cada um com as suas deficiências, com seu jeito, seu modo, com suas próprias características.</i>”</p>	<p>Essa resposta surge a partir da pergunta sobre quais alunos deveriam ser concebidos como deficientes na opinião do gestor. Nessa questão me perguntei se esta ideia de que todas as crianças deveriam ser concebidas como “deficientes” não estaria</p>	<p>Concepção de deficiência.</p>

¹⁷⁴ Cristiane – estudante responsável pela pesquisa.

¹⁷⁵ Diretor entrevistado.

	associada a uma ideia de diferença ou até mesmo de inclusão.	
“[...] teríamos a deficiência física, a deficiência mental, a deficiência até emocional... Então, assim, são vários tipos de deficiência e aí a gente vai... Tem que atender cada criança de acordo com a sua necessidade. Eu penso que <i>cada um é um</i> e esse um é muito importante pra nós.”	A ideia do diretor parece confusa. Essa referência a “cada um é um” é recorrente na fala do diretor. Estaria ela querendo dizer que independente de necessidade especial ou não, cada criança deve ser tratada como única?	Concepção de deficiência.
“Nossa, ela (a inclusão) é totalmente possível. Ela é devida! [...] somos seres humanos, somos vida, <i>a gente tem que fazer isso por eles</i> , eles são seres. Já foi aquele tempo em que as crianças, as pessoas escondiam as crianças com necessidades, né. Hoje elas são muito bem vindas. É... há um estudo, há toda uma pesquisa e há os resultados, né. A gente vê aqui. Porque que uma criança que tem uma prótese no olho não pode frequentar a escola? <i>É a coisa mais linda ela estar aqui</i> . Não tem diferença nenhuma das outras crianças, nenhuma, nenhuma. Pelo contrário. Ela é até tratada assim, <i>até com mais carinho</i> . Dá a impressão assim, de que ela é até mais carinhosa. <i>O sorriso dela é diferente</i> . Então é assim, não tem motivo algum, pelo contrário.”	O gestor parece ter uma visão romantizada da inclusão. O comentário de que “a gente tem que fazer isso por eles, eles são seres” parece colocar o “nós” e o “eles” em grupos distintos no qual “nós” tem que fazer por “eles”.	Inclusão escolar.
“C: [...] o que que você pensa sobre a inclusão da criança com necessidades especiais na educação infantil? D3: Nós só precisamos ter estrutura pro atendimento. Precisamos ter pessoas capacitadas e também de bom coração.”	Essa referência a pessoas capacitadas e também de bom coração é curiosa. É nesse aspecto que eu observo que o gestor tem uma visão romantizada, se assim posso dizer. Por que é necessário ter bom coração para lidar com crianças com necessidades especiais? Parece colocar a necessidade especial como algo que	Inclusão na educação infantil

	necessita ou gera piedade e depende da solidariedade.	
<p>“C: Considerando os processos inclusivos, a inclusão escolar tem que acontecer da forma como vem acontecendo? Como um todo assim na rede regular, quando você pensa na rede regular de ensino...</p> <p>D3: Eu acredito que não. Infelizmente não temos os nossos profissionais, há uma <i>discriminação</i>. Então dentro da minha unidade, de onde eu trabalho, eu não permito que isso aconteça. Eu até ando, pego no pé. Hoje mesmo uma professora veio aqui “Você tá pegando no meu pé.” “Eu to pegando sim no seu pé!”, precisa. Porque você não vai sorrir pra uma pessoa se você pode fazer isso? Receber bem. Muitos profissionais acham que, pensam ainda que receber uma criança com uma certa dificuldade vai dar trabalho e aí evitam esse trabalho. Querem ter menos problemas e uma facilidade maior. Mas aí eu acho que falta assim... Talvez as pessoas não tenham tido outras experiências positivas que, é...vivenciado alguma coisa que deu <i>resultado no final</i>, o quanto vale a pena, o quanto é importante fazer isso.”</p>	Referência à discriminação. É possível controlar a discriminação para com os outros?	Inclusão escolar
<p>“<i>Piaget, diz tudo, é a fase mais importante do desenvolvimento. Se aí não foi dado o estímulo, não foi dado tudo o que uma criança precisa, uma alimentação adequada, a estimulação, não adianta porque você não vai colher. Então tem que... É a sementinha. Tem que ser adubada, pra poder depois ter bons resultados. Então acho que é a etapa mais importante, mesmo. É a base.</i>”</p>	Relaciona estímulo com desenvolvimento. A educação infantil é apontada como base.	Concepção de infância e desenvolvimento infantil
<p>“Eu adoro educação infantil tanto que eu sou a maior defensora de que <i>realmente tem que ser obrigatório e</i></p>	A educação infantil é apontada pelo gestor como lugar propício ao	Concepção de educação infantil

<p><i>que as crianças todas têm que vir pra educação infantil. É o melhor lugar, é o lugar propício para o seu desenvolvimento. É muito melhor estar aqui do que ta em casa, a instituição acho que é o melhor lugar para ela estar. Seja por meio período, seja pelo dia todo. Ela tem que ter esse momento de socialização, de entre os pares e os pares se desenvolvendo, conhecendo outras referências, porque nem sempre as referências de casa também são as ideais.(...) Então aqui é uma outra oportunidade pra ela... fora que todo o conteúdo da parte pedagógica específica, tem que ter especialista, formados, são treinados, foram capacitados pra isso. Então é o melhor lugar! Há uma diferença muito grande da criança que frequenta a educação infantil e aquela que não frequenta. Então, é, <i>isso a gente vê até quando pula fases</i>, né. Se a criança que faz... crianças que saem do creche e vão para a educação infantil, dá uma diferença enorme na sala de educação infantil. E aí na sala do fundamental a criança que fez educação infantil e a que não fez, dá uma diferença lá na <i>alfabetização no fundamental</i>.”</i></p>	<p>desenvolvimento. Educação infantil associada à socialização e como preparação para o ensino fundamental são falas que aparecem nessa fala e também na de outros gestores (protocolo nº 2, por exemplo).</p>	
<p>“Eu acho que é fazer o trabalho de uma forma normal, regular e dar uma, a, a, atenção, dá o.., Ter um <i>olhar diferenciado</i> pra essa criança. Então com aquilo que ela precisa. Muitas crianças que não têm o intelecto, não dá pra você cobrar dele a mesma coisa do outro, <i>você pegar o que ele pode e tentar avançar no máximo naquilo que ele puder</i>. Então, o professor tem que ter esse olhar. O que eu posso fazer? É ter uma avaliação daquela criança, o que eu posso fazer de melhor pra ela? O que eu vou contribuir esse ano da vida dela? E fazer o seu melhor. Independente... E aí com uma</p>	<p>Essa referência a necessidade de um “olhar diferenciado” também apareceu no protocolo nº 02. Estaria essa fala associada a ideia de que as crianças tem limitações e isso precisa ser considerado? A fala que diz “você pegar o que ele pode e tentar avançar no máximo naquilo que ele puder” parece sugerir isso. Parece que há um discurso ligado a ideia de medicalização/ patologização/ laudo</p>	<p>Papel do professor</p>

<p>especial <i>ela tem direito como qualquer outra criança, né?! Só que nas salas é mais difícil para o profissional lidar com ela, talvez pela falta de preparo. Porque às vezes as crianças vêm, suponhamos, essa que nós temos com síndrome de Asperger ou um grau de autismo. O profissional não tem uma preparação anterior para receber essa criança.</i> Então a criança vem e nós temos que nos adaptar, <i>nos moldar</i> para fazer um bom trabalho com ela. Embora a gente saiba que todos têm direito a educação no ensino regular, mas o profissional não tem um preparo suficiente. Talvez por isso não tenha um atendimento adequado.”</p>	<p>gestor, ao preparo dos profissionais. O diretor levanta a hipótese de que o atendimento inadequado pode ser proveniente disso.</p>	
<p>“[...] acho que qualquer é... <i>característica física</i> da criança que impossibilite de ter uma locomoção, né. Não digo assim normal né, porque todos nós temos uma deficiência. De repente hoje nós estamos aqui e amanhã a gente pode sofrer um acidente e nos tornar também uma pessoa com deficiência, né. E temos também o <i>deficiente intelectual</i>, que às vezes você olha, você acha que é uma pessoa dita normal entre aspas, mas que também necessita de um atendimento diferenciado.”</p>	<p>A referência a “característica física” e ao “deficiente intelectual” parecem revelar a concepção do diretor a respeito de quem são os deficientes. Parece que há também na fala do gestor uma concepção de normalidade.</p>	<p>Concepção de deficiente</p>
<p>“A deficiência? [...] <i>É... aquilo que foge dos padrões... ditos normais.</i> Mas também nós temos que questionar esse padrão normal. Então assim, <i>o que é normal?</i> Então, de repente eu posso parecer uma pessoa normal, mas tenho a minha deficiência. Só que ela não é visível aos olhos. <i>Então acho que a deficiência é aquilo que possibilita a pessoa a ter uma atitude né, ou então a desenvolver uma atividade que ela não consiga fazer com tanta eficiência, mas que faz ao seu tempo.</i>”</p>	<p>Referência à normalidade para explicar o que entende como deficiência. A definição me pareceu confusa.</p>	<p>Concepção de deficiência/ Normalidade</p>

<p>“C¹⁷⁶: A inclusão escolar ela é possível ou é apenas um ideal? [...] D2¹⁷⁷: É uma pergunta difícil! Porque eu que não estou em sala, sou gestora, poderia dizer que ela é possível, né. Mas quem está na sala diretamente com a criança, às vezes sem um apoio, sem uma equipe, que nós não temos uma equipe de fonoaudiólogo, de psicólogo, de enfermeiro, constantemente na unidade educacional. Então eu diria até que para esses profissionais que estão em contato, que estão em sala direto, <i>seria ideal, mas na verdade não é o real que nos temos</i>. Porque assim, não só o nosso município, a nossa unidade, mas de forma geral, <i>nós não temos os aparatos necessários para receber as crianças com deficiência.</i>”</p>	<p>Quando pontua sobre a equipe de profissionais que a creche não tem, parece que há um discurso ligado à medicalização/ patologização das necessidades especiais. Me pergunto: isso é mesmo necessário na escola? Será que não é preciso repensar a função da escola com relação a sociedade e também com relação a inclusão? Referência a falta de “aparatos” necessários.</p>	<p>Inclusão escolar</p>
<p>“Educação infantil ainda é mais fácil trabalhar com a criança porque não existe aquela cobrança, é, de aprendizagem, entre outras, de ver os conteúdos, né, que são cobrados depois nas avaliações. Nós temos o SARESP, Prova Brasil, nós temos várias avaliações vindas do município, ou vindas assim de órgãos federais, do governo mesmo, que as crianças têm que dar um resultado, ela tem que apresentar esse resultado. E a criança, às vezes, com a deficiência, com a necessidade, não consegue dar aquele resultado esperado para a maioria da sala. Então torna-se um pouco difícil no fundamental, talvez. Mas, na educação infantil que a gente trabalha mais a prontidão, a estimulação se torna mais fácil para os profissionais e pra receber essas crianças também, né?”</p>	<p>Referência à estimulação. Essa fala aparece também no protocolo nº 03. O gestor coloca “a estimulação e o preparo da criança” como trabalho maior da educação infantil.</p>	<p>Inclusão na educação infantil/ Concepção de educação infantil</p>

¹⁷⁶ Cristiane – estudante responsável pela pesquisa.

¹⁷⁷ Diretor entrevistado.

<p>[...] <i>Porque o nosso trabalho maior seria a estimulação e o preparo da criança.</i>”</p>		
<p>“Eu volto a falar do <i>despreparo dos profissionais</i>. Porque até eu já trabalhei em instituição de crianças com necessidades especiais. Só que nessa instituição você tem tudo o que você precisa ali. Você tem um médico que vai, você tem terapeuta, você tem o T.O., tem a fono, psicólogo, dentista, todo, toda esse equipe de profissional que dá o atendimento ali no local e quase que diariamente. Então nessa instituição <i>eles têm um aparato</i> pra receber essas crianças, esses adultos, é, né... essas pessoas com a necessidade especial. Agora nas unidades educacionais nós não temos. [...] Então, torna-se difícil por isso. Eu acredito que não tenha, não esteja acontecendo de uma forma ideal. Porque o profissional que recebe essas crianças, né, essas pessoas com necessidades, o que que acontece? Se eles quiserem se aprofundar eles têm que buscar uma teoria a parte, <i>uma formação que não foi dada antes</i>, pra se preparar pra receber. Então assim, estão sendo colocados e nós temos que nos moldar da forma que nos achamos que é a correta pra atender. Mas, se é correta ou não... [...] Nós não sabemos também. Assim, agimos com afetividade, agimos com o coração, né, acolhemos como mães, mas... é... é o ideal, é o correto? Então, fica ai o questionamento”</p>	<p>O gestor volta a referir-se ao despreparo dos profissionais. Com essa fala o diretor associa o preparo profissional à forma como a inclusão deveria acontecer. Porém, não fica claro se o profissional sendo bem formado resolveria a situação na opinião desse gestor ou se uma equipe de especialistas é o que resolveria. A impressão que tenho, ate então, é que muitos profissionais desconhecem a real proposta da inclusão, por isso é que surgem tantas opiniões diversas, mas que por vezes parecem não ter fundamento.</p>	<p>Inclusão escolar</p>
<p>“[...] Nós fazemos também a reunião de HTPC com as professoras, ontem nós tivemos e trabalhamos essa parte mesmo da <i>autonomia da criança, da identidade da criança. E quando isso começa a construir? Na educação infantil, na primeira infância, na primeira idade. E também é o momento em que a criança está</i></p>	<p>Ao ser questionada sobre o desenvolvimento infantil e a infância, o diretor fala do papel da creche na vida da criança.</p>	<p>Concepção de educação infantil/ Concepção de infância</p>

<p><i>construindo a sua autoestima. Então não é um aprendizado assim de leitura e escrita, mas é um aprendizado de construção da autonomia, da identidade e o que vai acompanhar a criança por toda a sua vida”</i></p>		
<p>“[...] (Educação infantil) é a fase da construção... [...] da auto estima, da autonomia, da identidade, né, do relacionamento com o outro, que a criança aprende muito na interação com o outro, né. E aqui ela vai representar aquilo que ela vivencia seja em casa com a família, seja com o profissional que tá em sala com ela, seja com o amiguinho, ela vai construir esse aprendizado. E o melhor momento, como eu já disse, é nessa primeira infância, principalmente dos zero aos seis, né, que a criança está nesse período de construção.”</p>	<p>Essa fala reafirma a fala destacada anteriormente. Parece que a visão de infância e de educação infantil se misturam, tornando-se uma só.</p>	<p>Concepção de educação infantil/ Concepção de infância</p>
<p>“O papel dele, primeiro é de acolher bem. Porque é difícil. <i>Porque quando às vezes a deficiência ela não é visível aos olhos, seja uma deficiência assim intelectual, é mais fácil de você aceitar. Agora quando são características físicas que às vezes você tem... Que o próprio profissional tem dificuldade de encarar, de olhar, de aceitar.</i> Então qual que é o primeiro papel? É acolher bem. Fazer com que a classe, a turma, né, a instituição toda, a comunidade escolar, aprenda a acolher essas pessoas. E também não, assim, rotular. É deficiente não vai aprender, então eu posso deixar de lado. Não é assim. Então você tem que trazer pra junto de você, mais próximo, sentar mais próximo talvez, né. Se é uma deficiência visual, então sentar próximo, se é uma auditiva procurar falar mais assim próximo da pessoa, perceber</p>	<p>O papel do profissional é associado a acolhida e a aceitação. Isso também aparece em outras entrevistas como, por exemplo, no protocolo nº 01. Interessante essa fala “perceber que essa pessoa com necessidade ela aprende da mesma forma que o outro vai aprender, mas do seu jeito, ao seu tempo, a sua maneira”.</p>	<p>Papel do professor</p>

<p>que essa pessoa com necessidade ela aprende da mesma forma que o outro vai aprender, mas do seu jeito, ao seu tempo, a sua maneira. Então jamais comparar, né, jamais rotular. E se tiver uma boa acolhida a própria pessoa se sente bem e talvez tenha até um aprendizado muito melhor, <i>por se sentir aceita.</i>”</p>		
<p>“O trabalho do gestor é, incentivar, é motivar, orientar os profissionais a essa acolhida, ao trabalho diferenciado, né. A perceber que assim, a criança está ali, né. De repente eu não fui consultada, não fui orientada, mas a criança está ali. O adolescente está ali comigo, então eu tenho que trabalhar com ele. Então qual é o papel do gestor? É dar apoio, é dar amparo, é estimular, é também assim, é levantar a autoestima desse profissional, <i>porque às vezes ele se sente frustrado</i>, porque “Nossa, mas eu to há seis meses e não houve um desenvolvimento”, né. Então é alguém que fala “Primeiro a socialização”, porque é o mais difícil, a aceitação, depois que existe a socialização que até da pessoa com necessidade mesmo <i>se sentir aceita pelo grupo, ai ela vai começar a pensar</i>. Porque é muito angustiante para o professor, né. [...] Ter que trabalhar com essas pessoas com necessidades especiais e não ver fruto, né, não ver o rendimento. Então nós temos que trabalhar também a autoestima desses profissionais e dar muito apoio. Que não é fácil”</p>	<p>Parece que o professor “tem” que trabalhar com as crianças com necessidades especiais. A forma como o gestor coloca a aceitação do grupo, chamou minha atenção.</p>	<p>Papel do gestor</p>
<p><i>“[...] É ter um novo olhar sobre as pessoas com necessidades especiais, mas não somente nas leis, no papel, nos livros, mas na efetivação do dia a dia, que eu acho que ainda não está acontecendo”</i></p>	<p>Referência a necessidade de um “novo olhar” sobre as pessoas com necessidades especiais. Pensando: qual seria o “olhar velho”?</p>	<p>Inclusão escolar</p>

<p>relação a, a todas essas crianças com esses tipos de necessidades, é... Educacionais especiais, ã, eu acho que a dificuldade maior, todas nós sabemos que tem o direito, né, de frequentar a sala regular de ensino. A dificuldade maior está na prática do professor, como ele vai adaptar esse currículo. E ao adaptar o currículo o professor se pergunta: “E agora? Eu estou incluindo ou excluindo essa criança?”. Então esse é o nosso embate.”</p>	<p>surge a partir dos estudos das ideias da professora Mantoan, quando ela diz sobre os perigos de igualar e/ou diferenciar as pessoas com necessidades especiais na escola. (**rever essa ideia)</p>	
<p>“A deficiência é uma palavra bem, né... Eu acho assim, às vezes tem um sentido de pejorativo, né. E eu entendo, é, deficiência, uma necessidade especial que o aluno tem, relacionado a... Em alguma área do conhecimento cognitivo, ou em alguma área do aspecto motor, né, ou visual. <i>Eu acho que é uma necessidade a mais que ele tem com os outros.</i> Isso não quer dizer que a criança é menos inteligente do que as outras que são consideradas normais, né, que na verdade nós não usamos esse termo, porque todos são normais.”</p>	<p>Parece que há dúvida ou confusão no conceito de normalidade relatado, não só por esse gestor, mas por outros também. Parece que quando se referem a isso, o conceito vem carregado de concepções/interpretações próprias.</p>	<p>Concepção de deficiência/ Normalidade</p>
<p>“(A inclusão) É possível sim! É possível! é... Porém, isso envolve muitas políticas educacionais, envolve estrutura da sala de aula. Alguns municípios isso já está bem estruturado, né. Algumas escolas não têm, é, essas ferramentas disponíveis para trabalhar com os alunos de inclusão, né.”</p>	<p>A inclusão é associada a estrutura física e material das escolas.</p>	<p>Inclusão escolar</p>
<p>“<i>Eu acho assim, a inclusão ela não afasta, ela aproxima, né. E ela nos faz perceber que nas diferenças nós somos iguais, né [...]</i> Então eu acho muito importante, mas precisa ser muito bem trabalhado, porque é algo que meche com a concepção também de cada um, né. A sua formação acadêmica, a</p>	<p>Essa referência à concepção de cada um é muito interessante.</p>	<p>Inclusão escolar</p>

<p><i>sua formação como pessoa, né, isso precisa ser muito bem trabalhado entre professor, coordenação pedagógica, escola e pais”.</i></p>		
<p>“Desde a primeira infância, então nas creches, ela precisa, né, ser incluída nesse ambiente. Até porque os, os novos eixos, os eixos que nós temos na educação infantil, os referenciais curriculares, é, tudo que nós recebemos, <i>todas as atividade que são propostas em sala de aula, é, já vem com essa proposta considerando a criança com algum tipo de necessidade educacional especial.</i>”</p>	<p>Parece que há certa utopia com relação às atividades mencionadas.</p>	<p>Inclusão na educação infantil</p>
<p>“[...] <i>A criança naquele ambiente, sem sentir que ela é diferente do outro, ela apenas tem alguma necessidade como qualquer pessoa tem também, né, algum tipo de necessidade, só que no caso dela é mais específica e daí precisa ser trabalhada de uma forma específica.</i> Eu acho que ainda precisa de muitas discussões, né, principalmente na questão de concepções de educação, de como o professor que está em sala de aula ele encara, né, porque muitas vezes o professor fala assim: “Ah, mas eu não, não tenho formação para isso”, né. E não existe uma receita pronta, né. Acho que mesmo esses profissionais que já trabalham na educação especial, né, de forma mais específica em cada necessidade educacional da criança, não existe uma receita também, né. Então, eu acho que é importante haver essa troca, né, do professor da sala regular com o professor da educação especial, fazer essa parceria, né, para que assim nós possamos avançar.”</p>	<p>Em alguns momentos tenho a impressão de que existe uma tentativa de apagamento da diferença. A referência às concepções envolvidas é interessante e já apareceu anteriormente. Essa ideia de que “não existe uma receita pronta” também parece relacionada as ideias de Mantoan. (**)</p>	<p>Concepção de deficiente/ Inclusão escolar</p>
<p>“[...] a infância é o alicerce, né, é a base. Principalmente a primeira infância, né, onde a criança</p>	<p>A infância é referida como alicerce, base, tempo de construir a identidade.</p>	<p>Concepção de infância e desenvolvimento infantil</p>

<p>é, precisa vivenciar essas oportunidades onde ela desenvolva a sua autonomia, né, onde ela começa a construir a sua identidade. Então é muito importante que o professor de educação infantil, ele trabalhe muito o educar, o brincar. [...]"</p>	<p>Há uma referência ao brincar também.</p>	
<p>"É muito importante a educação infantil, porque desde cedo a criança ela tem a oportunidade de construir relações com o outro, porque é na interação com o outro que ela vai desenvolvendo a construção do eu, da sua identidade, saber que ela é uma pessoa única, né, que ela, ela é uma pessoa única, e porém ela vive em grupos, ela participa de grupos também, né, ela tem um grupo que é a sua família, ela tem um grupo na comunidade né, a igreja, a creche né, e nessa interação com o outro, com outras crianças, ela constrói a sua identidade e autonomia, nas formas de tomar decisões por si mesma, né."</p>	<p>A interação e a construção da identidade e autonomia são associados a educação infantil. Isso também acontece em outros protocolos.</p>	<p>Concepção de educação infantil</p>
<p>"[...] na educação infantil ela colabora muito para ajudar a criança a lidar com conflitos, a aprender com os erros, a, porque o erro, nós vemos o erro como uma forma de aprendizagem. Nós acreditamos que o, é, que principalmente o professor de educação infantil não deve dar respostas, nem fazer pelas crianças, muito menos corrigir o erro, mas dar oportunidade para que a criança pense e busque estratégias como ela vai lidar numa situação [...]"</p>	<p>Parece que há ideias ligadas ao construtivismo e construção da moralidade infantil. Parte da equipe gestora do município em questão estava fazendo um curso na Universidade Estadual de Campinas nesse período. Algumas das ideias trabalhadas nesse curso podem ter influenciado algumas respostas.</p>	<p>Concepção de educação infantil</p>
<p>"[...] ele (o professor) tem um papel muito importante e fundamental, de ajudar essa criança a sentir que ela faz parte do grupo, né, de também construir a sua identidade, <i>de construir a sua autonomia da mesma forma como os outros</i>. Então o importante é o professor ver a criança como uma criança mesmo, não</p>	<p>Assim como em outro protocolo, esse gestor parece colocar as crianças com necessidades especiais em um grupo diferente dos demais. Essa necessidade de orientação sobre como lidar com a criança com necessidades especiais</p>	<p>Papel do professor</p>

<p>ficar muito focado, né, porque geralmente acontece “Ah, e agora? Que que eu vou fazer?”, né “Como que eu vou tratar?”, mas a partir do momento que ele tem essas orientações: “Olha, no caso do aluno A, então você pode agir dessa e dessa forma”. Nós temos um aluno que ele faz as simulações na APAE e ele está no maternal I, então eu conversei com a coordenadora, ela já me passou algumas orientações, eu já passei para a professora.”</p>	<p>também se destaca. Qual é o ponto fraco? A formação do profissional, a escola, etc.?</p>	
<p>“Como eu falei pra você, não existe uma receita pronta, mas a partir do momento que o professor tem essa concepção de que é direito da criança e ela precisa garantir esse direito de aprendizagem, eu acho que as coisas fluem com mais naturalidade. [...] Aquela criança não vai ser um peso ali, ela vai, ela acaba sendo uma criança normal como as outras.”</p>	<p>A contradição dessa ideia de normalidade presente na fala dos gestores aparece fortemente nesse trecho. “Aquela criança não vai ser um peso ali, ela vai, ela acaba sendo uma criança normal como as outras.”. A frase passa a ideia de que a criança “normal” não é um peso, mas a “não-normal” pode ser.</p>	<p>Normalidade</p>
<p>“[...] Então, nós estamos esperando, né, assim que ela passar, eu acho que é na PUC que ela vai, ela vai entrar em contato, aí daí sim nós vamos fazer todo o processo legal, né, porque por enquanto nós não podemos considerá-la, né. Até ter isso fechado. Então nós vamos fazer todos os processos. Mas a professora independente disso, ela já está trabalhando com ele fazendo já essas intervenções.”</p>	<p>A necessidade especial determinada pelo lado médico, fica clara nessa fala do gestor. Os processos legais e a garantia dos direitos das crianças com necessidades especiais dependem do laudo médico.</p>	<p>Medicalização/ Patologização</p>
<p>“Eu acho que é fundamental essa parceria, né, do gestor com o professor, do gestor com a família, do gestor com professores de educação especial. Fazer essa mediação, né, eu acho isso muito importante, porque é um compromisso também do gestor, não é só do professor, mas o gestor precisa garantir também</p>	<p>Parece que há uma ideia de que a inclusão envolve mais pessoas da equipe escolar do que apenas o professor da sala de aula e os alunos envolvidos.</p>	<p>Papel do gestor</p>

<p><i>conteúdo. Uma criança que precise realmente de um tempo maior, de um apoio maior, uma atenção individualizada, né que seria, é... O cadeirante também, né. Eu acho que o deficiente, com deficiência cerebral.”</i></p>		
<p>“C¹⁷⁸: A inclusão escolar é possível ou é apenas um ideal? CP.2¹⁷⁹: É que nem eu falei pra você, <i>desde que tenha todo um amparo</i>, né, das outras instituições do sistema, eu acho que é possível, né. [...] Mas <i>não assim como ta sendo agora</i>, né. Que de repente você tem uma criança ali dentro da sala de aula, mas você <i>não tem aquele amparo, aquela estrutura</i>, né. A gente precisa ter... Tem que ser <i>mais aprofundando</i>, né. Acho que ta faltando ainda, mas é possível.”</p>	<p>Qual seria o amparo ao qual esse coordenador se refere? Seria de profissionais especializados? Seria formação continuada? O coordenador está preocupado apenas com o que é considerado socialmente correto em sua fala?</p>	<p>Inclusão escolar</p>
<p>“[...] é como eu falei pra você. Se tiver todo o <i>amparo, o apoio</i>, eu acho que quanto antes é melhor pra criança, né? C: Quando você diz o amparo e o apoio, o que que você quer dizer? CP.2: Uma estrutura, um professor que fique ali, que dando uma assistência só para aquela criança. O recurso pra criança, de repente um material, né. Porque de repente você tem a criança dentro da sala de aula, mas você não tem <i>aquela pessoa que vai ficar só com ela</i>, você não tem o material. Então fica difícil. Mas, a partir do momento que tudo isso, né, venha de encontro a essa criança, vale a pena, né.”</p>	<p>O coordenador revela o que quer dizer com “apoio”, “amparo”. Parece que há uma necessidade de não responsabilizar o professor pela criança com necessidades especiais que está em sala de aula. Entre aspas: A “inclusão” estaria cumprindo seus objetivos tendo a criança um professor só para ela?</p>	<p>Inclusão na educação infantil</p>
<p>“Que a criança precisa vir para a escola, onde ela vai aprender a se socializar com as outras, né, Que ela precisa desse contato com as outras crianças. Então a</p>	<p>O discurso parece contraditório. A criança tem que participar independente da condição dela, mas</p>	<p>Concepção de desenvolvimento infantil</p>

¹⁷⁸ Cristiane – estudante responsável pela pesquisa.

¹⁷⁹ Coordenador pedagógico entrevistado.

<p>minha concepção é que <i>a criança tem sim que participar né, independente da condição dela</i>. Ela participando ela vai ter um bom desenvolvimento, e como eu, bato nessa tecla, ela <i>tendo o recurso</i>, ela tendo aquele apoio dentro da sala de aula o desenvolvimento dela vai se deslanchar e vai acontecer.”</p>	<p>para participar precisa de todo um recurso e apoio em sala de aula.</p>	
<p>“A infância eu penso que é a melhor parte. E é uma parte, né, é uma parte assim que a criança ela precisa viver essa sua infância, o lúdico. Que a infância, ela, é a base da criança, uma boa infância, assim, é, com recursos, ela vai levar isso pro resto da vida. Então que a infância ela tem que ser bem desenvolvida, né, de preferência assim, em bons ambientes, bem estruturados [...]”</p>	<p>Infância apontada como base, assim como em outros protocolos.</p>	<p>Concepção de infância</p>
<p>“Uma criança que não participa da educação infantil, <i>quando ela chega no ensino fundamental, ela, ela não tem aquela bagagem que uma criança de educação infantil leva [...]</i>”</p>	<p>Educação infantil como período preparatório para o ensino fundamental.</p>	<p>Concepção de educação infantil</p>
<p>“O trabalho do professor? Seria assim, é, preparar as atividades, é, ajudar também no apoio a criança. E, e planejando umas atividades que vá de encontro a essa criança também, né. Mas não que ela fique também, é, que a criança fique fora do contexto da classe. Então o professor também ele tem que auxiliar esse outro apoio, né, planejando atividades, planejando a brincadeira, né. Porque de repente o professor acha que ele dentro da sala de aula tendo um outro professor de apoio, ele vai deixar tudo para o professor de apoio. Eu vejo assim, quando ele for planejar a sala dele, ele tem que incluir esse aluno também, né. Lógico que vai demandar alguma atividade diferente,</p>	<p>O professor é colocado, aparentemente, como corresponsável. A responsabilidade principal com relação à criança com necessidades especiais seria do professor de apoio.</p>	<p>Papel do professor</p>

<p>porém que abranja aquele mesmo contexto da sala de aula.[...] Então, é uma responsabilidade do professor também planejar atividades para essa criança com necessidades especiais. <i>Só que, é, com a ajuda desse outro professor.</i>”</p>		
<p>“O gestor? [...] Ah, eu acho né, fazendo um trabalho assim, é... como que eu posso dizer? Ali, de união mesmo com o professor de apoio, com o professor da sala, né e ali, <i>tentando o melhor pra a criança, né.</i>”</p>	<p>O principal função do gestor é apoiar o professor, aparentemente. Parece que a responsabilidade pela criança com necessidades especiais está no outro e não no coletivo da escola.</p>	<p>Papel do gestor</p>
<p>“É bom pra criança sim. Já que tem que vir, né. E você vê que...então eu já falei pra você a criança que não passa pela creche, que não passa pela educação infantil, quando ela chega no ensino fundamental falta algo pra ela, né, não que...tem criança que vai que é uma beleza, consegue atingir tudo, mas tem criança que você vê que falta pra ela todo aquele trabalho que é feito na creche, aquele trabalho que é feito na educação infantil fica faltando no desenvolvimento dela. Então eu acredito que o quanto antes a criança tem que ser colocada sim [...]”</p>	<p>Educação infantil como condição de sucesso no ensino fundamental.</p>	<p>Obrigatoriedade da educação infantil aos quatro anos/ Concepção de educação infantil</p>
<p>Anotações de campo e impressões gerais: A aparente desresponsabilização da figura do gestor e professor com relação à criança com necessidades especiais, chamou minha atenção na fala desse coordenador. A educação infantil como período preparatório para o ensino fundamental também é algo recorrente.</p>		

TÍTULO: Creche K

DATA: 18/04/2013

Protocolo nº: 07

CAPACIDADE TOTAL DE CRIANÇAS: 113

CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS ATENDIDAS: 1 criança em acompanhamento

ENTREVISTADO: Coordenador Pedagógico da unidade (CP 11)		
Transcrição da entrevista	Inferências	Pré-indicadores
Eu acho que ela (a criança com necessidades especiais), essa criança tem que <i>passar por uma escola onde tem especialista para ajudar ela</i> . Porque <i>só aqui fica difícil</i> , porque <i>a professora não tem um estudo</i> , a formação para ajudar mais essa criança a progredir, a melhorar. Então eu acho que ela tem que, ela assim, até acho que deve permanecer aqui na escola regular, mas com o acompanhamento de uma especialista num outro período, não o período inteiro aqui. [...]"	Quem é esse especialista mencionado por esse coordenador e também pelo coordenador da entrevista anterior? Esse discurso está ligado a patologização/ medicalização? Ou a falta de formação continuada dos educadores? Além disso, parece que o diretor está sugerindo que a criança fique em uma escola especializada.	Inclusão escolar
"[...] aquelas que apresentam <i>diferenças com relação à idade</i> das outras crianças, assim no <i>comportamento</i> , <i>hã</i> , na <i>fala</i> , em vários outros aspectos <i>emocional</i> , <i>cognitivo</i> assim, <i>né</i> , <i>que ela não consiga aprender</i> . Então acho que é essas crianças."	Essa menção que o gestor faz à diferença é interessante. Seria o deficiente aquele que sai fora dos padrões esperados?	Concepção de deficiente
" <i>As pessoas que não conseguem acompanhar o que as outras conseguem na idade dela</i> . [...] Daí já tem que investigar, já tem que começar o início de uma investigação."	Parece colocar em dois grupos distintos as que conseguem e as que não conseguem acompanhar na idade.	Concepção de deficiência
"Eu acredito assim que pra socialização é muito importante, pra ela se socializa, assim, nessa parte eu acho que é importante. Mas que o professor, é, por ele não ter esse preparo, essa formação, ele, assim, deve ser... se ele quiser assim, tiver o intuito de ajudar mesmo essa criança ele tem que procurar, estudar, estudar muito, a parte pra ele poder ajudar essa criança no meio das outras. Porque com o número de	Será que o gestor quer dizer que a inclusão é um ideal? Referência à falta de formação dos professores. Fala da inclusão como desafio.	Inclusão escolar

alunos, eu acho que é assim... é um desafio grande.”		
“[...] essa parte da socialização é importante pra ela. Mas que a professora, é... Ela vai ter que ter um, assim, um outro período com uma professora que assim, que é especializada que possa ajudar mais ela. Porque só aqui na educação infantil, na escola regular que acredito que é mais assim, o caminho é muito lento, <i>por a professora não ter esse preparo [...]</i> ”	O gestor aponta novamente a falta de preparo/ formação do professor. Aponta também que só a inclusão na educação infantil não basta.	Inclusão na educação infantil
Se ela tem que acontecer... É eu acho que ela é importante, mas que ela tenha um outro período, que tenha um especialista. Que o período da escola regular eu acho, <i>só vai servir pra ela se socializar mesmo.</i>	O gestor coloca a inclusão como obrigatória (“se ela tem que acontecer...”). Revela também uma ideia sobre a inclusão na escola regular: “só vai servir para ela se socializar mesmo”.	Inclusão escolar
“Eu acho que assim, como segundo grupo social que é a escola e essa idade é muito importante. Porque a escola vai ajudar ela <i>a desenvolver muitos aspectos</i> que, que é importante que ela desenvolva nessa fase. [...] <i>Antes da alfabetização, de chegar na alfabetização.</i> Então, vai ser trabalhado muitos outros aspectos de grande importância nessa idade.”	O coordenador não especifica quais aspectos serão desenvolvidos nessa fase. Aborda a educação infantil como preparação para a alfabetização.	Concepção de educação infantil
“É muito importante pra, pra que a criança aprenda a <i>se relacionar com o outro</i> , aprenda cedo os <i>limites</i> , aprenda a <i>esperar a vez</i> , então é muito, muitos aspectos que ela vai aprender aqui, a conviver com o outro, a respeitar o outro, né, que eu acho que é uma complementação da família mesmo.”	A socialização parece ser o aspecto principal da educação infantil para esse gestor.	Concepção de educação infantil
“[...] acho que é se esforçar ao máximo pra poder ajudar essa criança a crescer e a se desenvolver em tudo o que ela puder.”	Parece que há uma visão condicionada da criança que só desenvolverá até onde ela “puder”. Mas quem determinará até onde ela pode?	Papel do professor
“(O gestor) tem que ter uma parceria com o professor	O gestor é apontado como parceiro.	Papel do gestor

<p>pra ajudar ele no que ele precisar. Pra apontar o trabalho e ser assim... Acontecer, pra esse processo acontecer assim da melhor forma.”</p>		
<p>“[...] Eu acho assim que deve ter assim, mais, proporcionar <i>mais cursos para os professores</i>, entendeu, pra que quando chegar ruma criança dessas ele ter assim, <i>já ter um certo conhecimento</i>, um material a se apoiar [...]”</p>	<p>A necessidade de formação continuada é também apontada por outros gestores como, por exemplo, o gestor do protocolo nº 04.</p>	<p>Formação continuada</p>
<p>Anotações de campo e impressões gerais: Esse gestor parece bem contrariado com relação à inclusão. Parece considerá-la obrigatória e já que tem quer ser feita, aponta a necessidade da formação. Parece pensar que só a inclusão na escola regular não basta para as crianças cm necessidades especiais.</p>		

ANEXO 4

Entrevistas não protocoladas da primeira rodada

1. Entrevista 8

Creche J DATA: 07/05/2013 HORÁRIO: 8h – 8h45

CAPACIDADE TOTAL DE CRIANÇAS: 140

CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS ATENDIDAS: 2 – uma criança matriculada que não frequenta e uma criança com deficiência física (prótese no olho)

ENTREVISTADO: Coordenador Pedagógico da unidade (CP 10)

Transcrição

C¹⁸⁰: CP 10, o que que você considera a respeito do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe sobre a criança com necessidades especiais, considerada com necessidades especiais e sobre a educação especial nas escolas regulares?

CP 10¹⁸¹: Bom, eu acho muito importante a inclusão. Eu acho que é muito pertinente essa, essa discussão e essa inclusão das crianças na escola regular. Porém, eu sempre me preocupo muito com o preparo dos professores. Isso vem vindo desde quando eu comecei a estudar isso com a Maria Tereza Mantoan, que eu comecei a ler alguns artigos dela, e eu fiz um curso de autismo lá em São Paulo na AME¹⁸², e eu fiz um curso na USP também de D.G.D. que é Distúrbios Globais de Desenvolvimento e lá o foco é psicanalítico.

C: Uhum.

CP 10: Em todos esses momentos a minha preocupação sempre foi a mesma, os professores estão preparados? Porque eu acho assim, do lado do pai e da mãe é muito importante que a escola receba essa criança e apoie todo esse tratamento que acompanha a escola. Pra criança é maravilhoso, porque a criança não pode ficar segregada dentro de casa. E o que eu vim estudando, a gente notou, quando eu trabalhava em Suzano, que apareceram muitos casos de crianças especiais depois da inclusão e qual que é a conclusão que a gente chegou? Sempre existiram essas crianças, mas as crianças ficavam dentro de casa. E a partir do momento que se divulgou, que se aceitou toda essa inclusão, as crianças saíram de casa e vieram pra, pra

¹⁸⁰ Cristiane – estudante responsável pela pesquisa.

¹⁸¹ Coordenador entrevistado.

¹⁸² Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais.

rua, pra sociedade. Não que não saíssem na rua, mas na escola não aparecia. Então deu uma impressão num certo momento nos anos... fim dos anos dois...antes dos anos dois mil, fim dos anos noventa e nove, noventa e oito, quando eu comecei a estudar isso, parecia que não tinha criança, de repente apareceram essas crianças, não foi isso.

C: Uhum.

CP 10: As crianças estavam em casa e vieram pra escola. E os professores por outro lado, o, o *preparo dos professores não mudou*. Que eu acho que agora é que tá sendo, você vê você é uma estudante de Pedagogia e tá estudando isso na graduação.

C: Uhum.

CP 10: Isso não tinha. Então os professores não são preparados para lidar com essas crianças. E eu acho que às vezes, *eu vejo que as crianças ficam excluídas dentro da escola*, muitas vezes. Então a minha preocupação é que *o professor seja melhor preparado, o curso de Pedagogia seja mais completo*.

C: Uhum.

CP 10: Pra que a gente saiba como lidar com essas crianças no dia a dia, porque você vê quando tem uma criança PC (paralisia cerebral), quando é um caso grave, as professoras não sabem lidar. Então eu cheguei a ver em algumas escolas criança que ficava na hora do recreio dentro da sala de aula, porque ela não sa... Hã... As professoras não sabiam, nem os diretores não sabiam como lidar com essas crianças.

C: Uhum.

CP 10: Então eu acho que existe um certo despreparo ainda.

C: Uhum.

CP 10: Mas eu acho que a coisa tá caminhando e eu encaro como um processo longo.

C: Uhum.

CP 10: Né? E que *muitas coisas têm que acontecer ainda pra que a inclusão realmente aconteça*.

C: Uhum. Quais alunos deveriam ser concebidos como “deficientes”, a partir do texto da Lei?

CP 10: Bom, eu acho que o texto da Lei eu precisava rever, né (*riso*).

C: Uhum, uhum.

CP 10: Mas...

C: Do que você lembra mesmo...

CP 10: *Eu acho que todas as crianças que precisam de uma atenção diferenciada*.

C: Uhum.

CP 10: Então eu penso assim... O PC, por exemplo, o cadeirante, a criança que tem uma síndrome, que ela tem uma aparência, um comprometimento motor, porque as outras crianças elas, a gente nunca pode subestimar a criança, que a criança percebe qualquer diferença de locomoção, de fala. As crianças que tem problema de surdez, por exemplo, as crianças que tem problema de visão, que precisa de materiais adequados, né.

C: Uhum.

CP 10: São essas! Eu acho que as outras, é, uma deficiência pequena, até o Down, eu acho que o Down se vira muito bem, né.

C: Uhum.

CP 10: Eu fazia avaliação lá em Suzano com crianças especiais, eu falava, gente o Down pra mim (*faz uma expressão facial*). É, é. Porque assim é muito fácil, ele entende, ele brinca é uma criança que, que interage bem. Eu acho que as síndromes e eu acho que as paralisias são as mais...

C: Mais graves?

CP 10: Eu entendo como as mais graves. Fora os distúrbios globais, né.

C: Uhum.

CP 10: Quando a criança é autista, que eu acho que o comportamento é bem comprometido. Os... psicóticos, que eu não sei se chama psicóticos, eu não lembro se chama na, na infância ainda...

C: Eu também não lembro.

CP 10: Eu acho que, eu não lembro, porque esses distúrbios globais eles abrangem o autismo, mas umas outras questões também.

C: Uhum.

CP 10: De comportamento mais psíquico do que físico. Que eu acho que, essas são as mais complicadas, eu acho.

C: Uhum.

CP 10: Né?

C: E o que seria assim, a deficiência na sua concepção?

CP 10: *Eu acho que é quando a criança não consegue fazer tudo que as outras fazem.* Pensa bem, se você... Uma criança com uma perna só, por exemplo, ela não vai conseguir fazer tudo que as outras, acompanhar a turma dela em tudo. Então ela precisa de uma certa ajuda. Talvez

eu esteja enganada, mas, se você for pensar que eu tenho uma criança aqui que nasceu com os pés tortos congênitos, que é uma deficiência puramente física e que o menino é perfeito em tudo. E eu vi isso na minha casa porque minha neta nasceu com os pés tortos congênitos.

C: Uhum.

CP 10: E assim, eu vi a diferença do tratamento dela para o do menino F., porque a diferença foi de um mês, de diferença. Porque a G. (*neta do CP.10*) nasceu em outubro e o menino F. em novembro. A G. com nove dias começou com gessinho nos pés e em dois meses fez um tratamento de, é o, a técnica de Ponfėti que é uma técnica que toda semana engessa o pezinho, e depois faz um pique no tendão. Então ela fez um tratamento, usou a ortese, vinte e quatro horas depois quatorze horas, sei lá, e hoje ela dorme com a botinha ainda até o ano que vem.

C: Ah, sim!

CP 10: E a minha filha totalmente persistente, não deixa um dia da vida delas dormir sem a botinha.

C: Uhum.

CP 10: E o F. não teve essa mesma assistência. Então, é, o menininho até hoje tem os pés tortos, não corrigiu, ai teve que operar porque a operação é uma agressão que quebra todos os ossinhos dos pés, a G. não precisou da operação.

C: Uhum.

CP 10: Então assim, essa necessidade de um tratamento o mais rápido possível faz a diferença.

C: Uhum.

CP 10: Né. Então assim, o F. operou, ficou com sequela no pezinho, o pé ainda tá torto, eu via ele se locomovendo de joelho, então o joelho fica calejado. Então assim, ele não, *ele não conseguiu fazer tudo que as outras crianças faziam.*

C: Aham.

CP 10: Então assim, eu encarei uma deficiência da G. não como deficiência, foi um probleminha corrigido. E do F., ele se arrasta, ai deu consequência no fêmur, que agora ele vai ter que esperar completar três anos em novembro para operar de novo, ele teve uma complicação na cirurgia. Então o histórico foi muito diferente.

C: Uhum.

CP 10: E eu fico aqui, eu vejo o F., *eu lembro da minha neta* e fico pensando “Meu Deus, que judiação!”, que injustiça que é.

C: Uhum.

CP 10: Né, ele depender de S.U.S. e ela foi pago tudo particular.

C: Uhum.

CP 10: Então eu considero... se for ver *eu considero ele deficiente e ela não*. Por quê? *Porque ela não teve diferença na convivência com as outras crianças*, no correr, pular, ela sobe, ela desce, ela nada, ela dança, ela pode fazer balé quando quiser, entendeu? Então assim, ele ficou com uma sequela, ela não. Quem que é o deficiente aí? *Ela não! Cadê a deficiência dela?*

C: Uhum.

CP 10: Né. *Então é muito relativo o problema e o título de deficiente*. Porque ele é uma criança tão inteligente quanto ela, se não for mais. O cognitivo, é uma criança linda, tanto quanto ela, é uma criança hiper dada com as outras crianças. Mas assim, ele não pode por qualquer sapato, é o calo que ficou que é um defeito no pé, dói no pezinho dele, então ele passa dor, eu falei com a fisioterapeuta daqui da cidade. Quer dizer, tudo o que foi falado, eu não sei se a família foi meio relapsa, eu não sei, eu não posso...

C: Uhum.

CP 10: Eu acho que foi. Sabe? Porque eu encontrei, eu conheci outras crianças e uma mãe que eu conheci aí na escola que eu era coordenador, ela já foi, já conseguiu, foi pra Unicamp já, sabe? Então o menininho já tá com o pé corrigido, então eu acho que vai muito de como você lida com essa deficiência. *Vai atrás, você tem que correr*. Não consegue? *Vai atrás de vereador, vai atrás de promoção social, você tem que se movimentar e eu acho que isso é pra qualquer necessidade que você tem*. E não é necessariamente uma deficiência, mas eu acho que é você correr atrás. Falta um pouco é de vontade às vezes da família, quando não vontade política, a saúde que tá deficiente, né?

C: Uhum.

CP 10: *Então é difícil você falar quem é deficiente e quem não é. (Pequena pausa)*. Né, pro mesmo problema. Diferentes soluções, diferentes ações a favor da necessidade da criança, né.

C: Uhum.

CP 10: Eu vi a luta que foi minha filha, de toda semana tirar o gesso, de tirar o gesso no banho pra não traumatizar com o barulho da maquininha, eu tirei o gesso mil vezes; o gesso, demora uma hora pra você tirar o gesso de uma criança dentro da água, dando banho.

C: Uhum.

CP 10: Então assim, você precisa ter muita persistência, perseverança, né, força de vontade. Agora você vê, você fala *“quem disse que essa menina nasceu com o pé torto”*.

(Risos)

CP.10: Entendeu? Então é, eu acho que é um pouquinho, *é relativo quem é deficiente, quem não é, né?* Acho que é isso.

C: Na fala, antes da primeira pergunta, você falou sobre a inclusão que ela ainda, que ela estava caminhando, mas ainda não estava acontecendo?

CP 10: *É, eu considero um processo, é, eu acho que não existe uma inclusão ainda... total.*

C: Total?

CP 10: Eu acho.

C: Tá. Então você acha que ela é possível, mas ainda é, não é a ideal?

CP 10: *Ela é possível sim.* Eu acho que é importante...

C: Uhum.

CP 10: que ela, que aconteça de uma forma total. *Mas, eu acho que falta preparo dos profissionais com relação a essa questão.* Eu acho que, eu considero um processo. Eu acho que ela não existe cem por cento, é como o autista, *você inclui o autista?* Eu, no caso do autista, eu acho que o autista demanda uma exclusão às vezes. É cruel falar isso, mas quando você vai conhecer o Sítio de Paneleiros onde os autistas adultos estão, e você vai, entra com o professor e visita as oficinas, eu fico pensando, *“será que dá pra ele ter uma vida totalmente incluída na sociedade?”*. Trabalhar, como esses meninos da APAE, que trabalham nos supermercados, *esses estão incluídos.*

C: Uhum.

CP 10: Eu acho que estão. Mas, *algumas pessoas têm preconceitos com eles, alguns comportamentos deles constroem outras pessoas.* Eu não, eu converso com eles, eu peço ajuda pra eles, eles me ajudam na função deles lá. Mas, *eu sinto que tem pessoas que olham meio, meio atravessado assim, sabe?*

C: Uhum.

CP 10: Então eu acho que não existe a inclusão cem por cento, eu acho que ainda não aconteceu.

C: Uhum. E o que você pensa sobre a inclusão da criança com necessidades especiais na educação infantil?

CP 10: Eu acho ótimo, *eu acho que precisa.* Porque a partir da educação infantil, primeiro que eu acho que *ajuda muito a criança, porque a socialização é importante pra qualquer*

indivíduo não só pra criança que tem alguma deficiência. Então se ele ficar em casa e ficar na escola, é melhor na escola. Ele aprende... tudo, né? Aprende a brincar, aprende a conviver, a conhecer as outras crianças, eu acho importantíssimo.

C: Uhum. E considerando os processos inclusivos, você disse que você acredita que a inclusão ainda está em processo, ela tem que acontecer da forma como vem acontecendo nos últimos anos que você vem observando?

CP 10: Então, *eu não vejo outro tipo de, de maneira, outra maneira de se incluir a não ser desse jeito.* C: Uhum.

CP 10: Mas quando eu falo, por exemplo, de uma criança que tem aqui com uma prótese no olho, que ela teve um tumor nos olhos, e teve que extrair um globo ocular e usa uma prótese e essa prótese gira. Que a criança é muito esperta, a menina L. é muito esperta. Ela coça o olho, parece que ela vira o olho.

C: Uhum.

CP 10: E quando vira fica feio, porque ela fica extrabica. E os pais pediram que quando virar o olho, a gente desvire. *Quem que trem coragem de mexer naquilo? Eu não tenho!*

C: Uhum.

CP 10: Que eu, eu sou péssima até pra fazer injeção, né. Se uma criança machucar um dedinho que não tem nada a ver com uma inclusão, eu já sou meio, eu não sou uma pessoa mais adequada para acudir. Mas a gente acode, né?! Esse olho dela, você tem que por uma, uma, como se fosse uma... Como é que chama esse negócio de sucção? Ah! Esqueci o nome. Sabe essas setinhas que você joga?

C: Uhum, também não lembro o nome.

CP 10: Esqueci agora. Tem que grudar aquilo na prótese, pra centralizar a prótese. Tem uma pessoa aqui que *tem esse sangue frio* de umedecer a ventosa, umedece a ventosa, gruda a ventosa dentro da prótese e centraliza a prótese. É um negócioinho, um tubinho. Tem muita gente que não tem e quando a mãe foi mostrar pra mim saiu a prótese, na minha frente assim (*Riso*). E fica aquele buraco, né.

C: Uhum.

CP 10: Você acostuma, eu acho que tudo é uma questão de costume. Se você tiver em casa alguém que tem um buraco no olho você acaba olhando pra pessoa, porque... um dia você olha meio assim. Então acho que... Mas não tem outro jeito! Eu acho que é o preparo do profissional.

C: Uhum.

CP 10: É ele aprender coisas que antes não aprendia. O professor não se preocupava, não tinha essa, não existia isso antigamente. Então, eu acho que é uma questão de... é gradativo mesmo. Eu lembrei agora, a minha mãe foi professora de pré-escola. E uma criança, naquela época, que era parente nossa, ele nasceu com, ele teve alguma anóxia de parto e nasceu, ficou com problema motor só. Cognição perfeita tal, mas problema motor e uma fala meio lenta. E muita gente falava que naquela época ele era retardado. Porque até, o termo era retardado, isso nos anos setenta.

C: Uhum.

CP 10: Por ai. Começo dos anos setenta. E minha mãe falou pra essa pessoa que era casada, que era casada com um primo meu, falou assim... perai.

(CP 10 se levanta da cadeira e abre o portão de entrada para uma mãe que estava aguardando. Volta logo em seguida)

CP 10: Falou assim: “Leninha, traz o Cadú, que eu dou aula pra ele”. Ninguém queria aceitar esse menino, porque não tinha essa lei de obrigatoriedade e muito menos na pré-escola.

C: Uhum.

CP 10: E esse menino começou tendo aula com a minha mãe. Então assim, eu considero a minha mãe uma das pessoas que fez a inclusão antes de saber o que era a inclusão. Porque o Cadú claro que *se desenvolveu normal*, fez faculdade, dirige, é professor de academia, fortão, tal. Só que as pessoas achavam que ele era retardado e não tinha nada de retardado.

C: Uhum.

CP 10: Hoje essa palavra é até um xingamento, mas na época era uma palavra que se usava. Ai “fulano teve um filho retardado”, “os retardados vão pra APAE”. E ele estudou numa escola pública estadual, normal, depois foi pro colégio, que é o ginásio, antigamente que se chamava de ginásio, colegial e fez faculdade. *Então era uma criança normal*. Ele teve só uma sequela no nascimento, só. Então assim, eu não acho que ele é uma criança deficiente. Eu nunca pensei nele como uma criança deficiente.

C: Uhum.

CP 10: Mas, o que que ajudou, eu acho? *Ajudou é a aceitação de uma professora, um acolhimento da professora, uma pré disposição em cuidar da criança*, se precisasse, de uma maneira diferenciada, eu acho que é isso que falta pros professores. *É uma pré disposição de*

aceitar o diferente, porque o normal não existe , existem vários diferentes. Todos são diferentes.

C: Uhum.

CP 10: Né? Então eu acho que essa *pré disposição* falta.

C: Uhum.

CP 10: Perai...

(Novamente CP 10 se levanta da cadeira e abre o portão de entrada para que uma mãe de criança entre. Volta logo em seguida)

CP 10: Eu acho que é isso. Eu acho que falta, eu acho que *falta preparo do professor*. Eu acho que falta preparo do professor. E todas essas campanhas que existem a favor da inclusão são importantes para conscientizar a população, também né.

C: Uhum. O Artigo 29 da LDB dispõe que a educação infantil como primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Qual ou quais são as suas concepções sobre a infância e o desenvolvimento infantil?

CP 10: Bom, as minhas concepções? Eu tinha que pensar nisso (*Risos*). Mas eu vou falar o que eu vou pensando. Bom, eu acho importantíssima a educação infantil para o desenvolvimento da criança. Na prática o que que a gente vê? *As crianças que frequentam creches e educação infantil, são crianças que tem muito mais repertório, elas são crianças que elas...se desenvolvem com mais facilidade*. São crianças que, que ficam, são diferentes das crianças que ficam em casa com uma babá, com uma empregada ou com a vó, com a mãe. Então eu acho que é importantíssimo pra criança a educação infantil. Eu acho assim que é imprescindível. E agora com a Lei que, que mostra que a partir dos quatro anos, vai ser obrigatória a educação infantil a partir dos quatro, isso vai melhorar ainda mais. A gente até ontem tava na reunião falando sobre isso. Vai aumentar as crianças? A gente acredita que as crianças já estão na escola.

C: A!

CP 10: Eu acho que vão ser poucas crianças que aumentarão o número das crianças na escola, porque eu acho a maioria já está na escola. Aqui no município. A gente tem uma noção de que

a maioria das crianças estão na escola. Por uma necessidade dos pais ou para, com a intenção de socialização mesmo, de desenvolvimento. Eu vejo importância, a concepção que eu tenho, que sentido concepção? De, de, pensando nos estudiosos mesmo, da educação? A pergunta?

C: É, no que você já leu, do que você já estudou, na sua prática também né, cotidiana, o que que você observa nesse contato com as crianças...

CP 10: É, então, as crianças aqui que eu tenho observado, eu to na creche só, é o segundo ano que eu to na creche.

C: Uhum.

CP 10: Na verdade é muito interessante assim, a minha carreira, porque a minha carreira começou de cima pra baixo, né.

C: Uhum.

CP 10: Eu nunca tinha trabalhado com educação infantil, eu nunca achei que eu fosse me interessar por educação infantil. E eu comecei, é, no Ensino Médio em escola particular, ensino fundamental, trabalhei um ano só na educação superior, trabalhando, dando aula na Pedagogia, de Didática e Filosofia, é... História e Filosofia da Educação, dentro da Pedagogia e depois pra Didática. E eu fui voltando... Que naquela época eu achava que eu tava descendo um degrau assim. Da onde eu tava e descendo. Ai, daí eu prestei como coordenação, né, concurso de coordenação e fui vindo pra educação infantil. Hoje eu vejo que a base é a educação infantil. Eu não olhava com esses olhos. Eu acho que a etapa mais importante é a educação infantil. Porque a educação infantil é a alavanca pro estudante ter sucesso ou não, eu acho hoje. Eu acho que hoje eu to do lado da educação infantil. Hoje eu não consigo ver a educação sem olhar pra educação infantil, nesse sentido. Então quando você vê os estudiosos que falam do desenvolvimento da criança, todos eles começam com a criança pequena, né. Todos eles acabam, há, uma teoria ou outra, seja de Vygotsky, seja de Wallon, seja de Piaget. Todos eles olham pra criança na sua primeira infância, pra depois mostrar o resto. Eu acho que depois vira resto. Então na minha cabeça virou resto.

C: Aham.

CP 10: Então pra mim agora tá... é importantíssimo. Eu vejo nas escolas, eu vejo a minha neta, por exemplo, na escola particular.

C: Uhum.

CP 10: Que tá muito avançada e minha filha não era assim. Apesar da minha filha também ter feito a mesma escola que ela tá, começado no Pré II e a minha neta começou no minimaternal. Então assim, nossa! É muita diferença. Eu sei que a época é outra, os estímulos são outros, a

mãe é outra, né. Então tem muito estímulo. Mas é impre... é muito importante. Então a gente vê assim, a segurança da criança é muito maior, as ideias, entra no elevador e fala pra mim “O ‘E’ de Eliana”. Eu sei que não estão alfabetizando...

C: Uhum.

CP 10: Mas estão dando possibilidades pra ela, a informação é muito maior, né. Eu falo assim “Meu Deus do céu! Essa menina daqui a pouco tá lendo!”, né. E não é só ler, é entender né.

C: Uhum.

CP 10: Ela interpreta coisas, filminhos que ela vê, histórias assim e fala umas coisas que você fala, gente é repertório. E o repertório vem da onde? Do estímulo. E o estímulo ta na educação infantil.

C: Uhum.

CP 10: Então eu acho assim, pra mim é a melhor parte, é a parte mais importante. Por isso que a criança que tem algum probleminha...

C: Uhum.

CP 10: No caso da inclusão que a gente tá falando. Se ela vier pra escola, ela vai ter mais possibilidade, os horizontes parece que se abrem e ela vai ter mais possibilidade de desenvolvimento. Acho que é isso. É difícil a gente falar sem, sem pensar antes... na parte teórica. Eu to falando só da parte que tá vindo na minha cabeça, da parte prática assim.

C: Não, mas pode ficar tranquila que depois a gente retoma se precisar.

CP 10: Aham.

C: Qual é o papel do professor da sala regular no trabalho com a criança com as chamadas necessidades especiais?

CP 10: Bom, o papel dele continua sendo o papel de professor pra todos inclusive pra aquele. Eu acho que o, que o profissional não tem que mudar, eu acho que ele tem que ampliar os seus conhecimentos. Porque o profissional, se a gente for considerar numa sala de vinte crianças, né, que seria muito legal né, que todas as escolas tivessem. Vinte crianças e tiver uma criança ou duas com algum tipo de necessidade, ele não tem que mudar o papel dele, ele tem que ser o mesmo profissional. Só que eu acho que ele deve estar disposto, aberto para alguma... por exemplo, se a criança é cega, ela tem uma deficiência visual, ele não pode simplesmente pensar que ele vai colocar uma coisa no quadro ou fazer uma leitura com as crianças, sem dar possibilidade para aquela criança ter o mesmo acesso aquele material. Então existem algumas, alguns recursos que são as régua, eu conheci um monte de material que

agora não vou lembrar o nome, mas umas régua que aumentam é, a letra, o caderno com linhas maiores, são recursos. Mas o papel dele é o mesmo. Eu acho que ele tem que olhar pra todas as crianças de uma maneira assim: “o que ele precisa pra que a minha informação chegue até ele?”. Né? Então eu faço um paralelo, por exemplo, com, é, não pensando nas necessidades, mas pensando nas necessidades emocionais das pessoas. Eu lido aqui com adultos; eu lido com as crianças, mas mais diretamente com adultos. E eu tenho visto que os adultos, eu tenho... não é que eu tenho visto, isso sempre existiu mas, eu sinto hoje que *as pessoas tem necessidades diferentes*. Então às vezes uma pessoa não tá muito bem, tá meio triste, tá meio pra baixo, e ela precisa de um tratamento meu diferenciado da outra. Então é... Isso eu acho que é lidar com o ser humano, eu acho que... Extrapola a necessidade especial da pessoa, eu acho que todo mundo tem suas necessidades e algumas são especiais, têm pessoas que se magoam com mais facilidade, têm pessoas que são mais fechadas e elas precisam que você chegue até elas de uma maneira diferente. Têm pessoas que aceitam um carinho, tem outras que não. Então assim, fazendo esse paralelo, a gente tem que ser, eu como coordenador eu tenho que trabalhar com os adultos, com as merendeiras, com as faxineiras, com as mães, com as avós, com todo mundo aqui. E todo mundo tem a sua necessidade. Então tem mãe que vem aqui que é meio ‘secona’, mas é jeitão dela, então não adianta eu bater de frente com ela. Então o que que ela demanda? Ela demanda um tratamento especial, um tratamento diferenciado. *Se você for passar isso pro professor na sala de aula, com a criança deficiente, é a mesma coisa, você tem que olhar pra todos de uma maneira especial e pra cada um da maneira que a pessoa precisa que você aja*. Então, deu pra fazer assim uma coisa? Então assim, a criança chega hoje chorando. Então a professora veio: “Olha Paula, essa menina ela é uma belezinha, ela não chora, ela fica super bem, hoje ela tá chorando, ela quer ficar no meu colo e eu não vou dar conta de ficar com ela no colo o dia inteiro”. Então eu falei: “Rosângela liga pra mãe e pergunta se aconteceu alguma coisa, se ela dormiu bem a noite. Se tem alguma coisa diferente acontecendo. Às vezes a menina não tá bem de saúde, tá chorando...”. Então você tem que ter cuidado, porque se você chegar pro professor: “Bem, se vira!”. Então assim, você tem que dar um apoio, mas ao mesmo tempo eu não posso mandar a menina embora.

C: Uhum.

CP 10: Então ela ligou pra mãe, “Não é que a menina... hoje aconteceu isso, aquilo, aquilo outro, e tal...”. Ah, então tá, então a gente vai ter paciência com ela, porque hoje ela tá diferente dos outros dias.

C: Uhum.

CP 10: *Então eu acho que todo mundo precisa de uma atenção especial. Então a criança especial, a dita com deficiência, também precisa e ela tem os seus problemas também internos, emocionais. Também foi mal tratada um dia em casa, apanhou ou brigou com o pai e com a mãe, também tá... Então não é só essa necessidade, são todas as necessidades.*

C: E o seu papel como gestora nesse trabalho com as crianças com as chamadas necessidades especiais?

CP 10: Eu, eu, eu sinto assim olha. Com essa criança pequena que há pouco tempo eu to lidando, é lidar da maneira mais natural possível e fazer o que for possível como eu faço pra todos. Eu acho que eu, não tem muita diferença não. Por exemplo, quando o Gabriel andava de joelhos pra lá e pra cá, eu me preocupo se tá frio ou então tá gelando o joelho dele da mesma maneira se tivesse uma outra criança. Não é? O sapato parece que tá apertando no pé dele. Então as preocupações são as mesma, mas o foco as vezes é específico. Então o problema do pé, nenhuma criança tá com dor no pé, só ele. Então ligava “Mãe”, “Ah! Então deixa ele descalço!”, “Mas tá frio! Então você manda meia, porque ele vai ficar de meia então!”. Então é, assim são preocupações assim. Mas, no mais é... criança, que por exemplo, só tomava mamadeira e perdeu todos os dentes. Dormia de mamadeira. Não é uma criança que demanda um tratamento especial? É! E ele não tem nada a ver com deficiência. Só que ele tá com um problema sério. Então a gente acaba, acabei ligando pro dentista, pro CEM, pra ver se lá eles atendem, e falei com uma pessoa que eu conhecia lá dentro, peguei a vó no “Ana Izabel”¹⁸³, levei lá pro CEM¹⁸⁴. Então eu acho que o tratamento é o mesmo, eu acho que depende da necessidade. Ai eu fiquei sabendo que o menino, que a mãe tem dó de levar ele no dentista, ele tá com os dentes todos podres. E é uma criança “normalzinha”. Entendeu? Então assim, a demanda de tratamento é a mesma, é eu acho que é a mesma.

C: Uhum. Certo. Considerando tudo isso que nós conversamos, tem mais alguma coisa que você gostaria de considerar?

CP 10: Olha, além da necessidade dos professores se prepararem melhor e eu não digo só o professor, mas eu acho que toda a comunidade escolar precisa... é, saber mais sobre. Uma outra coisa que eu sinto falta e que todo mundo sente, são os recursos. E os recursos vêm do governo seja municipal, estadual ou federal. Isso também é um calo na escola, né? Porque, por exemplo, se tem um cadeirante e não tiver um acesso adequado, vai ter mais dificuldade

¹⁸³ Escola de educação básica localizada na mesma rua da creche.

¹⁸⁴ Centro Médico público da cidade.

pro cadeirante chegar aqui. Então... a gente sabe que essa creche não é adequada pra chegar uma pessoa de cadeiras de rodas.

C: E é uma creche construída recentemente.

CP 10: Recentemente. Já vieram, é, arquitetos, já fotografaram este ano pra fazer o acesso.

C: Uhum.

CP 10: Então o Departamento de Acessibilidade já veio aí. Mas até agora não foi feito nada. E com isso um monte de outras coisas. Então eu... Além do preparo pessoal e profissional das pessoas, precisa haver um maior empenho nesse aspecto de material e recursos.

C: Uhum.

CP 10: Né. Se a criança, aqui falta um monte de coisa pra todas as crianças, não são só para aquelas duas ou três que tem alguma necessidade específica. Eu acho que aqui se eu não me engano, são só esses dois que eu mencionei que é a prótese no olho e o pezinho. Que eu me lembre agora, eu acho que não tem mais nenhuma. E se tivesse? E se tivesse uma criança que precisasse de cadeira de roda? Nós temos uma criança matriculada que até agora não frequentou, que é uma criança com um problema seriíssimo que eu não sei qual é porque a mãe não abriu. Mas é uma criança que nasceu parece que tem hidrocefalia, teve algum problema na hora do parto, tem um problema de, ela não para sentada e ela já tem três anos e meio. Então algum problema sério, problema digestivo, parece que ela não consegue engolir, um monte de coisa, sabe? E ela foi matriculada e a gente faria de tudo. Então a gente ia ter que ter uns horários diferentes. Um dia ela viria só de manhã, um dia ela viria a tarde, porque ela faz acompanhamento não sei aonde, porque ela faz não sei aonde, um monte de coisa. E a gente tá se preparando para recebê-la, porém ela não veio, porque cada hora acontece uma coisa com ela. Ela, ela, tem...tá aumentando o problema dela, não sei o que tá acontecendo, porque a mãe não falou exatamente, não trouxe um diagnostico da criança. Eu não sei se ela, o prognóstico dela é muito bom, né, não sei o que vai acontecer com ela. Mas, a gente tava preocupada em como fazer com que ela ficasse bem. Então a gente tinha pedido pra mãe pra trazer o carrinho dela, que é um carrinho especial, porque ela é maior. Como que a gente ia dar comida para ela, se ela não deglutia? Então não sei como é que ela tá agora, se é que tá, se é pela garganta, se é por sonda, eu não sei.

C: Uhum.

CP 10: Se ela viesse, a gente ia ter que ter um professor de apoio, porque parece que ela não dorme deitada, ela tem que dormir reencostada em outro lugar. Então, assim, falta é, material, recursos pra receber essa criança com toda... a necessidade que ela tem.

C: Uhum.

CP 10: Não sei, Então assim, a gente tava preocupada com isso. Será que vai ter jeito de cuidar dela aqui direitinho? Será que a gente vai ter pessoal suficiente? Porque as funcionárias faltam muito. E a gente tem que remanejar, então a gente tem que ir pra uma “Olha você não pode ficar aqui, você vai ter que ficar na sala tal, porque a outra faltou”. Então tem... então elas reclamam: “Ah, mas eu não tenho uma sala!”. A gente tem que cobrir os buracos, então esse, esse problema é um problema de ordem, é, de governo, governamental, porque tinha que ter mais profissional na creche, você tem que pagar melhor pra elas não faltarem, você tem que... Então tem um monte de outras questões que fogem só da formação que eu falei. Eu acho que é isso! Porque eu acho que a gente acaba se agarrando na boa vontade das pessoas, na bondade das pessoas, de gente que se dedica mais do que outro.

C: Uhum.

CP 10: *A gente acaba virando um pouquinho de Madre Tereza de Calcutá. Às vezes eu com a D4 a gente sempre fala: “Vai, vai, vai com a Madre Tereza ai, porque nós vamos ter que...”. Porque a gente acaba lidando com isso dessa maneira, o que não era pra ser assim. Né?*

C: Uhum.

CP 10: Mas, eu acho que fora isso, é que as escolas, que as universidades se preocupem em preparar melhor os professores, com esse olhar mais... mais abrangente assim.

C: Aham.

CP 10: Acho que é nesse sentido.

2. Entrevista 9

TÍTULO: Creche A

DATA: 09/05/2013

HORÁRIO: 8h30 – 9h20

CAPACIDADE TOTAL DE CRIANÇAS: 104

CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS ATENDIDAS: 0

ENTREVISTADO: Coordenador Pedagógico da unidade (CP 1)

C¹⁸⁵: CP 1, o que que você considera que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe sobre as crianças consideradas com necessidades especiais e sobre a educação especial nas escolas regulares? O que você conhece, o que você se lembra, o que você já leu, assim, alguma coisa assim relacionada.

¹⁸⁵ Cristiane – estudante responsável pela pesquisa.

CP 1¹⁸⁶: *O seguinte: eu aprovo, o único problema é que não tem funcionários o suficiente pra, pra trabalhar junto. Porque tem que ter uma atenção especial pra criança, ã... É difícil e os funcionários também, eles têm que estar bem preparados, porque nem todos estão preparados, é difícil eles aceitarem a inclusão.*

C: Uhum. Quais alunos deveriam ser concebidos como “deficientes”, a partir do texto da Lei?

CP 1: Então isso que é bastante confuso, né. Então devia, é... Ou tudo é deficiente porque tem bastante tipo de deficiência, né, é considerado múltipla deficiência, ou, ã, a deficiência é... quando é assim, bem, bem, como se diz? *Grave*, entre aspas, ai é difícil aceitar, eles acham, que teria que ser uma APAE, né, uma entidade e não escola. *Então, tá muito difícil, embora está sendo bastante divulgada, mas é muito difícil aceitar.*

C: O que seria deficiência na sua concepção?

(Pequena pausa)

CP.5: Considerado deficiência? A física, a intelectual, a oral, né, tem vários tipos de deficiência. Então, por exemplo, uma criança que precisa de uma atenção especial para uma cadeira de rodas. Tem que estar levando ao banheiro, tem que estar ajudando na alimentação. Então ela pode, ela tem a consciência de estar participando junto com as outras crianças, é importante, mas tem que ter sempre alguém a mais pra estar cuidando dessa pessoa. Se bem que se for bem orientado, só os colegas ajudam, se for bem trabalhado no início. Isso depende assim, do trabalho com a família também. No começo, é a família que também exclui, né, difícil a família aceitar, porque dá muito trabalho né, no começo. E depois que começa a frequentar, é, a, tanto a família quanto a escola, se assusta, no começo. Mas depois que começa a trabalhar com a deficiência, ai vai ver que é uma maravilha que eles até ajudam, né.

C: Uhum. A inclusão escolar ela é possível ou é apenas um ideal?

CP 1: É possível! É possível sim.

C: E o que te leva assim, a acreditar nisso CP 1?

CP 1: Eu já trabalhei com criança com dificuldade, é... com criança com deficiência visual e auditiva, são esses dois tipos, junto com as outras crianças. Então a gente vê que eles são, desenvolve outras, é... se ele tem um tipo de deficiência, desenvolve muito mais que as

¹⁸⁶ Coordenador pedagógico entrevistado.

outras. Então ele conquista mais rápido, ele aprende mais rápido duma outra maneira, e ensina a gente também.

C: Uhum.

CP 1: A própria criança ensina.

C: O que você, o que pensa sobre a inclusão da criança com necessidades especiais na educação infantil?

CP 1: Então, a primeira coisa é assim, desde pequeno, quanto menor a criança, quanto mais nova, é mais fácil de recuperar, de aceitar. Só que assim, a maior dificuldade é a mãe aceitar, porque geralmente, por exemplo, a gente tem criança aqui, que a gente vê que tem uma certa deficiência, só que na hora da matrícula a gente pergunta, a mãe fala que não tem deficiência nenhuma. Eu não sei se é o medo de como, como ela será tratada, o medo de, é, estar correndo com aquela criança, nas entidades também, eu acho que é difícil a mãe entender, a mãe aceitar, é difícil a mãe aceitar. Quando a mãe aceita é tudo mais fácil, porque aí ela vai atrás do direito dela, vai lutar pelo direito dela.

C: Uhum.

CP 1: Então começa aí.

C: E na questão da instituição você acha que isso é... como é que isso ocorre na instituição de educação infantil isso é tranquilo, é positivo, quais são as dificuldades que você vê?

CP 1: Então, assim, no momento a gente não tem criança. Tem uma suspeita de uma criança que tá começando agora, mas é uma suspeita. Tanto é que ela já foi encaminhada pra fazer uma triagem na APAE e a mãe tá resistindo em levar. Então já passamos o caso pra assistente social, tudo, tá mesmo conversando com a mãe e falando que a assistente social o papel dela é agilizar, orientar e nós também dependemos de ajuda para orientar no desenvolvimento dela.

C: Uhum.

CP 1: Então a gente precisa de informação de como é trabalhado na creche, como que deve ser trabalhado, né.

C: Uhum.

CP 1: Então.

C: Considerando os processos inclusivos, a inclusão escolar tem que acontecer da forma como vem acontecendo?

CP 1: Não, tá muito jogado! Eu acho que tá muito jogado, não tá... É bonito falar, no papel tudo, mas a, a... Tem a resistência na escola, então a primeira coisa que a professora fala, fala assim “A! Mas lá no papel é bonito! Eu quero ver enfrentar!”. Mas assim, ela tem medo até de começar, depois que ela começa que aceita tudo, ai ela vai ver que é mais tranquilo, que é mais fácil do que ela imaginava. Que a própria criança, os colegas ajudam muito, né.

C: Uhum.

CP 1: Eles são atenciosos. Eles não têm, as *crianças não têm preconceitos, quem tem são os adultos*.

C: Quando você diz que tá muito jogado, você acha que falta o que?

CP 1: Orientação. Orientação.

C: O Artigo 29 da LDB dispõe que a educação infantil como primeira etapa da educação básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Qual ou quais as suas concepções sobre a infância e o desenvolvimento infantil?

CP 1: Então, às vezes quando a criança é muito pequena, confunde um pouco, né. Às vezes a criança é mais lenta, depende da estimulação que tem em casa. Então quando ela é estimulada, ai a gente vê a diferença na creche, né.

C: Uhum.

CP 1: Então depende da estimulação. Então ai a gente começa a trabalhar a estimulação, às vezes chega aqui fala “Nossa, a criança acho que tem algum tipo de deficiência, porque ela é muito lenta nisso, naquilo e tal”. Depois de uma semana trabalhando, quinze dias, a gente vai ver que começa a fluir. Nossa não era nada daquilo que a gente pensava. Então é muito difícil. A não ser quando já nasce, já vem com laudo do médico tudo, ai já fica mais, assim fácil direcionado. Mas quando a gente é, suspeita alguma coisa, então a gente trabalha assim, vamos, é, a gente procura passar pra psicóloga, assistente social. A gente já vai cercando, né.

C: Uhum.

CP 1: Já vai procurando ajuda. Mas, ai assim, tem que ficar sondando o tempo todo para ver o desenvolvimento.

C: Uhum. Qual é a importância da educação infantil para a criança de modo geral e por quê?

CP 1: Da importância da?

C: Educação infantil para a criança. Não só essa com as ditas necessidades especiais.

CP 1: Nossa, importantíssimo! Importantíssimo porque é a base de tudo. Antigamente achava que era pré, primeiro ano que era importante. É a base de tudo. O brincar, ela aprende brincando. Então, é, aprende, cria, tem o faz de conta, ela desenvolve muito. É diferente uma criança que está numa creche de uma criança que é trabalhada em casa, que só fica em casa, sem contato com outras crianças. É diferente, a gente vê a diferença. Fica uma criança, mais, que tem mais, cria autonomia, o desenvolvimento dela é outra coisa.

C: Uhum. Qual é o papel do professor da sala regular no trabalho com a criança com as chamadas necessidades especiais?

CP 1: O papel do professor? É tá, *é tratar a criança como uma criança normal. Ela é especial, mas ela tem que ser tratada igual as outras, não tem que ter diferença. Porque ela tem, ela percebe que ela é tratada diferente. Então, tem que tratar normal.*

C: E o papel do gestor no trabalho com essas crianças?

(Pequena pausa)

CP 1: É estar procurando, buscando também recursos, recursos pra tá apoiando o professor.

C: Uhum. CP 1, de tudo isso que nós conversamos você tem mais alguma consideração a fazer?

CP 1: O principal eu acho que é...

(O telefone toca e CP 1 precisa atender, pois está sozinha na sala. Enquanto atende, a secretária entra na sala pega alguns papeis e sai).

CP 1: Eu acho que a principal coisa aí, é, é trabalhar com os pais. É fazer os pais aceitarem primeiro pra depois a... Porque depende deles, tudo depende deles. Se eles não aceitam, por exemplo, eles não vão querer procurar ajuda. E quanto mais demora pra procurar ajuda, mais difícil fica.

C: Uhum. Então tá bom. Vou encerrar então.

3. Entrevista 10

Creche D DATA: 13/05/2013 HORÁRIO: 8h30 – 9h.

CAPACIDADE TOTAL DE CRIANÇAS: em torno de 70

CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: 0

ENTREVISTADO: Coordenador Pedagógico da unidade (CP 4)

(CP 4 estava na sala da direção embrulhando o presente de dia das mães junto com a secretária. Sentamos na mesa em que estavam fazendo os embrulhos e a secretária ficou na sala durante a entrevista. Em alguns momentos da entrevista CP 4 pergunta algumas coisas para ela, que apenas responde objetivamente a pergunta, conforme a descrição aponta).

C¹⁸⁷: O que você considera a respeito do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe sobre as crianças consideradas com necessidades especiais e sobre a educação especial nas escolas regulares? Daquilo que você já leu, que você conhece, o que que você considera a respeito?

CP 4¹⁸⁸: Eu acho que pra trabalhar com criança com necessidade deveria ter um professor junto, a todo momento. Eu acho que se não for assim... Como é que chama aquele professor Elaine, que tá na...?

E¹⁸⁹: Professor de apoio.

CP 4: Professor de apoio.

C: Uhum. E o que que... é, quais alunos deveriam ser concebidos como deficientes a partir do texto da Lei?

(Pequena pausa)

CP 4: Com alguma deficiência mental ou deficiência auditiva, visual.

C: Uhum. O que seria deficiência na sua concepção?

CP 4: Deficiência é algum tipo de, que ele tenha que ter um tratamento especial, né. Eu considero isso.

C: A inclusão escolar ela é possível ou é apenas um ideal?

CP 4: Ai! Depende. Eu acho que é possível, mas não do jeito que tá sendo, né. Assim, eu acho que fala pra trabalhar a inclusão, mas tem que ter todo o apoio, né. Mesmo porque tem escola

¹⁸⁷ Cristiane – Estudante responsável pela pesquisa.

¹⁸⁸ Coordenador Pedagógico entrevistado.

¹⁸⁹ Trata-se da secretária que está sentada na mesa embrulhando os presentes.

que não tem banheiro, né, apropriado, não tem esse professor de apoio. Então assim, é possível, mas é um ideal pra longo prazo. Eu acho que pra agora, eu acho que tem que ter todo, né, eu acho que tem que ter todo um projeto antes, né.

C: O que pensa sobre a inclusão da criança com necessidades especiais na educação infantil?

CP 4: Ai! Eu penso que, assim, é, eu acho que tem que ter essa inclusão, mas igual eu te falei, que tem que ter todo um projeto, não é por a criança e pronto, né, e só falar que tá sendo feita inclusão. Eu acho que tem que ter, é, trabalhar antes, saber, né, que tipo de criança você vai trabalhar, não só colocar a criança, né e pronto. Tem que ter todo um, né, um trabalho amplo. Pra saber o que que tá recebendo, que deficiente, deficiência a criança tem, qual a necessidade da criança, né... Porque não é só por a criança lá e falar “Ai, né, a gente. Aqui não tem problema, a gente trabalha com a inclusão”, né.

C: Uhum. Considerando os processos inclusivos, acho que isso tá até um pouco já na sua fala, mas a inclusão escolar tem que acontecer da forma como vem acontecendo?

CP 4: Não.

C: O que que você pensa que tem que mudar dentro disso?

CP 4: *Não sei aqui, porque eu não sou daqui, tá.*

C: Uhum.

CP 4: Então eu não sei como que é aqui. Eu acho que tem que ter todo, tem que ter um projeto antes, né, e tem que ter pessoas com, com conhecimento pra trabalhar, não é qualquer um as vezes que, né, não tem paciência, não sabe mesmo trabalhar com a criança, né. Então só colocar lá...

C: O que que você considera, quais as suas concepções sobre a infância e o desenvolvimento infantil? De modo geral, não só da criança com necessidades especiais.

CP 4: Como assim? Eu acho que a criança na educação infantil, ela, ela, é aí que ela vai formar a sua identidade né. Eu acho que, o que, como ela for trabalhada nesses primeiros anos que ela vai formar a sua identidade, mas eu não sei, era isso?

C: Não, é isso mesmo. É o que você pensa sobre a infância e o desenvolvimento infantil.

CP 4: Eu acho que é tudo. Eu acho que *é a fase mais importante*, que a gente acaba não dando valor, acaba pensando que “Ah!”, quem funcionários da creche é visto como, né, não é muito assim, “Ah, eu trabalho na creche”, “Ah, eu trabalho numa faculdade”, né.

C: Uhum.

CP 4: Eu acho que deveria ser o contrário. Eu acho que... porque a creche ela forma a pessoa, né, não a creche, *a educação infantil, ele forma a pessoa*, né, o que ela é vai ser a partir daí. E depois é consequência, depois ele tendo uma base, eu acho que depois vai, *caminha até sem muito apoio*, né. Mas essa fase é muito importante, eu dou muito valor a isso.

C: Então você considera a educação infantil uma fase muito importante para a vida da criança?

CP 4: *Mais importante de todas as fases eu acho que é essa*. Porque se ela tiver uma base nessa fase, eu acho que ela caminha, né, eu acho.

C: Uhum. Qual é o papel do professor da sala regular no trabalho com essas crianças com as chamadas necessidades especiais?

(Pequena pausa)

CP 4: Como assim?

C: O papel do professor.

CP 4: Como ele...?

C: É. Qual que é a função dele ali diante dessa criança que vem para a sala regular?

CP 4: Eu acho que *é não fazer diferença*. Ele tem que ter o professor de apoio para estar ajudando na necessidade dele, especial, mas não fazer diferença. *E trabalhar normal*.

C: Uhum.

CP 4: Mas ele vai ter que ter aquela pessoa né, o apoio dele ali. Mas o professor trabalhar normal. Seria isso né!?

C: Uhum.

CP 4: Eu acho né.

C: E o papel do gestor, CP 4, o que você pensa? Qual é o papel do gestor no trabalho com essa criança que vem pra creche, que vem pra escola regular?

CP 4: Eu acho que ninguém tem que mudar nada, nem tratar essa criança assim, depende da deficiência, né. *Eu acho que não tem que tratar com muita diferença*. Eu acho que ele tem

que ter apoio pra tá apoiando né. Mas, tudo vai depender da deficiência dele, mas não fazer diferença, pra criança também não se sentir né, eu acho isso. Não se sentir diferente, né, apesar de que ela vai se sentir de qualquer jeito, mas eu acho que ali, se ele tiver o apoio e, e tiver conseguindo... Quinem eu fui num curso sexta, de contador de histórias e tinha uma moça com deficiência visual. Eu acho que o professor, a pessoa ela não tava preparada, sabe. Eu acho que deixou a desejar. Ela... machucou Elaine¹⁹⁰? Ela tava com uma, com uma moça que estava acompanhando ela. Mas a moça, ela queria tanto participar do curso que ela esqueceu da outra moça, da que ela estava acompanhando.

C: Uhum.

CP 4: Então assim, o professor fazia gestos, eu, eu fiquei muito prestando atenção nisso, a moça ao invés de falar assim “Óh, agora ele tá rodando a cabeça”, sabe? Ela rodava a cabeça e esquecia que a moça estava ali, e ela nem sabia o que estava acontecendo, entendeu? Então eu acho assim, se você tiver alguém de apoio com você explicando o que está acontecendo, a outra não precisa fazer nada de diferente.

C: Uhum.

CP 4: Quem tá ali ou dando a aula, ou, né.

C: Uhum.

CP 4: Mas ela tem que ter esse apoio, né. Eu acho. Que se ela tiver não precisa mudar nada. E até ela foi, na hora do café ela foi embora, depois ela não continuou. Você conhece ela? A Camila que trabalha no Departamento Pessoal¹⁹¹?

E: Não.

CP 4: E eu senti que assim, ele fazia muito assim (*gesticula com as mãos e cabeça*), sabe? Ela ficou, né?

C: Uhum. E você acha assim, dentro dessa situação que você participou, que a gente pode dizer que não estamos preparados em vários ambitos, não só na escola, mas em vários outros locais?

CP 4: Não! Não! É fácil falar assim “vai ter inclusão, eu vou colocar” e não tá, a gente não tá preparado. *Mesmo porque tem um certo preconceito*. Ninguém tinha notado que a moça tinha, ou, eu que não notei porque as outras pessoas até conhecem. *Ela se apresentou, depois disso eu observei, a maioria das pessoas parava, assim, não estavam prestando atenção nele, estava nela*. Entendeu? *Então tem um certo, não sei se é preconceito*. Uma certa... *É! Uma*

¹⁹⁰ A tesoura escapa da mão da secretária enquanto embrulhava os presentes e o coordenador pergunta se ela se machucou. Carolina gesticula negativamente com a cabeça.

¹⁹¹ Perguntou para a secretária Carolina.

certa diferença mesmo. Eu acho que isso... é... eu acho que não tá preparada. Acho que você coloca uma pessoa ali e fala assim “Ah, eu to trabalhando com inclusão”, é tão fácil falar né. Mas na verdade, é, eu acho que não tá preparado.

C: Você acha que o professor sabia que ela estava lá, que ela era?

CP 4: Sabia, ela se apresentou como deficiente.

C: Ele não sabia com antecedência que ela ia, né?

CP 4: Eu acho que não! Porque na hora que ela se apresentou, eu vi que, né, assim todo mundo percebeu que ele, não ele mesmo falou “Ah, tá! Mas você tá me ouvindo direito, mas você tá...”, sabe?

C: Mas não mudou a prática dele?

CP 4: Não, não.

C: Do que ele tinha preparado, você acha que não mudou nada?

CP 4: Não, ele só podia, ou a moça que tava ali, porque eu acredito, né, na hora eu pensei a moça vai falar, eu tava muito perto dela, “Agora ele tá girando o pescoço; agora ele tá...”, né, eu achei.

C: Verbalizar as ações.

CP 4: É. Porque ela não tava enxergando. Nem ele, nem ela fez isso. Ela era uma menina, uma menininha. E ela queria participar.

C: Uhum.

CP 4: Entendeu? Então assim, parecia que ela estava fazendo parte do curso. Então, ele girava o pescoço e todo mundo era pra girar também. E ela girava assim, como se... E eu achei que o papel dela não era esse, né, era passar pra Camila o que estava acontecendo ali, entendeu? Então eu acho assim, que é fácil também você falar assim “Ah, eu to acompanhando ela”, né, como se, né. E assim, uma menininha. Podia ser já professora de apoio, não sei o que ela é. Mas é, tão fácil né. E não é assim, né, você tem que estar... Porque a outra pessoa não tá sabendo nada, né? Ela, quem, teve uma hora que ele falou, “Anda assim. Vamos todo mundo começar a andar e a hora que um tocar em você, você para estátua”. A menina andava com a outra assim, ela tava dando risada, esperando que alguém esbarrasse nela. Ela não tava preocupada, né, assim em acompanhar ela. Porque a pessoa fica insegura, ela não enxerga, né.

C: Uhum.

CP 4: Então achei que falta muito, eu acho.

C: É...

CP 4: Eu acho...

C: Pode falar.

CP 4: Não eu acho que em todos os sentidos, é fácil falar assim eu vou trabalhar com a inclusão e não saber nem né.

C: Uhum. Tem uma Lei que saiu, na verdade foi uma alteração da LDB, recentemente que coloca a educação obrigatória a partir dos quatro anos, né, a matrícula na escola. Você vê isso como positivo, como negativo? Como você vê que isso vai refletir também na creche?

CP 4: Eu acho isso até importante. Porque a maioria das pessoas, até então, punha a criança só no primeiro ano e aí a criança, a criança que já tava, né, anterior e tinha uma base, a outra que acabava de entrar não tinha base nenhuma e é até importante. Só que assim, tá dando muita responsabilidade pra criança que tá entrando muito cedo, né. Aqui na cidade, é muito diferente. A criança cresce pra brincar, brincar mesmo, né. Então assim não tem essa de saber o alfabeto, saber escrever o nome. Só que, eu sou de Casa Branca e moro em Estiva. Em Estiva, meu filho vai lá, eles fazem atividade, eles fazem alfabeto, numerais.

C: Na creche?

CP 4: Na creche. Em Casa Branca também. Tem apostila, entendeu? Então assim, depende, se for quem aqui, que é mais, o brincar mesmo que é importante, eu acho importante, porque acaba não acontecendo isso. Mas, do outro jeito, ah é bonito, a criança com três anos já sabe o alfabeto, já sabe escrever o nome, mas não é importante, né

C: Você acha que a consequência disso, pode ser que comece a ter esse processo que tem em Estiva Gerbi, também nas outras, onde o brincar ainda é, você diz assim na creche mesmo, né, onde o brincar ainda é um momento importante, você acha que isso pode vir a acontecer?

CP 4: Eu acho que, não sei. Aqui eu acho que não. Só se mudar alguém, assim, só se a pessoa que tiver lá, tiver outra concepção. Mas aqui nunca foi assim, né Laine? Nunca foi de dar atividade, eles dão muita importância pro brincar. Mas em outras cidades que eu vejo, é, quem Vargem Grande do Sul, Casa Branca, Estiva, isso é muito importante. E também tem que mudar, é, os pais acham que assim, se vir só pra brincar eles acham que não tá fazendo nada. Então eles acham bonito. Eu vou na reunião do meu filho, os pais falam assim “Eu posso ver as atividades dele?”, entendeu? Então eles acham que atividade no papel é muito importante. E às vezes aquele professor que acaba não dando atividade no papel, mas ele canta uma musiquinha, mas a criança chega contando uma brincadeira que aprendeu nova, talvez o pai não dê a importância como a atividade no papel “Ah ele já sabe escrever o nome!”. Eu nunca dei, eu tenho um filho de três anos, nunca fiquei ensinando e, eu ensino

musiquinha, muita música, mas nunca fiquei sabe “Ai essa é a letra do seu nome, ai...”. Mesmo porque você fica é, pra que saber tanto? Né?

C: Uhum.

CP 4: Não tem necessidade. E escola particular também. Por que pra que você vai pagar uma escola pro seu filho ir lá brincar? Sendo que é a fase mais importante pra brincadeira. A gente vê aqui, né. As crianças na brincadeira, você sabe se as crianças...

C: No faz de conta, né?

CP 4: Nota no faz de conta, você vê o que a criança é, se ela é egoísta, se ela é, né.

C: Uhum.

CP 4: Então eu acho que as pessoas precisam, né, ter esses conhecimentos, precisam ser passados, né, porque, quem jamais uma mãe vai por uma criança numa escola particular e saber que não tá aprendendo o alfabeto com três anos sabe, né? Que vai lá só pra brincar? Então é, eu acho que é isso.

C: E quando você pensa nessas crianças aos quatro anos que vem pra escola, mesmo que já tenham passado pela creche ou não, você vê que esse período já vem sendo usado também, não só mais para brincadeira, mas focando esse início de alfabetização? Você acha?

CP 4: É porque o primeiro ano agora é com seis anos, né. E eles já vão, primeiro ano eles já tem que estar sabendo o alfabeto, sabendo nome, sabendo numerais. Eu não acho isso legal! Eu acho isso assim ó, que até então os pais punham só a partir dos sete. Então tinha dois tipos de aluno, o aluno que já vinha da creche, que já tava com uma rotina boa, né e sabendo muito bem e a outra criança que não tinha base nenhuma, que não sabia nem ir no banheiro porque, né, sozinho, se limpar. Então tem essa diferença e isso ficava muito ruim mesmo pro professor, né, e até pro aluno porque ele não sabia, o outro sabia e aí, eu acho isso importante por isso, mas a criança vir pra escola pra ser alfabetizado eu não acho, entendeu, que agora com quatro anos, mas vai ter que ser porque pro primeiro ano já vai ter que estar, né? Então com quatro anos, ele tem que saber o alfabeto e tem que saber pelo menos numerais até dez, acho que não é isso, até mais eu acho, contar até uns vinte, mas escrever até dez. E depois com cinco anos eles já, eu dei aula no ano retrasado pra um primeiro ano, as crianças já sabiam escrever texto. Entendeu? Então assim, é muito cedo, né. Mas, é complicado porque têm os dois lados, né, então eu não sei nem assim se eu acho importante? Eu acho importante que a criança vá, vá, né, pra a escola com quatro anos porque tinha mãe que não punha, né, de jeito nenhum. Mas também é muita responsabilidade, eu acho muito cedo, né. Depois ele vai

ter a vida inteira né, pra se formar, pra, às vezes fica um tempão desempregado, se forma, né, e não precisa ser tão cedo assim.

C: Dentro de tudo isso que nós conversamos, você tem mais alguma consideração que gostaria de fazer?

CP 4: Ah! Eu acho que não.

C: Então eu vou encerrar.

ANEXO 5

Roteiro - Segunda rodada de entrevistas

- O momento será gravado ou filmado.
- Explicar aos gestores a proposta da entrevista. Dizer que farei algumas perguntas e apresentarei algumas imagens. O (A) gestor (a) deverá responder inicialmente através das imagens. Explicar que as imagens poderão ser organizadas da forma como preferirem: podem organizá-las em forma de labirinto, linearmente, circularmente, entre outras.

1º MOMENTO

Apresentando as imagens, perguntar:

1. Quais são as crianças que caberiam na proposta da inclusão? Responda através de uma montagem com as imagens. A quantidade de figuras utilizadas ficará a seu critério.

Após a seleção das imagens, perguntar:

- Por que fez assim?
- Quais foram os seus critérios para essa composição?

2. Quem sofre com o preconceito? Responda através de uma montagem utilizando apenas 10 imagens.

Após a seleção das imagens, perguntar:

- Por que fez assim?
- Quais foram os seus critérios para essa composição?

3. Você acha que o preconceito acontece na mesma medida entre adultos e crianças? Pensando na questão do preconceito na infância ou na vida adulta, gostaria que fizesse uma montagem e relatasse, posteriormente, seus critérios para essa formação com as imagens.

Após a seleção das imagens, se necessário, perguntar:

- Por que fez assim?
- Quais foram os seus critérios para essa composição?

4. Como faria uma montagem, levando em consideração o que considera “mais incluído” ou “excluído” pela sociedade mais ampla e também pela escola, de modo geral? Responda através de uma montagem utilizando apenas 10 imagens.

Após a seleção das imagens, perguntar:

- Por que fez assim?
- Quais foram os seus critérios para essa composição?

5. Como você acha que a escola se posiciona diante dos excluídos? A quantidade de figuras utilizadas na composição ficará a seu critério.

Após a seleção das imagens, perguntar:

- Por que fez assim?
- Quais foram os seus critérios para essa composição?

2º MOMENTO:

Apresentar os recortes de notícia:

1) “Mãe denuncia racismo contra filha de 4 anos; aluna é xingada de "preta horrorosa".”.

(Pedro Ferreira - Publicação: 20/07/2012 06:00 Atualização: 20/07/2012 09:05)

2) 26/10/2011 19h02 - Atualizado em 27/10/2011 14h33

“Criança briga com professora e vai parar em delegacia em Piracicaba”

Após a apresentação dos recortes, perguntar:

6. Se situações como esta acontecessem *em alguma creche*, como você agiria?

6.1. Se situações como esta acontecessem *aqui na creche*, como você agiria?

Apresentar o vídeo sobre uma criança transexual impedida de usar o banheiro:

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=bHhHRVo4kT0>> (tempo - 5:22)

7. Se situações como esta acontecessem *em alguma creche*, como você agiria?

7.1. Se situações como esta acontecessem *aqui na creche*, como você agiria?

Apresentar o trailer do filme “Colegas”:

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Kf07YeqMOtg>> (tempo - 2:18)

8. Pensando no papel da escola e na questão da inclusão, fale sobre o vídeo.

ANEXO 6

Protocolos – Segunda rodada de entrevistas

TÍTULO: Creche J

DATA: 04/09/2013

Protocolo nº: 08

CAPACIDADE TOTAL DE CRIANÇAS: 140

CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS ATENDIDAS: 2 – uma criança matriculada que não frequenta e uma criança com deficiência física (prótese no olho)

ENTREVISTADO: Diretor da unidade (D4)

Primeiro momento

Recursos imagéticos utilizados

1. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento.



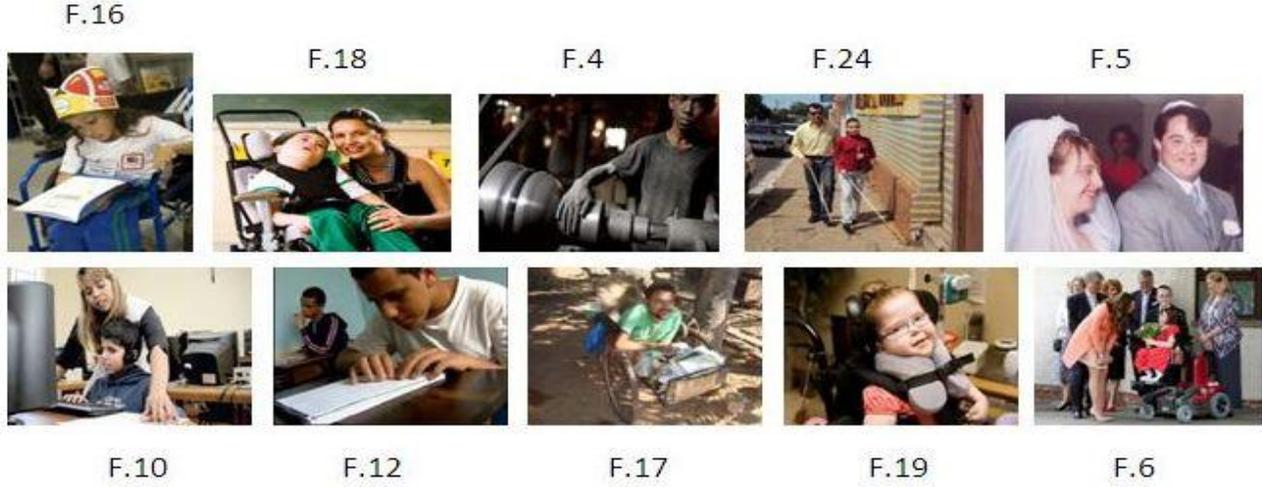
Figura A

Comanda da pesquisadora	1. “C ¹⁹² : Observando essas imagens. Quais são as crianças que caberiam na proposta da inclusão? Eu gostaria que você respondesse através de uma montagem com essas imagens. A quantidade de figuras vai ficar a seu critério.”
Montagem do participante	1. Não houve montagem. O gestor indicou verbalmente que escolheria todas as figuras indicadas na Figura A, que neste momento, estavam dispostas aleatoriamente sobre a mesa da sala em que conversávamos.
Manifestações do participante	1. “D4 ¹⁹³ : Cada um é um e todos têm as suas qualidades, os seus limites, o seu potencial. E o ideal é que todos sejam tratados de forma igual e com as mesmas possibilidades, sem distinção, apenas com o respeito a suas individualidades, que cada um precisa de coisas diferentes, de atendimento, de coisas... De coisa não! De situações especiais, né. De condições, de recursos diferenciados. E aí, respeitando cada um as suas individualidades, seja o físico, seja o visual, seja o auditivo.”
Recursos imagéticos utilizados	2. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento (Figura A).
Comanda da pesquisadora	2. “C: Quem sofre o preconceito? Quem sofre com o preconceito, D4? [...] Eu queria agora que, com as imagens, você respondesse utilizando apenas dez.”
Montagem do participante	2. O participante não conseguiu realizar uma montagem, conforme pode ser visto nas “manifestações do participante”. O gestor indicou verbalmente que escolheria todas as imagens indicadas na Figura A, que neste momento, estavam dispostas aleatoriamente sobre a mesa da sala em que conversávamos. No decorrer de sua fala, o gestor aponta as seguintes imagens. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>F.1</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>F.2</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>F.11</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>F.22</p> </div> </div>

¹⁹² Cristiane – Estudante responsável pela pesquisa.

¹⁹³ Diretor entrevistado/ Sujeito da pesquisa.

<p>Manifestações do participante</p>	<p>2. “D4: Olha! Esse pra mim é muito forte! <i>(diz pegando a imagem F.1- homoafetividade e segurando-a na mão)</i> Eu ainda não estou acostumada. [...] É, então assim, pra mim ainda é muito difícil! <i>(continua falando e segurando a imagem em uma das mãos. Observa também as demais imagens sobre a mesa enquanto fala)</i> Eu acho que assim, eu trabalho ainda com isso. Então, acho que pra mim hoje, ainda, a maior, eu diria que só essa pra mim hoje é difícil, as outras não. Essa daqui também, né <i>(diz ao observar as imagens e pegar a imagem F.2 – diferença: casais homoafetivos com filhos)</i>. Eu acho que pra mim hoje, as únicas que eu preciso trabalhar em mim, aí é uma avaliação pessoal. [...] Que seria com relação às preferências sexuais, né. Pra mim isso <i>(diz segurando as imagens uma cada mão)</i> ainda é difícil. Mas, com relação à educação, as crianças, as instituições, as coisas... Isso aqui pra mim, <i>(diz apontando o coletivo das demais imagens disposto sobre a mesa)</i> já é muito bem, muito bem resolvido. Mas, esse <i>(diz novamente com as imagens nas mãos)</i>, talvez pela minha história de vida, sou fruto de, de uma Igreja Católica, onde eu fui catequista, então assim, mas é uma dificuldade minha, que eu preciso trabalhar isso em mim. Preciso desenvolver. Seriam só essas duas <i>(diz colocando as imagens F.1 e F.2 sobre a mesa, perto das demais imagens, mas juntas, em um dos cantos)</i>.”</p> <p>“D4: [...] Dez que sofrem com o preconceito? <i>(diz olhando as imagens)</i> [...] Ai, é muito difícil! <i>(Pequena pausa)</i> Porque eu vejo as coisas de uma forma assim. Pra mim não é só o preconceito das diferenças, eu não vejo só isso daqui como diferença <i>(diz pegando a imagem F.11 - criança brasileira pobre: situação econômica desfavorável)</i>. Essa garota linda, maravilhosa aqui <i>(diz apontando para a imagem F.22 – criança em situação economicamente favorável)</i>, eu vejo que ela também é cheia de problemas, cheia de limites, vem de histórias, é, com dificuldades. Então há também, é, eu não vejo que ela é a ideal, que ela é perfeita. Eu vejo que essa criança linda, sorrindo, que ela também, tem, sofre também, de outros preconceitos. Até mesmo de carência da família, aquela família que compra as coisas, ao invés de ter a presença, compra as coisas materiais, dá. Então assim, não consigo separar dez. Eu acho que cada uma aqui <i>(diz olhando para as imagens dispostas sobre a mesa)</i> tem as suas... Tem os seus preconceitos de uma forma ou de outra. Sofre de alguma forma. Ninguém aqui é imune.”</p>
<p>Recursos imagéticos utilizados</p>	<p>3. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento (Figura A).</p>
<p>Comanda da pesquisadora</p>	<p>3. “C: Você acha que o preconceito acontece na mesma medida entre adultos e crianças? Aí pensando nessa questão do preconceito na infância ou na vida adulta, eu gostaria que você fizesse uma montagem e depois, posteriormente, relatasse os seus critérios para essa formação.”</p>

Montagem do participante	<p>3.</p> 
Manifestações do participante	<p>3. “D4: [...] Coloquei assim: a nível de, do desenvolvimento cronológico. Em cada um há preconceitos diferentes, eles vivem experiências diferentes, e, por conta de que as emoções deles já são diferentes. O conhecimento que cada um tem da vida, né. Então é diferente! Em cada fase eles sentem de forma diferente e nós que estamos de fora, é, vemos com olhares diferentes a cada um deles.”</p>
Recursos imagéticos utilizados	<p>4. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento (Figura A).</p>
Comanda da pesquisadora	<p>4. “C: [...] Como faria uma montagem levando em consideração o que considera “mais incluído” ou “excluído” pela sociedade mais ampla e também pela escola, de modo geral. Gostaria que você respondesse através de uma montagem com dez imagens apenas.”</p>
Montagem do participante	<p>4.</p> 

<p>Manifestações do participante</p>	<p>4. “D4: [...] Então vamos escolher os menos incluídos. Os menos incluídos eu colocaria que são as deficiências, as crianças com deficiência. Hoje nós não temos os recursos disponíveis pro atendimento deles. E agora eu colocaria até esse daqui, que eles querem fechar as APAEs, né? <i>(diz pegando a imagem F.5 – síndrome de Down e acrescentando à sua montagem)</i> Então a gente colocaria até esse daqui. Esse daqui, nós não temos os recursos que essas crianças precisam, não temos, não temos as cadeiras, não temos <i>(diz pegando as imagens F.18 – deficiência múltipla e F.19 – paralisia cerebral e acrescentando à sua montagem)</i>. Olha, que coisa mais linda! Ter o recurso que a criança precisa. <i>(diz pegando a imagem F.6 – cadeirante: situação econômica favorável)</i> Que que é? É alguma coisa motorizada, né. [...] Quer dizer, não precisa ser tão bonito assim. Mas tem que ter o equipamento, né? Tem que ter o... Ah! Esse daqui também né <i>(diz pegando a imagem F.17 – cadeirante: situação econômica desfavorável)</i>. Esse daqui não é uma deficiência física, mas é uma deficiência material de recursos né, eu colocaria de recursos. Esses daqui não! Acho que esse daqui... esse ou esse? Não! Esse. E pros cegos também, porque os livros, é tanta coisa que... Esse daqui também representa esse né, que é a falta do recurso que tem que sair da escola para trabalhar, né <i>(diz acrescentando à sua montagem a imagem F.4 – trabalho infantil II)</i>. [...] Seriam esses dez! Sem ordem de, sem hierarquia! São os dez escolhidos que são as faltas de recursos que nós temos, recursos materiais, a escola não tá preparada, nós não temos equipamentos, nós não temos, é, pra atender a necessidade da criança. Mesmo as famílias não conseguem, né. O Estado, o município ele não consegue. Nós não temos as rampas de acesso, os banheiros pra deficientes ou as vezes tem, mas a porta já quebrou. As coisas não, né. Então assim é meio complicado. Então eu diria que são... Há sim uma exclusão, por mais que a gente fale que não há, há sim! A gente pelo menos, dentro do coração da gente não há, mas dentro da estrutura, há.</p> <p>C: D4 e na sociedade? Saindo assim... Claro que a sociedade e a escola estão ligadas, mas você acha que também na sociedade seriam esses?</p> <p>D4: Aí, também! Eu acho que é uma grande dificuldade pras crianças, é, pra família tá assim, o atendimento as necessidades especiais, os especialistas, a gente não consegue uma consulta com o especialista. Quantas coisas poderiam ter, quantos recursos haveria pra essas pessoas? Poderiam dar uma vida, uma qualidade de vida melhor para essas pessoas, né. Vamos supor, pros deficientes visuais ter o computador, com o recurso próprio para ele poder ler livros, áudio livros. Então quer dizer assim, você daria, ele poderia ter uma vida melhor, ter, mas ele precisa ter acesso, nós não conseguimos garantir o acesso a tudo isso, às tecnologias, aos recursos. Então acho que daí é social, é a falta do bendito dinheiro, dos recursos, né, que aí tem que sair da escola pra poder ajudar a família, e não consegue levar uma vida... É... A desejada, né, com um nível, é... Um padrão de vida de qualidade, né. Sobrevive!”</p>
--------------------------------------	---

Recursos imagéticos utilizados	5. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento (Figura A).
Comanda da pesquisadora	5. “C: D4, como que você acha que a escola se posiciona diante dos excluídos? Nessa parte a configuração, a... utilização das imagens é a seu critério também. Quantas você quiser.”
Montagem do participante	<p>5.</p> <div style="text-align: center;">  </div>
Manifestações do participante	<p>5. “D4: Não são todas essas crianças que estão na escola! Do ensino regular, não são.”</p> <p>“D4: (...) A gente atende crianças com poucas deficiências (<i>diz apontando a imagem F.9 – criança com dificuldade de aprendizagem</i>), dá um atendimento individualizado as necessidades de uma forma mais individual, coletiva (<i>diz apontando a imagem F.23 – surdez na escola</i>) e individual. Boas experiências (<i>diz apontando a imagem F.8</i>), pequenas deficiências (<i>diz apontando a imagem F.25 – crianças com aparelho auditivo</i>), aqui mais uma de pequenas deficiências. Mas, eu vejo muito a família assim! A família veste a criança, compra suas coisas e... E se preocupa pouco (<i>diz referindo-se a imagem F.22 – criança em situação</i></p>

	<p><i>econômica favorável</i>). Então, fica um modelo falso.”</p> <p>“D4: [...] É o que a escola atende hoje. São poucas as crianças que eu colocaria aqui de inclusão. <i>(Pausa)</i> São poucas! Nossa, eu não consigo... <i>(Pausa)</i> Nossa, eu não consigo colocar nenhuma dessas, não consigo <i>(diz apontando para as imagens não selecionadas que estão sobre a mesa).</i>”</p>
Segundo momento	
Recursos imagéticos utilizados	6. Recorte de notícia publicada na Internet: “ <i>Mãe denuncia racismo contra filha de 4 anos; aluna é xingada de “preta horrorosa”</i> ”. ¹⁹⁴
Comanda da pesquisadora	6. “C: [...] Agora pensando nessa notícia que você leu, se situações como essa acontecessem em alguma creche, como você agiria?”
Manifestações do participante	6. “D4: Olha, eu trabalho até com quatro anos. Eles são mesmo muito indefesos! Somos nós que temos que defendê-los. Eu acho que assim, não posso me responsabilizar pelo comportamento do outro, mas eu tenho uma obrigação de defender quem está sobre os meus cuidados. Então assim, a primeira coisa é a invasão de uma outra pessoa e se dirigir a criança. Eu não permito! Chegou na escola, não se dirige a criança, vem conversar comigo. Não tem que fazer nenhum tipo de comentário na frente da criança. O que ela pensa, o que ela sente, a criança não vai ficar sabendo. Então todo tipo de conversa, eu já não deixaria essa avó fazer esse tipo de comentário chegar até essa criança. Ela teria que convidá-la pra vir conversar na secretária, na diretoria, num espaço em que ela não vai ter que ter contato com a outra criança. Agora, acontece né, na porta da sala tal, de, de falar alguma coisa. Mas na hora você já tem que bloquear: “Não vai conversar! Senhora quer conversar, vamos conversar comigo num outro espaço!”. Acho que é a primeira coisa, porque a criança tem que ser preservada. Eu não posso, é... Eu não garanto que ela não vai falar, ela pode falar, ela tem o direito de falar, só que ela também vai ter o direito de arcar com as consequências do ato do que ela falou. Eu acho que essa professora teve uma atitude maravilhosa, muito digna, de não estar conivente com o que a direção fez, por conta de ser uma escola particular, né. Então, acredito que para não perder o aluno, o diretor que deve ser a dona da escola, e tem que fazer o que o proprietário... Então, são opções que as pessoas fazem na vida, né... Esse diretor fez uma opção na vida dela, quem sou eu pra questionar, vai saber os motivos que ela precisa desse trabalho, desse cargo. Não concordo! Não faria dessa forma, porque ela deixou de garantir a segurança do seu aluno, da outra aluna.”

¹⁹⁴ Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/07/20/interna_gerais,307109/mae-denuncia-racismo-contr-filha-de-4-anos-aluna-e-xingada-de-preta-horrorosa.shtml>. Acesso em maio/2013.

Comanda da pesquisadora	6.1. “C: E se essa situação acontecesse numa creche que você trabalha, numa das que você dirige, por exemplo?”
Manifestações do participante	6.1.“D4: Ah, eu chamaria esses pais pra conversar! Porque primeiro que essa avó, ela não teria o direito de entrar dentro de um espaço... Eu já tive alguns problemas não exatamente assim.[...] Mas até de desrespeito com próprios funcionários. Eu chamo a família para conversar. É a primeira atitude. “Olha eu não gostei do seu comportamento. Você não pode fazer assim, isso é um desrespeito com o outro e eu não quero que isso se repita. É uma advertência! E se tiver de novo, nós vamos fazer um boletim de ocorrência, porque isso...”. Eu até daria assim um, não sei, talvez daria uma orientação. Uma primeira chance de explicar, de esclarecer pra aquela pessoa que o que ela fez... Mas, agora depende também tudo da gravidade, porque isso daqui foi muito grave chegar dessa forma na criança, né. A criança presenciar isso. Então, acho que o maior erro foi o acesso à criança. Então se a criança está sob a nossa responsabilidade dentro da unidade escolar, eu tenho por obrigação preservar, garantir a segurança dela. Então, é não permitir que ninguém invada o espaço e se dirija a ela. Eu não gosto nem quando a própria mãe fica brava com o filho na frente dos outros colegas. Porque é ridicularizar o seu filho, mesmo que ele esteja errado. Isso ela vai ter que fazer na casa dela, né? Não no ambiente escolar, isso não cabe a nós fazermos. Então eu chamaria pra conversar, acho que a primeira coisa era impedir que isso acontecesse. Se eu não estivesse presente, porque às vezes acontece de você não estar presente, é não omitir. É chamar pra conversar e de acordo com o andar da carruagem, é ver as providencias que eram cabíveis na situação, porque mesmo, é inadmissível se fazer isso, porque a vida tá aí! Essa criança é o que ela tá passando de valor pro próprio neto de quatro anos dela, né. São os valores que ela tá passando.”
Recursos imagéticos utilizados	7. Recorte de notícia publicada na Internet: “ <i>Criança briga com professora e vai parar em delegacia em Piracicaba</i> ”. ¹⁹⁵
Comanda da pesquisadora	7. “C: [...] Pode virar a folha e ler a que vem na sequência.”

¹⁹⁵ Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/10/bebe-de-3-anos-briga-com-professora-e-vai-para-delegacia-em-piracicaba.html>>. Acesso em: maio/2013.

Manifestações do participante	7. “D4: Ai! É outro texto, é outra notícia lastimável, né? Acho assim, acaba tendo muita negligência de todas as partes, eu penso Cris. Penso assim, a gente tem que evitar que as coisas cheguem nesse patamar. Se é uma criança que já vem dando problema, a gente tem que, de comportamento, a gente tem que viabilizar uma, um estudo sobre essa criança. Um encaminhamento para a psicóloga, um encaminhamento pro pediatra, um encaminhamento pro neurologista, pro psiquiatra. A criança de três anos, ela tá, o comportamento de agressividade, ela tá demonstrando que alguma coisa, ela tá pedindo socorro. Então ele não é um bandido! Ele é uma criança que precisa de cuidados. Em que ponto, onde vai ser o tratamento aí, só as avaliações vão dizer quais são os problemas que essa criança tem. Mas que ele tem uma necessidade de atendimento por um especialista, ele tem. E ele precisa, ele precisa ser cuidado. Aí eu vejo que é uma negligência de todos os adultos que se envolvem com ele, tanto a escola por ser profissionais da área, que tem um conhecimento sobre todo esse assunto. Que seria de tá fazendo esses encaminhamentos, de chamar a família não só no caso de reclamar, mas no caso de acompanhar e encaminhar. E a família também, né. Tá sendo chamada o tempo todo e tá levando isso como normal, alguma coisa a gente tem que... É... Se é uma escola particular, quer dizer os pais tem uma condição econômica boa, ou pode ter um plano de saúde, porque que já não procuraram, não conversaram com o pediatra? Então acho que é uma negligência de todos os adultos que estão com essas crianças.”
Comanda da pesquisadora	7.1. “C: E você agiria dessa forma que você comentou se fosse aqui na sua creche?”
Manifestações do participante	7.1. “D4: Olha, eu tenho! Isso é uma coisa que a gente vive o tempo todo, Cris. [...] É, então eu encaminharia. Eu acho que eu teria assim. Eu vejo esses problemas... Ontem mesmo eu vivi isso com uma criança. A gente, eu até levei um arranhão também (<i>diz me mostrando o arranhão em uma das mãos</i>). E não fui fazer um boletim de ocorrências (<i>Riso</i>). Então, mas assim, mas eu chamei a família, já é a terceira vez que a gente chama a família pra conversar. Ontem, foi uma coisa assim, ele estava muito agressivo, e ontem eu pedi que levassem ele embora, que ele não estava em condições de ficar aqui na escola. Ontem ele estava perturbado, numa crise nervosa. Então eu não podia correr riscos, foi assim uma situação em que eu não costumo fazer, é em última instância, é pedir que a família leve embora, porque aí eu não to dando conta da situação. Mas, ontem com essa criança eu tive que abrir mão e falar “Eu não dou conta!”. E hoje eu to com a psicóloga aqui, ela está lá com a coordenadora pedagógica. A gente vai ver o que nós vamos fazer com essa criança, porque ele já passou com o pediatra, porque eu já tinha orientado a mãe, só que assim, o caminho é muito longo. As coisas não acontecem de um dia pro outro. O neurologista não conseguiu, a mãe não conseguiu um neuropediatra. Então só conseguiu uma consulta agora com um neurologista, que não é pediatra. Então não é o mais indicado, mas é o que nós temos pra hoje. Então nós vamos ver o que nós vamos fazer com essa criança, porque é uma criança que está apresentando um comportamento seriíssimo, inclusive ele tá colocando em risco a segurança das outras crianças. Porque ontem ele bateu, ele agrediu as outras crianças, ele jogou uma pedra no professor. Então é assim, eu não

	<p>posso também colocar em risco a segurança dos outros. Então ontem eu chamei a família, eles vieram buscar, nem a própria vó não conseguiu colocar ele dentro do carro, teve que leva-lo amarrado, assim, grudar pelas costas e levar ele, ele estava muito nervoso. Hoje ele já veio! Só que hoje ele já veio e trouxe um presente pra professora (<i>Riso</i>). Então quer dizer assim, a gente faz algumas coisas, mas nem tudo nós podemos dar conta. A gente vai fazer a nossa parte, mas a parte que cabe a família [...] a gente orienta, mas eles que decidem.”</p> <p>“[...] é muito triste as nossas realidades, né? [...] É muito triste! Porque a gente tem assim, uma ideologia muito grande, né, enquanto educação. Eu digo que a gente trabalha é muito mais com o coração, né. Uma ideologia muito grande. E as políticas não nos ajudam, né, as políticas públicas não facilitam e muitas famílias também não. Né? É uma troca, muitos não estão preocupados com ser apenas com o ter e isso compromete todinho o nosso trabalho. Então ontem toda aquela luta que nós estávamos fazendo com a criança, hoje o resultado, pra mim, foi muito triste, a criança trazer um presente para a professora. Quer dizer, isso mostra pra mim que, o valor deles é que se comprem o carinho, se compra a atenção. Então, o que vai acontecer, ele vai continuar tendo a mesma atitude, porque é assim que ele consegue chamar a atenção. Muito triste, mas eu acho que a gente tem que continuar. Vamos fazendo nosso trabalho de formiguinha, vamos chamar a mãe de novo, vamos ver quais foram as ações que eles tiveram ontem com essa criança, como que ele passou a tarde e vamos acompanhando o dia a dia, a gente não sabe qual vai ser o final.”</p>
Terceiro momento	
Recursos imagéticos utilizados	8. 1 vídeo-reportagem sobre uma criança transexual ¹⁹⁶
Comanda da pesquisadora	8. “C: [...] Se uma situação como essa acontecesse em alguma creche, como você agiria?”
Manifestações do participante	8. “D4: Buscar conhecimentos, porque não é uma coisa que eu domino, não é, não tenho experiência disso. E buscar alternativas. Eu acho que assim, foi ótima a ideia, adorei a ideia daquela escola de criar um banheiro específico para os trans! Porque dai a criança, é um banheiro aberto, que você, quem quiser usar, usa. Então aí você não fere o direito de ninguém, né. Então acho que assim, é buscar alternativas e buscar junto com os pais. Acho que ninguém pode estar, quem essa escola ela tomou uma atitude bilateral.... Assim, só viu o lado dela, ela não viu o lado da criança, o lado da família. Então acho que assim, essa criança tem o privilégio de estar numa família muito boa, né, que dá pra perceber pelo vídeo que é uma família muito harmoniosa, muito de cabeça aberta. Então assim, essa criança, foi um privilégio estar naquela família dentro daquele contexto. Então ela, eles estão fazendo o papel de preservar a segurança, a integridade dessa criança e ela vai ter uma vida

¹⁹⁶ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=bHhHRVo4kT0>>. Acesso em: julho/2013.

	normal! Acho que é isso a nossa, o nosso objetivo de quem está na educação, deve ser esse. De garantir isso. Buscar alternativas. E pra isso há todos os especialistas. Eu não domino o assunto, eu tenho que buscar ajuda e junto com os pais, junto com a família. Alternativas.”
Comanda da pesquisadora	8.1. “C: Essa seria a sua atitude se acontecesse aqui, por exemplo?”
Manifestações do participante	<p>8.1. “D4: A minha atitude se acontecesse aqui! É buscar especialistas, reuniões com os pais, reuniões... Que a criança não tem um poder de decisão nesse momento. Você até pode consultar, conversar. Acho que daí até a psicóloga consiga: “O que você gostaria?”. Então nós temos que respeitar tudo, o que a criança gostaria se a criança já consegue verbalizar isso muito bem, que nessa idade ela já consegue (<i>diz apontando para o netbook onde está aberta a janela com o vídeo</i>). E buscar as alternativas, de forma que garanta a integridade dela e dos demais. Porque realmente não é fácil. Não é uma situação fácil. Mas se você cria um banheiro específico pra isso, que vai quem... Ele é aberto! Tem o de meninos, meninas, tem o de trans. Não sei se isso também gera preconceito? Não sei! Acho que teríamos que avaliar, com todos os especialistas. Mas, poderia ir todos a um banheiro específico, só que quem for sabe que ali vai ter uma criança, ou outras crianças... Não sei! Ai Cris! Tem que avaliar! Tem que avaliar!</p> <p>C: Uhum. Se eu não me engano até essa escola que ali menciona, que criou esse banheiro unissex, ele excluiu os banheiros de menino e menina.</p> <p>D4: A é?</p> <p>C: Então, é um banheiro. Se eu não me engano essa é a atitude, então não tem mais banheiro de menino e menina. É o banheiro de todos.</p> <p>D4: Universal, que todos podem usar!</p> <p>C: É, sim.</p> <p>D4: Então aí, você vê que vai mais a frente ainda daquilo, né. E eu acho que é legal, é o respeito com o corpo que a gente teria que passar isso pras crianças, sem o pré-conceito. Porque eu acho que o preconceito não é só meninos e meninas. É a ligação íntima. Respeito, eu acho que o que falta é isso, respeito. Por que que não podem usar o mesmo? Poderia todo mundo usar o mesmo! Não precisaria ter diferenças. Desde que tivéssemos respeito.”</p> <p>“Mas é lindo! Gostei, eu não assisti, não tinha visto essa reportagem. [...] É novo pra mim!”</p>

Primeiro momento	
Recursos imagéticos utilizados	<p>1. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Figura A</p>
Comanda da pesquisadora	<p>1. “C¹⁹⁸: Então assim, baseado nessas imagens, olhando essas imagens, quais são as crianças que caberiam na proposta da inclusão? Aí eu gostaria que você respondesse através de uma montagem de imagens. A quantidade de figuras é a seu critério.”</p>
Montagem do participante	<p>1. Imagens que aparecem nessa montagem (da direita para a esquerda): F.1; F.11; F.3; F.4; F.9; F.13; F.21; F.8; F.19; F.5; F.15; F.20; F.7; F.6; F.2; F.14; F.22; F.23; F.10; F.18; F.16; F.25; F.12; F.24; F.17.</p>

¹⁹⁸ Cristiane – Estudante responsável pela pesquisa.

	
<p>Manifestações do participante</p>	<p>1. “D1¹⁹⁹: Todos tem que estar é... Todos devem estar incluídos num ambiente. A proposta é pra estar incluindo aqueles que infelizmente ainda não estão. Mas, todos têm que estar.”</p> <p>“D1: [...] o ambiente escolar tem que estar sendo aberto a todos, né. Então assim o ensino tem que estar sendo oferecido a todos independente da condição social, da raça, da cor, da nacionalidade de cada um, né? [...] E assim, e tá incluindo também aqueles que de certa forma possuem uma necessidade especial, seja uma deficiência física, ou um superdotado, ou um hiperativo, ou, é... Uma outra conduta típica que tenham, né.”</p>
<p>Recursos imagéticos utilizados</p>	<p>2. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento (Figura A).</p>

¹⁹⁹ Diretor entrevistado/ Sujeito da pesquisa.

Comanda da pesquisadora	2. “C: Agora D1, depois dessa pergunta, quem sofre com o preconceito? Dessas crianças, dessas imagens aqui que você tem [...]. Eu gostaria que você respondesse utilizando apenas dez imagens.”
Montagem do participante	<p>2.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">F.3</div>  <div style="text-align: center;">F.4</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">F.11</div>  </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">F.18</div>  </div>
Manifestações do participante	<p>2. “D1: Infelizmente aqueles que, aquelas imagens que mais se agravam aos olhos, ou que vão ao contrário do que a sociedade coloca, não que seja o certo, né, mas com relação a estrutura mesmo, né. Os que mais sofrem, talvez recebam mais preconceito, né. [...]”</p> <p>“D1: O preconceito não deveria existir, entendeu? Você não teria assim que estar selecionando nenhuma imagem, é difícil né? <i>(Riso)</i> <i>(Continua a selecionar imagens)</i>”</p> <p>“D1: Acho que seriam assim, as deficiências mais gritantes, né, a parte social que acaba sendo excluída, isso já, já é, demonstra um preconceito, o fato de ter crianças nessas situações que não deveriam estar existindo. Se os seres humanos tivessem olhar mais atento, não permitiria que certas coisas desse estilo, né, o trabalho infantil acontecesse <i>(diz apontando as imagens F.3 - trabalho infantil I e F.11 –criança brasileira pobre: situação econômica desfavorável)</i>, uma situação de vida que não é própria pra nenhum indivíduo, né?”</p>

	<p>“D1: Aqui também oh! (<i>Diz pegando a imagem F.4 – trabalho infantil II e colocando sobre a mesa junto com a montagem que está elaborando</i>). É uma criança, né, trabalho... De certa forma mostra um preconceito da... sociedade que assim, é conivente com a situação pra que aconteça esse tipo de coisa.”</p>
Recursos imagéticos utilizados	3. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento (Figura A).
Comanda da pesquisadora	3. “C: [...] Você acha que o preconceito acontece na mesma medida entre adultos e crianças? Pensando nisso, nessa questão do preconceito na infância ou na vida adulta, eu gostaria que você me fizesse uma montagem e relatasse posteriormente os seus critérios para essa formação. Pode ser com quantas (<i>imagens</i>) você quiser.”
Montagem do participante	<p>3.</p> <p style="text-align: center;">Montagem 3-a</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>F.12</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>F.25</p>  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> <p>F.23</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>F.15</p>  </div> </div> <p style="text-align: right; margin-right: 100px;">O gestor apontou a montagem 3-a como sendo das crianças que estão mais integradas.</p> <p style="text-align: center; margin-top: 20px;">Montagem 3-b</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>F.3</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>F.19</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>F.21</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>F.2</p>  </div> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;">A montagem 3-b foi indicada como daqueles que “poderiam estar sofrendo ainda com o preconceito”.</p>
Manifestações do participante	3. “D1: As crianças, é... Muitas vezes assim, o preconceito vem dos adultos. A criança... Acaba refletindo aquilo que os maiores colocam, né. Então muitas vezes assim, eles têm curiosidade pelo diferente, pelo, é, estar interagindo, conhecendo, mas eu não acredito assim que seja um preconceito com relação. Eu to pegando assim a faixa etária, né. Depois já começa, até outras questões como o <i>bullying</i> , que às vezes é gerado pelo preconceito

	<p>e tudo mais. Mas, na faixa etária da educação infantil, por exemplo, assim eu percebo, na experiência que eu tive, é que as crianças tinham mais curiosidade pra estar entendendo aquela situação, não era assim uma questão de preconceito. Então a maneira como é trabalhada, e é colocado, é mais é... Fácil de estar aceitando o outro, de estar ajudando, né.”</p> <p>“D1: Agora os adultos já carregam consigo questões de valores e outras coisas que acabam influenciando.”</p> <p>“D1: Tem alguns adultos que não tem, mas infelizmente a sociedade em si apesar de dizer que não ainda acaba tendo algumas situações de preconceito, né, em algumas situações. Às vezes a gente escuta manchetes de pessoas que foram queimadas, assim, que vai contra o princípio da própria vida mesmo do outro, né?”</p> <p>“D1: Ou até mesmo a questão do <i>bullying</i>, pessoas que são discriminadas por serem... Por apresentarem um comportamento que talvez seja diferente do que aquele grupo espera.”</p>
Recursos imagéticos utilizados	4. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento (Figura A).
Comanda da pesquisadora	4. “C: Como você faria uma montagem levando em consideração o que considera “mais excluído” ou “incluído” pela sociedade mais ampla e também pela escola? Aí, eu gostaria de uma montagem com dez imagens. Que você respondesse, por favor.”.
Montagem do participante	<p>4.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>F.4</p>  </div> <div style="text-align: center;">  <p>F.11</p> </div> </div> <p style="text-align: center;">Montagem 4-a</p> <div style="text-align: center;">  <p>F.3</p> </div> <p style="text-align: right; margin-right: 100px;">Na montagem 4-a o diretor apontou aqueles que considera “mais excluídos” pela escola e sociedade (de acordo com sua fala).</p>

	<p style="text-align: center;">Montagem 4-b</p>  <p style="text-align: right;">O gestor apontou a montagem 4-b como sendo das crianças que estão “mais incluídas”.</p>
<p>Manifestações do participante</p>	<p>4. “C: Você acha que estar na escola já é um passo para a inclusão? A escola representa um passo positivo ou significa estar incluído? D1: Depende da maneira como é realizado o trabalho dentro dessa unidade escolar. Porque não é simplesmente estar lá como se fosse um depósito. Depende da maneira como é visto. Entendida mesmo essa inclusão, pra estar se trabalhando isso. Porque não é o fato simplesmente de por a criança pra estar frequentando. Tem que estar sendo realizado um trabalho para que a inclusão realmente aconteça de aceitação do grupo, dos demais, né. E um trabalho com relação a essa criança, para que haja um desenvolvimento, né? [...] De acordo com as suas capacidades, não é simplesmente estar na sociedade que significa que vai estar incluído. Porque muitas vezes assim, convive ali, mas não existe a inclusão, né?”.</p>
<p>Recursos imagéticos utilizados</p>	<p>5. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento (Figura A).</p>

Comanda da pesquisadora	5. “C: [...] A próxima pergunta e é a última com relação às imagens, como você acha que a escola se posiciona diante dos excluídos? A quantidade de figuras pode ficar a seu critério. <i>(O diretor me olha com cara de dúvida)</i> Como que a escola se posiciona? Como que ela vê os excluídos?”
Montagem do participante	5.  F.11 F.4 F.3
Manifestações do participante	5. “D1: Como seres humanos, que necessitam de atenção como os demais.” “D1: Na verdade não deveria estar considerando ninguém excluído. Todo mundo deveria estar tendo o direito de estar frequentando com qualidade. <i>(Riso)</i> Assim, o que não pode estar confundindo muitas vezes assim, é, uma, uma questão social com uma questão de habilidade, de capacidade, porque muitas vezes a criança tem uma deficiência social que não significa que por causa disso ela vai ter uma dificuldade de aprendizagem. É uma questão social mesmo.” “D1: A escola deve estar se posicionando pra estar ajudando, estar dando a sua contribuição para que isso mude.” “D1: [...] A questão da parte social, né. Os que possuem uma deficiência física. <i>(Seleciona imagens)</i> Os que são assim, mais atentos aos... Os que mais se destacam... C: Aos olhos? D1: Aos olhos, né. Não que assim, tem que estar trabalhando para que a inclusão aconteça. Pra que assim, pra que eles também recebam tudo que tem pra tá sendo, sendo desenvolvido, né? <i>(O diretor coloca novamente as imagens que havia pego sobre a mesa, junto com todas as outras. Não consigo focalizá-las com a câmera e em meio as demais, não consigo identificar quais eram)</i> ” “D1: Uma escola que oferecesse tudo que ela necessita para que ela se desenvolvesse como uma outra criança, de um outro nível social. [...] Né? E assim, até mesmo, é... Até mesmo assim, dando condições, né, no geral

	para que essas situações não acontecessem.”
Segundo momento	
Recursos imagéticos utilizados	6. Recorte de notícia publicada na Internet: “ <i>Mãe denuncia racismo contra filha de 4 anos; aluna é xingada de “preta horrorosa”</i> ”. ²⁰⁰
Comanda da pesquisadora	6. “C: Se situações como essa acontecessem em alguma creche, como você agiria?”
Manifestações do participante	6. “D1: Teria que estar procurando os meios legais para fazer com que a Lei realmente fosse cumprida. Assim, não pode estar sendo conivente com uma situação que não é pra acontecer, né?”
Comanda da pesquisadora	6.1. “C: [...] E se uma situação como essa acontecesse aqui na creche, como que você, enquanto gestor agiria?”
Manifestações do participante	6.1. “D1: A princípio estaria chamando as autoridades competentes pra estar tomando as providências com relação ao fato. Porque a agressão, na verdade, partiu de uma pessoa que não faz parte do quadro da unidade. De uma pessoa adulta contra uma criança indefesa, a gente tem que estar tomando partido da criança indefesa, porque de certa forma, é... Aquele que tá sendo racista, que tá demonstrando essa atitude que deve estar... Né? Respondendo pelos seus atos, né. A gente sente contra uma pessoa adulta, o que dirá com relação a uma criança, né? [...] Acho que o diálogo é a melhor maneira pra estar se resolvendo, né, os conflitos. Mas, diante de algumas situações, tem o apoio legal pra que... Te dê o respaldo, pra que se faça cumprir a Lei, né. [...] Porque se houve assim, se foi testemunhado, se realmente aconteceu, né. Então assim, teve testemunhas, tem pessoas que podem estar testemunhando com relação ao fato. [...] Porque é complicado! Se coloca no lugar do outro, né?”
Terceiro momento	
Recursos imagéticos utilizados	7. Recorte de notícia publicada na Internet: “ <i>Criança briga com professora e vai parar em delegacia em Piracicaba</i> ”. ²⁰¹
Comanda da pesquisadora	7. “C: Aí novamente, se acontecesse em alguma creche, como você agiria?”
Manifestações do participante	7. “D1: [...] Assim, na verdade eu acredito que uma criança de três anos de idade não se formou o suficiente para estar controlando os seus impulsos. Então assim, isso está sendo construído ainda nela, né. Então a maneira

²⁰⁰ Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/07/20/interna_gerais,307109/mae-denuncia-racismo-contra-filha-de-4-anos-aluna-e-xingada-de-preta-horrorosa.shtml>. Acesso em: maio/2013.

²⁰¹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/10/bebe-de-3-anos-briga-com-professora-e-vai-para-delegacia-em-piracicaba.html>>. Acesso em: maio/2013.

	como ela reage está em construção. Então, essa criança tem que estar sendo ajudada a estar controlando isso. E estar resolvendo através do diálogo, de uma outra maneira e não através da agressão, né? [...] Então assim, ela é uma criança ainda! Então não é uma questão de polícia. Eu acredito que seria mais uma questão de estar estabelecendo uma parceria com a família, de estar pedindo ajuda para o psicólogo se for o caso. [...] De estar desenvolvendo um projeto dentro da própria unidade pra estar trabalhando isso. Porque aqui não fala, né, qual que foi a questão que levou a criança a estar desencadeando isso.”
Comanda da pesquisadora	7.1. “C: E se acontecesse aqui, o que você faria?”
Manifestações do participante	7.1. “D1: Então, isso né. De estar dando um apoio nesse sentido, de estar entendendo a situação, de estar trazendo mesmo para o dialogo, a parceria com a família, de estar desenvolvendo um trabalho na creche para estar ajudando essa criança. De estar ajudando a ajuda de outros profissionais como psicólogas. Agora assim, a pessoa que de certa forma sofreu a agressão, é complicado a gente estar privando de ela não estar... ficando, assim, chateada com isso, porque... Mas é, assim, sendo um adulto, tem que estar sabendo lidar com essa situação, né. Está sujeito a isso, mas assim, ela também tem que estar tendo uma postura para que não se chegue a esse ponto, né? [...] Assim, a postura... influencia muito no tratamento. Assim, de estar mostrando um respeito. Então assim, de respeitar, porque eles estão atentos a tudo. Então assim, a partir do momento que se respeita, é um modelo a, a... a ser seguido pela criança. De estar resolvendo os conflitos através do diálogo, do respeito ao outro. Agora aqui não fala assim o que levou a criança a estar tendo esse tipo de atitude. Em qual situação assim, ficou nervoso, ele é uma criança, está em formação ainda. Então ele ainda não consegue, muitas vezes, controlar os seus impulsos, mas ele vai, vai aprender, né. Se tiver uma ajuda.”
Terceiro momento	
Recursos imagéticos utilizados	8. 1 vídeo-reportagem sobre uma criança transexual ²⁰² .
Comanda da pesquisadora	8. “C: E aí D1, vem as perguntas novamente, se acontecesse em alguma creche como você agiria?”
Manifestações do participante	8. “D1: Procurando a ajuda de especialista para estar compreendendo o que é melhor para aquela criança. [...] E de acordo com orientações estaria seguindo o que fosse melhor para aquela criança e para o grupo, através do diálogo e tudo mais.”
Recursos imagéticos utilizados	9. Trailer do filme “Colegas” ²⁰³ .

²⁰² Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=bHhHRVo4kT0>>. Acesso em: julho/2013.

²⁰³ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Kf07YeqMOtg>>. Acesso em: agosto/2013.



Figura A

Comanda da pesquisadora

1. “C²⁰⁴: A primeira pergunta é a seguinte, quais são as crianças que caberiam na proposta da inclusão? Aí, observando essas imagens eu gostaria que você selecionasse, a quantidade fica a seu critério, quais você acredita que cabem na proposta da inclusão.”

²⁰⁴ Cristiane – Estudante responsável pela pesquisa.

<p>Montagem do participante</p>	<p>1.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div> <p style="text-align: center;">F.3 F.7 F.18</p> <p>O diretor indicou todas as imagens para essa pergunta. Não utilizou nenhuma montagem, apenas indicou que seriam todas. As imagens estavam espalhadas sobre a mesa e as figuras ao lado foram as que ele apontou durante sua fala.</p>
<p>Manifestações do participante</p>	<p>1. “D3²⁰⁵: Todas cabem, né. Porque a inclusão ela não tem assim, um limite. A inclusão você tem que, entendeu, você tem que, é... Colocar todas as crianças na educação infantil. Entendeu? Assim, a inclusão ela não tem limites, todos estão aptos a participarem da inclusão. Óh, essa criança que realiza um trabalho infantil, ela tem que ser incluída, né. (Diz pegando a imagem F.3 – trabalho infantil I). [...] Enfim todas, né. Aí, eu acho que, né. (Diz observando as imagens) [...] Essa criança aqui indígena também. Tem que ser incluída (Diz pegando a imagem F.7 – índio). Entendeu? Todas as crianças! [...] Entendeu? Esse aluno aqui oh (diz pegando a imagem F.18 – deficiência múltipla e me mostrando), né, que aparentemente assim, na foto, apresenta algum, né, alguma necessidade especial. Eu acho que a inclusão ela está aberta a todos, né. O nome já fala, inclusão. Então ela tem que, né, entendeu? Essa criança indígena (diz mostrando novamente a imagem F.7 – índio), essa criança que tem apresentado, que tem aparentemente uma necessidade especial (diz referindo-se a imagem F.18</p>

²⁰⁵ Diretor entrevistado/ Sujeito da pesquisa.

	– deficiência múltipla) ou o trabalho assim, infantil (referindo-se a imagem F.3 – trabalho infantil I). Nesse caso são todas aqui, Cristiane.”
Recursos imagéticos utilizados	2. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento (Figura A).
Comanda da pesquisadora	2. “C: [...] Quem sofre com o preconceito? Aí eu gostaria que você respondesse utilizando apenas dez imagens.”
Montagem do participante	<p>2.</p> <p>The images are arranged as follows:</p> <ul style="list-style-type: none"> Top row: F.11 (child in field) Second row: F.5 (two people), F.3 (child with bag) Third row: F.17 (child in field), F.21 (child's face) Fourth row: F.12 (child writing), F.18 (two children) Fifth row: F.4 (two people), F.7 (child sitting) Sixth row: F.2 (group of people), F.1 (two men) Bottom row: F.24 (child in wheelchair), F.19 (child in wheelchair)
Manifestações do participante	<p>2. “[...] D3: Aqui... (Diz pegando a imagem F.1– homoafetividade) Eu não compreendi isso aqui. C: É uma representação da homoafetividade. D3: Ah! São dois homens aqui?”</p>

	<p>C: Sim.”</p> <p>“D3: Eu acho que esses aqui são os casos mais assim, gritantes. [...] De preconceito.”</p> <p>“D3: É, de acordo com essas fotos que você trouxe aqui pra mim, eu acho que, é... São as crianças que apresentam uma dificuldade maior, quem esse que apresenta uma necessidade especial, essa criança que apresenta assim, por ela ser negra. Ainda existe infelizmente o preconceito. O trabalho escravo aqui, né! Também aqui, né, o trabalho infantil, a exploração infantil. Esse jovem que, né, aparentemente apresenta síndrome de Down. [...] Esse casal de homossexuais aqui, né. As pessoas, né, que aparentemente pela foto apresenta, né, é... [...] Deficiência visual. Esse aluno aqui, né, que está numa cadeira de rodas. O homossexualismo aqui, uma criança indígena, esse cadeirante aqui, né. Infelizmente a população olha essas pessoas de uma forma diferente. É aí que entra infelizmente o preconceito, né. Que é uma forma, entendeu, inadmissível de, de comportamento de ser humano.”</p>
Recursos imagéticos utilizados	3. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento (Figura A).
Comanda da pesquisadora	3. “C: [...] Você acha que o preconceito acontece na mesma medida entre adultos e crianças? E aí pensando nessa questão. [...] Do preconceito na infância e na vida adulta eu gostaria que você fizesse uma montagem e depois relatasse os critérios que você utilizou.”
Montagem do participante	<p>3.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>F1</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>F24</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>O gestor não fez uma montagem para responder a pergunta. Quando perguntei se teria alguma imagem que ele selecionaria para responder a questão ele apontou muito brevemente as imagens ao lado.</p> </div> </div>
Manifestações do participante	3. “D3: Olha, o que que acontece, se o filho, se o pai ele desenvolve esse sentimento do preconceito, ele vai passar pro filho esse sentimento do preconceito. Entendeu? Então, quer dizer, eu ainda vejo a criança com um nível de preconceito bem menor, entendeu? Quase zero. Só que se essa criança, ela for ensinada pelo pai e o pai já tiver uma certa dose de preconceito, ele vai transmitir para o filho. Entendeu? Então quer dizer... Eu vejo isso. Mas a criança numa escola, entendeu, ela não é ensinada de maneira alguma a desenvolver o sentimento do preconceito, né? Eu acho que esse preconceito ele vem da família, da escola jamais. Porque nenhuma unidade

	<p>escolar desenvolve, entendeu, o sentimento do preconceito. Eu acredito que nenhuma escola, né, nenhuma unidade educacional.”</p> <p>“C: Você acha que o preconceito acontece mais com os adultos ou com as crianças? D3: Mais com os adultos. Mais. As crianças às vezes adquirem esse sentimento do preconceito, porque às vezes o pai, ele possui esse sentimento de preconceito. Agora, ele adquire isso, né, porque o pai é preconceituoso, no caso o pai, a mãe, a família. Agora o preconceito maior é por parte dos adultos. Eu vejo assim! [...] Entendeu? Né! A criança ela adquire esse preconceito em contato com os pais e se eles possuem esse sentimento de preconceito, né. Eu vejo aí!”.</p>
Recursos imagéticos utilizados	4. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento (Figura A).
Comanda da pesquisadora	4. “C: [...] Como você faria uma montagem com as imagens levando em consideração o que considera “mais incluído” ou “excluído” pela sociedade mais ampla e também pela escola, de modo geral?”
Montagem do participante	<p>4.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>F.2</p>  </div> <div style="text-align: center;">  <p>F.1</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center; margin-top: 20px;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>F.24</p> </div> </div>
Manifestações do participante	<p>4. “D3: Óh! A escola no caso, aí, né, é difícil, né. Mas, eu acho que o homossexualismo aí é o preconceito maior com relação à escola. Eu acho que o homossexualismo... A síndrome de Down, no caso aqui não sei se essa criança tem síndrome de Down. (diz apontando a imagem F.18 – deficiência múltipla)”</p> <p>“D3: Esse aqui também eu acho que é mais incluído. (Diz pegando a imagem F.18 – deficiência múltipla)”</p>

	<p>Enfim, existe uma tolerância! Agora com relação a esses casos aqui, eu acho que é mais difícil (diz referindo-se as imagens que selecionou para a montagem). Eu acho que existe assim, a sociedade ainda possui um preconceito, Cristiane. Eu acho que dentro de uma escola, né. Não numa unidade educacional como a creche, né, que atende crianças de zero a três anos. [...] Mas numa escola onde a gente atende adolescentes de doze até os dezesseis anos, eu acho que o preconceito maior é aqui. Então a gente vê que, né, assim as pessoas que tem hã... Que apresentam assim, né, um comportamento assim homossexual, a gente percebe pelos jovens que uns toleram, né, e a maioria não tolera, né. Enfim, se afastam né. Mantém esse sentimento de preconceito, né. [...] Entendeu? E não é pra existir, né Cristiane. Eu acho isso.”</p>
Recursos imagéticos utilizados	5. 25 imagens impressas em cartões de papel couche de 10 cm de largura e 8 cm de comprimento (Figura A).
Comanda da pesquisadora	5. “C: [...] Como você acha que a escola se posiciona diante dos excluídos? Observando essas imagens como é que você...”
Montagem do participante	5. O gestor não fez uma montagem com as figuras.
Manifestações do participante	<p>5. “D3: Olha, o correto é a escola não excluí-los, né. Entendeu? Eu, eu posso aqui garantir pra vocês que todo corpo docente, todo corpo administrativo, ele não exclui! Entendeu? Porque nós, nós fomos ensinados, né, nas universidades, nas faculdades, nos cursos de pós-graduação que não é pra ter, entendeu, nenhum tipo de exclusão. Agora a gente sabe que algumas pesso... alguns alunos, né, o corpo discente às vezes exclui! Entendeu? Alguns comportamentos que eles acham que é fora do padrão normal. Mas, eu tenho certeza, que a equipe de docentes, a equipe gestora de uma escola, a equipe de funcionários, ela não exclui ninguém, nem os homossexuais, nem os alunos portadores de necessidades especiais, entendeu? E quer dizer... Agora eles são excluídos pelo próprio corpo discente dos alunos, né. Entendeu? Que às vezes um vê aquela pessoa, aquele ser humano como, de uma forma assim, é... Diferente. Ou seja, ele adquiriu esse preconceito junto à família, né e não junto à escola, entendeu?”</p> <p>“C: De modo geral, você acha que as pessoas elas conseguem controlar o preconceito? D3: Olha Cristiane, alguns sim, alguns não. Depende do grau de tolerância de cada um, né. Entendeu? Então quer dizer, nós que somos profissionais da educação, nós, entendeu, não vemos o preconceito como uma forma negativa. Eu acho que a gente tem que respeitar, independentemente de cor, idade, sexo, religião, entendeu, qualquer ser humano, o respeito acima de tudo! Agora tem gente que não vê isso, entendeu, como uma forma de respeito a sua diversidade. Depende do grau de tolerância de cada um, né. Então, a gente vê, existem famílias que têm uma certa tolerância, existem famílias que não têm, né, entendeu? Fazem com que seus filhos não</p>

	<p>tenham com, com assim crianças que apresentam, né, o comportamento homossexual, ou negro, né, ou pobre, ou crianças que apresentam o trabalho infantil, que são exploradas assim. Então quer dizer, depende do grau de tolerância de cada família, né, entendeu? Na condução da educação de seus filhos, né. Então quer dizer, é difícil falar. Têm pessoas que tem um grau de tolerância maior, outras menor, né. É difícil a gente falar, mas que existe, existe isso. Infelizmente.”</p> <p>“C: É... Eu não to dizendo assim que a escola, ela exclua. Mas é, observando as imagens, quem você acha que são os excluídos, que a escola considera como excluídos?</p> <p>D3: Não, Cristiane! A escola não considera ninguém como excluído! Entendeu? Se nós recebermos aqui alunos, entendeu, oriundos do trabalho escravo, infantil, alunos indígenas, alunos homossexuais, né, são duas pessoas do mesmo sexo, é, entendeu, o pai ou a mãe no caso. Ou alunos com síndrome de Down. A escola não exclui ninguém, entendeu? Quer dizer, a escola não exclui. Nós recebemos todos, assim, essas pessoas, que forma uma comunidade. Agora, o que existe é uma exclusão por parte da sociedade! Entendeu, então quer dizer, o que ocorre é aí. A escola não! A escola não tem nenhum tipo de preconceito sobre nenhum ser humano, seja ele, entendeu, é... Dotado de qualquer cor, raça, religião, nada, nada, isso não! Isso eu tenho certeza! Que nenhuma escola faz isso. Agora é a própria sociedade, é a própria comunidade que forma o corpo discente de uma escola, que são os alunos, que às vezes apresentam esse comportamento de tolerância com relação a essas pessoas, né. Mas a escola não! Não! Ela não vê ninguém como um ser humano excluído dentro de uma unidade educacional. [...] Eu vejo assim! Entendeu?”</p>
Segundo momento	
Recursos imagéticos utilizados	6. Recorte de notícia publicada na Internet: “Mãe denuncia racismo contra filha de 4 anos; aluna é xingada de “preta horrorosa”. ²⁰⁶
Comanda da pesquisadora	6. “Entrego os recortes de notícia ao diretor, peço para que ele leia o primeiro recorte e explico que depois conversaremos sobre.”
Manifestações do participante	6. “D3: É! O comportamento dessa diretora é inadmissível, né! Ela deveria ter chamado essa vó, entendeu, que disse que a filha, né, que a neta dela estava dançando quadrilha, ela tinha que, entendeu? Chamar, enfim... O comportamento dela foi indemissível como uma gestora de escola, entendeu? Ela deveria, entendeu? Chamar

²⁰⁶ Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/07/20/interna_gerais,307109/mae-denuncia-racismo-contra-filha-de-4-anos-aluna-e-xingada-de-preta-horrorosa.shtml>. Acesso em: maio/2013.

	essa vó na diretoria, entendeu? Enfim, né, e... Procurar essa vó e falar que ela está totalmente errada e que ela não pode ter um comportamento assim, que todos são iguais perante a sociedade. E procurar os direitos, entendeu? Ir numa polícia, numa delegacia, fazer um B.O. contra o constrangimento que essa vó causou a criança negra. Entendeu? A diretora tinha que ter feito isso! Porque foi dentro da unidade escolar na qual, quem responde dentro da unidade escolar é a diretora de escola. Então a diretora deveria ter procurado, né, uma delegacia de polícia e ter feito um B.O. contra essa vó que xingou a criança de negra, né. Que ela não queria que dançasse quadrilha. Ela não poderia ter abafado o caso de maneira alguma! Entendeu? Então quer dizer... Deveria também ter chamado a mãe dessa aluna negra, né, que foi insultada, que foi, né, e ter relatado o que aconteceu dentro da escola. Aconteceu isso, isso e isso. Entendeu?”
Comanda da pesquisadora	6.1. “C: Como, se fosse aqui, por exemplo, como é que você agiria?”
Manifestações do participante	6.1. “D3: Eu teria chamado essa vó aqui, na minha sala. Entendeu? Ter tirado ela do pátio, chamado ela na diretoria, e eu ia, chamava, entendeu, uma viatura de polícia aqui na escola sobre os insultos que essa avó cometeu, dentro dessa unidade, com uma aluna nossa, com uma criança. Entendeu? E teria ido numa delegacia de polícia juntamente com os meus funcionários que viram essa, esse lamentável agressão junto a essa criança e feito um B.O. contra essa avó. Entendeu? Porque isso ocorreu dentro da unidade escolar. Então o diretor ele tem obrigação de relatar isso pra polícia, esse é um caso inadmissível na nossa, nos tempos de hoje, né. Entendeu? É inadmissível isso! Então, pois é, eu como diretor eu teria ou ligado para uma viatura vir aqui, entendeu, ou se a viatura não viesse eu ia numa delegacia de polícia fazer um B.O. contra essa avó junto aos demais funcionários que viram essa, esse crime que houve, né, que ocorreu. Tá certo, eu como diretor de escola, né.”
Recursos imagéticos utilizados	7. Recorte de notícia publicada na Internet: “Criança briga com professora e vai parar em delegacia em Piracicaba”. ²⁰⁷
Comanda da pesquisadora	7. “C: [...] Tem agora uma segunda notícia aqui [...] que eu também gostaria que você lesse para conversarmos a respeito.”
Manifestações do participante	7. “D3: Eu não chamaria a guarda municipal nesse caso. Entendeu? Eu tentaria resolver o problema aqui internamente. Em hipótese alguma eu chamaria a guarda municipal pra resolver um conflito entre uma criança de três anos e uma professora. Mesmo que a criança tivesse chutado ou agredido, em momento algum eu ia

²⁰⁷ Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/10/bebe-de-3-anos-briga-com-professora-e-vai-para-delegacia-em-piracicaba.html>>. Acesso em: maio/2013.

	<p>chamar uma viatura da guarda municipal. Que eu acho que é totalmente inadmissível e inconveniente você chamar uma viatura de polícia pra resolver um conflito ou até mesmo uma agressão, cometida por uma criança de três anos. Eu acho que isso a gente poderia resolver aqui com a professora, a mãe do aluno, a vó do aluno no caso. Encaminhar o aluno para uma psicóloga, entendeu? Porque a Prefeitura nossa da cidade, ela tem atendimento psicológico junto aos nossos alunos que tem um comportamento, algum tipo de comportamento assim, né, diferente como hiperatividade, agressividade, entendeu? Esse tipo de coisa. Então, em momento algum eu ia chamar a guarda municipal para resolver um conflito de uma criança de três anos. Eu não faria o que essa diretora fez! Principalmente se tratando de uma criança de três anos. Né? Entendeu? Então quer dizer... eu não, né. Tentaria conversar com a professora, acalmá-la. Tiraria ela de dentro da sala de aula, colocaria outra professora, entendeu? Na sala de aula. Conversaria com essa professora que foi agredida, entendeu? Conscientiz... Vamos supor, eu ia tentar conscientizá-la, né, que essa atitude, foi uma atitude assim, né... De uma criança de três anos, né? Ia chamar a mãe, a vó dessa criança. Tentar resolver aqui sem a intervenção da guarda. Tá? E no caso aí a gente faria um relatório pra psicóloga, né, pra psicóloga fazer aí um acompanhamento mais próximo junto a mãe, a vó, a criança, né. Pra diminuir, entendeu, né, diminuir, no caso, essa suposta agressividade. Iria saber o motivo da agressão dessa criança, por que ela agrediu a professora, qual o motivo. Enfim, a gente ia tentar resolver dentro da escola. Mas nunca chamar uma viatura da guarda pra resolver esse conflito, juntamente com uma criança de três anos. Eu acho que a diretora, no caso, ela se precipitou com relação a isso. [...] Eu acho que a gente deveria resolver aqui com diálogo. Chamar a mãe, enfim, esclarecer o caso pra mãe, né. Falar que não é inadmissível... É inadmissível uma professora levar um chute, apanhar ou sofrer qualquer tipo de agressão de qualquer aluno, independentemente da idade. Mas, a gente ia resolver esse problema aqui, se tratando de uma criança de apenas três anos, né? Entendeu? [...] A gente ia saber o histórico dessa criança, como que é o comportamento dessa criança em casa, se ele bate na mãe, na vó, no pai, né. Entendeu? Que tipo de, né, que tipo de tratamento a mãe estaria dando para essa criança em casa, entendeu, para ela ter esse tipo de agressividade aqui na escola. Mas, é uma coisa que se resolveria dentro da unidade, com a equipe gestora, a professora e os pais do aluno.”</p>
Terceiro momento	
Recursos imagéticos utilizados	8. 1 vídeo-reportagem sobre uma criança transexual ²⁰⁸ .
Comanda da pesquisadora	8. “C: Se acontecesse em alguma creche, como você agiria?”

²⁰⁸ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=bHhHRVo4kT0>>. Acesso em: julho/2013.

<p>Manifestações do participante</p>	<p>8. “D3: Olha Cristiane, é um caso delicado! Nós nunca tivemos um caso desse, por isso que é difícil a gente também, entendeu, assim opinar. Eu nunca passei por isso aos longos dos meus vinte e oito anos de magistério. Agora é um caso que a gente precisa analisar, né, porque no caso, qual banheiro que ela iria utilizar, o masculino e o feminino. Pelo que eu vi, a gente deveria conversar com os pais, no caso. Vamos supor que eu recebo um aluno com, né... Com esse caso. Ou seja, eu vou ter que conversar com o pai, com a mãe, entendeu? Se o comportamento da criança for um comportamento feminino, de modo geral, assim, completo, eu não vejo problema de ela usar um sanitário feminino mesmo, né, tendo os órgãos genitais masculinos. Eu não vejo problema, porque se ela tem um comportamento todo feminino, eu não vejo problema. Entendeu? Agora, o que que a gente tinha que fazer... Tinha que... Enfim, é um assunto delicado. Eu assim, a primeiro instante, vendo o caso assim, eu acho que se a criança ela tem um comportamento todo feminino, entendeu? Ela se veste como menina, se comporta como menina, utiliza todas as brincadeiras de menina, não que existe brincadeira masculina, brincadeira feminina, mas ela tem assim, de todo um comportamento geral cem por cento feminino, eu acho que não tem problema ela utilizar um sanitário feminino, no caso. Quer dizer, aí deveria ter o acompanhamento de uma funcionária, no caso, na hora de ela utilizar o banheiro, pra não ter assim, nenhum tipo de preconceito na hora, né. Não sei. Eu digo assim, uma funcionária nossa mulher, né, acompanhar ela no banheiro, ou permanecer ali na porta do banheiro, né, para que as outras crianças não, enfim, não assim, cometessem nenhum assim, nenhum constrangimento junto a essa criança. Não sei, mais ou menos isso. Mas, eu assim, de imediato vendo esse vídeo e conversando com os pais e vendo que essa criança tem todo assim, um comportamento totalmente feminino, eu acho que não tem problema ela utilizar o banheiro feminino, né. [...] Agora eu acho que no início, eu acho que a escola, a creche, deveria disponibilizar de uma funcionária, entendeu, pra ficar na porta do banheiro, ali olhando, se nenhum aluno da nossa escola iria cometer nenhuma assim, nenhuma agressão assim com relação a constrangimento junto a essa criança. Fica na porta, não acompanhar. Mas, ir na porta, olhar, assim à distância. Ter um contato visual à distância. Para que essa criança não tivesse, né, nenhum tipo de constrangimento emocional. Eu vejo assim! E eu acho que não tem problema de ela utilizar assim, o sanitário feminino. Se os pais relatassem que de fato ela é uma pessoa completamente feminina, né. [...] Mesmo possuindo aí, né, entendeu, os órgãos genitais masculinos. Eu acho que não tem problema, Cristiane.”</p> <p>“C: Uma das opções que foi até relatado ali ,que um dos Estados criou, foram os banheiros unissex. D3: É, unissex. C: O que que você pensa disso? D3: Eu acho positivo. Eu acho que hoje, a gente né... Existe assim uma, né. Nós que temos a nossa sociedade</p>
--------------------------------------	---

	<p>hoje, ela tem assim, né, não tem mais o sexo masculino, o sexo feminino, existem aí, né, como ela falou, transexuais, homossexuais. Enfim, uma série de coisas, né. Então eu acho positivo isso. Se bem que é uma realidade totalmente assim, distante da nossa, né? [...] Você sabe que a nossa sociedade infelizmente ela é dotada de vários preconceitos ainda, né? [...] Mas, seria uma opção no caso dessa criança. Mas, se não tivesse o sanitário assim unissex, eu não vejo problema em essa criança utilizar o sanitário feminino, né. A não ser que causaria um constrangimento de outros alunos por parte, em cima dela, né. Vamos supor, essa criança ficarem constrangidas com os olhares das outras crianças, no caso as meninas que iriam utilizar o banheiro junto com ela, né. É o que eu falo, no caso se eu tivesse esse problema aqui, eu ia disponibilizar de uma mulher, de uma funcionária pra ficar na porta do banheiro, pra não causar nenhum constrangimento. No caso, eu acho... Entendeu? É difícil! É um caso delicado, viu Cristiane.</p> <p>C: Imagino.</p> <p>D3: É um caso muito delicado. Por isso que eu falo, ele tem que ser tratado de uma forma muito assim, né, criteriosa pra gente não... Porque veja bem, o que a gente não pode cometer é nenhum constrangimento dessa criança, que ela sofra nenhum tipo de constrangimento.”</p>
Recursos imagéticos utilizados	9. Trailer do filme “Colegas” ²⁰⁹ .
Comanda da pesquisadora	9. “C: Aí pensando no que nós conversamos, sobre o papel da escola e a questão da inclusão, que que você pensa quando você vê um vídeo assim?”
Manifestações do participante	9. “D3: Olha, Cristiane, eles têm que ser vistos de uma forma diferente. Eles não podem ser julgados... Tá certo, eles cometeram um crime, segundo esse vídeo aqui, né. Assaltaram, roubaram alguma coisa aí, que a gente viu aí, né. Agora eles não podem ser tratados como, assim, de uma forma assim, como um criminoso comete um crime de furto, de roubo, né, entendeu? Eles têm que ter um acompanhamento psicológico, entendeu, eu acho que tem que ser feito é, vamos supor... Uma pessoa com síndrome de Down, no caso eles aí no caso, que eu vi no vídeo, entendeu, é... Eles não estão assaltando assim por, por... Maldade, violência, por, enfim, né, eu acho que... É o que eu falo, precisa ter um olhar diferente no caso desse, desse vídeo aqui, com relação a essas pessoas portadoras da síndrome de Down. Ele não pode ser julgado por uma coisa que uma pessoa assim, sem uma síndrome de Down, comete um crime. Tá certo! [...] Eu acho que tem que ser visto de uma forma diferente, entendeu? Tudo bem, cometeram um crime, eu acho que tem que ser apurado, tudo isso. Mas não assim, entendeu, como um criminoso comum que comete diariamente esse tipo de delito. Entendeu? Acho que tem que

²⁰⁹ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Kf07YeqMOtg>>. Acesso em: agosto/2013.

	<p>ser visto, assim, por parte da autoridade policial, com acompanhamento de psicólogos, psiquiatras no caso aí, entendeu? [...] De uma equipe médica, entendeu? Eu acho que não pode assim, pura e simplesmente, condená-los por um ato que eles fizeram assim, digamos assim de forma assim impensada, ou visto de forma assim, de uma forma aleatória, entendeu? Porque pelo que eu vi no vídeo, eles começaram a assaltar porque eles ficaram sem dinheiro pra... Enfim, passear, alguma fuga que eles tiveram ali, né.”</p>
Comanda da pesquisadora	<p>9.1. C: Como que você acha que a sociedade vê um filme assim? Recebe? (Pausa) Recebe como um filme que tá promovendo o que? Ou simplesmente é um filme?”</p>
Manifestações do participante	<p>9.1. “D3: Cristiane, é difícil assim relatar. Infelizmente a nossa sociedade ainda, ela é dotada de preconceito. Mas, eu acho que com o tempo, isso tá diminuindo, entendeu? Ainda existe o preconceito? Existe! Mas eu acho que essa tolerância, ela vem diminuindo. Tá certo que ela tá diminuindo muito pouco, mas ela vem diminuindo. Agora eu acho que, que acho que a exibição desse vídeo, eu acho que ela vai mostrar como que é a realidade, né, de uma pessoa portadora de uma síndrome de Down, como que é o comportamento dele no dia, se ele comete alguns erros como ele cometeu agora, não é feito assim de forma agressiva, violenta, entendeu? Eu vejo assim! Quer dizer... É difícil traçar pra você assim, uma linha, porque a gente que tá na educação, a gente entende como que é o comportamento, né, das pessoas que são portadoras da síndrome de Down. Entendeu? Existe a tolerância da nossa parte, o respeito à diversidade. Agora têm pessoas que não tem. Agora eu acho que esse filme ele vai retratar bem, esse, esse problema da adversidade junto ao portador da síndrome de Down. Eu vejo assim! Não sei seu eu pude responder a sua pergunta aí, no caso, né. Mas eu acho que, a gente que é educadores, né, nós que somos educadores, a gente vê isso, entendeu, não como uma forma assim agressiva, violenta. Eu acho que... É o que eu falo, a autoridade policial, nesse caso, ela tem que encaminhar o caso de uma forma diferente de uma pessoa que cometeu esse crime querendo cometer, uma pessoa sem a síndrome de Down. Eu acho que sem a síndrome de Down, ela tem que ser encaminhada para uma autoridade policial e ser feito todo o que manda a Lei. Agora uma pessoa portadora de síndrome de Down, ela tem que ser revista isso de uma forma diferente. Entendeu? Não usar a Lei como manda o código. Mas utilizar aí, entendeu, um corpo médico, né, de psicólogos, psiquiatras no caso.”</p> <p>“D3: Como é uma coisa assim, nova assim pra mim, né. [...] Então quer dizer, a gente sempre... Né? A gente pode até cometer algum erro, mas, a gente comete algum erro de uma maneira involuntária, não voluntária. Você sabendo que vai cometer aquele erro, você está sabendo que vai ser injusto, você comete aquela injustiça. Não, isso é inadmissível. Eu acho que o caso tem que ser visto de uma forma diferente, juntamente com uma equipe médica, no caso deles”</p>

Anotações de campo e impressões gerais: Chamou minha atenção na fala desse gestor a responsabilização da família com relação à formação de preconceitos. Além disso, sua fala de que a escola não exclui ninguém é muito forte. Assim como indicado no protocolo nº 09, nas montagens do primeiro momento da entrevistas desse sujeito também há uma repetição de algumas imagens. Outro aspecto semelhante é com relação ao impacto causado pelas imagens sobre a homoafetividade, principalmente a figura que tem dois homens se beijando. D2 foi o gestor que mais falou sobre essa dificuldade da “sociedade” com os preconceitos com relação à homossexualidade. Inicialmente disse que não tinha entendido o que a imagem dos dois homens se beijando significava. E eu lhe disse que se tratava de homoafetividade. Foi a partir daí que ele falou sobre.

ANEXO 7

Fontes das figuras utilizadas na segunda rodada de entrevistas

F1 – homoafetividade

Fonte: <<http://jadedxseasons.deviantart.com/art/Emo-Boys-11297070>>

F2 – diferença: casais homoafetivos com filhos

Fonte: <<http://ericksonianamente.blogspot.com.br/2012/01/pais-gays-podem-ser-melhores-pais-por.html>>

F3 – trabalho infantil I

Fonte: <<http://trabalhoinfantilp.blogspot.com.br/>>

F4 – trabalho infantil II

Fonte: <<http://trabalhoinfantilp.blogspot.com.br/>>

F5 – síndrome de Down

Fonte: <http://laurabmartins12.blogs.sapo.pt/arquivo/casamento_RitaAriel.jpg>

F6 – cadeirante (situação economicamente favorável)

Fonte: <<http://ego.globo.com/famosos/noticia/2013/04/kate-middleton-recebe-flores-de-crianca-cadeirante-durante-evento.html>>

F7 - índio

Fonte: <<http://www.midianews.com.br/conteudo.php?sid=3&cid=153735>>

F8 - autismo

Fonte: <www.fiocruz.br>

F9 – criança com dificuldade de aprendizagem

Fonte: <<http://www.douradosnews.com.br/ultimas-noticias/psicopedagoga-luciane-sperafico-explica-sobre-dificuldades-de-aprendizagem>>

F10 - cego

Fonte: <<http://sacescola.blogspot.com.br/2010/10/e-o-fim-do-braile.html>>

F11 – criança brasileira pobre (situação econômica desfavorável)

Fonte: <<http://valdecyvalves.blogspot.com.br/2012/11/a-miseria-nao-poupa-as-criancas-e-tem.html>>

F12 – cego

Fonte: <<http://www.inclusive.org.br/?p=13798>>

F13 - japonesa

Fonte: <<http://www.ipcdigital.com/br/Noticias/Japao/Ginastica-para-o-cerebro>>

F14 – criança transsexual

Fonte: <<http://forums.tibiabr.com/showthread.php?t=454932>>

F15 – criança brasileira pobre

Fonte: <<http://blogdoonyx.wordpress.com/2011/12/01/brasil-o-pais-das-criancas-miseraveis/>>

F16 – cadeirante

Fonte: <http://assimcomovoce.folha.blog.uol.com.br/arch2008-08-17_2008-08-23.html>

F17- cadeirante (situação economicamente desfavorável)

Fonte:

<<http://www.google.com.br/imgres?biw=1024&bih=461&tbm=isch&tbnid=AL3uSRA3zdsyGM:&imgrefurl=http://www.24horasnews.com.br/blog/index.php%3Ftipo%3Dlista%26data%3D2010-11-06%26blogueiro%3D9&docid=aPOaBwwAWwWk8M&imgurl=http://www.24horasnews.com.br/bancofotos/blog/Cadeirante.jpg&w=400&h=300&ei=DnwLUpSnMMqO2wWYkID4CQ&zoom=1&ved=1t:3588,r:1,s:0,i:80&iact=rc&page=1&tbnh=176&tbnw=243&start=0&ndsp=9&tx=166&ty=100>>

F18 – deficiência múltipla

Fonte:< revistaescola.abril.com.br>

F19- paralisia cerebral

Fonte: <<http://static.hsw.com.br/gif/paralisia-do-cerebro-1.jpg>>

F20- criança branca

Fonte: <<http://luxochic.com/blog/o-dia-das-criancas-vem-ai-e-voce-ja-se-planejou/>>

F21- criança negra

Fonte: <<http://www.imagenspravoces.com/2012/07/bonitas-fotos-e-imagens-de-criancas.html>>

F22 – criança em situação economicamente favorável

Fonte: <www.auriverde.am.br>

F23 – surdez na escola

Fonte:<escolasbilingueparasurdodobrasil.blogspot.com>

F24 – cegueira

Fonte: <www.faders.rs.gov.br>

F25 – crianças com aparelho auditivo

Fonte: <http://www.google.com.br/imgres?um=1&hl=pt-BR&biw=1024&bih=461&tbm=isch&tbnid=EX9j_94pPgCTqM:&imgrefurl=http://www.port.hear-it.org/Adaptando-se-a-um-aparelho-auditivo&docid=Kwvp-aC7Srw9M&imgurl=http://www.port.hear-it.org/multimedia/children_getting_hearing_ai.jpg&w=250&h=171&ei=hXUjUsrxBoixsQTjwIDQDQ&zoom=1&ved=1t:3588,r:0,s:0,i:77&iact=rc&page=1&tbnh=136&tbnw=200&start>

=0 =8&tx=157&ty=59#imgdii=EX9j_94pPgCTqM%3A%3BrZHFMr26sD5IM%3BE
X9j_94pPgCTqM%3A>

ANEXO 8

Recortes de notícias – Segunda rodada de entrevistas

RECORTE I

(Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2012/07/20/interna_gerais,307109/mae-denuncia-racismo-contrafilha-de-4-anos-aluna-e-xingada-de-preta-horrorosa.shtml>, acesso em maio/2013)

“Mãe denuncia racismo contra filha de 4 anos; aluna é xingada de 'preta horrorosa'”.

(Pedro Ferreira - Publicação: 20/07/2012 06:00 Atualização: 20/07/2012 09:05)

De acordo com ela, menina foi ofendida por avó de garoto que se revoltou com o fato de o neto ter dançado quadrilha com uma criança negra. Polícia vai investigar o caso.

“Quero saber por que deixaram uma negra e preta horrorosa e feia dançar quadrilha com meu neto.” Foi assim, segundo o que já foi apurado pela polícia, que a avó de um aluno de uma escola infantil particular em Contagem, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, se referiu a uma menina de 4 anos, em um caso de crime de racismo que revoltou funcionários do Centro de Educação Infantil Emília e levou a mãe da criança a denunciar a mulher à polícia. A diretora da escola foi acusada de não ter feito nada para impedir as ofensas racistas e ainda ter tentado abafar o caso.

O episódio ocorreu dia 10, mas somente ontem, apoiada pela organização não governamental SOS Racismo, a mãe da menina, a atendente de marketing Fátima Viana Souza, revelou detalhes do caso. Ela só ficou sabendo das agressões à filha porque a professora Cristina Pereira Aragão, de 34 anos, que testemunhou tudo, inconformada com a situação e com a falta de ação da diretora da escola, pediu demissão e procurou a família da menina para denunciar o que ocorreu. Outra professora confirmou aos pais da criança a denúncia feita por Cristina.

Fátima lembrou que a festa junina foi no sábado, dia 7, e que toda a sua família foi para prestigiar a menina. Na terça-feira, dia 10, a avó do garoto, de acordo com o que

consta no boletim de ocorrência policial ao qual o Estado de Minas teve acesso, invadiu a escola aos gritos querendo saber por que deixaram uma “negra horrorosa” dançar com o neto dela. “Minha filha presenciou tudo e foi chamada de preta feia. Os coleguinhas da sala ao lado escutaram e foram ver o que estava acontecendo”, disse a mãe, chorando. “Minha filha ficou quieta num canto da sala e a professora a defendeu dizendo que a atitude daquela mulher era crime. Mesmo assim, minha filha continuou sendo insultada”, disse Fátima.

A mãe disse ainda que não foi informada do ocorrido. No dia, seu marido buscou a filha na escola e tudo parecia normal. Ela lembrou que naquela terça-feira a menina chegou perturbada da escola, não jantou e não conseguiu dormir. “Achei que ela tivesse brincado demais e estava cansada”, disse Fátima. No dia seguinte, a menina vomitou na sala de aula e a diretora alegou para os pais que ela havia comido muitos salgados num piquenique da escola. A professora, que já havia pedido demissão, procurou os pais e contou o que havia acontecido.

“Fiquei desesperada. Foi horrível. Acho que a minha filha vomitou de medo. Conversei com ela, que repetia o tempo todo que não fez nada, se sentindo culpada. O racismo contra um adulto é intolerável. Contra uma criança indefesa, pior ainda. E eu não estava lá no momento para defender a minha filha”, lamentou Fátima, que vai tirar a menina da escola e quer que a agressora seja punida. “Vou lutar na Justiça pela minha filha e por tantas outras crianças negras que passam pela mesma situação e não é feito nada”, disse. Fátima informou que vai providenciar atendimento psicológico para a filha. “Ela está se achando inferior, que o bom é ser de outra cor”, concluiu.

RECORTE II

(Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2011/10/bebe-de-3-anos-briga-com-professora-e-vai-para-delegacia-em-piracicaba.html>>, acesso em maio/2013)

“Criança briga com professora e vai parar em delegacia em Piracicaba”

(26/10/2011 19h02 - Atualizado em 27/10/2011 14h33)

Educadora diz que levou chute de menino e chamou a Guarda Municipal. Avó do garoto de 3 anos reclama que neto foi tratado 'como bandido'.

Uma criança de 3 anos de idade foi parar na delegacia após brigar com a professora em uma creche particular localizada no Centro de Piracicaba, no interior de São Paulo. Durante a confusão, a educadora acionou a Guarda Municipal para conter o aluno, que, segundo ela, a agrediu com um chute, além de ter dado um soco em um vidro da sala.

A avó da criança, Rute Camargo, reclama da maneira como o neto foi tratado. "Me ligaram e eu fui até a creche. Meu neto é hiperativo, ele realmente dá mais trabalho. Mas eu cheguei aqui e ele, uma criança de 3 anos, estava sendo tratado como se fosse um bandido, com três guardas municipais em volta da cadeira em que ele estava sentado. Isso é um absurdo", conta.

"Precisava ter chamado a GM e ter feito tudo isso? É uma criança", questiona. Rute diz ainda que o garoto está na creche desde março de 2010. Questionada se outros fatos semelhantes envolvendo o neto já aconteceram no local, ela diz que a troca de uma professora trouxe os problemas. "Nunca tinha tido problema antes. Trocou uma professora daqui e começou com isso. Quase toda semana alguém liga da creche agora reclamando dele. Estão perseguindo meu neto."

Além do garoto, da avó e da mãe dele, foram para a delegacia a professora envolvida, a diretora e a assistente social da creche. O boletim de ocorrência foi registrado como ocorrência não criminal na Delegacia de Defesa da Mulher. Uma cópia do registro será encaminhada para o Conselho Tutelar e para a Vara da Infância. A diretora da creche e a professora não quiseram dar entrevistas.

ANEXO 9

Registro do encontro entre psicóloga e professores

Creche J

Data: 08/05/2013

Horário: 8h às 10h20

Anotações da Reunião entre a psicóloga da Prefeitura Municipal e professores da creche J.

Cheguei a creche às 7h15, horário de entrada das crianças. Entre o trânsito de pessoas que entravam e saíam, o diretor (D4) me recebeu junto ao coordenador pedagógico (CP 10). D 4 pediu para que eu aguardasse alguns instantes, pois a psicóloga estava atendendo uma mãe da escola de educação básica que fica próxima a creche, pois se tratava de um caso urgente que não poderia esperar. Fiquei observando a chegada dos pequenos e a recepção das professoras e educadoras. *Olhando uma das salas, vi um homem que pensei, a princípio, ser um pai que estava trocando a criança (como o vi próximo ao banheiro da sala e por ser uma regra nessa Unidade que se a criança chegar com xixi ou cocô os pais devem trocá-la antes de deixá-la com as educadoras, pensei se tratar de um pai/responsável). Continuei observando e vi o homem receber uma criança que chegava com a mãe. Percebi então que se tratava de um professor ou educador. Quando o diretor se aproximou para conversar comigo eu comentei sobre o professor: “Que legal D 4, vocês tem um educador homem agora aqui na Unidade!?”. Ele me disse que sim, que ele havia entrado através do último (e recente) concurso público municipal e que estava se dando muito bem com as demais funcionárias da creche e também com as crianças. Eu comentei sobre nunca ter visto antes, no município, um homem trabalhando nas creches, em sala, com crianças de zero a três anos (na verdade não vi homens nem na educação infantil, nem no ensino fundamental). Contei que na Universidade já havia visto homens que trabalhavam em creches e na educação básica, e que inclusive estudavam sua inserção na escola. D 4 comentou que ficou com certo receio no começo, mas que ele conquistou os pais, as crianças e demais funcionárias com seu jeito cativante e carinhoso. Em uma de suas falas, disse: “E ele é homem, viu! Casado, vai ser papai agora.”. Disse que ficou mais tranquilo quando soube disso, porque acha que os pais ficariam mais receosos se o professor fosse homossexual. “Não é duro lidar com isso, Cris?”. Contei ao gestor que na Universidade há estudos sobre isso que podem ser acessados. D 4 contou que para “preservar” o trabalho do professor diante da comunidade educativa, ele só faz as trocas dos meninos da sala e a educadora é que cuida das meninas.*

Além disso, ele nunca o deixa sozinho com a turma. Mesmo na hora do sono que é quando professor e educadora revezam para fazer a hora do almoço, montaram um estrutura para que uma educadora de outra turma venha ficar com ele. O professor sabe de tudo isso, pois o gestor disse que “combinou” isso com ele²¹⁰. “Você precisa conhecê-lo, Cris! Ele é uma graça!”. Depois dessa conversa, o coordenador chamou o diretor para resolver detalhes sobre o encontro com a psicóloga.

Após conversarem sobre a forma como fariam o atendimento, o diretor (D 4), coordenador pedagógico (Cp 10) e a psicóloga Helena²¹¹ decidiram que chamariam as professoras das salas quatro, cinco, seis e sete primeiro e depois as professoras das salas um, dois e três (salas de crianças menores – berçário – entre quatro meses e dois anos). Às oito horas o coordenador pedagógico iniciou o encontro apresentando a psicóloga para as professoras. Ela também me apresentou dizendo às professoras que eu estava fazendo um trabalho acadêmico e já tinha feito estágio na creche no ano anterior²¹². De acordo com a psicóloga ela prefere fazer o atendimento em grupo, pois assim as salas que têm alunos em situações semelhantes podem trocar experiências e também os demais educadores, ouvindo sobre as especificidades das outras salas podem conversar e opinar. No ano de dois mil e doze aconteceu na Rede Municipal um concurso que contratou professores para as creches. Do ano passado para cá, vários docentes contratados por este concurso já passaram pelo centro infantil. As professoras deste ano são todas novas na unidade. A psicóloga se apresenta às docentes falando um pouco mais sobre o trabalho que faz nas unidades da Rede Municipal e os objetivos deste. Estão presentes na sala quatro professores, a psicóloga, o coordenador

²¹⁰ O diretor parece considerar que há mais risco em acontecer algo entre um professor homem e as crianças, principalmente as meninas, do que com uma professora mulher. Parece ainda, haver no discurso da gestora uma indicação de que o homem (e mais ainda o homossexual) é “sempre” ou na maior parte das vezes o responsável em casos de violência e/ou abuso contra a criança. Por que ela acha que com um professor homossexual seria mais difícil a aceitação da comunidade educativa? E se se tratasse de uma mulher homossexual, qual seria a reação/impressão do diretor? De onde vem essa interpretação de que se “preserva”/ dá respaldo ao professor quando institui que ele troque apenas os meninos?

²¹¹ Os nomes apresentados são fictícios.

²¹² Levei a câmera para filmar e o gravador de voz para gravação do encontro, mas intencionava primeiro sentir o clima do grupo. Antes de começar a reunião, aguardei por alguns instantes o início do encontro e o diretor D 4 me chamou para andar com ela pela Unidade para ver as crianças. Elas estavam no refeitório, tomando café. Ela conversou com os pequenos e professoras, cumprimentando-os. Algumas educadoras perguntaram quem eu era para o diretor ou para mim mesma. Senti nos olhares e pequenos comentários que faziam entre si, certo estranhamento (por parte de quem não me conhecia da época dos estágios, que hoje se trata da maioria dos educadores e professores). Na sala de reunião, senti que filmar ou gravar nesse primeiro momento poderia inibi-los. Optei então por anotar o mais detalhadamente possível os acontecimentos.

pedagógico da unidade e eu. Helena explica que faz um trabalho de acompanhamento nas creches e que conversará com o grupo sobre os casos que eles observam que necessitam de acompanhamento. Ela diz que esse trabalho se divide em três encontros sendo esse primeiro com as professoras e coordenador pedagógico no qual conversam sobre as observações que vêm fazendo. Nesse encontro decidem quais crianças devem ter os pais encaminhados para o que chamam de “grupo de pais” que é o segundo momento do atendimento. Esse segundo momento é agendado com os pais coletivamente e nele a psicóloga aborda alguns temas específicos, visando esclarecimentos, formação e orientação com relação aos filhos. O terceiro atendimento é feito com a coordenador pedagógico. Helena vem até a creche e conversa com o coordenador sobre os casos, vê se houve melhora/avanço e faz os encaminhamentos necessários. A psicóloga explica ainda que nessa idade costumam encaminhar os pais para atendimento, pois a criança é muito pequena. Na maioria das vezes, nessa idade, *“o problema está na família”*.

O professor R. é o primeiro a falar. Ele atua numa sala de Maternal I formada por crianças nascidas no primeiro semestre do ano. A psicóloga pergunta-lhe sobre os casos que lhe chamam atenção. O professor relata o caso de um menino que não apresentava reação no início do ano. As crianças o mordiam, ele mordia as crianças, mas ele não tinha muita reação. Não falava quase nada. R. ressaltou que apesar disso percebeu uma mudança nas últimas semanas. Depois que ele (professor) assumiu a sala a criança está falando mais. Ele conversou com a mãe a respeito e esta lhe informou sobre a situação complicada da família, pois o pai está preso. Disse que isso contribuiu para entender melhor a criança. O professor trouxe também o caso de outro menino cujo pai apresenta comportamento bipolar. A criança costuma agredir a si e aos colegas, é muito ativo e agitado. Nas últimas semanas a mãe optou por deixá-lo em casa alguns dias por conta da agitação em que ele se encontrava. R. comenta que já houve relatos de uso de entorpecentes pelo pai do menino, que a criança é muito agressiva com os colegas e que a mãe relatou que não pode deixar a criança sozinha com o pai. O coordenador pedagógico se responsabiliza por verificar o que está acontecendo e diz que chamará a mãe para conversar, porque a criança não pode ficar faltando. A psicóloga apoia a decisão de chamar a mãe para conversar e indica encaminhar essa família para o grupo de pais. Com relação ao caso da primeira criança relatado pelo professor, Helena aponta que não acha necessário chamar os pais, pois já houve melhora e a criança vem progredindo. R. conta ainda sobre uma menina que começou a apresentar comportamentos estranhos, como por exemplo, se recusar a colocar o sapato, começou a chupar o dedo, coisa

que não fazia. Quando conversou com a mãe, esta contou que uma irmã da criança estava internada na UTI. Porém, mesmo depois que a irmã saiu do hospital os comportamentos continuaram. O coordenador pedagógico destacou a estrutura familiar confusa da criança. A psicóloga aponta que demonstrar uma reação diante do que está acontecendo no caso da criança é positivo, apesar de chupar o dedo e ter outras reações. O professor relata sua preocupação com o fato de diversas pessoas buscarem a criança na creche, o que, segundo ele, acaba interferindo no comportamento da menina. Helena pede para o coordenador chamar a família para conversar e saber mais sobre a dinâmica familiar. R. comenta ainda que algumas famílias agradecem pelas atitudes tomadas pelos educadores na creche, inclusive por conversar e orientar os pais. *Comentou sobre o caso de um dos meninos da sala em que o avô da criança relatou ao educador sua preocupação com a “possibilidade” do neto ser homossexual, pois em casa a criança pegava sempre a bolsa da mãe e outras coisas. O coordenador conta que conversou com este avô e lhe explicou que eram normais esses comportamentos e curiosidades nessa idade e que “isso não ia deixá-lo mais “viado””. Todos riem. “Pra falar na linguagem deles”, segundo o coordenador pedagógico. A psicóloga perguntou se eram só aqueles casos e o professor disse que sim, que os demais “estavam dentro do esperado”. O coordenador pedagógico disse que este ano estão com poucos casos.*

A professora da outra sala de Maternal I relata o caso de S., um menino que é agressivo e que já foi encaminhado para o grupo de pais no ano anterior. A mãe também havia sido encaminhada na mesma semana, para o atendimento com a assistente social, por conta dos cuidados com a criança. Segundo a professora, quando conversou com a mãe sobre o comportamento da criança, a mãe reagiu agressivamente e bateu na criança na porta da sala de modo que a professora precisou proteger o menino, escondendo-o atrás de si. A professora e o coordenador comentam sobre suas suspeitas de que esta mãe seja usuária de drogas e namorada de um traficante. A educadora relata que tem dias que o menino está mais calmo, porém em outros está muito agressivo. A psicóloga diz que é provável que isso seja um reflexo do que acontece em casa. É uma forma de a criança reproduzir o modelo que tem em casa e também é um modo de expressar a raiva pelo que vivencia no ambiente familiar. A família é encaminhada para o grupo de pais. A professora conta que não tem contado para a mãe quando o menino briga com alguma criança ou é agressivo, por conta do que aconteceu da última vez que ela falou. Segundo professora e coordenador o pai deste menino está preso. A psicóloga menciona que é importante conversar com essa mãe e solicitar que a assistente

social acompanhe esse caso. O coordenador pedagógico ressalta que é preciso ter cuidado para lidar com essa mãe, pois é uma pessoa “delicada”. Helena orienta a professora de que é preciso mostrar para S. que a creche é diferente de casa, tentando mostrar outro modelo, mais aceito socialmente. É preciso mostrar para o menino o carinho que não tem em casa, sem deixar de compreender a situação da criança, mas também sem deixar de mostrar as regras que existem. É preciso acolher, estabelecer vínculo e ao mesmo tempo limites e regras que também fazem parte da convivência. Mesmo assim, segundo ela, será muito difícil ele não agredir, por conta do modelo que tem em casa. Diante do questionamento da psicóloga sobre como as educadoras tem lidado com a criança nos momentos de agressão, a professora responde que costumam conversar, tirar um pouco da brincadeira, incentivar a agradar o amigo, levam-no para dar uma volta e se acalmar. A psicóloga reforça que é importante mostrar que é errado o que ele está fazendo, mas que também é importante ensiná-lo a fazer de forma diferente. Ela pede que as educadoras tentem intervir antes da agressão para ajudá-lo a resolver, fazê-lo pensar em alternativas, incentivá-lo a falar com o outro em situações de conflito. Helena destaca ainda que é preciso valorizar mais os bons comportamentos do que os ruins, porque se a criança percebe que ganha muita atenção com comportamentos agressivos, ela continuará tentando chamar a atenção. *Outro caso relatado pela professora é de uma menina e um menino com comportamento “sexual”. De acordo com a educadora, as crianças não podem ficar sozinhas, pois os dois chamam um ao outro, deitam um em cima do outro, pedem para ir ao banheiro juntos, entre outras coisas. O coordenador pedagógico relata que essa criança veio da creche K e que a mãe fez uma denúncia por abuso sofrido pela criança no referido centro infantil no ano anterior. Foi registrado um Boletim de Ocorrência, o caso foi apurado e nada foi constatado. Por isso a criança mudou de CRECHE. A psicóloga anotou o nome da criança para procurar mais informações sobre o caso. O coordenador disse que acha que isso vem de casa. A professora relata comportamentos relacionados à “sexualidade” de outras crianças. Helena conta que orientou naquele mesma manhã uma mãe sobre a masturbação infantil e que é preciso saber mais sobre esse comportamento para tentar entendê-lo. Há uma série de fatores por trás disso, como ansiedade, por exemplo, além do fato de a criança saber que sente prazer naquela região. Ela diz que fatos como os relatados pela professora sobre as duas crianças, levam a pensar que as crianças estão assistindo programas impróprios na televisão, vendo ou presenciando algo em casa entre os pais. A professora diz que o menino repete muito que “a mãe não tem pipi” e relata que a mãe deste garoto “é bem masculina” e aparenta ser homossexual. “Mais é?”, “Acho que*

sim!”, “Não sei!”, comentam as professoras. Helena questiona se esse comportamento entre as crianças ocorre apenas entre os dois e a professora confirma. A educadora diz ainda que precisa estar sempre atenta aos dois, pois eles se procuram. O menino ainda se distrai brincando com outros colegas, mas a menina se isola. As professoras comentam sobre o caso e a psicóloga diz que buscará maiores informações. Discutem se é uma família adequada pra o grupo de pais. A educadora relata que depois que a menina começou a frequentar a creche é que o menino começou com esses comportamentos. A psicóloga aponta que precisam tomar o cuidado para não mostrar para as crianças que o comportamento que tem é feio, não permitido. É importante mostrar que aqui na creche não é permitido, mas isso precisa ser colocado de forma adequada. É preciso chamar a atenção deles para outras coisas nesses momentos. Sugeri que as educadoras tentem estimular o brincar, a socialização, se for preciso, ensinar as crianças a brincar com os outros, estabelecendo um vínculo primeiro entre a criança e a professora e depois, devagar, ir introduzindo as demais crianças. Helena diz ainda que vai averiguar o caso, pois parece ser uma mãe que necessita de certa cautela, pois aparenta ter uma tendência de jogar responsabilidades para os outros. O coordenador relata que tentaram não rotular a menina quando ela foi para a creche, por conta do que tinha acontecido. A psicóloga pede para que o coordenador converse com essa mãe, tomando certo cuidado.

A professora do Maternal II-A começa sua fala trazendo o caso de um menino que tem os pais em processo de separação e que está com o sono agitado. Em conversa com a mãe, contou que esta relatou que o menino dormia com o pai e o vínculo foi cortado. Dias atrás os pais vieram buscá-lo juntos e ele se recusou a sair da sala. A criança teve um processo de adaptação agitado e se mostrou agressivo a princípio. Já melhorou com relação à agressividade e ainda chora um pouco para entrar, mas logo fica bem. A mãe disse para a professora que ela e o pai brigavam muito. *A professora relatou ainda que este menino é uma criança que tem muita curiosidade para ir ao banheiro sempre que alguém vai e que elas têm controlado isso.* A psicóloga diz que chamarão os pais para conversar pois é possível que a situação de casa esteja refletindo na creche, não a questão da separação em si, mas as brigas. CP 10 comenta que acredita que D 4 já conversou com essa família. O caso é encaminhado para o grupo de pais. A educadora fala sobre uma menina da sala que é *prima da criança mencionada anteriormente* (que mudou de unidade). Disse que a criança desafia as professoras o tempo todo e que ela precisa ser firme, pois ela chega a querer bater nas educadoras. É uma menina ciumenta e ao mesmo tempo carinhosa. O comportamento que tem

com a mãe parece ser semelhante ao que tem com as professoras na creche. O coordenador contou que dias atrás o diretor conversou com essa mãe, pois o Conselho Tutelar recebeu uma denúncia que alegava que a mãe agredia a criança na rua. A mãe explicou o ocorrido e constatou-se que não era nada do que havia sido dito na denúncia. A mãe relatou ainda dificuldades em lidar com a filha. A psicóloga explica que os casos que encaminham para atendimento são os que estão ligados a creche; se os pais têm problemas para lidar com os filhos precisam procurar atendimento por si mesmos. Mas se as educadoras estão vendo resquícios dessa dificuldade na creche, podem encaminhar essa mãe para o grupo de pais visando orientação. A professora comenta que precisa insistir para que essa criança vá ao banheiro, pois são raras as vezes que a criança pede, quando não faz na roupa. Disse não entender se é para chamar a atenção ou se a criança não consegue mesmo segurar. A psicóloga diz que se a professora percebe que a criança controla os esfíncteres um pouco que seja, é importante mostrar a consequência do que está acontecendo, fazendo-a perceber que perdeu tempo de brincadeira para trocar a roupa, fazendo com que ela participe (simbolicamente) do processo de limpeza. Enfatizou que não é uma situação grave, mas que é preciso mostrar a consequência. A professora falou também sobre um menino que não falava e a partir do início do tratamento com fonoaudióloga começou a falar mais. Ela relatou que o menino não brinca com as demais crianças, por mais que o incentivem, que não estabelece vínculo com outro colega em momento algum. *O coordenador pedagógico supõe que a mãe o “mima” bastante.* Segundo a docente, a mãe relata que quando vai ao parque, por exemplo, ele não brinca com ninguém. Helena diz que algumas crianças são carentes de habilidades sociais. Ela pergunta sobre a relação entre ele e a professora e esta conta que é boa, que ele gosta de abraçar, beijar. Helena pergunta se eles brincam juntos e a professora responde que ela tem tentado colocá-lo na brincadeira. *Quando estão ouvindo história, por exemplo, ela tem insistido para que ele se sente para ouvir porque antes ele ficava correndo enquanto os outros ouviam.* Helena afirma que é importante mostrar as consequências, mas acima de tudo tentar estimulá-lo a brincar, num primeiro momento com os adultos e aos poucos, inserir outra criança. *Aponta ainda que se ele é uma criança que não segue regras, a tendência é que os demais se afastem dele.* Em consenso com o grupo, resolveram encaminhar os pais dessa criança para o grupo de pais.

Passam então a palavra para a professora do Maternal II-B. Ela relata o caso de um menino da sala que tem uma “curiosidade” relacionada a sexualidade. Esta criança sempre chama outros colegas no parque para cantinhos, tenta beijar as meninas e a educadora diz

que já o viu com a calça abaixada, junto a um grupo de crianças. A professora diz que passou alguns dias afastada e que nesse período, segundo a educadora que a acompanha a sala, ele andou batendo muito nos outros colegas. Disse que mandaram um bilhete para a mãe e que ela veio conversar. Ele vem de van para a creche e elas têm pouco contato com a mãe. Segundo a professora, a mãe está grávida de seis meses e tem além do menino que está na creche, um bebê de onze meses. A docente pergunta para o coordenador pedagógico se a criança está fazendo algum acompanhamento com especialista, pois ele chegou atrasado por duas vezes e quando ela pergunta onde ele foi, ele responde que foi “conversar com a moça que deu uns brinquedinhos” para ele. O coordenador pedagógico ficou de verificar se a criança está fazendo algum acompanhamento, pois a família não comunicou a creche sobre isso. Chamará a mãe para conversar sobre o comportamento da criança e sobre esse possível atendimento. A professora diz que sabe que a estrutura familiar dessa criança é confusa (as crianças são filhas de pais diferentes, segundo ela). A psicóloga dá orientações relacionadas à socialização, falando sobre a importante de mostrar que o ambiente da escola é diferente, estabelecer regras e limites, mostrar consequências, semelhantes as dadas as demais professoras nos demais casos relatados. *A professora comenta que “apesar disso, ele é um menino normal”*; brinca e se relaciona com os demais. Falou também sobre o caso do menino C., que está faltando bastante por conta de atestados médicos. É uma criança que faz tratamentos, tem vários problemas, inclusive no olho e faz acompanhamento na Unicamp. O coordenador diz que não sabia que ele tinha problema de comportamento. A professora relata que nos dias em que ele vai para a creche não tem regras ou limite algum. Contou ainda que ele tem problema respiratório, que toma remédio e parece que tem convulsão. Uma das professoras presentes no grupo se pergunta o que pode acontecer com essa criança se as educadoras não sabem nem o que ela tem direito. O coordenador se compromete a chamar os pais para saber sobre o acompanhamento que a criança faz e os problemas que tem. A psicóloga pediu para que o coordenador verifique se é possível solicitar um relatório dos médicos que o acompanham porque pode haver uma questão neurológica que dificulte a atenção, a concentração, etc. Aponta também que o fato da criança faltar muito dificulta o convívio e a socialização com os demais. O coordenador chamará os pais para saber mais e depois decidirá com a psicóloga o que farão. Outro caso relatado pela docente dessa sala é com relação à sexualidade de uma menino, relacionada à masturbação. Segundo ela, é um menino que tem problemas nos dentes. Está com toda a dentição podre e caindo. A família não está fazendo o acompanhamento com o dentista. A professora relatou que quando acorda

a criança parece estar sufocando. Disse que já conversou com a família e lhe disseram que já está tomando as providências. Coordenador e psicóloga concordam sobre a necessidade de encaminhar o caso para a assistente social. Professora, coordenador e psicóloga comentam sobre a situação da masturbação na hora da saída e em muitos momentos do dia. A psicóloga pergunta à professora se a criança é ansiosa e a docente comenta que a criança não tem limites e não respeita regras. CP 10 fala que a estrutura familiar da criança é delicada. O pai, traficante e bandido, está preso; a mãe já foi presa por interceptação de ligações com esse homem e tem envolvimento com drogas. Helena questiona se a assistente social está acompanhando o caso e a coordenador responde que no ano anterior ficaram sem assistência social. Segundo o coordenador, está encaminhando este ano os casos que precisam de acompanhamento para a assistente social que fará o acompanhamento nesse ano. A psicóloga aponta que essa criança tem uma extrema carência de cuidado; professora e coordenador relatam outras situações relacionadas ao menino. CP 10 se compromete em falar com a assistente social para que seja feito um acompanhamento mais de perto, que cobre mais da família. A psicóloga diz que a mãe pode ser chamada para o grupo de pais, mas não acredita que os pais virão, por isso diz ser melhor encaminhar para a assistente social. *O coordenador comenta que acha que a criança pode ter dificuldades cognitivas também, dificuldades na fala, no andar. “Sabe aquele concebido na droga? Deve ter alguma sequela nisso! Sabe aquela criança que não é igual as outras?”.* Helena sugeriu que façam um relatório e encaminhem para o pediatra para que ele saiba o que elas observam na creche. Diz ainda que quando a criança é muito pequena fica difícil fazer uma avaliação cognitiva, pois “eles” (acredito que se refira aos médicos/ equipe de especialistas) não tem materiais e às vezes é preciso encaminhar para a APAE ou AME na cidade vizinha. Sugeriu a professora e coordenador que antes de se preocuparem com neurologista, devem tentar dar conta das situações mais gritantes, como a dos dentes, por exemplo. Caso a mãe não se mobilize terão que ver outros meios. Com relação à masturbação, Helena sugere que a professora continue a tirá-lo da situação, pois é uma criança que não se distrai quando tentam chamar sua atenção para outra coisa. Diz ainda que a contenção da criança pode ser feita se houver necessidade: tirá-la do chão, ficar com ele um pouco no colo e quando ele se acalmar propor outra atividade. A professora apresenta então o caso do menino M., filho de uma ex-funcionária da creche. No ano anterior a mãe já foi encaminhada para atendimento psicológico, mas o coordenador não sabe se ela deu continuidade ao tratamento. CP 10 comenta que existe um problema entre os pais. Uma das crianças é filha só da mãe, sendo M. o filho de ambos e não

há um combinado entre eles para corrigir as crianças. Na creche, M. é um menino agressivo, que morde e bate. As professoras presentes na sala comentam sobre o caso e contam situações que presenciaram em que a criança foi agressiva. De acordo com a professora M. é um menino muito bravo e irritado, mas, mesmo sendo agressivo é também carinhoso. A psicóloga sugere que tentem fazer algo na creche mesmo que falte a conduta dos pais em casa. Fala que é preciso que tenha a consequência, que M. é um menino impulsivo que precisa melhorar o autocontrole. Indica que tentem prevenir a agressão. A professora conta que a criança age sem motivo aparente ou previsão. Está brincando e de repente bate. Neste momento os outros professores presentes voltam às suas salas por conta do horário do almoço que se aproxima, ficando só a docente do Maternal II-B para receber orientações. Helena incentiva a professora a conversar e tentar prevenir as situações em que a agressão ocorre. Fala que na situação de conflito é necessário ensiná-lo a fazer diferente, reforçando sempre as atitudes positivas da criança. Coordenador, professora e psicóloga comentam sobre os comportamentos da mãe que são iguais aos da criança. Falam também que o menino reproduz o comportamento da mãe. A professora comenta também sobre a criança V. que está com um problema de pele e tem um comportamento muito agitado. O coordenador diz que ele tem mesmo um problema de pele e que é um menino que bate, morde e chora muito. A psicóloga dá orientações parecidas com as que deu no caso anterior do menino M.. Helena pede para que apressem a reunião, pois seu tempo está se esgotando. Elas encaminham o caso de V. para o grupo de pais. A professora então volta para a sua sala.

Como o tempo da psicóloga na creche está acabando, o coordenador vai até as salas um, dois e três que ficaram por último para ver se elas podem conversar com Helena naquele momento. Antes de sair ela comenta que essas salas não têm muitos casos, pois se trata de bebês. Ao voltar ela diz que as professoras não poderão conversar naquela hora por conta do almoço das crianças. O coordenador diz que os casos das salas dos bebês são mais de orientação aos pais e não de crianças, especificamente. As professoras percebem que há dificuldades dos pais em lidarem com as crianças. Combinaram então que o coordenador fará um levantamento dos casos das salas não atendidas e falarão por telefone sobre eles, encaminhando os que precisarem para o grupo de pais. Coordenador e psicóloga comentam sobre o tempo curto para conversar sobre tantas coisas. A psicóloga diz que na próxima visita a creche falará com as professoras que não puderam participar da reunião. Disse ainda que avaliou a reunião como muito positiva. O coordenador comentou brevemente que percebe que algumas professoras trouxeram casos por influencia do que outras relataram durante a

reunião. A psicóloga então se retirou e eu também deixei a creche, após me despedir dela e do CP 10.

ANEXO 10
Termo de compromisso



Termo de Compromisso



Prezado(a) Senhor(a):

Sou Cristiane Perol da Silva, aluna do quinto ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, registro acadêmico número 090792. Sob a orientação da Professora Doutora Heloísa Andrea de Matos Lins, do Departamento de Psicologia Educacional da UNICAMP, faço um estudo envolvendo questões sobre a infância e as relações pedagógicas no ambiente escolar. Peço sua autorização para participar da reunião entre psicóloga e pais, e assim conhecer mais sobre os pensamentos das famílias sobre os assuntos mencionados. Informo ainda que as informações serão utilizadas somente para fins de estudo e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode me contactar através do telefone: (19) 8141 8177 e e-mail: crisperol@gmail.com. Pode também procurar pela professora orientadora da pesquisa, a Professora Doutora Heloísa Andrea de Matos Lins, do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, através dos e-mails: heloisamatos@gmail.com/hmlins@unicamp.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao participante.

_____, ____ de _____ de 2013.
(Local e data)

Cristiane Perol da Silva
Estudante responsável pela pesquisa
RG: 47.113.309-7

_____ , tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação da estudante na referida reunião.

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO 11

Registro do encontro entre psicóloga e um grupo de representantes de famílias

Creche J Data: 19/06/2013 Horário: 07h30 às 09h15

Anotações da Reunião entre a psicóloga da Prefeitura Municipal e um grupo de representantes de famílias da creche J.

Estavam presentes cinco representantes das famílias, sendo três mães e duas avós, o diretor da unidade (D4), o coordenador pedagógico (CP 10), a assistente social, a psicóloga e eu. D4 se apresentou, apresentou a psicóloga Helena²¹³ dizendo que ela acompanha várias unidades da Prefeitura, apresentou a assistente social que estava presente também para conhecer alguns casos e por fim me apresentou como a estagiária que estava desenvolvendo seus estudos na creche, contou que eu já tinha feito estágio lá e que gostaria de acompanhar a reunião. Me apresentei como estudante de Pedagogia que está estudando o trabalho das professoras, a relação com as famílias e a infância. Disse que acompanhar a reunião seria muito interessante, mas que se elas se sentissem incomodadas eu poderia me retirar. D 4 perguntou se alguém fazia objeção. Antes eu já havia conversado com o diretor sobre isso. Como ninguém se opôs, passei então o Termo de compromisso para que lessem e assinassem. Uma das avós presentes disse que não sabia ler então propus que lêssemos em voz alta. Depois de ler, as mães e avós assinaram, inclusive a que não sabia ler que disse “assinar eu sei”. As mães e avós ficaram com uma cópia do Termo e a reunião foi iniciada.

Helena explicou que faz esse trabalho de orientação na creche e que falaria sobre o que foi pontuado sobre os filhos e vai querer saber como é o comportamento da criança em casa. Helena disse que não é para se preocuparem, pois se trata de uma reunião de orientação, o que não significa que os filhos estejam com problemas. *D4 explica que a reunião é para prevenção e dicas; pede também às mães que não pensem que seus filhos estão com problemas por isso. Diz que esse trabalho de orientação deveria ser feito com todas as famílias, mas como não há tempo para isso, escolhem alguns pais de tempos em tempos para*

²¹³ Os nomes utilizados são fictícios.

participarem da reunião. O diretor ressalta que esse tempo de creche é o melhor para o desenvolvimento da criança e se for feito um bom trabalho nesse período tanto em casa quanto na creche, fica mais fácil. A psicóloga Helena pergunta o nome das crianças dos presentes e anota, iniciando sua fala a respeito destas em seguida. Contou que veio a creche no dia oito de maio, que foi quando conversou com professoras e educadoras sobre as crianças, e que algo pode ter mudado desde então. Ela combina com os presentes que primeiro pontuará o que foi apontado sobre a criança e ouvirá os pais. Em seguida dará orientações.

Helena começou falando da criança S. e disse que a criança costuma bater, agredir e que tem dificuldade em lidar com conflitos. A mãe, quando questionada sobre como S. é em casa, conta que acontece da mesma forma. Em família, a criança agride o irmão e faz birra quando é contrariado. Segundo a mãe, S. sente muita falta do pai, sente-se rejeitado por ele. Tem ciúmes do irmão que tem o pai mais próximo (não são filhos do mesmo pai). A mãe diz que a criança não conviveu com o pai, pois logo que ele nasceu, se separaram. Então, o menino não tem a referência da figura paterna e sente ciúme do irmão, chegando a agredi-lo por isso. Ela conta também que a criança tem epilepsia que se manifesta quando fica nervoso. O coordenador pedagógico pontua que souberam disso através da assistente social, pois a mãe não tinha informado a creche. A assistente social pede à mãe que relate o medo de água da criança sobre o qual ela havia comentado. A mãe diz que S. tem mesmo muito medo de água e que ao tomar banho muitas vezes chega a vomitar. A psicóloga toma nota e passa para a próxima criança.

O caso da criança D. é pontuado. A psicóloga conta que foi apontado que ele interage pouco com as demais crianças e pergunta como é em casa. A mãe fala sobre e diz que D. é da mesma forma com a família. Conta que tem uma vizinha que brinca com ele e que foram em um aniversário infantil onde o menino não quis se relacionar com as outras crianças. A mãe diz também que o menino é filho único e que esperaram muito para tê-lo; conta que deixou de trabalhar para cuidar dele e que ele é grudado com os pais. A criança apresentava dificuldade para falar, mas melhorou ao entrar na creche, até mesmo a fonoaudióloga do menino apontou isso. Segundo relato da mãe foi a profissional que indicou aos pais que o colocassem na creche para que pudesse se relacionar com outras crianças e melhorar a fala.

Passando para a criança B., Helena diz que é um caso em que *a sexualidade* da criança é mais aflorada e que segundo os registros que tem, a mãe teve outro bebe recentemente o que pode causar alteração no comportamento da criança. O coordenador pedagógico conta que teve um contato prévio com a avó, que estava presente, e que esta lhe contou que B. tem

contato com uma prima de oito anos que tem algumas das falas que a criança apresenta na creche. Conta ainda que pediu para que a avó viesse para ouvir dicas e repassar aos pais da criança para que eles conversem e limitem algumas coisas, incluindo o que a criança assiste na televisão e o contato com essa prima maior. *Psicóloga, coordenador e diretor explicam em frases que se complementam, que essa questão da sexualidade é normal nessa idade e que é uma fase pela qual todas as crianças passam.*

No caso da criança A., Helena indica que trata-se da mesma questão da criança B., a sexualidade aflorada com relação a ele e aos demais. A avó, que é quem está presente, diz que a criança é muito sozinha, apesar de ter alguns primos. Ao ser questionada pela psicóloga sobre quem mora com a criança, a avó responde que ela e a mãe. Conta ainda que quando tiraram a fralda do menino, ele começou a mexer algumas vezes no “pipi”. *D4 diz que isso é normal nessa idade, pois ele ainda está se descobrindo.* Helena pergunta se há algo mais que a avó gostaria de contar e esta relata que a mãe da criança é revoltada e que por conta disso bate no menino, briga com ele, sendo que ela (a avó) interfere.

O caso seguinte apresentado é o de E., uma criança do berçário. A mãe veio para a reunião para ouvir orientações com relação à sexualidade também, pois a família da criança mora no mesmo terreno que um primo da menina que fica beijando-a na boca, entre outras coisas. O diretor salienta: “Vejam, todos os casos são parecidos”. O coordenador continua: “O que prova que as crianças são normais”. D4 menciona que isso não acontece só aqui, mas no mundo todo, pois as crianças passam pelas mesmas fases no mundo todo. A psicóloga retoma o caso de E. e pergunta como a criança é em casa. A mãe conta que os tios (que moram no mesmo terreno) acabam incentivando essas atitudes que o primo mais velho tem com ela. Fala também que a criança costuma fazer birra e reagir com teimosia quando dizem não a ela.

Ao terminar de ouvir as mães e avós presentes, Helena diz que suas orientações serão com relação à sexualidade e limites. Inicia seus apontamentos dizendo que quando surge essa questão da sexualidade o importante é saber como lidar com isso. Conta que tem crianças que descobrem a sexualidade mais cedo e que percebem que determinada região do corpo é uma região de prazer. Ressalta que é preciso tomar cuidado, pois crianças que tocam com muita frequência ou até mesmo compulsivamente nesses locais do corpo acabam se machucando e/ou até mesmo se expondo socialmente. Diz que é importante não mostrar que isso é algo sujo, mas sim mostrar que isso não é permitido em certos momentos e lugares, direcionando para onde deve ser feito. Caso seja em excesso, é preciso colocar alguns limites, sendo até o caso de conter quando for demais, apesar de que geralmente a conversa resolve. Explica que

se esse toque em certas partes do corpo for demais acaba atrapalhando o desenvolvimento, pois a criança deixa de participar de atividades para fazer isso. Orienta que é preciso tomar cuidado, pois a criança pode estar querendo chamar atenção através da masturbação. Helena fala também sobre os comportamentos de algumas crianças com relação a outras e diz que certos comportamentos levam a pensar que a criança está vendo alguma coisa. A psicóloga sugere que os familiares selecionem melhor o que a criança assiste, pois isso estimula a questão da sexualidade na criança precocemente. O coordenador diz que dias antes, vendo a cena de uma novela, pensou que, mesmo em horários de programação livre, as cenas são impróprias para crianças. O diretor diz que não só para as crianças, mas para os adolescentes também. Conta que tem uma filha de quatorze anos que ainda não vê de tudo. A psicóloga ressalta que dá essas orientações, mas sabe que os pais não controlarão tudo, pois as crianças tem contato com outras crianças e adultos. Conta aos presentes que às vezes precisa orientar pais que dormem no mesmo quarto que a criança e que tem relações sexuais no mesmo espaço achando que a criança não vê. Às vezes a criança tem contato com alguma criança mais velha que tem isso mais aflorado. Helena ressalta que até mesmo nessa questão da sexualidade é preciso ter limite. É preciso mostrar quando a criança tiver alguma atitude com relação ao outro, como beijar na boca, por exemplo, que não é adequado. Ela passa então a falar do comportamento relacionado aos limites. “Todo comportamento tem uma função”. A psicóloga diz que a criança tem que perceber que com comportamentos inadequados ela não vai conseguir o que quer. Comenta que às vezes o que faz a criança manter o comportamento é o fato de receber atenção. CP 10 e D4 dizem que essa questão da atenção é para a vida toda. O coordenador fala da importância de estimular a organização e a cooperação em casa desde cedo. A psicóloga concorda e retoma o assunto dizendo que até mesmo nós adultos agimos para chamar a atenção em alguns momentos. O importante, segundo ela, é mostrar que é inadequado, mas tomando cuidado para valorizar mais o que a criança faz de bom. Fala sobre a tendência de se valorizar mais o que é ruim do que o que é bom e que para se valorizar as boas atitudes não é preciso presentear a criança, mas ter uma atitude de elogio, de valorização. Uma das mães presentes questiona sobre como agir diante da birra da criança e conta como a criança costuma agir com o pai em casa. A psicóloga diz que é preciso falar na hora que acontece e não ficar tocando no assunto a todo o momento posteriormente. É preciso observar se é um comportamento para chamar a atenção e se for, é preciso ignorar, não dar tanta atenção, lembrando-se sempre de valorizar os bons comportamentos. A psicóloga ressalta que isso muda quando se trata de agressão, pois se a criança agride os pais não podem apenas

ignorar. É preciso mostrar para a criança que sua atitude tem consequências. Para tanto não é preciso falar muito e nem trazer para si a consequência. Às vezes, para que a criança perceba a consequência de seus atos, é preciso colocá-la em outro espaço por alguns minutos, pouco tempo. Helena destaca que é preciso ensinar a criança a fazer diferente, caso contrário de nada adianta fazer tudo o que foi sugerido antes. Outra mãe fala sobre a dificuldade em lidar com sua criança porque a tia protege muito a sobrinha, principalmente quando ela fica brava com a menina. A psicóloga fala sobre essa dificuldade, mencionando que ela acontece também entre pais que não tem a mesma forma de lidar com conflitos e/ou comportamento. Fala da importância de que conversem em família sobre o que falaram na reunião. Aponta que seria importante que os pais também estivessem e não só as mães, no caso das que estavam presentes. Outra mãe relata dificuldades com sua irmã que também protege seu filho, S.. Como a criança pode ter crise de epilepsia quando fica nervoso, a irmã diz que ele é pequeno e que não podem contrariá-lo por isso. Coordenador e psicóloga orientam que a mãe se imponha mais. Helena orienta a mãe a conversar com o médico da criança e saber mais sobre a questão do menino ficar nervoso e ter crises, informando posteriormente a família sobre o que o profissional disser. A mãe da criança E. pergunta sobre dar um tapinha na mão quando a criança faz algo errado. A psicóloga diz que isso não vai traumatizar a criança, mas ela sugere outros caminhos, pois o problema nisso é o modelo que se cria para a criança que acaba pensando que agredir funciona e passa a fazê-lo. Além disso, é algo que acaba gerando sentimento de culpa nos pais. A mãe conta que E. tem batido nela durante as birras. Helena fala da necessidade e da importância de prevenir os comportamentos quando se sabe que a criança vai fazê-los. Reforça a importância de ensinar a criança a conversar com as outras, ou seja, a ter outros comportamentos. Fala sobre ensinar a se defender, o que não significa ensinar a agredir (disse isso por conta da fala da mãe de E. que disse que a tia da menina incentiva o filho a bater em E. quando ela bate nele). Salienta a importância de ensinar as crianças a resolverem conflitos, se a criança for mais velha pedir para pensar no que fazer. A assistente social pergunta à Helena se ela não falará sobre a questão da mordida que acontece muito nessa idade. O coordenador aponta que falarão sobre isso na reunião de pais, pois a maioria presente é mãe de crianças já maiores. A psicóloga diz que a orientação é a mesma, mostrar que morder não é adequado, considerando as especificidades da idade. Fala que a mordida é mais frequente quando a fala ainda não está desenvolvida. A mãe de E. conta que o sobrinho costuma morder muito sua filha. Helena orienta a mãe a intervir, se possível, percebendo a situação de conflito e tirando a criança da situação. A mãe de E. conta sobre

algumas situações que ocorrem na família. A psicóloga diz que infelizmente a criança vai conviver com diversas crianças, das quais umas serão mais agressivas do que outras. CP 10 fala da importância da reunião e que seria muito bom que pudessem fazer isso mais uma vez. O diretor e o coordenador se colocam a disposição para atender as famílias quando precisarem, se comprometendo a sempre buscarem informações e ajudar os pais no que for necessário. Helena fala da importância de manter um bom vínculo com a creche e estar sempre em contato. A psicóloga ressalta que é importante que desde cedo mostrem as crianças os valores morais do respeito, da mentira e suas consequências, da existência de regras colocadas pelo adulto, nessa fase. CP 10 fala da mentira, de como é difícil lidar com a criança que mente e de como esta fica incrédula diante dos demais. A mãe de S. conta que o filho tem feito muito isso em casa. D4 diz que o comportamento dos pais também é importante, pois serve de modelo. Exemplifica dizendo sobre quando os pais contam mentira para a professora por conta da criança não ter feito a lição na frente da criança. Conversam sobre as consequências futuras de aprender a mentir. Helena diz que essa questão do modelo é muito importante e que os pais tem que tomar cuidado com seus comportamentos e com o de quem vive com eles. A avó de A. conta que seus filhos mais velhos dizem que ela bateu muito neles e ela diz que bateu para que virassem bons homens. CP 10 e D4 dizem que educar não é fácil, gera críticas e que também a época que a senhora viveu era outra, hoje há outros conhecimentos disponíveis.

A psicóloga diz que era isso que gostariam de dizer e pergunta se há mais alguma dúvida. A mãe de S. ouve um choro e diz “É meu filho!”. O coordenador se retira para ver o que aconteceu. Helena finaliza dizendo que às vezes a criança exige mais, mas sempre tem um jeito. D4 dá dicas de livros que os familiares podem ler e diz que investir na educação é muito bom. Diz aos pais para investir nisso, buscar informações e procurá-las se necessário. Helena diz que costuma dizer que educar dá trabalho, mas que a longo prazo vale a pena investir. CP 10 fala que o resultado vale a pena, apesar de dar trabalho. A psicóloga diz que espera que os familiares consigam aplicar o que ouviram. Diz que se for necessário, se alguém tiver maiores dificuldades pode encaminhá-los para o atendimento individual, pois nessa idade não costumam encaminhar a criança para terapia, mas sim os pais. Os familiares assinam a ata e a reunião é encerrada.