

5 O Estudo Realizado no Cotidiano: Vozes Vivas de uma História

A emoção, a inquietude aparecem em nós
cada vez que se rompe o equilíbrio entre
nós e o meio ambiente

(VYGOTSKY).

Neste capítulo, são apresentados dados e discussões acerca do modo como o cotidiano escolar pesquisado está estruturado, organizado, bem como o modo como é vista a infância, a Educação Infantil e a inclusão da criança deficiente pelos atores sociais que compõem o dia-a-dia escolar. A partir de observações e entrevistas com professores, auxiliares, pedagoga, diretora, professora regente da turma observada, e, principalmente, as crianças que compunham a turma do Pré A, tentarei entender como o discurso teórico e o discurso do Sistema Municipal de Ensino de Vitória se refletem na práxis diária.

Para tanto, este capítulo está subdividido em três partes que abrangem, respectivamente: a) o Centro de Educação Infantil, seus sujeitos e sua realidade; b) as crianças, seus sonhos, concepções, desejos, esperanças, medos, falas; c) a presença da criança deficiente na sala regular.

5.1. O Centro Municipal de Educação Infantil Vista Linda: seus Sujeitos e sua Realidade

Localização e histórico da instituição – O Centro Municipal de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória que serviu de base para esse estudo será designado por CMEI Vista Linda. Localiza-se num bairro que possui peculiaridades que o diferenciam dos demais da Capital capixaba.

O bairro onde o CMEI Vista Linda está localizado, de acordo com os índices de desenvolvimento humano e renda *per capita* do município de Vitória

descritos no capítulo 1 deste estudo, caracteriza-se como um bairro carente de infra-estrutura, de áreas de lazer, de áreas sociais, dentre outros recursos que geralmente faltam aos bairros formados por uma população pertencente às classes menos favorecidas economicamente. Porém, essa comunidade fica cercada de bairros nobres da Capital, isto é, bairros que são o centro financeiro e econômico; que possuem infra-estrutura de alta qualidade; clubes esportivos e boates freqüentadas pelas classes média-alta e alta da sociedade de Vitória; o maior *shopping center* do Estado do Espírito Santo; restaurantes requintados; escritórios de empresas, de advocacia e consultórios médicos; repartições públicas municipais, estaduais e federais.

Em outros Estados, talvez esse bairro fosse considerado favela, porém uma característica do Espírito Santo é que não se faz distinção entre bairro e comunidade. Também não são usados os termos favela e subúrbio para se designar lugares pobres e/ou distantes do centro. Dessa forma, tanto o bairro quanto a comunidade apresentam a mesma definição e significado prático, não sendo usado o termo favela para se referir a uma comunidade caracterizada por pessoas de baixa renda.

O CMEI Vista Linda atende a crianças de zero a seis anos pertencentes tanto ao bairro em que está localizado, quanto crianças de outros que ficam em seu entorno. Tem a característica de, conforme relato da diretora, atender à maioria das crianças moradoras do morro onde está localizado.

De acordo com as informações colhidas com a direção e o serviço pedagógico do CMEI, existem crianças das mais variadas classes sociais, crianças que se alimentam regularmente – que fazem todas as refeições diárias em casa, crianças que têm como base a alimentação oferecida pelo CMEI, crianças que moram somente com a mãe e os irmãos, com os pais, com os avós, em suma, as mais variadas formas de família residente no bairro.

Como o Centro de Educação atende, em sua maioria, a crianças do próprio bairro, essas, por sua vez, residem em casas que variam de barracos de madeira a casas de alvenaria, porém sem as mínimas condições de infra-estrutura adequadas.

Nesse contexto socioeconômico, “[...] o CMEI Vista Linda foi fundado em 27 de novembro de 1992, a partir da necessidade que esses pais tinham de possuir um lugar onde deixar os filhos enquanto trabalhavam, já que a ênfase anterior era de cuidar dessas crianças, como uma creche mesmo” (LÚCIA – Diretora).

Conforme relato da diretora, após a construção do Centro de Educação, o bairro onde se localiza obteve algumas melhorias no que se refere a acesso com rampas e escadarias, rede de esgoto e água encanada, iluminação pública e coleta de lixo. Entretanto, salientou: “[...] tudo é ainda muito difícil por causa das condições físicas. Os carros só chegam até aqui e tudo o que vai para o morro tem que ser carregado, por isso tem tanto lixo nos becos e nas encostas, o caminhão não sobe até lá” (LÚCIA).

O CMEI Vista Linda e sua infra-estrutura – o Centro Municipal de Educação Infantil Vista Linda é constituído por oito salas de aula; uma sala de uso comum dos professores; uma sala de direção; uma sala para os pedagogos; sala de vídeo; sala de informática; secretaria; cozinha com despensa, área de serviço e lavanderia; banheiros para crianças e professores em número suficiente e equipados com chuveiros, pias e sanitários próprios para as crianças; pátio interno com refeitório; dois pátios externos, sendo um na parte de cima do CMEI e outro na parte de baixo; solário específico para as crianças do berçário; além de depósitos de material didático e de limpeza (Foto 1).



Foto 1 – Entrada do CMEI

O CMEI Vista Linda possuía um total de 402 crianças matriculadas no ano de 2004, em seus turnos matutino e vespertino, distribuídas por um total de dezesseis turmas: oito em cada turno. Esse número de matrículas segue um parâmetro determinado pela Secretaria de Educação e que varia de unidade para unidade, de acordo com o tamanho das salas e a faixa etária das crianças,

conforme preconiza a Lei nº 4.747/98, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Vitória.

Tabela 8 - Número de alunos/turmas/turno CMEI Vista Linda

Turma	N/turmas	Total/aluno	Matutino		Vespert.	
			N/turmas	N/alunos	N/turmas	N/alunos
Berçárial	02	50	01	25	01	25
Berçárioll	02	50	01	25	01	25
Maternal	03	75	01	25	02	50
Jardim I	03	77	02	50	01	27
Jardim II	03	75	01	25	02	50
Pré	03	75	02	50	01	25
Total	16	402	08	200	08	202

Fonte: Secretaria do Centro Municipal de Educação Infantil Vista Linda

Na tabela 8, pode-se ter uma visão geral do quantitativo de turmas e alunos por turno de funcionamento. Desse total, três apresentavam diagnóstico de deficiência (dois com deficiência mental e um com deficiência auditiva). Para esse total de alunos e turmas, a escola contava com vinte e quatro professores, oito auxiliares de serviços gerais, quatro cozinheiras, quatro vigilantes, duas pedagogas, uma diretora, estagiárias de sala de aula e de Educação Especial e duas assistentes de secretaria. Esses profissionais serão apresentados no próximo item deste mesmo capítulo.

Retomando a descrição da escola, as salas de aula são arejadas e claras; possuem boa luminosidade natural e artificial; são equipadas com jogos pedagógicos, jogos industrializados e brinquedos diversos; mesas e cadeiras próprias para o tamanho das crianças nas salas de jardim I e II e pré; possui colchões e almofadas nas salas de berçário e maternal, além de móveis específicos para o berçário. As salas são decoradas com cartazes e murais que mudam de acordo com o trabalho que está sendo realizado. Como são espaços de constantes exposições de trabalhos das crianças, as salas possuem cantos com fantoches, fantasias, livros de histórias infantis, rádio com toca-fitas e CD e ventiladores de teto e todas elas possuem amplas janelas. Um fato que chamou a atenção foi o cuidado constante com a limpeza das salas, dos móveis e demais dependências, pelas auxiliares de serviços gerais, como pode ser visto nas Fotos 2 e 3.



Foto 2 – Sala de aula



Foto 3 – Sala de aula

As salas dos professores, diretora, secretaria e pedagogos também são arejadas, claras, com luminosidade natural e artificial. São limpas e organizadas e todos são responsáveis pela ordem e manutenção. Não são muito amplas. A sala dos professores possui mesa e cadeiras acolchoadas, um refrigerador,

persiana na janela, ventilador de teto e um purificador de água. As salas da direção, secretaria e pedagogos possuem móveis específicos, além de armários de aço e de madeira, computadores, máquinas fotocopadoras – uma na secretaria e outra na sala da direção, aparelho telefônico e fax.

O CMEI Vista Linda teve de ser construído em forma de prédio com dois pavimentos, o que não é regra no Sistema Municipal de Vitória, já que a maioria dos Centros de Educação Infantil são edificadas em forma de andar térreo. No primeiro andar do CMEI Vista Linda, estão localizados: as salas dos professores, secretaria, cozinha, refeitório e pátio interno, banheiros dos alunos e professores, sala da direção, sala de vídeo, sala de informática, despensa, três depósitos de materiais, lavanderia, duas salas de aula, bebedouro e lavatórios (Fotos 4 e 5).



Foto 4 – Lavatório em destaque e bebedouro ao fundo



Foto 5 – Refeitório e pátio interno

Para se chegar ao segundo piso, tem-se uma rampa que dá acesso às demais salas de aula, sala dos pedagogos, solário, banheiros para as crianças e pátio externo como mostrado nas Fotos 6, 7 e 8.



Foto 6 – Rampa de acesso ao segundo piso



Foto 7 – Vista do pátio externo superior



Foto 8 – Solário para crianças do berçário e maternal

No que se refere às áreas comuns às crianças, o CMEI possui um refeitório (Foto 9) que também serve como pátio interno para festas, comemorações, reuniões e outros eventos. Esse espaço possui mobiliário próprio com mesas e cadeiras para que todas as crianças comam sentadas e em

grupo; possui balcão tipo *self service* para que as crianças possam, na medida do possível, servirem-se de acordo com sua vontade.

Para a alimentação, uma política implementada pela Secretaria de Educação de Vitória instituiu a utilização de pratos e canecas tipo *duralex*, acabando com os pratos e canecas de polipropileno em todas as unidades de ensino. O CMEI Vista Linda também os utiliza em seu cotidiano em todas as turmas. A alimentação é fiscalizada por uma equipe de nutricionistas do próprio sistema de ensino que trabalha com cardápios específicos para cada realidade escolar, ou seja, “[...] cada escola e CMEI possui seu cardápio de acordo com sua demanda e realidade socioeconômica”, como informou o secretário de Educação.



Foto 9 – Vista do refeitório, mesas cadeiras e balcão

A cozinha é equipada com todos os utensílios necessários e próprios de uma cozinha industrial; todas as cozinheiras possuem uniformes e seguem regras rígidas de observação da higiene pessoal e alimentar, de acordo com a diretora. A comida é feita na cozinha e encaminhada em bandejas próprias para o balcão (Foto 10) para que as crianças do maternal, jardim I e II e pré possam se servir, cada turma no seu horário, devido ao espaço que não comporta todas as crianças sentadas, e sim somente duas turmas por vez. No CMEI Vista Linda, as crianças recebem duas refeições diárias, no caso do turno matutino – no qual

se desenvolveu esta pesquisa – as crianças tinham o desjejum logo depois que chegavam e o almoço.



Foto 10 – Crianças almoçando e se servindo

A sala de vídeo possui uma televisão de 29 polegadas, videocassete, ventilador de teto e colchões para que as crianças pudessem ficar deitadas ou sentadas de acordo com sua vontade; não é ampla e só tem capacidade para uma turma de alunos por vez. Logo, como observado, segue cronograma de agendamento feitos pelos professores e orientado pela pedagoga para sua utilização.

A sala de informática, assim como a de vídeo, não é ampla, porém é bem ventilada e iluminada, é equipada com aparelhos de computação próprios para a idade das crianças de zero a seis anos, possui cadeiras e mesas adequadas para as máquinas e também segue horário agendado de acordo com o interesse de cada professor. Durante o processo de pesquisa, pude observar que a turma de crianças do pré A, que fez parte desta pesquisa, utilizava constantemente a sala de vídeo, porém não foram observados momentos de utilização da sala de informática.

No segundo piso, localiza-se o pátio externo, que é composto por uma área de piso grosso de cimento com dois jogos de amarelinha pintados e em outra área separada por plantas e coberta por areia (Foto 11), onde estão dois

brinquedos de ferro. O pátio não é coberto, o que prejudica sua utilização tanto em dias chuvosos quanto em dias de sol muito forte. O pátio não é muito amplo e não possui brinquedos do tipo balanço, escorregador, gangorra e outros. Tem capacidade para quatro turmas de alunos por vez. Entretanto, de acordo com a diretora, somente duas turmas podem ficar no pátio em cada momento.

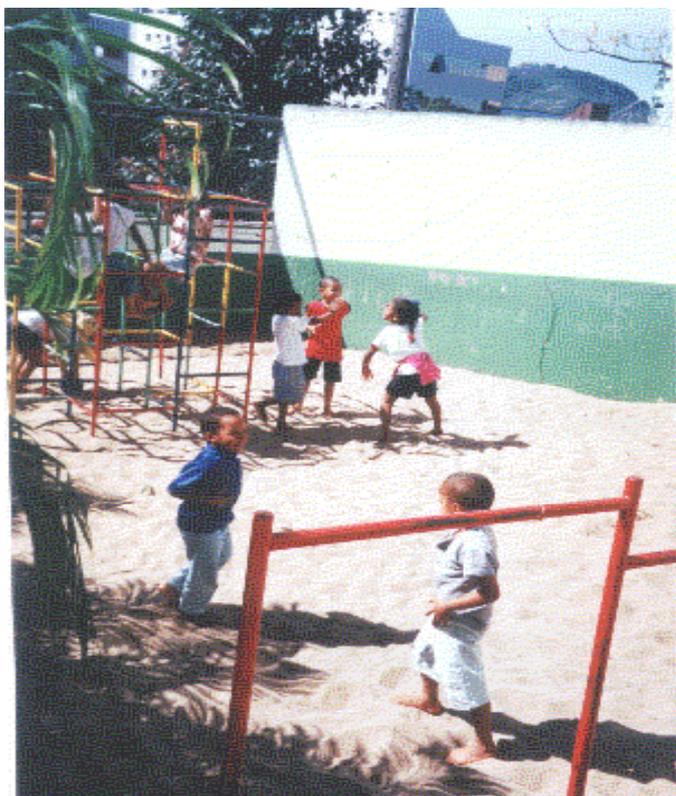


Foto 11 – Vista dos brinquedos fixos do pátio externo

As atividades desenvolvidas no pátio externo, como foi observado nos momentos em que estive presente, são livres, para que cada criança faça o que quiser dentro das possibilidades que o espaço oferece. Não foram observados, nesse período, momentos de exploração dos jogos pintados no chão e nem momentos em que os professores desenvolvessem atividades coletivas programadas sistematicamente, com a exceção de um dia em que presenciei as estagiárias desenvolvendo uma atividade planejada no momento de sua execução, conforme as Fotos 12, 13 e 14:



Foto 12 – Brincadeira direcionada no pátio externo superior



Foto 13 – Brincadeira direcionada no pátio externo superior



Foto 14 – Brincadeira direcionada no pátio externo superior

No que tange ao tipo de material didático-pedagógico de consumo, permanente e de limpeza existentes, de acordo com a Lei Municipal nº 4.435/1997, que implantou os caixas escolares no município de Vitória, cada unidade de ensino gerencia seus recursos conforme sua necessidade. Alguns materiais comuns como papel ofício, de limpeza básica e formulários de documentação oficial, por exemplo, são enviados pela Secretaria de Educação; o restante é de responsabilidade da direção com a parceria do corpo docente e técnico-administrativo, de acordo com a necessidade de cada escola ou centro municipal de Educação Infantil.

O CMEI Vista Linda possui material de consumo pedagógico variado em abundância e disponível para uso docente e discente dentro do planejamento previsto; jogos e brinquedos educativos em perfeitas condições para uso constante e trocados à medida que vão estragando; dois aparelhos de televisão de 29 polegadas; dois aparelhos de videocassete; um rádio com toca-fitas e CD em cada sala de aula; uma aparelhagem de som profissional para festas, eventos e comemorações com microfone; três máquinas fotográficas; mesas, cadeiras, armários, bebedouros; livros, revistas pedagógicas e jornais locais para uso de professores e alunos; painéis e quadros; computadores, impressoras e máquinas fotocopadoras; encadernadora do tipo espiral; mesas pedagógicas

para as crianças na sala de informática; e todos os outros materiais de limpeza necessários para o bem-estar físico e social de crianças e funcionários.

Corpo docente, técnico-administrativo e de apoio – como dito, o CMEI Vista Linda possuía, em 2004, um corpo docente composto por 24 professores. Esses professores eram responsáveis por dezesseis turmas de crianças cujas faixas etárias iam dos seis meses aos seis anos e onze meses, além de dois que eram responsáveis pelo desenvolvimento de projetos. À primeira vista, percebe-se que o número de professores é maior do que o de turmas, porém, de acordo com a diretora, isso se dá pelo fato de que, para as turmas de berçário I, existem três professores para cada uma e para as de berçário II, dois professores.

Esta pesquisa, como já salientado, teve como foco o turno matutino. Dessa forma, serão apresentados dados mais específicos acerca dos profissionais desse turno de funcionamento.

O CMEI Vista Linda conta, em seu turno matutino, com oito auxiliares de serviços gerais (ASGs) sendo quatro efetivas da própria Prefeitura Municipal de Vitória e quatro de firma terceirizada que presta serviços. Essas oito ASGs cumprem carga horária de oito horas diárias. Assim como parte das ASGs, as cozinheiras também cumprem carga horária de oito horas diárias e são contratadas pela mesma firma terceirizada. Os vigilantes, por sua vez, em número de quatro, são funcionários efetivos da Prefeitura de Vitória.

O nível de escolarização, de acordo com informações obtidas com a direção do CMEI, varia do fundamental incompleto ao completo. Nenhum tem ensino médio e também não constam analfabetos nesse quadro funcional. Quanto às atribuições de cada um, estas podem ser assim observadas, conforme relato da diretora:

- **Cozinheiras** – são responsáveis pelo cozimento da merenda, preparação e servimento às crianças, ordem e manutenção das dependências da despensa e cozinha e não podem arrumar salas, lavar banheiros e/ou atividades que possam contaminar alimentos e utensílios domésticos;
- **Vigilantes** – responsáveis pela entrada de pessoas na instituição. Também, quando solicitados, fazem algum trabalho de ajuda ao corpo docente ou, como salientou a diretora, “A gente, às vezes, precisa de alguém com um pouco mais de força, aí a gente solicita ajuda aos vigilantes”.
- **Auxiliares de serviços gerais** – nos centros municipais de Educação Infantil de Vitória, as ASGs possuem várias funções. No CMEI Vista Linda, essas funções correspondiam a arrumar e limpar as salas de aula, secretaria, pátios, refeitório, sala dos professores, direção e sala das pedagogas, lavar os

banheiros e cuidar da higiene física de todos os ambientes, exceto a cozinha e adjacências. Além disso, elas eram responsáveis pelo cuidado pessoal das crianças pequenas – berçário e maternal – e de outras que necessitassem de ajuda na hora de ir ao banheiro, beber água e coisas semelhantes. Um outro aspecto que me chamou a atenção foi o fato de que essas ASGs também tinham a função de “tomar conta” – como elas repetiam – das salas de aula do maternal, jardim I e II e pré, enquanto as professoras faziam seu horário de lanche que correspondia a vinte minutos. No período em que as ASGs ficavam nas salas, conforme observações feitas e transcritas no diário de campo, pude notar que nada de pedagógico era desenvolvido. As crianças ficavam desenhando, brincando ou correndo pela sala, porém não tinham um objetivo específico para aquele momento, a não ser o fato de ficar na sala enquanto a professora regente lanchava, o que geralmente era acompanhado por uma confusão generalizada entre as crianças. Assim registrei no diário de campo:

A professora saiu para o lanche. As crianças ficaram com uma ASG que cuidava delas. Algumas brincavam de casinha, outras desenhavam, outras corriam, poucas eram aquelas que, por mais que a ASG pedisse, davam-lhe atenção. Só pararam para ouvi-la quando ela falou que era para arrumar a sala para poderem ir ao pátio (30-3-2004).

O que mais chamou a atenção não foi o fato de uma ASG ocupar o lugar da professora por um certo período de tempo, mas, sim, o fato de essa pessoa não possuir formação alguma para lidar com uma turma heterogênea de crianças. Assim, a falta de formação levava a algumas falas que poderiam comprometer até o trabalho pedagógico, bem como a autoridade da professora, como pode ser ilustrado na fala de outra ASG abaixo, já que não era sempre ela quem ficava com as mesmas crianças, e sim aquela que estivesse desocupada naquele momento:

Olha aqui, quem tiver fazendo bagunça é para anotar o nome que eu vou levar para a Lúcia [diretora] e ela vai chamar os pais. E tem que respeitar, senão a coisa vai ficar feia para vocês (ASG – Diário de Campo – 8-3-2004).

Os momentos de observação desse período letivo em que o professor regente não estava presente na sala de aula revelavam uma certa insatisfação por parte das auxiliares de serviços gerais, ou seja, elas deixavam transparecer que estavam ali cumprindo uma tarefa que não seria delas. Na fala que se segue, isso fica bem claro:

Tanta coisa para eu fazer e tenho que ficar aqui com essas crianças. Tinha que ter uma pessoa só para isso (ASG – Diário de Campo – 10-5-2004).

Segundo a diretora do CMEI Vista Linda, as auxiliares de serviços gerais tinham que ficar com as crianças, pois não havia outros profissionais para esse serviço. Essa questão envolvendo a auxiliar de serviços gerais “tomando conta” das crianças nos momentos em que os professores saíam da sala suscita uma discussão que retoma a dicotomia existente entre o educar e cuidar. Tendo como foco analítico essa dicotomia, Nascimento et al. (2004, p. 53) analisaram a fala de profissionais responsáveis pela Educação Infantil e salientam:

Em todas as entrevistas, muitos profissionais abordaram a questão do educar e do cuidar. Nos relatos, alguns acentuam o fato de que a importância educativa passou a ser reconhecida; outros falam de como o professor se sente desvalorizado ao fazer ‘coisas’ relacionadas ao cuidar, nesses casos, o cuidar está separado do educar e os professores acreditam que desvaloriza o profissional; para outros, ainda, o cuidar e o educar caminham juntos. Estes se remetem à visão da criança como um todo.

A pesquisa desenvolvida por Nascimento et al. (2004) remete a algumas questões referentes ao cotidiano observado: será que as ASGs eram preparadas para esse serviço? Será que, assim como os professores, elas não se sentiriam desvalorizadas por ter que ficar cuidando das crianças? Essas indagações sugerem que essa questão relacionada com a formação também dessas profissionais, deve ser revista para que esse paradoxo seja analisado de forma sistemática por todos os envolvidos no processo educativo, já que, de acordo com o estudo de Nascimento et al. (p. 57),

O discurso oficial incorporou o educar/cuidar, como fez com outros conceitos, em outros momentos da história. No entanto, há textos que mencionam educar/cuidar, supondo – com o uso da barra inclinada / - tratar-se de um só processo; outros se referem a educar e cuidar, assumindo – com a conjunção aditiva – que se trata de duas dimensões; outros, ainda, falam de educação e de cuidado infantil aproximando esta expressão de educação e desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23) sugere que “[...] os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar. [...]. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade”.

- **Corpo docente e técnico-administrativo** – o corpo docente e técnico-administrativo lotado no turno matutino desse CMEI era composto por doze

professores, uma pedagoga, duas estagiárias, a diretora e uma auxiliar de secretaria.

A diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Vista Linda é graduada em Pedagogia e possui dois cursos de Especialização na área educacional, um em Planejamento Educacional e outro em Psicopedagogia. Tem dezenove anos de atuação no sistema de ensino de Vitória, sendo sete anos como pedagoga em escola de Ensino Fundamental e o restante como pedagoga da Educação Infantil. Há dois anos ocupa seu primeiro mandato como diretora.¹ Também relatou que é funcionária efetiva e concursada do município de Vitória e que sempre trabalhou com o ensino público e ocupa o cargo de pedagoga.²

Quanto à forma de chegada ao cargo de direção, Lúcia contou:

Eu já trabalhava aqui há nove anos como pedagoga, primeiro no turno matutino e depois no turno vespertino. Quando teve a primeira eleição³ para diretor, eu não quis me candidatar, aí a outra pedagoga se candidatou e foi eleita. Quando teve a segunda, novamente me pediram, mas meus filhos eram muito pequenos. Aí, na terceira eleição, os professores me colocaram na parede e eu me candidatei e fui eleita com 99% dos votos válidos.

No que tange à sua formação continuada, tanto como pedagoga quanto diretora Lúcia, contou que costuma participar regularmente de congressos, seminários e cursos de capacitação na sua área de atuação. Argumentou também: “[...] como não pretendo ficar na direção para sempre, estou sempre me atualizando para quando voltar para o cargo de pedagoga não ficar perdida”. Além disso, disse que tem lido muito sobre a Educação Infantil.

Aos onze professores regentes, à professora de projeto e às duas estagiárias foi entregue um questionário (Apêndice C) com alguns itens que objetivavam conhecer quem eram, quanto tempo de magistério tinham, bem como obter outras informações. Em relação ao corpo docente lotado no turno matutino, o CMEI Vista Linda está assim caracterizado:

¹ As atribuições dos diretores de escola e CMEIs do município de Vitória encontram-se destacadas na Lei nº 4.747/98 em anexo. Esse é um cargo comissionado.

² No Sistema Municipal de Ensino de Vitória, não existem os cargos de orientador e supervisor educacional, mas sim o de pedagogo que abrangeria essas duas funções.

³ Para ser diretor de escola e/ou CMEI, o profissional tem que pertencer ao quadro efetivo do magistério municipal, tem que ter curso superior na área educacional e possuir cinco anos de experiência docente e/ou técnico-administrativa.

Tempo de serviço no magistério – o grupo de professores, com exceção das estagiárias que serão apresentadas posteriormente, pode ser assim visualizado:

Tabela 9 - Tempo de serviço no magistério

Tempo de Serviço	Nº de Professores
0 – 5 anos	00
6 – 10 anos	04
11 – 15 anos	00
16 – acima anos	07
Total	11

Na tabela 9, pode-se perceber que a maior parte do corpo docente que respondeu às perguntas possui experiência no magistério, e a maioria possui tempo igual ou superior a dezesseis anos de trabalho, o que pode fazer com que o grau de experiência e saber prático acumulado seja um fator positivo no trabalho pedagógico, isso porque, de acordo com Tardif (2000, p. 11), “[...] os saberes profissionais se referem ao trabalho, como uma teoria se refere a um objeto ou a uma prática, mas vai mais longe, [...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente”.

Nesse sentido, cabe ressaltar aspectos da formação básica e continuada sistemática desse corpo docente que possui como visto uma longa experiência prática no magistério. Sobre o aspecto da formação e levando-se em conta que poderia ser marcada mais de uma alternativa, os professores revelaram que, do total respondente, onze possuem curso de magistério de Ensino Médio, acompanhado por dez que já concluíram o Ensino Superior. Desse total de professores já formados no curso superior, seis têm curso de Pedagogia e quatro têm outra licenciatura. Do total de professores, um está cursando Pedagogia. Vale ressaltar que cinco possuem especialização *lato sensu* em educação e um tem Mestrado na área educacional.

Esses números revelam um fator que pode ser visto como de extrema importância para o processo educacional como um todo, seja regular, seja especial: os professores desse CMEI, além de uma prática pedagógica calcada em vários anos de experiência, têm uma formação inicial e continuada sistemática, que pode ser vista como boa, dada à quantidade de profissionais que complementaram e/ou estão em fase de complementação de seus estudos nos níveis superiores de graduação e pós-graduação, o que pode contribuir, por

sua vez, para que a escola repense sua práxis cotidiana. Essa maneira de encarar a formação como fator de mudança tanto pessoal quanto socioeducativa, associada aos anos de experiência profissional, pode contribuir para o aprimoramento dos professores como profissionais, na medida em que eles passem a se perceber como “[...] responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida” (ALARCÃO, 2001, apud JESUS, 2002b, p. 29).

Outro fator observado no grupo de professores foi referente à formação continuada de forma mais assistemática, feita por meio de leituras científicas, participação em congressos, seminários, cursos com carga horária pequena, palestras e similares. Do total de respondentes, somente dois não destacaram participação em nenhum curso e/ou atividade do gênero no período de 2002 a 2004. Os demais indicaram entre uma e cinco atividades de formação e/ou aprimoramento.

Dentre as respostas referentes às leituras mais recentes na área educacional, todos os professores destacaram entre um e cinco livros, além de textos e apostilas de grupos de estudos no biênio 2003/2004.

Em relação à atuação na Educação Infantil, todos responderam que foi por preferência e que as turmas em que atuavam em 2004 eram as de sua escolha. Sobre esse aspecto, vale ressaltar que o primeiro dia de observação e visita ao CMEI Vista Linda coincidiu com a reunião geral para escolha da turma que cada professor ficaria. A observação feita comprova o fato da preferência pela escolha, uma vez que não foram percebidas quaisquer insatisfações diante das escolhas. Nesse dia, as pedagogas e a diretora expuseram as turmas de cada turno, já que a reunião foi única para os dois turnos, e depois cada grupo se reuniu com sua pedagoga e decidiu quem ficaria com qual turma.

Concordando com Sirota (1994, p. 20), saliento que “[...] a situação da sala de aula é considerada como um lugar socialmente estruturado por várias redes de significação”. Assim, percebi que a escolha do professor que irá atuar nas salas deve ser um processo muito mais sério e que envolva anseios, desejos e aspirações, assim como experiências precedentes.

Quanto às estagiárias presentes no turno matutino, ambas são contratadas por um período de dois anos, possuem curso de Magistério no Ensino Médio e estão cursando Licenciatura Plena em Pedagogia em faculdades particulares da região da Grande Vitória. Ambas citaram alguns cursos de capacitação que têm freqüentado como forma de enriquecimento curricular, como salientaram, além de obras que têm lido em seus respectivos cursos que,

segundo elas, têm contribuído para que, ao mesmo tempo em que estudam, possam rever suas práticas.

Essas estagiárias,⁴ conquanto possuam a mesma formação, têm atuações diferentes no contexto do CMEI, de acordo com as regras de seus contratos, como informou a diretora. Em informações colhidas com as estagiárias em conversas informais e com as observações feitas, pude perceber que uma delas atuava como uma espécie de auxiliar na Educação Infantil. Essa estagiária agia como auxiliar de professores, como substituta em casos de faltas emergenciais de professores, além de assumir outras atividades no corpo técnico-administrativo. A outra atuava especificamente no auxílio à professora regente da turma observada do pré A, no atendimento a crianças deficientes, ou seja, é estagiária de Educação Especial. Esse processo é interessante, pois ambas são estagiárias da Prefeitura de Vitória, porém com contratos feitos em diferentes setores: Educação Infantil e Educação Especial.

No serviço de secretaria, o turno matutino contava com uma professora em laudo médico definitivo que, por não poder mais atuar na sala de aula como regente, foi designada pela Secretaria de Educação para trabalhar na secretaria do CMEI até sua aposentadoria. O CMEI Vista Linda contava ao todo com três auxiliares de secretaria, porém, durante o ano de 2004, uma das auxiliares veio a falecer num assalto à sua residência. Esse fato, conforme pude observar, chocou muito a comunidade escolar e local pelo fato de que essa profissional, também professora em laudo médico, já estava lotada nesse centro de educação há um bom período de tempo. Com sua morte, não foi colocada outra pessoa em seu lugar, segundo a diretora. Essa não substituição imediata foi necessária para que os funcionários não ficassem mais chocados ainda com a perda brusca e a substituição imediata de alguém que eles tanto gostavam. Ao profissional de secretaria cabem as funções de matrícula, rematrícula, organização de documentação das crianças e professores, preparação do livro de ponto diário, além de atender ao telefone, anotar recados e auxiliar a direção em assuntos administrativos, conforme relato da profissional do turno matutino em conversa informal.

O trabalho de acompanhamento pedagógico era feito por duas pedagogas, uma em cada turno. No turno matutino, a pedagoga é formada em Pedagogia e possui especialização *lato sensu* em Psicopedagogia. Tem quinze anos de serviço no Magistério, sempre como pedagoga. Desse total de tempo,

⁴ Para atuar como estagiária no Sistema de Ensino Municipal de Vitória, não é necessário ter o curso de Magistério de Ensino Médio, mas deve-se estar cursando Pedagogia.

segundo informações dela, treze anos foram dedicados exclusivamente à Educação Infantil e os outros dois ao Ensino Fundamental.

5.2.

As Crianças: suas concepções, desejos, esperanças, medos, olhares...

A sala do Pré A, que serviu de campo para as observações e entrevistas desenvolvidas, era composta por vinte e cinco crianças, sendo, desse total, treze meninas e dez meninos. Os dois alunos que faltam no cômputo geral eram duas meninas que foram transferidas pelas respectivas famílias logo no início da pesquisa. Essas vagas, até o final da pesquisa de campo (julho/04) não haviam sido preenchidas por outras crianças.

As crianças⁵ que compunham essa turma eram basicamente moradoras do bairro onde o CMEI está localizado. Algumas moram na parte de baixo, em comunidades que ficam ao redor do morro. Nesse contexto, a turma era composta, em sua maioria, por crianças vindas de famílias com renda básica de um salário mínimo, conforme informações da professora.

As crianças do Pré A, de acordo com informações da professora e da diretora, já estavam juntas desde o berçário I e, com algumas exceções, já se conheciam também da comunidade. Essa turma era heterogênea, sendo composta por algumas crianças que apresentavam, de acordo com o depoimento da professora, problemas emocionais, familiares e de deficiência diagnosticada.

O estudo aqui apresentado tem por finalidade entender como as crianças se relacionavam, se viam e se percebiam em interação com outras crianças e adultos. Ao estudar o indivíduo em sua inserção no coletivo escolar, não se pode deixar de lado também aspectos da vida particular, já que, conforme afirma Vygotsky (2001b, p. 63), “[...] a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico”.

De acordo com Moll (1996, p. 172), “Vygotsky afirmou que o desenvolvimento da criança não pode ser compreendido por meio de um estudo do indivíduo. Deve-se também examinar o mundo social externo no qual aquela

vida individual se desenvolveu”. Essa fala de Moll, baseada nos estudos e pressupostos vygotkianos, vem sugerir que as observações feitas no cotidiano escolar sejam analisadas a partir da vida cotidiana da criança em interação, construção, produção e apropriação sociocultural do meio que a rodeia, levando-se ainda em consideração suas frustrações, decepções, medos e desejos, muitas vezes sublimados devido às condições afetivas e psicossociais.

Assim, ao observar, os relatos das crianças e as anotações do cotidiano analítico, refletindo sobre o dia-a-dia escolar, percebi que as crianças trazem pensamentos em relação às outras crianças, professores e escola que mostram ser um rico material para entender os relacionamentos intersubjetivos entre criança-criança e criança-adulto, e entre criança normal-criança deficiente. Afinal, como salienta Jobim e Sousa (2003, p. 83-84),

A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. Cada um de nós ocupa um lugar determinado no espaço e deste lugar único revelamos o nosso modo de ver o outro e o mundo físico que nos envolve. [...], pois ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro que me comunico com meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega à minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia [...]. Portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro.

Além das observações diárias, nesse tópico serão resgatadas falas das crianças a partir da entrevista coletiva descrita no capítulo 1. Essa entrevista teve papel crucial no delineamento deste tópico, pois pôde mostrar o quanto as crianças se constroem nas trocas interpessoais, tanto intra quanto extra-escolares e que, por sua vez, influenciam no modo como agiam cotidianamente no CMEI serão apresentadas a seguir em breves episódios.

◆ Episódio 01 – Ser ou não ser criança...

Na entrevista coletiva, perguntei às crianças o que era ser criança. Antes de elas responderem, pedi que pensassem um pouco. Depois de um tempo, dez crianças responderam que não sabiam, porém outras trouxeram respostas interessantes:

As crianças servem para ajudar os adultos, também servem para deixar os pais felizes, porque se não tivesse criança não teria gente grande (BRENO).

A criança serve para ajudar a mãe e serve também para, quando crescer, ficar grande e trabalhar mais (RENATA).

⁵ Uma descrição breve de cada criança, de acordo com as observações e entrevistas com a professora e conversas com as crianças, encontra-se no Apêndice D.

Criança é para nascer (GUTO).

As crianças não podem ficar xingando por aí. Elas têm que ser boazinhas (ELDA).

É interessante observar que essas falas remetem ao fato de a criança ter que ajudar nas tarefas de casa. Além disso, das dezessete crianças entrevistadas, dez não quiseram responder ou alegaram não saber o que era ser criança. Das respostas obtidas, todas estavam correlacionadas com as destacadas acima. Também é interessante observar que uma fala faz alusão ao comportamento esperado pelo adulto para a criança, ou seja, o ser boazinha, não xingar, ou seja, se comportar bem diante da sociedade.

Em conversa com a professora, pude evidenciar que essas falas refletem aquilo que as crianças vivenciam em seu cotidiano social comunitário, ou seja, elas ajudam em casa enquanto os pais trabalham, tomam conta de irmãos mais novos enquanto os pais vão ao supermercado ou à feira, algumas pedem dinheiro e/ou vendem balas e chicletes nos sinais de trânsito, dentre outras atividades. Porém, de acordo com a professora, é comum os pais argumentarem que “[...] a criança precisa trabalhar para não ficar só brincando por aí e depois virar marginal” (PROFESSORA do Pré A repetindo a fala de uma mãe).

Essas falas das crianças deixam transparecer que o trabalho infantil pode influenciar no modo como elas se vêem e se percebem, como demonstrou Marques (2001) num estudo com crianças trabalhadoras de Belo Horizonte.

A partir dessas falas, foi questionado às crianças o que elas faziam em casa, se elas trabalhavam, se ajudavam os pais, enfim, o que faziam fora da escola que não fosse brincar, já que um dos tópicos destacados por Marques (2001) era o brincar sendo substituído pelo trabalho e as implicações que essa troca trazia para o desenvolvimento global da criança. Das crianças que participaram da entrevista, quatorze responderam e relacionaram mais de uma atividade que tinham que realizar. Duas crianças não responderam (Tatiana e Sérgio) e uma (Elda) disse que não fazia nada, só brincava.

Ela falou que não faz nada (WILLIAN).

Eu só brinco, porque minha mãe não deixa eu trabalhar (ELDA).

Dentre as respostas dadas, a incidência maior foi de trabalhos domésticos como: lavar vasilhas, lavar banheiro, varrer casa, limpar quintal, arrumar a casa, guardar e dobrar roupas, tirar poeira dos móveis, dentre outras. Como dito, uma criança salientou que não fazia nada, só brincava. Diante da fala

de Elda, percebeu-se uma timidez muito grande, como se aquilo que ela acabara de dizer fosse errado. Além disso, outras crianças – e o vídeo revela isso de forma contundente – demonstraram desprezo em suas expressões faciais pelo fato de que Elda só brincava.

Assim como Marques (2001), Algebaile (2001) realizou um estudo em que a questão da criança trabalhadora também emergiu. Nesse estudo, a autora pôde evidenciar que algumas crianças manifestaram a idéia do trabalho como forma de servir aos outros. Não seria essa uma possível correlação entre o que as crianças disseram ser criança e o modo como expressavam a satisfação de trabalhar em casa? Além disso, Algebaile (2001, p. 134) traz algumas questões pertinentes para esta discussão:

Como a escola vem enfrentando a ausência das crianças dos 'bancos escolares' e o crescimento da mão-de-obra infantil? Ela está consciente dessa realidade? A escola contribui, camufla, ignora, denuncia? A relação é escola-criança-trabalho ou trabalho-criança X escola? Urge que discutamos as questões pedagógicas [...].

Percebia-se, na expressão das crianças, um orgulho muito grande em falar tudo o que faziam em casa, como se aquilo as tornassem importantes para os outros, para suas mães, seus responsáveis. Nesse contexto, percebe-se o quanto o outro influencia no desenvolvimento de nossa consciência sobre nós mesmos, ou seja, ao admitir que só brincava, Elda mostra que não realizava nada de concreto dentro de casa e que talvez, de acordo com as falas expressas pelas crianças sobre o que é ser criança, esse só brincar descaracterizaria a verdadeira concepção de ser criança enraizada em suas realidades sociais. Mesmo na fala de Willian, pôde-se perceber que, ao se expressar, ele trazia um tom de desprezo no modo como falava.

A fala de Elda, destacada anteriormente, aludindo ao fato de que só brincava, o que causou espanto nas outras crianças, pode refletir aquilo que comumente se ouve, ou seja, que a brincadeira é algo para ser feito quando não se tem nada de importante para fazer. Porém, nas palavras de Vygotsky (1991 a, p. 144), “[...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”. O brincar, entendido como o ato de brincar, para a criança, pode representar um momento de extrema importância, pois é um momento em que ela pode representar, por meio do simbólico, aspectos presentes em sua realidade. No ato do brincar, a criança vivencia e concretiza situações que, geralmente, já viveu ou ainda vive, seja em seu contexto social cotidiano, seja

em sua fantasia volitiva e desejada, pois, “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos” (VYGOTSKY, 1991a, p. 109-110).

◆ Episódio 02 – Passeio à brinquedoteca...

As crianças da turma do pré A foram visitar e conhecer a brinquedoteca do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial da Universidade Federal do Espírito Santo. Nos dias que antecederam o passeio, elas estavam superanimadas e empolgadas com a possibilidade de conhecer um lugar cheio de brinquedos, como enfatizava a professora, e diferente de suas realidades. Porém, a todo instante, eram lembradas de que só iria ao passeio quem se comportasse na sala de aula. No dia do passeio, algumas crianças não foram porque não haviam se comportado bem, de acordo com as regras do CMEI Vista Linda.

Ao chegarem à brinquedoteca, as crianças e os acompanhantes – a professora, a pedagoga, uma funcionária do CMEI e o pesquisador – foram recebidos pelos monitores que se apresentaram. A brinquedoteca é composta por duas salas, sendo uma para o primeiro momento: ouvir histórias; e outra para brincar depois da história. As crianças ficaram empolgadas com tantos jogos, brinquedos, fantasias, espelhos e outros apetrechos que elas não viam cotidianamente. No primeiro momento, as crianças ouviram, viram e participaram de uma história (Fotos 15 e 16). Todas se sentaram no chão e os monitores encenaram, como num teatro, uma história infantil.

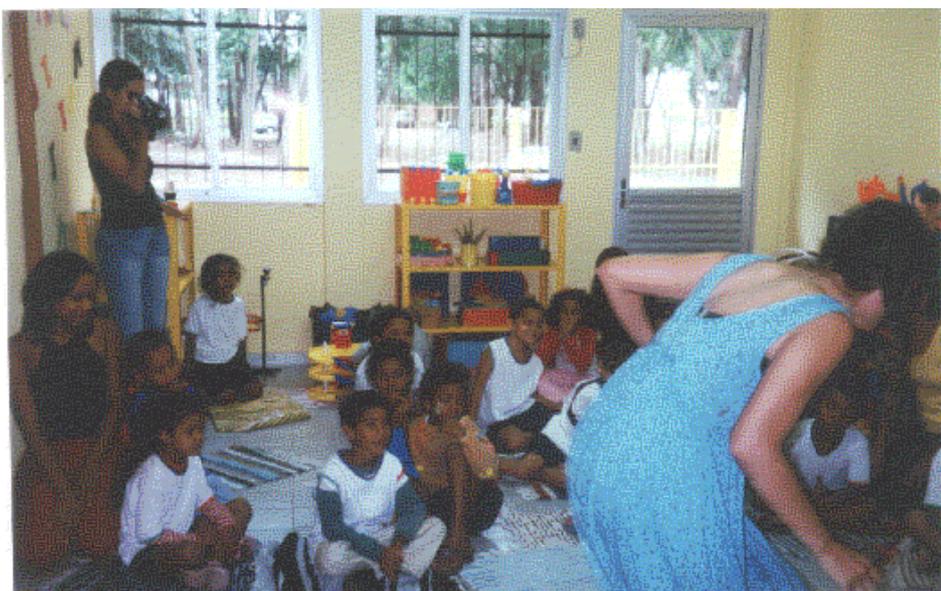


Foto 15 – Visita à brinquedoteca e apresentação de história infantil



Foto 16 – Crianças assistindo à encenação

Após a história, as crianças ficaram livres para brincar à vontade, desde que, como salientou um monitor, tivessem cuidado para não quebrar nada. As crianças, então, deram asas a toda sua emoção e imaginação e brincaram, criaram, se fantasiaram, correram, falaram, cantaram, tocaram, sentiram (Fotos 17, 18, 19, 20 e 21).



Foto 17 – Crianças brincando com os materiais disponíveis

Nesse dia, alguns fatos interessantes aconteceram e precisam ser destacados, pois acabaram desconstruindo uma ordem que só as crianças em seu processo investigativo de construção conseguem realizar, ou seja, subverteram a ordem natural das coisas impostas pela escola e pela sociedade, e que contribui para que a criança que apresenta um comportamento que não seja o idealizado como normal passe a ser considerada desviante. Ou, como alertam Ferreira e Ferreira (2004, p. 38):

Na escola aparecem critérios e conceitos que instituem a diferença, ora por parâmetros estatísticos como a média ou a moda; ora critérios que tomam as peculiaridades da forma ou a função de certas estruturas físicas das pessoas e, em quase todos os casos, apoiando-se em processos comparativos do aluno que difere com um aluno 'tipo ideal'; ideal que emerge e se estabelece a partir da ideologia dominante, que valida uns e empurra outros para o desvio.



Foto 18 – Cleiton fantasiado de bruxa

- **Cleiton** vestiu todas as fantasias que achou: palhaço, bruxa, princesa, príncipe, fada, leão e outras, sem o menor problema em relação ao que as outras crianças e adultos falavam. Numa das fantasias, ele colocou duas bolas como se fossem seios. Uma monitora olhou e falou: “Que é isso, menino?”. Ele respondeu: “É peito de silicone”. Riu e saiu correndo sem se importar com outros comentários. Alguns meninos a todo o momento olhavam para ele e falavam: “Vem cá boiola” (Breno) ou “Cleiton é mulherzinha!” (Marcos). Apesar disso, ninguém interferiu em sua brincadeira ou nos comentários das outras crianças sobre ele.



Foto 19 - Sérgio fantasiado de leão brincando

- **Sérgio**, como tem deficiência auditiva, não participou da história. Apesar de o núcleo ser de estudos sobre Educação Especial, ninguém perguntou se havia alguma criança deficiente entre elas. Sérgio ficou praticamente sozinho durante todo o passeio. Brincou, correu, andou, fantasiou-se de leão, riu, pulou, porém geralmente só. As outras crianças, entretanto, brincavam em duplas, trios e até em grupos maiores. Durante a história, Sérgio ficou sozinho brincando. Após a história, somente em dois momentos, pude observar duas crianças se aproximando dele, uma para brincar e outra mandando ele olhar para a máquina fotográfica. O resto do tempo ele ficou brincando sozinho, acompanhado sempre de perto pela funcionária do CMEI que foi ao passeio. Em momento algum, alguém sugeriu que outras crianças brincassem com ele.



Foto 20 – Crianças brincando em grupo

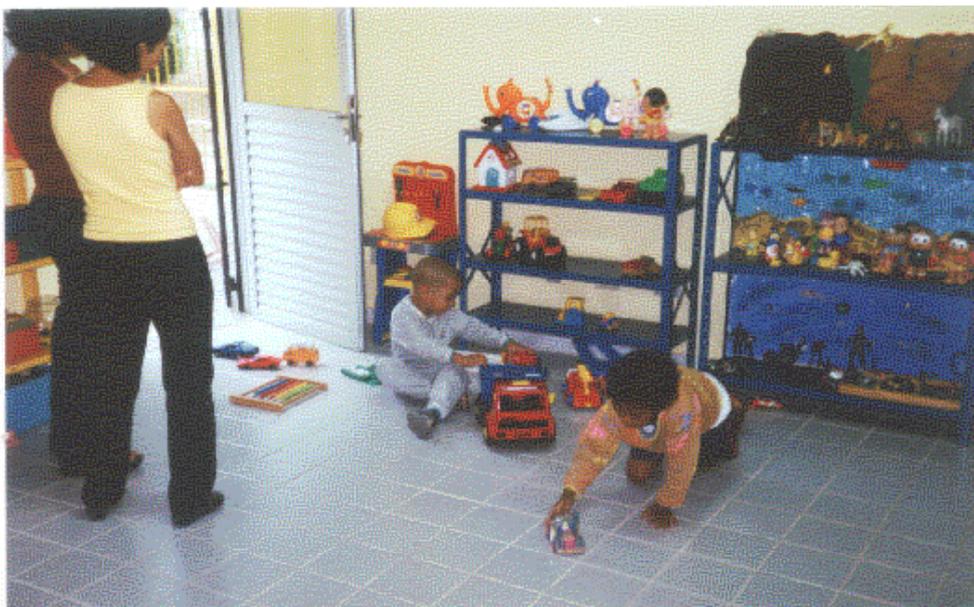


Foto 21 – Sérgio brincando com outra criança

- **Tatiane** teve uma crise de choro na hora da história, pois, de acordo com a professora, ficou assustada com uma monitora fantasiada de boneca e também por ver tanta coisa diferente num só lugar. A professora começou a conversar com ela e propôs, depois que Tatiane se acalmou, uma brincadeira. A menina se fantasiou de médica e, depois de um tempo, entrou na sala de brinquedos. Algumas meninas solicitadas pela professora começaram a brincar com ela e, aos poucos, ela entrou no simbolismo daquele jogo que, de acordo com a professora, refletia seu cotidiano de médico, posto de saúde, febre, remédios, etc. Uma criança olhou para Tatiane chorando e falou: “Ela está assim por que ela é doida” (Aline).

Esses três fatos vêm demonstrar que, como pôde ser observado nessa visita, a criança, ao romper com cristalizações e convenções, tende a não ser aceita e é criticada.

Entretanto, como salienta Sacristán (2002, p. 14), “[...] a diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é, em muitos casos, a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais” que são a base da construção subjetiva do ser humano em interação com seus pares, já que,

[...] o processo de tornar-se homem efetua-se na correlação com o ambiente. Esta afirmativa adquire significação se refletirmos no fato de que este ambiente é ao mesmo tempo um ambiente natural e humano. Isto é, o ser humano em desenvolvimento não somente se correlaciona com um ambiente natural particular, mas também com uma ordem cultural e social específica (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 71).

Além disso, entendo que o processo de construção da identidade do ser humano está em profunda consonância com a heterogeneidade da sociedade, pelo fato de que, concordando com Vygotsky, a criança é ser social produtor, possuidor e reproduzidor de história, cultura, conhecimento e aprendizado em constante crescimento social e psicológico que caminha para a transformação de um ser ao mesmo tempo coletivo e individual. Coletivo por fazer parte de um certo grupo social micro ou como parte da humanidade numa visão mais macrossocial, e individual por possuir suas características próprias, sua identidade, seus gostos, anseios e desejos íntimos.

Além disso, esse episódio deixou transparecer o aspecto contrário ao da proposta inclusivista, ou seja, a exclusão no contexto da inclusão ou, como diria Carvalho (2004), “uma inclusão marginal”, na medida em que se exclui o indivíduo quando ele permanece ainda no grupo. A pessoa não deixa de fazer parte do grupo, mas “[...] são rejeitados e levados para fora de nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante” (CARVALHO, 2004, p. 48). E esse fator de exclusão não foi observado somente nessa visita. Vários foram os momentos dentro e fora da sala de aula que revelaram essa inclusão marginal, ou mera integração, como salientaria Mantoan (2003), dentre outros autores.

◆ Episódio 03 – E o preconceito foi maior...

Após a visita ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial da UFES, percebi que duas crianças estavam faltando muito,⁶ mais do que o considerado normal pela direção e serviço pedagógico. Numa conversa com a professora, perguntei se Wander e Aline haviam saído do CMEI e, se o tivessem feito, os motivos que os levaram a isso, uma vez que eram crianças atenciosas, inteligentes, que se relacionavam bem com praticamente todas as crianças e não apresentavam problemas aparentes de ordem financeira, física, cognitiva, dentre outros.

⁶ Uma característica da turma observada era que as crianças faltavam muito às aulas. A professora disse que isso ocorria porque muitos pais ainda não entendem o caráter educacional do CMEI e tinham aquele espaço como uma concepção ainda de cuidado.

A professora informou que Aline tinha saído e Wander estava em processo de transferência, ambos por causa do comportamento e possível influência negativa que o Cleiton pudesse exercer sobre elas.

As mães da Aline e do Wander são extremamente preconceituosas, acham que são dondocas, moram aqui no morro, mas vivem num mundo de fantasia. Então, a mãe da Aline queria que ela fosse para a outra sala, a do pré B, porque o Cleiton, de acordo com ela, é negro, gordo, pobre, feio e veado e não pode ficar perto da filha dela. Com o Wander é a mesma coisa. Ele ficou vinte e um dias sem aparecer. Aí ficamos sabendo que a mãe estava tentando levar ele para outra escola, já que a Aline conseguiu vaga em outro lugar. Como ela não conseguiu, um dia ela o trouxe e sumiu. Aí esperamos ela vir pegar a transferência e conversamos com ela. E ela falou que não queria o Wander brincando com o Cleiton por causa das influências, pode?! (PROFESSORA da sala observada).

Essa fala da professora deixa claro que o preconceito existe entre algumas famílias moradoras da própria comunidade em relação a outras que possuem características físicas, econômicas e comportamentais que destoam daquelas tidas como ideais; ainda é um fator de exclusão e diferenciação do/no cotidiano social que interfere no dia-a-dia educacional. Esse fato me fez pensar que, quando se fala em inclusão, esse termo abrange, ou deveria, também a questão da diversidade da sala de aula. Assim, ao falar sobre inclusão, fala-se também nos modos de exclusão a que todos estão sujeitos, afinal, “[...] a inclusão concreta deve servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática” (BUENO, 2001, p. 27).

Em vários momentos de sala de aula, outras falas ajudam a ilustrar o preconceito existente no cotidiano:

Cuidado com o Cleiton, qualquer coisa você fala com a tia (MÃE de aluno, insinuando que ele [Cleiton] poderia bater em seu filho).

Não sei por que você veio estudar nessa sala (fala de RENATA para Alisson).

Ei, seu surdo, sai daqui, vai brincar perto do Rogério. Vai para lá. Ô tia, tira essa coisa daqui (VIVIANE para Sérgio).

Eu vou levar ele comigo senão você não consegue nada. Hoje ele [Alisson] está atacado (fala da PROFESSORA observada para a ASG).

Esse episódio e essas falas destacadas sugeriram que algo poderia estar enraizado na vida cotidiana das crianças sobre o modo como viam e percebiam seus colegas. Assim, essa atitude de tirar os filhos da escola por causa de uma

possível influência negativa que poderiam sofrer por uma criança que fugia à regra levou ao episódio seguinte.

Segundo Gomes (1995, p. 81), a família influencia no modo como as crianças se relacionam no contexto educacional pelo fato de que,

A família tem sido responsabilizada por três fracassos principais na educação de seus filhos: fracasso em formar filhos com comportamentos sociais adaptados no caso de distúrbios comportamentais na delinquência juvenil; fracasso em propiciar um desenvolvimento mental pleno no caso de criar filhos com problemas cognitivos, candidatos ao fracasso escolar; e, fracasso em possibilitar um ambiente adequado ao desenvolvimento emocional criando filhos com problemas psicoafetivos.

De acordo com Sacristán (2002, p. 18), “[...] a educação, em um sentido geral (compreendida a ação familiar, a do meio ambiente e a das instituições escolares), é um fator decisivo na determinação da individualidade e na causa de peculiaridades que nos assemelham a uns e que nos diferenciam de outros”. Nesse sentido, cabe salientar que a escola, como lócus de desenvolvimento sistemático do processo ensino-aprendizado que contribui para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, físico e intelectual do indivíduo, tem o papel de trabalhar de maneira natural com essa diversidade, já que ela faz parte de todo o contexto coletivo existente.

No entanto, os episódios e as falas destacadas sequer foram citados nas relações cotidianas, nem em trabalhos direcionados de caráter pedagógico, nem em momentos livres de brincadeiras no pátio, por exemplo. Isso me levou a crer que essa diversidade no contexto observado não era tão bem aproveitada no sentido de se reverem as práticas cotidianas de acolhida e significação, de mediação e trocas intersubjetivas, de simbolismo e percepção do outro.

Além disso, entendo que, ao se calar diante de fatos tão marcantes, como os destacados nas falas das crianças e no episódio acima, a escola tende a contribuir para a permanência do preconceito como algo normal, contribuindo, assim, para a não revisão dos conceitos que impedem a inclusão escolar de todos os que dela estão excluídos, “[...] se não tivermos a coragem de enfrentar discussões assumindo atitudes mais críticas, poderemos ter, como resultado das propostas de inclusão educacional escolar, nada mais do que inserção física, com interações baseadas na solidariedade mecânica” (CARVALHO, 2004, p. 55).

◆ Episódio 04 – Será que alguém gosta de mim?

Observando como as crianças brincavam e interagiam no cotidiano educacional da sala de aula e do pátio externo, tendo em mente ainda o ocorrido em relação ao Cleiton e levando em consideração que “[...] valores impregnam todo a prática educativa e são aprendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente” (BRASIL, 1998, p. 51), percebi que algumas crianças brincavam e interagiam sempre com os mesmos colegas. Essa constância se repetia dia após dia. Aquelas que não tinham ninguém para brincar sempre estavam sozinhas. Porém, isso ficou despercebido até o momento em que uma ASG, que estava na sala enquanto a professora foi para o lanche, olhou para Elena que estava iniciando uma brincadeira com Alisson – que era tachado de pior aluno da escola por todos, por apresentar comportamento agressivo – e disse:

Não brinca com ele, não, que ele é terrível. Daqui a pouco ele te bate e não adianta chorar perto de mim. Sai daí e vai brincar com outra pessoa (ASG – Diário de Campo – 29-7-2004).

Elena, então, saiu de perto do Alisson e foi brincar com outras meninas. Ele continuou sozinho como sempre fazia.

Esse fato me fez questionar individualmente a cada criança sobre quem da sala mais gostava e de quem da sala menos gostava. Cada criança pôde ir à sala chamar os colegas de quem mais gostava para tirar uma foto no lugar do CMEI que também mais gostava de ficar. As crianças relataram e convidaram – como pode ser visto nas Fotos 22, 23, 24, 25, 26 e 27 – basicamente, as mesmas crianças para todas as fotos, ou seja, aquelas crianças elogiadas por pais, professores e funcionários como educadas, prestativas, calmas, bondosas, inteligentes eram as que foram chamadas pela maioria das crianças.

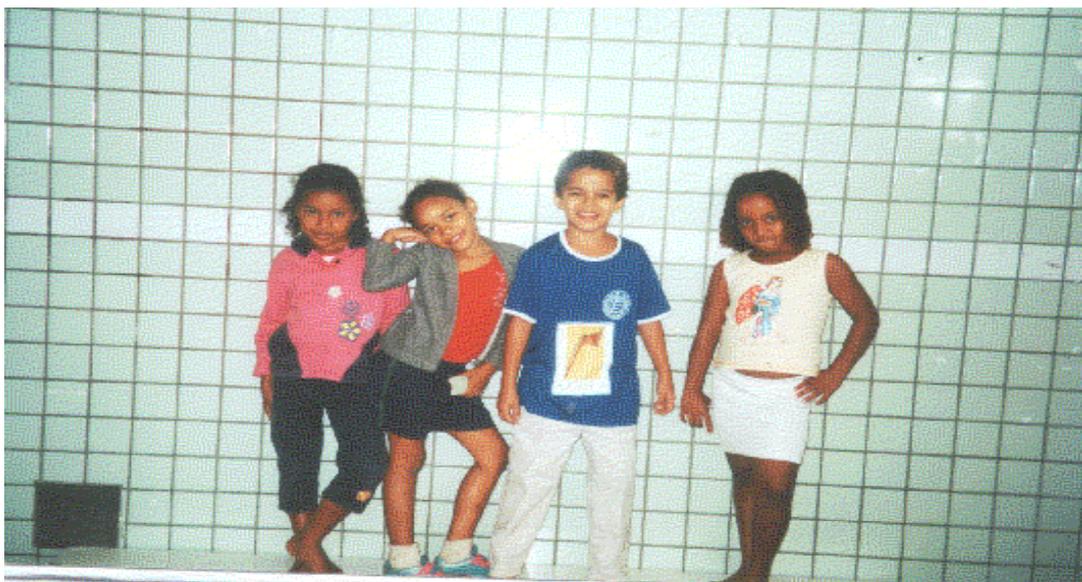


Foto 22 – Joseane com os colegas de que mais gostava no refeitório

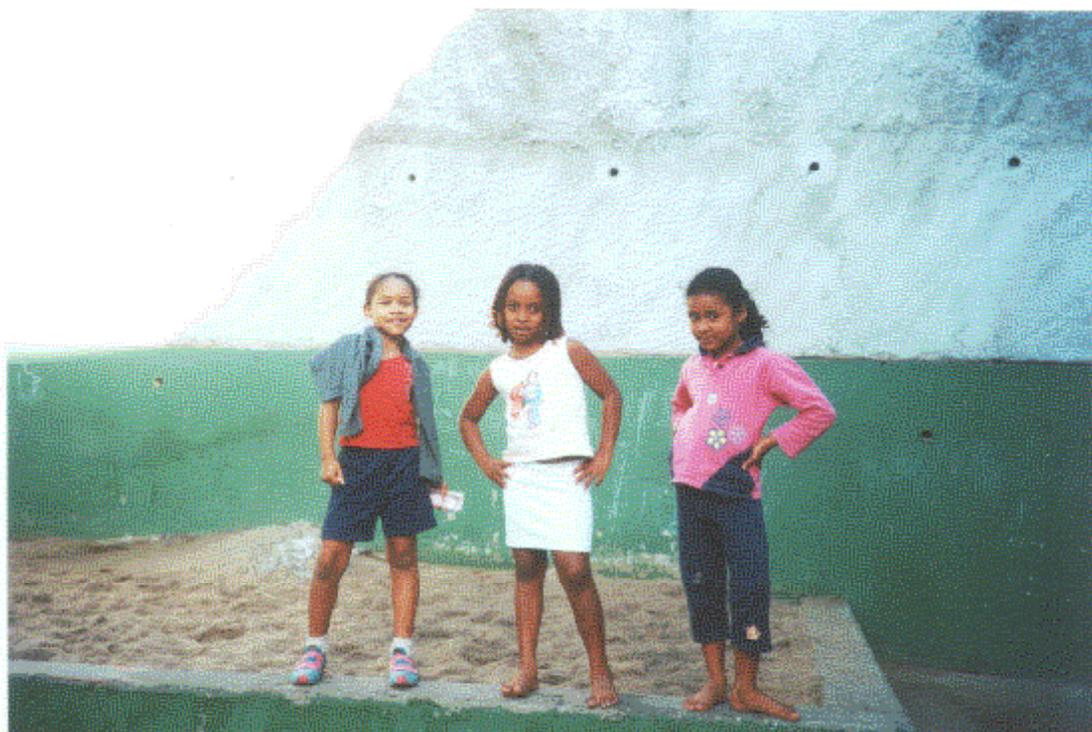


Foto 23 – Márcia com as colegas de que mais gostava no pátio externo inferior



Foto 24 – Gisele com os colegas de que mais gostava no refeitório

Por outro lado, aquelas crianças rotuladas como difíceis, sem educação e identificadas por adjetivos depreciativos de sua personalidade, condição social e comportamento não só não foram chamadas para as fotografias como os colegas de quem mais gostavam, como foram os mais citados quando as crianças foram questionadas sobre quem não gostavam e o motivo.

Evidenciei que Sérgio, Cleiton, Viviane, Tatiane e Alisson não foram chamados por nenhum colega para tirar a foto, nem mesmo por aqueles que eles chamaram, porém foram citados pela maioria das outras crianças quando questionadas sobre quem menos gostavam. Algumas falas podem ser assim observadas:

Do Alisson e da Viviane porque eles são muito chatos (BRENO).

Do Alisson, da Viviane e do Guto porque eles implicam comigo (MÁRCIA).

Do Cleiton, do Alisson e da Viviane porque eles fazem bagunça (MARCOS).

Do Guto, do Alisson e da Viviane porque eles implicam com todos e xingam todos (ELDA).

Da Luciana porque ela faz muita bagunça, implica com todo mundo e joga cadeira no chão (GUTO).

Um fato curioso nesse episódio foi o lugar escolhido para as fotos. A maioria das crianças escolheu o refeitório, os pátios externo ou interno, a rampa, a sala de vídeo; somente uma criança, o Alisson, escolheu a sala de aula o que, segundo a professora, foi surpresa, pois ela achava que ele “detestava a sala de aula”.



Foto 25 – Guto com os colegas de que mais gostava no pátio interno



Foto 26 – Marcos com os colegas de que mais gostava na sala de vídeo

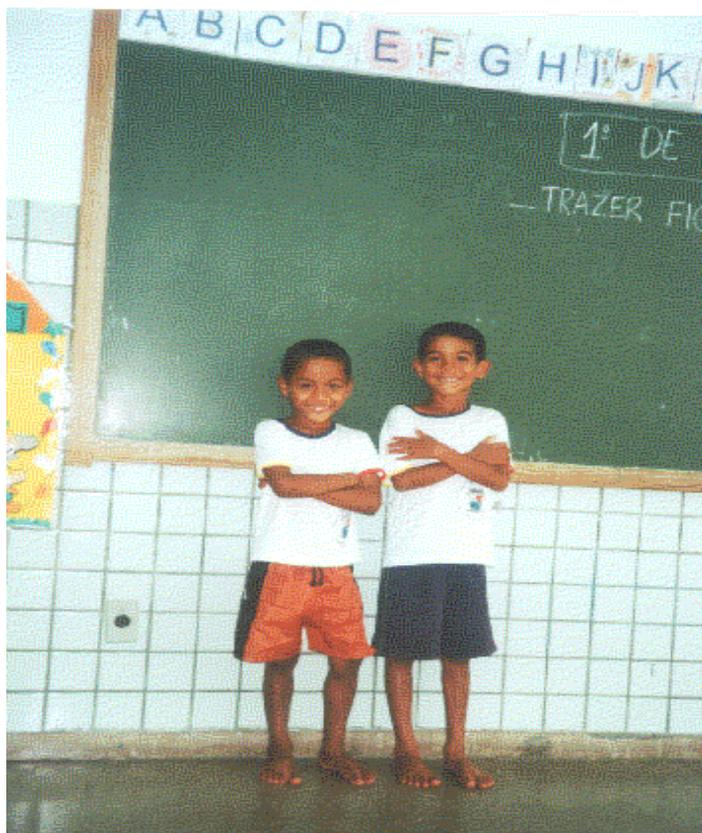


Foto 27 – Alisson na sala de aula com o colega escolhido

Que relação esse gostar ou não dos colegas e dos lugares da escola poderia ter em relação ao processo de desenvolvimento socioeducativo da criança? De acordo com Vygotsky (2001b, p. 146), pode-se salientar que essa relação está associada ao fato de que

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a verdade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos, o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas.

Nesse sentido, quando se pensa no papel das relações interpessoais para o processo social e psicoeducativo, esse episódio sugere que o modo como a criança vê o colega pode estar associado ao modo como o discurso acerca das crianças se reflete no cotidiano pelos professores e funcionários do CMEI. Ou seja, remetendo-se ao pensamento vygotskyano, pode-se dizer que o outro desempenha papel fundamental para o desenvolvimento do indivíduo no contexto social, uma vez que, segundo Vygotsky (2000, p. 35), “[...] a personalidade é o conjunto de relações sociais. As funções psíquicas superiores criam-se no coletivo”.

Além disso, é interessante destacar que, de acordo com Carvalho (2004), uma das formas de exclusão social de maior perversidade – por ser invisível – é a simbólica, aquela que permanece enraizada no pensamento, no imaginário e que se revela somente em momentos muito tênues e sutis, mas que carrega fortes indícios de rejeição, podendo levar à criação de guetos, de grupos de indivíduos isolados do restante da coletividade, colocados à parte de contexto.

Por outro lado, no cotidiano educacional, acredito que esse tipo de exclusão pode ser repensado pelo viés da acolhida, pela via da percepção do outro como parte da minha própria vida, reconhecendo que a diferença é parte de um todo que comporia a normalidade, ou seja, a vida cotidiana é marcada pela diferença em todos os sentidos.

◆ Episódio 05 – Quantos anos eu tenho? Quando nasci? Quem são meus pais?

As crianças estavam desenhando uma história que a professora acabara de contar. A professora estava sentada num dos grupos ajudando as crianças a escreverem o título e o nome dos personagens. Algumas crianças já estavam brincando, pois haviam acabado a atividade. Num dado momento, Marta olha para Elda e pergunta quando ela fazia aniversário. Elda respondeu que não sabia (Diário de campo – 14-6-2004).

Esse fato me chamou a atenção pelo motivo de, até então, não ter sido trabalhado com as crianças aspectos de suas vidas. Em conversa informal com cada criança pude constatar que, das dezenove com quem conversei, somente uma (Luciano) disse saber a data de seu aniversário, inclusive o ano. As dezoito restantes não sabiam nem o dia, nem mês, nem ano. Associado à data do aniversário, resolvi perguntar se sabiam sua idade e os nomes completos tanto delas quanto dos pais. As respostas foram surpreendentes: todas as dezenove crianças sabiam suas idades (anos, não meses), porém, em relação ao nome completo e ao nome dos pais, verifiquei que nove crianças sabiam seus nomes e os dos pais por completo (inclusive apelidos); das demais, nove crianças não sabiam seus nomes completos, conhecem os pais e/ou mães por codinomes, apesar de alguns alegarem que moram juntos, ou mesmo somente pelo primeiro nome. Uma dessas crianças (Willian) relatou que o nome de sua mãe era “mãe” e do pai era “pai”, ou seja, não sabia nem nome nem codinome.

O meu nome todo é... o da minha mãe é... [falou o primeiro seu e de sua mãe] e o do meu pai é Zé (LUCIANA).

Meu nome é... o da minha mãe é... [falou o seu nome e o da mãe todo] e o do meu pai é Pelé (CLEITON).

Meu nome é..., o da minha mãe é... e o do meu padrasto é... [não sabia nenhum completo, somente os primeiros, inclusive o seu] (TATIANE).

No contexto observado, era comum a professora, o corpo técnico-administrativo e de apoio se referirem aos pais com os substantivos mãe/pai, porém com as crianças havia a insistência para que se chamassem pelo nome e que chamassem professores, funcionários, diretora e pedagoga pelo nome e não pela designação de tia. Entretanto, em momento algum presenciei, durante a observação, alguma atividade que fizesse alusão aos aspectos próprios da identidade de cada um, logo, não é de se estranhar que essas crianças não soubessem aspectos de sua subjetividade o que, por sua vez, pode contribuir para que a exclusão em relação ao outro seja mais premente, afinal, se não me conheço, para que conhecer o outro? Para que interagir? Para que me preocupar com o outro se eu nem mesmo sei quem sou?

Diante disso, pode-se salientar que, segundo Moll (1996, p. 155), “[...] a interação entre pares abre novas perspectivas na fundamentação de um problema, e é um meio altamente efetivo de induzir o desenvolvimento cognitivo”.

Nesse sentido, pode-se questionar: que papel tem tido a Educação Infantil no contexto observado? O que esses episódios revelam? Ou será que incitam a mais questionamentos sobre o papel da escola, do professor, da família, do outro? O que dizer diante do não dito, daquilo que está escondido em olhares, gestos, palavras silenciosas, como as não palavras de Tatiane? E a exclusão por motivos físicos, comportamentais e/ou socioeconômicos e culturais, qual o papel da escola diante disso?

5.3.

A presença da criança deficiente na sala regular: o que diz a prática?

Para Stainback e Stainback (1999, p. 408), “[...] o objetivo da inclusão nas escolas é criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente”. Nesse sentido, ainda segundo os autores citados, “[...] o objetivo da inclusão não é o de apagar as diferenças, mas o de que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valide e valorize sua individualidade” (p. 412).

Tendo em mente, então, que incluir requer muito mais do que uma cadeira a mais na sala de aula, conforme destacado no capítulo 3 e que, como salientam Stainback e Stainback (1999), Ferreira e Ferreira (2004), Mantoan (2003, 2004), dentre outros, a inclusão visa ao crescimento de todos os envolvidos no processo educacional, ou seja, alunos com e sem deficiência, pais, professores, funcionários, dentre outros, cabem algumas considerações acerca do processo inclusivo implementado no CMEI observado.

Nesse contexto, este subcapítulo apresentará, à luz dos dados coletados nas observações do cotidiano escolar, nas falas das crianças no dia-a-dia, em entrevista coletiva e no discurso de pais e professores, como tem sido feita a inclusão na prática pedagógica escolar no CMEI Vista Linda. Dessa forma, este tópico estará subdividido em outros três que abarcarão: a) a inclusão na visão das crianças do pré A; b) o trabalho pedagógico desenvolvido tendo em vista o processo inclusivista implementado pelo Sistema Municipal de Ensino de Vitória; e c) as relações interpessoais entre os envolvidos no processo educacional e sua importância para a inclusão.

5.3.1. A inclusão na visão da criança

Como dito neste capítulo, a turma do pré A era composta por vinte e cinco crianças com idade de seis anos; possuía a característica de ser bem heterogênea, não só no que se refere ao aspecto cognitivo, mas comportamental, social, afetivo, físico e econômico, ou seja, as crianças não possuíam somente diferenças aparentes de desenvolvimento e aprendizagem, mas uma série de outras que caracterizavam a realidade do CMEI Vista Linda. Essa heterogeneidade se dava, ainda, pela política inclusivista implementada pelo Sistema Municipal de Ensino de Vitória. Assim, junto com os alunos ditos normais, havia o Sérgio que tinha deficiência auditiva (surdez total) diagnosticada, além de problemas locomotores leves que não comprometiam seriamente as atividades de andar, correr, pular, saltar, pegar, dentre outras, mas que era perceptível e que, de acordo com sua mãe, não afetava o modo como ele vivia, ou seja, “[...] ele faz tudo o que as outras crianças fazem, exceto ouvir”.

Essa exceção sensorial auditiva é que caracterizava, ou deveria caracterizar, uma mudança de postura, de aceitação, de condução do processo educativo quando se tem em mente a inclusão no contexto regular da criança – ou da pessoa de modo geral – no meio escolar, ou, como salienta Pimenta (1999, apud FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 40) quando esta sugere para a escola “[...] a função de incorporar os alunos no processo civilizatório, garantindo que os alunos deficientes, assim como os outros alunos, apropriem-se dos avanços do conhecimento, da tecnologia e da diversidade das manifestações culturais”.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, seja na observação do cotidiano, seja na entrevista coletiva com as crianças, pude dar voz aos sujeitos de direito da Educação Infantil sobre algo que tem influenciado sua educação na atualidade: a inclusão da criança deficiente na Educação Infantil. Essa voz da criança sobre aquilo que ela tem vivenciado e experimentado em seu cotidiano vem refletir aquilo que Bakhtin (2002, p. 41) enfatiza, ou seja, que “[...] a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados”.

A fala das crianças na entrevista coletiva revelou aspectos que não ficaram claros nos momentos de observação. Quando questionadas sobre o que sentiam em relação à presença do Sérgio na sala de aula, algumas crianças assim se posicionaram:

A gente tem que cuidar do surdo, ensinar a ele, para ele não bater e nem beliscar a gente e nem puxar o cabelo (ELDA).

Eu acho que ele deve fazer um tratamento para ele aprender a se comunicar igual a nós, para ele aprender, porque a gente está aprendendo mais do que ele a ler e escrever (BRENO).

Como enfatizou Bakhtin (2002, p. 95), “[...] na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Nesse sentido, as falas acima destacadas mostram que a criança pode refletir um discurso que é caracterizado por verdades, mitos, coisas boas ou más, mas que faz parte do seu cotidiano. Ao salientar que tem que se cuidar do surdo (no caso do tipo de deficiência presente em sala de aula), percebe-se a preocupação

com o bem-estar do grupo. Na fala do Breno, entretanto, observei uma preocupação que vai além do grupo e, sim, algo que faz parte do individual e do coletivo, ou seja, o aprendizado, a comunicação, a preocupação com algo que pode estar incomodando essa criança: o fato, por exemplo, de estar aprendendo e se desenvolvendo enquanto o outro não.

Mas, será que essas preocupações apresentadas nessas falas seriam as mesmas se a deficiência fosse outra, como a síndrome de Down, ou a deficiência visual? Será que o discurso da criança permaneceria o mesmo se o trabalho pedagógico desenvolvido desse ênfase à diversidade no cotidiano escolar? E o que dizer das relações interpessoais? Por que será que há a preocupação em cuidar do Sérgio para que ele não machucasse ninguém? Essas questões serão retomadas neste mesmo capítulo, pois fazem parte das discussões dos aspectos que precisam ser levados em consideração quando se tem em mente um cotidiano que vê que “[...] a inclusão não se refere apenas a crianças com problemas de comportamento ou de aprendizagem, e sim a todos os alunos” (MITTLER, 2003, p. 117).

Um fato interessante observado durante a entrevista coletiva, que merece ser destacado quando se discute a inclusão, na visão das crianças, é a presença da própria criança deficiente na escola regular e/ou escola especial. De acordo com a mãe de Sérgio, ele frequenta regularmente o CMEI Vista Linda e faz atendimento fonoaudiológico na APAE⁷ e acompanhamento pedagógico no laboratório de Educação Especial de uma escola municipal próxima à sua casa. Porém, sobre essa variedade de serviços, a mãe assim se referiu:

Ele está sendo acompanhado pela professora Joana do laboratório, pela APAE e na sala de aula. O único que eu não estou vendo, assim, muito aproveitamento é na APAE. Por que lá é como eu perguntei: ‘Vocês têm alguma preparação para criança com problema auditivo?’ E eles falaram que não. Mas eu levo assim mesmo por causa da fonoaudióloga que está ajudando. Mas eu acho que o que está sendo bom é ele ficar na sala com as outras crianças. Eu percebo que ele vem com umas coisas diferentes, acho que ele vê as outras crianças fazendo e imita, aprende, sei lá.

Nesse sentido, observando a fala da mãe de Sérgio, foi perguntado às crianças se elas achavam que o Sérgio deveria ficar na sala com eles ou se deveria ir para uma sala só com crianças surdas. Das crianças que estavam presentes à entrevista, somente três se manifestaram sobre isso:

⁷ Associação de Pais e Amigos de Excepcionais.

Eu acho que ele tem que ficar aqui para ele aprender igual à gente (RENATA).

Ele tem que ficar com a gente porque eu gosto de brincar com ele (SÍLVIO).

A gente ouve, mas ele não ouve, então ele tem que ficar aqui por que lá só tem surdo que nem ele (BRENO).

Essas falas mostram uma consonância entre o que diz e pensa a mãe de Sérgio e o que pensam algumas crianças em relação a ele e à sua presença na sala regular. Em outros termos, essas falas revelam que “[...] são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aula que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola” (MITTLER, 2003, p. 139).

Por outro lado, durante o processo de observação do cotidiano escolar, pude presenciar falas e/ou pequenos episódios das crianças em relação à presença de Sérgio na sala que contribuíam para seu isolamento. Essas falas/episódios, geralmente, eram conseqüência das falas de outros adultos no mesmo contexto, ou seja, percebia-se que as crianças utilizavam o discurso do adulto para fundamentar o seu, como enfatiza Jobim e Souza (2001, p. 24), quando a autora salienta que “[...] é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida”. Vejamos algumas falas/episódios:

Sérgio achou um microfone de brinquedo, pegou e fingiu que estava cantando. Depois pegou na mão de alguns colegas e fingia que dançava ao som de sua música. Ninguém incentivou a continuidade da brincadeira. Viviane olhou para mim e falou: “parece doido! A tia falou que ele não ouve nada, como é que pode ficar cantando e dançando?” (Diário de Campo – 3-6-2004).

Todas as crianças estavam no pátio brincando. Sérgio estava sozinho. Perguntei a Márcia porque ela não brincava com ele. Ela me respondeu: “Por que a tia [uma outra professora do CMEI] falou que ele é doente, não entende nada. A gente fala com ele e ele nem ouve” (Diário de Campo – 1-3-2004).

Segundo Vygotsky, a criança é um ser social e, desde os seus primeiros momentos de vida, ela já faz parte de um todo macrossocial o qual, por sua vez, poderá interferir em seu comportamento humano por meio de mediatizações constantes entre este ser, os outros que estão ao seu redor e a linguagem coletiva. Além disso, para Vygotsky (1997 b, p. 20), “[...] a criança com defeito não é inevitavelmente uma criança deficiente. O grau de seu defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social [...]”. Nesse sentido, que tipo de compensação social se está desenvolvendo no cotidiano dessas crianças? Essa questão conduz à discussão seguinte.

5.3.2.

As relações interpessoais no cotidiano da escola inclusiva: a realidade vista

Para Ferreira e Guimarães (2003, p. 117),

O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. TODAS as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. Os alunos com deficiência, em especial, quando em ambiente inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo 'real'.



Foto 28 – Crianças brincando em grupo no espaço de areia do pátio externo superior

Entendendo que para, Vygotsky (1996d, p. 220), “O homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento”, pode-se afirmar, então, que o indivíduo vai se formando e se fundamentando por meio de seu desenvolvimento social, de sua interação/inclusão a uma determinada sociedade, de sua mediação com os outros em trocas intersubjetivas.

No cotidiano da prática pedagógica, tem-se observado que a escola, desde muito cedo, passa a ser a grande sociedade organizada à qual a criança estará integrada, ou seja, uma microssociedade com regras, horários, normas, direitos, deveres, jogos simbólicos de poder, de dominação, de sublimação, nos quais os pais não estão presentes, mas outras pessoas, conhecidas ou não, regem o cotidiano.

O homem se torna sujeito da história, ou seja, parte integrante do grupo social ao qual pertence, na medida em que participa ativamente dele: estabelecendo interações com seus pares; trocando informações e conhecimentos; negociando significados e sentidos atribuídos aos fatos, objetos e pessoas com as quais convive; enfim; mantendo contato com a cultura de seu meio (CAMARGO, 1999, p. 67-68).

Assim, alguns estudos (DRAGO, 2004; GÓES, 2004; PIMENTEL, 1999; STAINBACK; STAINBACK, 1999), dentre outros, têm mostrado que, entre os fatores propícios à inclusão de alunos com deficiência nas salas regulares do ensino, a valorização e sistematização de relacionamentos interpessoais sólidos e calcados no respeito às diferenças ocupa papel de destaque. Esses estudos mostram que, quando o indivíduo se sente bem-aceito em seu meio social, acaba por interagir e formar sua identidade no grupo que o cerca, assumindo, de certa forma, as características próprias daquele grupo naquele espaço.

Nesse sentido, a criança deficiente precisa ser vista como uma pessoa capaz de assumir e viver seu papel de ator social num contexto marcado pela diversidade e diferença, pois possui capacidades que podem e devem ser desenvolvidas, para que possa se assumir como ser histórico e social integrado à sociedade (DRAGO, 2004).

A constituição do indivíduo tem origem e se transforma nas relações humanas. Segundo a abordagem histórico-cultural, esse processo envolve a internalização, ou seja, a reconstrução e a conversão das experiências vividas no grupo social. Por isso as formas de ser, agir e pensar não se estabelecem por um processo de contato direto entre o indivíduo e o mundo, mas pela mediação social [...]. Assim, em virtude das mediações e da internalização das experiências coletivas, o outro e a cultura oferecem ao indivíduo referências para a significação da realidade e de si próprio (GÓES, 2004, p. 82).

Ao participar do contexto histórico e sociocultural da sociedade à qual está integrado, o indivíduo com deficiência entra em contato com outras pessoas que podem possuir outras dificuldades semelhantes ou não às suas, de forma mais sistemática, apropriando-se dos conhecimentos e conceitos acumulados pela sociedade e pelas contribuições que pode receber das interações mantidas

com seus pares. Num processo de apropriação e transformação, vai deixando sua marca como ser único na coletividade ou, como diria Vygotsky (2000, p. 28-29), “[...] o desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais”.

O contexto da sala de aula observada revelou dois aspectos que envolvem as interações sociais mantidas entre os participantes do processo educacional e a proposta inclusivista: o primeiro se refere ao fato de Sérgio tentar interagir com os colegas e participar de jogos, brincadeiras e atividades (Foto 28); o segundo se refere ao fato de que ninguém – professor, ASG, estagiária – incentivava essas interações entre as crianças e Sergio (Foto 29).



Foto 29 – Sérgio brincando enquanto as outras crianças faziam atividade em grupo

Algumas cenas do cotidiano referentes a esses dois fatores precisam ser destacadas para que se observe como se davam e que tipo de relações existiam naquele cotidiano, porém, antes disso, vale ressaltar o fato de que, durante o período de observação do cotidiano dentro e fora da sala de aula, raros foram os momentos em que alguma criança brincava com Sérgio. Geralmente, ele brincava sozinho, porém fazia de tudo para chamar a atenção dos colegas: corria, pegava os brinquedos dos outros, jogava coisas nas crianças, cutucava, pegava no cabelo, beliscava, enfim, tentava se fazer presente como membro daquela sociedade da forma como conseguia. Poucos foram os momentos em que fora compreendido pelas outras crianças. Também nada sobre esse

comportamento era explicado às crianças para que compreendessem os motivos que o levavam a agir dessa forma.

♦ **Cena 01 – Diário de Campo (26-3-2004)**

A aluna Viviane agride constantemente o Sérgio. Grita, bate, xinga, empurra, manda sair de perto dela. Nesse dia, as crianças estavam com a ASG. Viviane começou a agredir o Sérgio, arrastando-o pela sala de aula e o empurrando para fora. Viviane o levou até a porta e começou a chutá-lo. Uma criança – Joseane – foi ao socorro dele. Tirou ele de perto de Viviane, levou-o para um canto da sala e ficou fazendo carinho nele e falando: “Coitadinho, quem te bateu? Foi aquela chata? Foi a Viviane?”. E ele resmungava para ela. Os dois conseguem se comunicar. Joseane é uma das poucas crianças da sala que têm paciência, carinho e vontade de brincar com ele. Os dois sempre brincam. A ASG não fez nenhum comentário para separar a briga e/ou para que alguém ajudasse o Sérgio. Também não comentou nada do fato para a professora.

♦ **Cena 02 – Diário de Campo (28-4-2004)**

Sérgio começou a brincar sozinho com cadeiras, pregadores de roupa e o calendário. Deitava no chão, rolava, porém sempre só. As outras crianças eram encorajadas a brincar com outras crianças, mas nenhuma era incentivada a brincar com ele. As brincadeiras que surgiam, ou os contatos mantidos entre as crianças e ele eram ou por iniciativa dele ou de algumas delas. Sérgio começou a tentar montar um quebra-cabeça. Diante de suas dificuldades, falei com Bruno para ajudá-lo. Ele me respondeu: “Não dá para ensinar, porque ele não ouve, ele é surdo”. E não foi ajudar a montar. Sérgio tentou mais um pouco e depois desistiu. No pátio, as crianças costumam brincar juntas. Raramente alguém, com exceção de Joseane, Sílvio e, às vezes, Marta, brinca com Sérgio (Foto 30 e 31).



Foto 30 – Crianças do pré A e B com as professoras e a estagiária. Ao fundo Sérgio e Joseane brincando



Foto 31 – Sérgio e Silvío brincando, observados pela estagiária

◆ Cena 03 – Diário de Campo (3-6-2004)

Sérgio pegou a letra J do tapete de borracha e a transformou numa arma simbolicamente. Corria, ria, fingia que estava atirando em todos os colegas. Renata se irritou e falou com ele: “Não pode, não pode, pára Sérgio. Ai, que saco, ô tia, olha ele”. Ele ria e continuava correndo. A ASG que estava na sala enquanto a professora lanchava viu e falou com Renata: “Deixa ele para lá, faz de conta que não está nem aí, que daí ele pára”. Renata tentou, mas ele continuou tentando se aproximar dela. Por fim, a ASG o colocou sentado, pegou uma folha e o colocou para desenhar e pintar. Ele tentava se levantar para ir até onde as outras crianças estavam brincando. A ASG falava: “Senta, não levanta, fica quieto aí!”. “Ei, psiu, senta aí, faz seu dever!”. Sérgio, então, voltou a ficar só.

Essas cenas ilustram um pouco da realidade observada em sala de aula em três momentos distintos: um logo no início dessa pesquisa, outro no meio do processo e outro no final da etapa de observação. Raros foram os momentos em que as trocas interpessoais, ou atividades de brincar em grupo, em parcerias, eram desenvolvidas e/ou incentivadas. E esse aspecto não foi observado somente quando da presença da ASG na sala de aula, mas também com a presença da professora e das estagiárias, tanto dentro quanto fora da sala (atividades de pátio, sala de vídeo e outras).

No caso das crianças com e sem deficiência em interação e trocas mediatizadas pelo outro, pela linguagem e pelo aspecto afetivo, cabe ressaltar que

Quando o grupo a aceita em sua diferença está aceitando-a também em sua semelhança, pois, embora com recursos diferenciados, possui, como qualquer criança, competências próprias para interagir com o meio. Vale ressaltar que, nesse caso, a atitude de aceitação é positiva para todas as crianças, pois muito estarão aprendendo sobre a diferença e a diversidade que constituem o ser humano e a sociedade (BRASIL, 1998, p. 13-14).

5.3.4.

O trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula do PRÉ A

Para Vygotsky (1996 a, p. 62), “[...] a verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que tem já em si, ajudá-la a fomentá-lo e orientar seu desenvolvimento em uma direção determinada”.

Pode-se entender por trabalho pedagógico tudo aquilo que o professor e a escola planejam a fim de alcançar os objetivos propostos em seu projeto, currículo ou referencial, ou seja, entende-se que o desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidiano, dentro e fora da sala de aula, ou no contexto escolar de forma mais geral, precisa estar fundamentado em bases sólidas tanto teóricas quanto práticas, para assim formar um indivíduo envolvido na sociedade que o cerca, porque “[...] dependendo da linha de ação pedagógica os efeitos podem ou não corresponder aos conhecimentos pretendidos, podem gerar êxitos ou fracassos escolares” (GÓES, 1997, p. 21).

A prática pedagógica que tem como objetivo o crescimento pleno do educando precisa ser aquela em que o professor realmente acredita, aquela que ele domina, que pode ser mudada, enriquecida, para assim prestar a contribuição que lhe é objetivada, ou seja, como salienta Kramer (2001c, p. 126), “[...] na realidade, o grande desafio hoje é *não jogar fora o bebê*, ou seja, a experiência acumulada, os métodos tradicionais, as formas que a gente sempre soube usar no nosso trabalho”, isto é, nada impede que esse professor calque sua prática pedagógica em posturas que ele acredite e domine, que busque realizar o melhor trabalho possível dentro de uma perspectiva que veja o outro e a si próprio como seres em evolução, logo, em mudança, em ampliação de conhecimentos, em formação constante.

No contexto observado, percebia na professora uma variação muito grande de comportamento, ora oscilava para a calma e a tranquilidade, ora se mostrava ansiosa e angustiada na condução do processo educacional. Esses

aspectos podem estar relacionados com a formação inicial e continuada bem como com a postura pedagógica adotada para conduzir e solidificar sua práxis cotidiana. Em entrevista individual, quando questionada sobre se utilizava um método específico na prática das aulas, ou como baseava teoricamente seu planejamento, a professora assim se referiu:

Eu tenho uma formação além da graduação e da especialização que é a da prática. Eu trabalhei, antes de vir para a Prefeitura, dez anos na mesma escola. Ela era particular e tinha uma postura piagetiana, que se assumia como piagetiana e que trabalhava com o construtivismo piagetiano. E, com o passar dos tempos, já estava, assim, não mais aquela coisa de Piaget, Piaget, porque novos estudos estavam surgindo. Aí eu, quando cheguei aqui, tentava fazer a condução do processo a partir do interesse das crianças, mas a coisa não funcionou bem. Até hoje é muito difícil. Se a gente abre, eles acham que podem fazer o que querem, da forma que querem, então, em alguns momentos, eu tenho que assumir uma posição extremamente autoritária. Tenho tentado mesclar, mas minha postura piagetiana tem ficado... não sei, acho que preciso rever tudo.

Observava-se que, na sala de aula, tudo era planejado e destinado para uma turma de crianças que não possuíam problemas nem deficiências ou mesmo necessidades educativas especiais. Quando, na verdade, estudos de Vygotsky (1997b, p. 213) salientam que o trabalho pedagógico precisa envolver os sujeitos em sua coletividade, já que “[...] a investigação das funções psíquicas superiores, no processo de seu desenvolvimento, nos convence de que estas funções têm uma origem social”. Nesse sentido, ao reestruturar o ambiente educacional para a diversidade, o professor pode contribuir para a criação de coletividades livres, em que todos os indivíduos passem a se sentir sujeitos de suas vidas.

Era comum as crianças sentarem em pequenos grupos, assim distribuídos: um grupo fazendo as atividades do dia; um grupo fazendo atividades perdidas em dias que faltaram às aulas; e um grupo brincando. Esses grupos se revezavam na medida em que as atividades iam sendo cumpridas, conforme mostram as Fotos 32, 33 e 34.



Foto 32 – Crianças realizando atividade individual em grupo e orientadas pela professora



Foto 33 – Grupo de crianças brincando enquanto outras faziam atividade

Quanto ao Sérgio, ficava brincando sozinho pela sala. Nas raras vezes em que pude observar algum outro tipo de atividade por/com ele desenvolvida, esta era composta por desenho livre numa folha de papel em branco ou fotocopiada. Porém, sem comunicação e sem objetivo claro, a não ser o de ficar quieto por algum tempo.

Nas observações realizadas, percebi que a prática pedagógica era rotineira e não apresentava inovações. O trabalho pedagógico, assim como detectado por Tartuci (2001, apud GÓES, 2004), não era adaptado às diferenças

e à diversidade da sala de aula. Além disso, o ensino oferecido poderia ser considerado insatisfatório. Insatisfatório pela falta de objetividade nas atividades desenvolvidas, pela obscuridade das reais necessidades das crianças, pela falta de motivação para as interações sociais, em suma, parecia que tudo o que era feito poderia ser realizado de outra maneira, de forma talvez mais lúdica, contextualizada, rica, informativa, refletida.

Sobre esse aspecto, pode-se destacar que, de acordo com Ferreira e Ferreira (2004, p. 43),

Atuar numa unidade escolar, hoje, requer que o educador possua uma significativa capacidade para entender a instituição, sua posição no sistema, sua inserção nas dimensões culturais dos alunos, suas idiossincrasias, suas relações internas e, fundamentalmente, que saibamos olhar para o aluno como se constituindo nestas relações.

Concordando com Schön (1995, p. 82), enfatizo que o professor precisa prestar atenção, ser curioso, ouvir, surpreender-se com as atitudes dos alunos, e “[...] atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças” a realizarem determinadas tarefas e a terem determinadas atitudes diante de determinados momentos que, se forem deixados de lado, podem não ser aproveitados para se trabalhar aspectos do cotidiano que poderiam influenciar, de forma positiva ou negativa, o modo como as crianças se viam e se percebiam no contexto do qual participavam.

Um episódio ocorrido na sala de aula e que ilustra bem o que foi dito acima pode ser assim descrito:

Cheguei à sala de aula e a professora falou que a turma tinha uma surpresa para mim. Todos estavam empolgados e queriam apresentar. A surpresa era uma música cantada sem som, somente com linguagem de sinais que eles haviam ensaiado com a professora. As crianças ficaram uma ao lado da outra e foram fazendo os gestos sem o som. Depois foram cantando e fazendo os gestos. A música era “A casa”, de Vinícius e Toquinho. Todas as crianças que estavam ensaiadas faziam os gestos corretamente acompanhando a professora. Porém, apesar de muito bonita, bem ensaiada e bem apresentada, o Sérgio ficou alheio à atividade. Ele ficou brincando num canto da sala sozinho. Após a apresentação, nenhum comentário acerca da importância dos sinais e sua relação com o Sérgio foi feito. Após a apresentação, as crianças voltaram para suas atividades. Essa música foi também trabalhada em outros dias com texto escrito e fotografia dos gestos e sinais de cada frase, no entanto, sem a participação do pivô dessa atividade: Sérgio (Diário de campo – 3-5-2004).

Esse episódio me fez questionar às crianças sobre o motivo de estarem aprendendo uma música cantada de outras formas, ou seja, também com gestos e sinais. Algumas falas podem assim ser resumidas:

Elena disse que não sabia o motivo, mas afirmou que estava gostando de aprender.

Renata falou que era parte de um projeto sobre letras, bichos e gestos e que tinham que aprender.

Luciano explicou que era por que ele queria.

Viviane falou: “Isso é um saco e eles pareciam um monte de doidos cantando” (ela não participou, se recusou).

Joseane então falou: “Sabe, o Sérgio, ele é surdo, aí ele não escuta, aí a gente está cantando assim para ele aprender a cantar com a gente”.

Em síntese, a atividade desenvolvida e os resultados que a sucederam sugeriram, cotidianamente, que as crianças não sabiam o motivo de aprenderem a música. Além disso, como alertam Ferreira e Ferreira (2004, p. 40),

Independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentem deficiência; para eles, como para com qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal.

Outra atividade desenvolvida pela professora era a utilização de vídeos. Esses vídeos nem sempre estavam associados ao trabalho em sala de aula ou mesmo eram discutidos após sua exibição.

As crianças estavam na sala de vídeo assistindo a um filme sobre a vida dos animais, nascimento, reprodução. Estavam na sala as crianças, a professora e a estagiária de Educação Especial. O filme falava também sobre as características e diferenças entre os animais e as espécies. As crianças estavam atentas ao filme, quase nenhuma estava conversando outras coisas que não fossem relativas ao filme. Depois do filme, como ainda havia tempo para a turma na sala de vídeo, a professora passou outro vídeo, porém, com um assunto totalmente diferente: clipes de Sandy e Junior. As crianças dançaram, cantaram, pularam e depois voltaram para a sala. Na sala começaram uma atividade que nada tinha de relacionado com os vídeos. Nenhuma discussão foi feita (Diário de campo – 8-7-2004).

Essa atividade ilustra um dos pontos negativos observados no cotidiano escolar, ou seja, a falta de objetividade de algumas ações propostas e desenvolvidas na sala de aula. Nada se comentou, nada foi feito tendo como foco os animais ou mesmo Sandy e Junior. Além disso, que objetivo teria a exibição de dois vídeos completamente diferentes? Cumprir um horário estipulado? Será que uma reflexão na ação poderia causar um outro efeito diante de uma atividade que, se bem planejada, poderia ser fonte para discussões sobre diversidade, semelhanças e diferenças entre os seres vivos e, assim, trabalhar também essa diversidade existente em sala de aula? Essas

questões sugerem que o contexto educacional seja planejado para a mudança, pois

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo (VYGOTSKY, 2001b, p. 163).

Entretanto, um ponto positivo que merece ser destacado em relação ao trabalho docente realizado foi a atenção individualizada que a professora dava a cada criança nos grupos de atividades. Essa mediação fazia com que algumas crianças buscassem entender melhor o que estavam fazendo e voltassem à escrita, porém, algumas não tinham essa perseverança e incentivo e acabavam não realizando a tarefa.



Foto 34 – Grupo sendo orientado pela professora sobre realização de atividade

Outro ponto positivo era o fato de que a brincadeira na sala de aula era uma constante. Geralmente livres – sem a intervenção da professora – as crianças brincavam de casinha, de família, de problemas relacionados com o seu dia-a-dia, por exemplo, tiroteios, tráfico, crianças indo ao médico, ataque de cachorro, brigas entre vizinhos, dentre outras. Porém, nada do que elas faziam durante as brincadeiras era resgatado para a condução do trabalho pedagógico.

Durante o processo de observação realizado na sala do pré A do CMEI Vista Linda percebi que o trabalho pedagógico desenvolvido, tendo em vista a diversidade e a heterogeneidade existentes nesse cotidiano, estava aquém das prerrogativas que envolvem uma práxis pedagógica calcada no paradigma do respeito às diferenças, no paradigma inclusivista de que quem deve mudar é a escola e não a criança para se adaptar a ela. Além disso, a inclusão escolar de crianças deficientes requer, como salientam Mantoan (2003, 2004), Mittler (2003), Góes (2004), Ferreira e Ferreira (2004), Bueno (2001), dentre outros pesquisadores, que a prática pedagógica seja aquela que abra caminhos para que todos os envolvidos no processo educativo possam sair ganhando com isso ou, como diria Wang (1997, p. 54-55),

Conseguir atingir a meta da equidade educativa para todas as crianças, incluindo as que têm necessidades especiais, exige a mudança dum sistema fixo para um sistema flexível, capaz de garantir a equidade na 'oportunidade de aprender' para todos os alunos [...]. Os alunos com necessidades especiais, tal como os outros alunos, necessitam simplesmente de um ensino 'bom' ou claramente eficaz, de modo a que se consiga que atinjam maior sucesso.

Nesse sentido, entendo que o trabalho pedagógico desenvolvido, tendo como norte os pressupostos inclusivistas, precisa ser aquele que valorize as relações interpessoais, veja o ser humano como ser único em sua existência e perceba que mudanças são necessárias para que a escola possa dar conta daquilo que deveria ser seu objetivo maior, ou seja, transmitir conhecimento para todas as pessoas, independente de características físicas, mentais, sensoriais, raciais, de gênero, ou de qualquer outra forma de discriminação. Afinal, “[...] a proposta de educação inclusiva traduz uma aspiração antiga, se devidamente compreendida como educação de boa qualidade para todos e com todos buscando-se, meios e modos de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente” (CARVALHO, 2004, p. 64).