

Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil

Marie Claire Sekkel

Instituto de Psicologia, São Paulo, SP

Larissa Prado Matos

Instituto de Psicologia, São Paulo, SP

Resumo

Este estudo teve como objetivo conhecer os efeitos da convivência em creches e pré-escolas inclusivas sobre a formação das crianças no que diz respeito à aceitação das diferenças. A pesquisa foi realizada com base em uma abordagem qualitativa. Foram entrevistados seis alunos(as) do ensino fundamental, egressos(as) entre 2003 e 2009 de uma mesma creche pública com características de ambiente inclusivo. A análise dos dados foi feita com base na Teoria Crítica da Sociedade, que tem como pressuposto a relevância dos processos formativos na primeira infância iluminados pelas investigações da psicanálise. Os resultados apontam que a educação infantil inclusiva tem um papel significativo no fortalecimento das experiências infantis e na manutenção de uma abertura ao outro que permanece ao longo da vida. Indicam também que, independentemente dos valores e atitudes presentes no ambiente familiar, há algo comum na educação dessas crianças para o qual a escola exerce forte determinação.

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

Inclusive education: educational attitudes in children's education

Abstract

In this work we study the longitudinal effects of acquaintance among children at inclusive daycare centers and kindergarten. We are interested in investigate the acceptance of differences. Therefore based on a qualitative research, six elementary school students were interviewed, after they have dropped from the same public inclusive daycare between 2003 and 2009. The analysis was based on the Critical Theory of Society, that presumes how the formative process in first childhood is relevant when considered by psychoanalytic investigations. The results point to the inclusive childhood education as taking a significant role to convey a formative attitude for openness before the different other throughout life. At the same time, the results also indicate that there is something in common in those children's education that shows how the school is strongly determinant for values and attitudes, independently of familiar values.

Keywords: Inclusive education, early childhood education, prejudice.

Educación inclusiva: formación de actitudes en la educación infantil

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo conocer los efectos de la convivencia en guarderías y jardines de infancia que trabajan con educación inclusiva sobre la formación de los niños con respecto a la aceptación de las diferencias. La investigación se realizó con base en enfoque cualitativo. Se entrevistaron seis alumnos de la enseñanza fundamental, egresos entre 2003 y 2009, de una guardería pública con características de ambiente inclusivo. El análisis de los datos se realizó con base en la Teoría Crítica de la Sociedad que presupone la relevancia de los procesos formativos en la primera infancia iluminados por investigaciones del psicoanálisis. Los resultados indican que la educación infantil inclusiva tiene papel significativo en el fortalecimiento de experiencias infantiles y mantienen una abertura al otro que permanece a lo largo de la vida. Señalan también que de modo independiente de valores y actitudes presentes en el ambiente familiar hay algo común en la educación de esos niños para lo cual la escuela ejerce fuerte determinación.

Palabras Clave: Educación inclusiva, crianza del niño, prejuicio.

Introdução

Em 1990, o Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, na conferência mundial da UNESCO, realizada na Tailândia. Ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca e se enquadrar na Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), o país reafirmou esse compromisso, dando visibilidade à Educação Especial. Desde então, instalou-se um processo de profundas transformações no sistema educacional brasileiro, que teve como desdobramento mudanças na legislação e na elaboração de diretrizes nacionais para a educação, todas elas norteadas pela ideia da educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, em 1998, e as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, entre outras, refletem essas mudanças.

Para alcançar os objetivos de uma educação inclusiva, o preconceito está entre as barreiras mais difíceis de enfrentar. Este consiste num prejulgamento, formado independentemente da experiência e da reflexão, que predispõe o indivíduo preconceituoso a agir em relação a alvos específicos (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, & Sanford, 1965; Amaral, 1995; Crochík, 2006). Essa predisposição oferece resistência à mudança e se caracteriza como defesa psicológica contra um sentimento de ameaça de origem social. O preconceito é uma *atitude* que, dependendo das condições, pode manter-se oculta e estar em contradição com a ação manifesta.

O preconceito, embora se manifeste no indivíduo, não é inato, o que leva à necessidade de refletir sobre o processo de socialização e buscar os determinantes presentes na cultura que levam à necessidade de aderir a ele (Crochík, 2006). A possibilidade de abertura à experiência com aquele que é alvo de preconceito parece ser o único caminho efetivo para a superação dessa barreira. Assim o maior desafio da inclusão é a *mudança de atitudes* no sentido de criar uma predisposição para o acolhimento das diferenças. A ideia de acolhimento traz o sentido de cuidado, que pressupõe o reconhecimento e legitimação das necessidades de cada um, caracterizando-se como ação humanizada, contrária à indiferença presente no ambiente social. Para Adorno (1995), a frieza se tornou um traço básico da constituição humana em nossa sociedade, o que o levou a destacar a importância da educação na primeira infância como forma de fortalecer a identificação entre as pessoas. É na infância que se forma o caráter, e as experiências infantis possuem valor determinante e fundante do psiquismo (Freud, 1980). A Educação Infantil parece, assim, ser um lugar e um momento cuja importância merece destaque para os propósitos da educação inclusiva.

O presente estudo tem como hipótese que, se houver a oportunidade de convívio entre crianças normais e aquelas significativamente diferentes do ponto de vista social, eco-

nômico, físico, religioso, etc., em condições de igualdade na infância, essas experiências servirão de referência e manterão a predisposição de abertura ao diferente ao longo da vida.

Nesta pesquisa, na análise das entrevistas utilizamos o conceito de *diferença significativa*, o qual deve ser explicitado fazendo-se primeiramente a distinção entre desigualdades e diferenças. A desigualdade acontece nas relações quando atribuímos valores às diferenças. Um dos objetivos mais importantes da inclusão é estabelecer a igualdade nas relações, de modo que haja respeito mútuo num plano horizontal em que a participação de cada um tenha o mesmo valor que a de todos os outros. As diferenças devem ser entendidas no plano da horizontalidade das relações. É a partir da consideração sobre a importância da igualdade que Amaral (1995, 1998) chama a atenção para as *diferenças significativas*. Estas se estabelecem no plano das diferenças (e não das desigualdades), a partir da consideração de que há diferenças que não pertencem ao plano da normalidade, o que define, entre as diferenças, aquelas que são mais significativas: as anormais. O conceito de normalidade regula as relações sociais em todos os planos, nesse sentido o normal existe e não deve ser colocado entre aspas.

Jones (2005) ressalta a importância de ouvir as contribuições que as crianças podem dar para o desenvolvimento de processos inclusivos. Além disso, enfatiza a necessidade de que todas as crianças aprendam a reconhecer os pontos fortes e as possíveis contribuições das crianças com deficiência nos processos grupais, e não apenas de ajudá-las em suas dificuldades. O conhecimento sobre a aceitação e a credibilidade dos alunos normais a respeito dos alunos com deficiência e outras necessidades especiais é fundamental para o sucesso do processo de inclusão escolar (Carpenter, 2005; Sekkel, 2003; Tessaro, Waricoda, Rosa, & Bolonheis, 2005).

Batista e Enumo (2004) afirmam que não é suficiente intervir somente junto aos alunos com deficiência, é também necessária a intervenção junto aos colegas que convivem com eles para garantir que sejam de fato incluídos. Verificou-se que os alunos são incluídos fisicamente, mas não emocional e socialmente. Assim sendo, cabe aos adultos promover ações com o objetivo de superar essas dificuldades.

Estudos como o de Tessaro e cols. (2005, p.113), segundo os quais “a maioria dos alunos sem necessidades especiais é favorável à inclusão escolar e possuem sentimentos positivos em relação a esse processo”, mostram, por exemplo, que é importante indagar se as respostas dos alunos aos questionários expressam a atitude deles em relação aos alunos com deficiência ou se suas falas apenas reproduzem um discurso oficial e respondem ao que se espera deles.

Dessa forma, tais estudos são importantes para dar destaque às diferentes questões presentes nos processos inclusivos evidenciando a complexidade do tema, que deve ser considerada no desenvolvimento da presente pesquisa.

Objetivos

O presente estudo pretende conhecer os efeitos da convivência em creches e pré-escolas inclusivas sobre a formação das crianças no que diz respeito à aceitação das diferenças e à superação de barreiras atitudinais em relação às pessoas significativamente diferentes. São objetivos específicos conhecer a atitude de alunos do Ensino Fundamental que frequentaram creche ou pré-escola inclusiva em relação aos colegas significativamente diferentes e buscar estabelecer uma possível relação entre ter convivido num ambiente inclusivo na Educação Infantil e o modo de se relacionar com pessoas significativamente diferentes ao longo da vida.

Método

A pesquisa foi realizada por meio de abordagem qualitativa e o instrumento utilizado foi a entrevista. Primeiramente foi feita a escolha de uma creche/pré-escola com características de ambiente inclusivo. A instituição escolhida é pública e atende um público heterogêneo do ponto de vista social, étnico e cultural. Foram realizadas seis entrevistas com sujeitos egressos dessa mesma instituição entre 2001 e 2009. Essa delimitação de tempo leva em consideração, respectivamente, a data da entrada em vigor das Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica e a necessidade de que os participantes tivessem pelo menos seis meses de curso do Ensino Fundamental.

Os sujeitos foram entrevistados individualmente. O ponto de partida para a entrevista consistiu no pedido de que falassem sobre suas relações com os colegas na escola atual. Foram feitas intervenções sempre a partir dos elementos trazidos pelo sujeito, buscando-se conhecer suas preferências, sentimentos de rejeição e de indiferença, partindo das relações atuais para, a partir delas, estabelecer relações com experiências anteriores. Alguns sujeitos tinham tido convívio anterior com colegas com deficiência na creche, outros não. O projeto deste estudo obteve a aprovação do Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

O material coletado foi analisado com base na Teoria Crítica da Sociedade, que permite pensar a articulação das dimensões individual e social em que se inscreve a problemática que se pretende estudar. Concebida pelos autores da Escola de Frankfurt a partir da primeira metade do século XX, esta teoria não se baseia num ideal de sociedade a ser atingido, mas na busca da decifração crítica do presente, em seu processo de reprodução do existente. A semiformação, forma de subjetivação socialmente imposta pelo modo de produção capitalista, determina a vida em todos os planos, mesmo aqueles situados fora da esfera da produção (Maar, 2003). A Teoria Crítica tem também importante articulação com a Psicanálise, que é adequada ao estudo das atitudes, uma vez que se trata de tema relacionado à dinâmica psíquica.

Descrição dos sujeitos da pesquisa

Foram entrevistados seis sujeitos de idades variadas, dos quais dois frequentam a mesma escola pública e quatro frequentam escolas particulares. São eles: Amanda, Bárbara, Gustavo, Fernando, Murilo e Paulo. Apenas Gustavo não estudou na infância com algum colega com deficiência ou diferença significativa, enquanto os outros cinco sujeitos haviam convivido, de forma mais próxima ou mais distante, com Bruna, criança com deficiência múltipla que frequentou por vários anos a instituição selecionada para o estudo.

A escolha de um ambiente inclusivo

Para os propósitos do presente estudo foi utilizado o conceito de *ambiente inclusivo*, entendido como:

(...) aquele que tem uma articulação coletiva e uma ação comprometida com o reconhecimento e busca da satisfação das necessidades de cada um, a qual se inscreve no âmbito da construção de uma sociedade verdadeiramente humana, em que as pessoas possam se diferenciar e se desenvolver em busca de felicidade (Sekkel, 2003, p.162).

Essa compreensão amplia o foco da discussão sobre a forma de inclusão de crianças com deficiência em creches e pré-escolas regulares para o modo como se inserem no processo educacional todos aqueles que com ele estão envolvidos: crianças, professores, profissionais de apoio, equipe técnica, pais e a comunidade.

Descreveremos brevemente alguns dos pontos a partir dos quais a instituição escolhida foi considerada como um ambiente inclusivo.

Um dos aspectos que pudemos observar na visita à Creche foi como o ambiente é construído, tendo em vista tanto o aspecto estrutural (físico) como a atmosfera emocional criada. Observamos que os profissionais e as crianças se tratam pelos nomes, e em todos os espaços vimos desenhos, pinturas e outras produções das crianças. Pudemos observar que há integração dos profissionais com as crianças e com seus familiares. Uma relação de proximidade e trocas ocorre não somente entre os professores e as crianças, mas também com todos os agentes institucionais e entre os familiares. As crianças têm suas particularidades reconhecidas e necessidades respeitadas - por exemplo, a liberdade de dormir na hora em que sentem sono.

O funcionamento da Creche tem como princípio a proposta de ser um ambiente aberto para as famílias. No horário de chegada os pais podem circular pela instituição com as crianças. Além disso, os pais podem ir com os filhos até a biblioteca no horário de chegada e de saída da creche. Nesta existem livros, vídeos, fotografias e pastas-memória que as crianças podem solicitar como empréstimo ou ver/ler ali mesmo. O ambiente tem um cuidado estético e acolhedor, com sofás, almofadas, televisão, caixas de fotos, arquivos de memória, entre outras coisas relacionadas com

a história da creche. A preocupação com a documentação do trabalho desenvolvido assegura o reconhecimento de autorias e confere um espaço aos sujeitos, fortalecendo o vínculo com a comunidade, proporcionando conforto e segurança nas relações e diminuindo o sentimento de ameaça de ser esquecido ou mal interpretado, ou de não ser lembrado em suas criações. Desta forma, um ambiente com história supera uma dimensão puramente funcional para se tornar um ambiente humano, vivo.

Em algumas situações pode-se avaliar o grande envolvimento dos profissionais com as crianças. É o caso da lactarista, que conta sobre sua expectativa em receber novos bebês, que faz seu corpo sofrer alterações fisiológicas semelhantes às das mães no período de aleitamento. Nota-se neste exemplo o forte vínculo da profissional com o seu trabalho e com as crianças. O envolvimento dota a tarefa cotidiana de um sentido pessoal.

Algumas ações que constam do planejamento da creche/pré-escola contribuem para a manutenção do vínculo com as crianças egressas. Entre essas ações destacamos o compromisso com todas as crianças do grupo de se encontrarem um ano após sua saída, para uma visita à Creche, que possibilita a todos se reverem e contarem sobre suas experiências nas diferentes escolas que frequentam. Esse combinado propicia certo conforto diante da ansiedade que a separação iminente e a entrada num lugar desconhecido geram nas crianças. A Creche deixa claro às crianças que elas poderão retornar sempre que quiserem para uma visita, e presenteia cada criança com uma agenda contendo os endereços e telefones de todos do grupo e um "livro de recordações" com mensagens escritas especialmente por cada profissional das equipes de apoio que queira se manifestar e uma carta escrita especificamente para cada criança pela professora. Assim, são várias as ações e suportes que contribuem para a permanência e disponibilidade dessas lembranças na consciência dessas crianças após a saída da instituição.

Análise

As entrevistas foram realizadas em momentos sucessivos. Após a realização, cada uma foi transcrita e discutida em reunião com todos os participantes da pesquisa. Nessa ocasião estabeleceram-se pré-categorias e foi feita uma síntese a partir delas. Posteriormente, o material foi retomado a partir das sínteses, confrontado com os objetivos do estudo e organizado em três categorias, apresentadas a seguir.

Memória da educação infantil

Essa categoria trata fundamentalmente das lembranças da educação infantil, várias relacionadas à deficiência, outras não. Independentemente do tempo decorrido da saída da Creche, todos entrevistados têm uma lembrança significativa da instituição. No caso de Gustavo, a criança mais

nova por nós entrevistada, a qual havia saído da creche oito meses antes, essa memória aparece em primeiro lugar em seu relato, facilmente evocada diante das perguntas das entrevistadoras. Ao ser questionado sobre como eram suas relações com seus amigos da escola atual, Gustavo imediatamente fez menção a vínculos construídos na Creche. O modo como essa lembrança se apresenta sugere o lugar de importância que ela ocupa para ele. No caso de Murilo, egresso há sete anos, essa lembrança aparece de forma mais tênue, mas ainda é presente e pode ser melhor recuperada a partir de perguntas específicas. Já no caso de Fernando e de Paulo, egressos há três anos, e Bárbara, egressa há dez anos, as lembranças aparecem em suas falas de forma bastante viva e articulada às vivências atuais, através de comparações. Amanda, egressa há cinco anos, foi desligada da creche durante uma greve, e seu caso nos remete a pensar sobre os efeitos da ruptura dos vínculos no momento de saída da instituição em sua memória. Amanda não pôde participar de todo o processo de desligamento planejado pela creche, que tem como objetivo uma saída cuidadosa e que dê segurança em relação aos laços construídos e continuidade ao sentimento de pertencimento.

Observou-se nas entrevistas que algumas lembranças só podem ser trazidas mediante perguntas diretas, nas quais as entrevistadoras delimitam temas, pessoas e situações, interrogando-as especificamente. Dessa forma, tanto Fernando quanto Paulo conseguem trazer à mente lembranças relativas a Bruna não suscitadas em perguntas mais genéricas. É interessante observar que ambos não recorrem a estereótipos relacionados à condição de deficiência: é a experiência com Bruna que dá sustentação às suas respostas, evidenciando as imprecisões decorrentes de vivências não mediadas por preconceitos. Esse fato deve ser avaliado positivamente, já que possibilitou uma abertura à experiência isenta de julgamentos.

Há, por outro lado, trechos nas entrevistas de Paulo e de Fernando que evidenciam uma lembrança inventada, ou seja, que não corresponde à real condição que Bruna apresentava. Esse fenômeno é assim descrito por Halbwauchs (1990, p. 28):

Pode ser que essas imagens [impostas pelo nosso meio] reproduzam mal o passado, e que o elemento ou a parcela de lembrança que se achava primeiramente em nosso espírito, seja sua expressão mais exata: para algumas lembranças reais junta-se assim uma massa compacta de lembranças fictícias. Inversamente, pode acontecer que os depoimentos de outros sejam os únicos exatos, e que eles corrijam e reorientem nossa lembrança, ao mesmo tempo que incorporem-se a ela. Num e noutro caso, se as imagens se fundem tão intimamente com as lembranças, e se elas parecem emprestar a estas sua substância, é que nossa memória não é uma tábua rasa, e que nos sentimos capazes, por nossas próprias forças, de perceber, como num espelho turvo, alguns traços e alguns contornos (talvez ilusórios) que nos devolveriam a imagem do passado.

É importante considerar que tais fenômenos, característicos dos processos relacionados à construção da memória, colocam em questão a concepção de verdade. Não é nosso interesse saber o que “de verdade” ocorreu, mas as marcas que ficaram em cada um e seus efeitos na formação de atitudes.

Paulo e Fernando trazem uma memória coletiva fundamentada no que eles sabem sobre aquela época. Com base nesse saber eles constroem a lembrança sobre o que Bruna fazia e o espaço que ela ocupava. Não obstante, cumpre destacar que as falas de ambos evidenciam o reconhecimento do *pertencimento* de Bruna ao grupo. Apesar de todas as barreiras presentes na relação com uma pessoa com deficiência múltipla, há algo que pôde superá-las todas e que coloca em relevo o potencial inclusivo da educação infantil.

Para Bárbara, a experiência com Bruna deixou marcas que possibilitaram a resignificação da condição de deficiência em momentos posteriores à saída da Creche. A entrevistada deixa claro também que foi uma experiência da qual ela *sempre* se lembra e que lhe deixou saudades. Essa saudade é um sentimento atual que Bárbara destaca e que aparece vívido no momento da entrevista. A resignificação dos conteúdos da memória é um processo em aberto, que pode ser retomado a qualquer momento ao longo da vida, e mobilizado voluntária ou involuntariamente.

Relações entre os alunos na escola atual

Esta categoria tem como objetivo apresentar e analisar as relações entre os sujeitos entrevistados e os colegas da escola atual, com deficiência e/ou diferenças significativas ou não, e também o modo como cada um deles percebe as relações entre os colegas normais e aqueles com deficiência/diferenças significativas.

Partimos do princípio que a relação igualitária e inclusiva com o outro pressupõe a abertura à experiência com este, de modo a poder conhecê-lo em suas especificidades. A abertura à experiência com o outro só é possível a partir do reconhecimento e aceitação das próprias características e limitações, evitando assim a projeção destas no outro. Muitas vezes é através do mecanismo de projeção que o preconceito se manifesta: enxerga-se no outro aquilo que não se pode reconhecer em si mesmo (Amaral, 1995; Crochik, 2006). Expor-se diante de si mesmo é, em muitos casos, a tarefa mais árdua, mas, como aponta Amaral (2004), é necessário para os processos inclusivos. A cultura competitiva na qual vivemos leva-nos a buscar enfatizar nossas qualidades e evitar expor nossas dificuldades, pois há uma forte ameaça de exclusão, que exerce intensa pressão adaptativa, impedindo a experiência com o outro e a reflexão sobre o vivido.

A entrevista de Gustavo indica a abertura em relação a perceber-se e reconhecer as próprias fragilidades em várias passagens. Gustavo fala da vergonha que sentiu em duas situações: com os bebês na Creche e nos primeiros dias de aula na escola nova. Trata-se de uma vergonha de sentir-se frágil e ao mesmo tempo exposto, o que o leva

a resguardar-se. O importante é que Gustavo se mantém consciente dessa fragilidade e da necessidade de resguardar-se. Pode assim viver o período de angústia de não ter amigos na escola nova e aguentar o tempo necessário à construção de novas amizades, bem como ir visitar os bebês mesmo não se sentindo à vontade para brincar com eles. A consciência que ele mostra em relação às próprias dificuldades e limitações é algo de fundamental importância nos processos inclusivos. Poder viver esse tempo de espera para fazer amigos na nova escola tem a ver com o autorrespeito ao processo de adaptação a um ambiente desconhecido, em que fará as escolhas e a construção de novas relações. Ele vive essa angústia e pode falar sobre ela meses depois, na entrevista, ao contar sobre a primeira semana de aula, quando relata que não mostrou a sua vergonha para os colegas de escola. Gustavo discrimina a situação em que pode se expor (na entrevista) e a situação em que deve se resguardar, mantendo-se consciente em relação a si mesmo. Podemos ver aqui também um conhecimento prévio sobre o que é a instituição escolar, a sua função e o seu lugar de aluno, e um esforço de adaptação à realidade, sem sucumbir às pressões do ambiente. Ficar sozinho numa escola nova pode ser interpretado como sinal de fragilidade (não ter amigos); poder aguentar esse momento entendendo e respeitando a própria dificuldade (entre as quais o sentimento de vergonha, o desejo de ter amigos e o medo de ser discriminado) revela algo fundamental na relação consigo mesmo e com o outro, que diz respeito à possibilidade de manter a própria consciência sem ter que lançar mão de mecanismos de defesa contra a ansiedade. Viver os momentos de dificuldade, de perda, de não saber o que fazer, é o que marca o desenvolvimento humano enquanto processo de transformação, em que há sempre algo que se perde - e que é conhecido - e algo a ser conquistado, ainda desconhecido, o que gera medo e ansiedade (Oliveira & Teixeira, 2002). Poder viver processos de transformação tem a ver com o enfrentamento de mortes simbólicas e a possibilidade de abrir-se ao novo, à experiência. Partiu de Gustavo a iniciativa de comentar suas dificuldades, ou seja, de expor-se. Neste sentido, é importante destacar a diferença entre expor-se e ser exposto (Sekkel, Zanelatto, & Brandão, 2010). Na primeira situação se é sujeito da ação, enquanto na segunda se ocupa o lugar de objeto da ação do outro. Tal distinção é fundamental quando pensamos sobre a importância de ser sujeito nos processos inclusivos.

Outros dois entrevistados, Paulo e Fernando, atualmente frequentam a mesma escola. Ambos evidenciam, tanto nas ações que referem quanto nas suas falas, uma capacidade de identificação que parece diferenciar-se em relação aos colegas com os quais convivem hoje na escola. Fernando conta sobre uma situação em que fica evidente que se diferencia de outros colegas ao defender de uma agressão Duda, um colega mais novo com Síndrome de Down:

Uma vez eu lembro que eu tava no parque vendo o futebol dos pequenininhos e ele [Duda] tava na quadra andando, tentando chutar a bola; aí veio um menino, puxou ele e jogou

ele no chão. Aí eu falei: “O que você tá fazendo?” E ele disse “nada”. Aí eu chamei a monitora.

Fernando, ao intervir em defesa de Duda, expõe-se e se diferencia dos colegas. Essa ação poderia torná-lo alvo do preconceito daqueles que agrediram Duda. Sabe-se que as pessoas com deficiência são alvo privilegiado de preconceito, e que o fenômeno do contágio está a ele relacionado. Amaral (1998) cita o “contágio osmótico” como algo relacionado ao medo de “contaminação” pelo convívio. Fernando, com sua ação em defesa de Duda, mostra não ter esse receio. Ele conta também sobre seu comportamento em relação a uma colega com Síndrome de Down, entendendo que a convivência com Bruna (com quem convivera na mesma sala na Creche) levou-o a se relacionar melhor com as crianças com deficiência de sua escola atual, ajudando-as sempre que necessário:

... porque eu ajudo elas... sempre que a menina entra na sala errada, eu falo para ela, educadamente, que essa é a sala errada....

Sublinhamos a palavra *educadamente* presente no discurso de Fernando, por entendermos que ela indica algo importante de sua disposição interna de respeito para com o outro. Fernando percebe que sua forma de agir é diferenciada em relação à maioria dos colegas:

Entrevistadora: Senti, pelo que você contou, que você se preocupa com esses alunos. Por exemplo, você sempre ajuda a menina a achar a sala, aquele dia que o menino empurrou o Duda no futebol e você ficou bravo. Você sente isso dos outros alunos também? Em termos de atitude?

Fernando: Acho que a minoria, minoria...

Em outra situação envolvendo um colega de sua sala que sofre discriminação pelo uso de óculos de grau acentuado, Fernando relata que não intervém porque avalia que o colega consegue se defender. Dos vários relatos pudemos apreender que sua forma de agir leva em consideração a percepção do outro. Ele não age sempre do mesmo jeito, seja defendendo ou permanecendo como espectador. Quando percebe a desigualdade, ou seja, nota que a criança não é capaz de lidar sozinha com a agressão, então ele intervém. Ao contrário, se perceber que a criança agredida tem recursos próprios para enfrentar seu agressor, então não intervém. Se agisse sempre da mesma forma, poderíamos pensar que se trata de ação baseada em estereótipo: por exemplo, que a pessoa com deficiência/diferença significativa não sabe se defender. Isso acontece em muitas escolas, em que as pessoas com deficiência não são reconhecidas em suas potencialidades, sendo vistas frequentemente como pessoas que só têm a receber e nada a oferecer. Uma pesquisa realizada na Universidade da Flórida corrobora essa situação ao apontar que, quando apresentados a uma figura com duas crianças, sendo uma delas com Síndrome

de Down, a maioria dos sujeitos percebeu a criança com deficiência como alguém que precisa da ajuda da outra criança, sem levar em consideração o que elas realmente estão fazendo na figura apresentada (Jones, 2005). Trata-se do fenômeno de generalização, também característico do preconceito, em que a pessoa é vista unicamente pelo crivo da deficiência. Muitas vezes a pessoa que manifesta o preconceito faz uso de estereótipos que se antepõem à sua relação com o outro, os quais são disponibilizados pela cultura (Amaral, 1998; Crochik, 2006).

Paulo é assertivo em suas respostas, no sentido de aceitar as pessoas com deficiência em quaisquer circunstâncias, e reconhece que haveria dificuldade na escolha delas nas atividades de jogos com times, em situações de competição, em que a deficiência pode comprometer o desempenho:

Paulo: É, aí eu acho que ele [colega com deficiência] ficaria sendo por último várias vezes, aí acho que iam escolher as outras pessoas que eram melhores, iam ter medo no time da dificuldade que ele tem. Mas que ele ia jogar, com certeza.

Entrevistadora: E num contexto de trabalho, que nem você falou, você acha que escolheriam ele? (entrevistadora)

Paulo: Sim, dá pra chamar ele, eu consegui trabalhar muito bem com ele.

Nesse ponto Fernando se coloca semelhantemente a Paulo. Ao ser perguntado se escolheria o Duda para o seu time de futebol, responde: “Não como primeiro, primeiro eu escolheria meus amigos.” Tanto Fernando quanto Paulo incluem o colega com Síndrome de Down no jogo: Paulo menciona a ameaça de prejuízo para o time, enquanto Fernando elege o time com base nas relações de amizade. Em ambos os casos, a participação de Duda é legitimada e bem-vinda. Paulo reconhece as limitações que a deficiência pode trazer para o desempenho do colega no time e lida com a questão com base na realidade. Percebe-se nele a possibilidade de reconhecer aquilo que o colega pode realizar, sem menosprezá-lo ou supervalorizá-lo por isso. No caso de Fernando, se um colega novo desejasse entrar no seu time de futebol, também teria que esperar que os amigos mais próximos fossem escolhidos. Assim, não se notam em Paulo e Fernando indícios de rejeição ou de utilização de mecanismos de defesa em relação aos colegas significativamente diferentes.

Bárbara também se refere às pessoas com deficiência no plano da igualdade, apresentando-as como pessoas que têm problemas como quaisquer outras; e acrescenta que a deficiência “talvez nem seja problema para elas, (...) talvez seja alguma coisa diferente pra ela, mas que não incomode, que não seja um problema”. É interessante essa consideração, pois ela relativiza o julgamento quanto à condição de deficiência, evidenciando que para ela essa condição não é necessariamente ruim ou boa. Essa fala revela que ela não adere ao estereótipo social de que a deficiência é algo sempre ruim, como aponta a seguinte citação:

Writing related to the perspectives of children suggests that many assumptions are made concerning disabled children that they are unhappy about (Murray & Penman, 1996). These assumptions tend to be negative, concentrating on the disability rather than personal strengths, and do not appear to contribute anything positive to the experiences of the young people. (Jones, 2005, p.61)

Entender a deficiência como algo ruim ou como um problema leva ao pressuposto de a pessoa com deficiência ser alguém infeliz e digno de dó. A fala de Bárbara mostra abertura para perceber o que esta condição pode significar para o outro. Bárbara acrescenta em seguida: *“eu não gosto de olhar pra uma pessoa com sentimento de dó, e de pena, eu gosto de incluí-la sempre... de conversar e, independente da pessoa”*, deixando entrever que, para ela, o julgamento da deficiência como problema vem junto com o sentimento de dó, portanto, de inferiorização, o que coincide com o estereótipo social em relação à deficiência e com a seguinte citação de Comte-Sponville:

A piedade é sentida de cima para baixo. A compaixão, ao contrário, é um sentimento horizontal, só tem sentido entre iguais, ou antes, e melhor, ela *realiza* essa igualdade entre aquele que sofre e aquele (ao lado dele e, portanto, no mesmo plano) que compartilha do seu sofrimento. Nesse sentido, não há piedade sem uma parte de desprezo; não há compaixão sem respeito. (Comte-Sponville, 2009, p. 127, grifo do autor)

Amanda conta sobre uma aluna com deficiência física em sua escola que usa cadeira de rodas, é mais velha e não está na sua sala. Quando lhe foi perguntado se já conversara com essa colega, Amanda hesitou em responder e disse: *“A gente só vê, porque ela não sai da sala, não vai pro recreio, come na sala...”*. Diante dessa fala a entrevistadora pergunta o que impede a menina de sair da sala, ao que ela responde: *“porque ela tem medo... não sei, todo mundo fala que ela tem medo de sair da sala”*:

Para Amanda, essa não é uma questão que a incomode ou que seja percebida como um problema na escola que frequenta, o que mostra certa indiferença aprendida nas relações sociais, que ela reproduz. Embora o discurso de Amanda seja de aceitação em relação à deficiência, a prática parece ser de não envolvimento.

Murilo fala de Lara, uma colega com deficiência mental de sua escola, de outra sala, com quem se relaciona frequentemente. Percebe-se em Murilo um cuidado e um compromisso com Lara, mas esse compromisso se dá apenas numa relação de ajuda unilateral. Diferentemente de Amanda, Murilo tem uma aproximação e um interesse por Lara, parece estar mais envolvido na relação com ela, o que leva a pensar numa outra perspectiva em que a piedade pode ser pensada, como aponta Comte-Sponville: *“(...) apesar de não ser uma virtude, a piedade ‘é boa’, pela mesma razão, aliás, que a vergonha ou o arrependimento: por ser fator de benevolência e de humanidade”* (2009, p.119). Po-

demos considerar que o comportamento piedoso entendido como um dever, embora mediado pelo estereótipo e pela relação desigual, é, segundo Comte-Sponville, um caminho para alcançar o sentimento de compaixão. O que estaria na raiz desse comportamento piedoso seria um preconceito, que pode vir a se transformar com a própria convivência e experiência com o outro. Essa possibilidade é apontada também por Amaral (1998) com a imagem do castelo medieval cercado pelo fosso de crocodilos (os preconceitos), em que a ponte sobre o fosso, ao propiciar o contato com o outro, permitiria superá-los.

Papel da instituição nas relações escolares

Esta categoria leva a refletir sobre as determinações das escolas na produção de subjetividades no processo educativo, e sobre o papel delas no ensino cívico, político e social.

Fernando e Paulo foram para uma escola maior do que a creche e contam em suas entrevistas que sentiram a diferença em diversos pontos, entre os quais a dificuldade de conhecer todos os atores institucionais, o que contrasta com o que ocorria na antiga creche. Paulo se dá conta dessas diferenças ao mencionar que *“adorava”* os funcionários (profissionais de apoio) da creche e que hoje *“são mais funcionários, aí não dá para conhecer todo mundo, mas dos que eu conheço eu gosto”*. Fernando percebe que as dimensões da instituição trazem uma dificuldade que influencia no tratamento dos alunos, e marca essa diferença principalmente em relação a Bruna (colega com deficiência da creche), apontando que Duda, por estar nessa escola maior, tem o problema de não ser visto e reconhecido por todos. Há ali certa *“invisibilidade”* atuando na instituição em relação ao Duda:

(...) os maiores não conhecem... tem até professores que não conhecem...”

(...)

Quando eu convivi com a Bruna, sei que todo mundo ajudava ela. Aqui agora na outra escola, tem gente que não ajuda, que nem liga pra ele [Duda], acha que ele já é uma pessoa mais normal, como as outras. Na creche eles tinham certeza que ela precisava de auxílio.

Vale ressaltar que Duda tem Síndrome de Down e, por isso possui características diferentes, que normalmente são percebidas com facilidade; no entanto há pessoas na escola para as quais ele passa despercebido. Essa falta de atenção às questões individuais não se dá especificamente em relação às pessoas com deficiência, mas com todos os discentes da escola e também com os profissionais, desdobrando-se em todas as dimensões da instituição (Sekkel, 2003). Ao mencionar que alguns acham que Duda *“já é uma pessoa mais normal”*, Fernando aponta um tipo de indiferenciação que ele identifica com um processo de normalização. Também na entrevista de Amanda aparece essa *“invisibilidade”* institucional quando ela fala sobre uma

colega de escola, um ano mais velha, que anda de cadeira de rodas: “já faz tempo que a gente não vê ela, acho que ela saiu da escola”.

A instituição dar visibilidade e cultivar as marcas de seus alunos é de grande importância para a manutenção de uma memória coletiva. O retorno à escola e poder fazê-lo sempre que quiser manterá viva a lembrança em cada um que por lá tenha passado. A escola que rompe a relação com o aluno egresso, não guardando dele nada além dos registros burocráticos, dá maior possibilidade para que seus ensinamentos sejam esquecidos, bem como tudo que ali foi vivido (Halbwachs, 1990).

Vale destacar que apontamos aqui dois tipos distintos de invisibilidade. Um deles diz respeito à pessoa com deficiência, que só é vista a partir do crivo da deficiência e deixa de ser reconhecida por outras características. Esse modo de funcionamento provavelmente tem relação com os mecanismos ligados ao preconceito. O outro, diz respeito aos processos institucionais que produzem um distanciamento que é consequência, entre outras coisas, do grande número de alunos atendidos, o que impede a atenção às características e necessidades específicas de cada um, ao mesmo tempo em que cria uma cultura de relações não personalizadas, em que as pessoas passam a ser tratadas como números. Esse modo de funcionamento está intimamente ligado ao aprendizado da frieza social, apontado por Adorno (1995), que tem íntima relação com a lógica competitiva do mundo capitalista, à qual estamos todos submetidos.

Outro problema encontrado nas grandes instituições aparece na entrevista de Murilo, que comenta sobre a diferença entre os horários de cada turma, o que dificulta o relacionamento entre alunos mais novos e mais velhos. Em relação aos alunos mais velhos, do Ensino Médio, Murilo explica que a amizade entre eles é difícil, pois os horários do recreio são diferentes, de forma que eles apenas se encontram na correria da hora da entrada e da saída. Mesmo assim Murilo possui amigos no colegial, já que o fato de estar em um transporte coletivo, que o leva e traz da escola, dribla esse obstáculo imposto pelo horário. Ele conta também que não encontra com os alunos mais novos, que estudam no período vespertino. Às vezes Murilo tem que ficar com os seus colegas na escola no período da tarde para elaborarem algum trabalho. Quando isso acontece, há o encontro entre seu grupo e as turmas mais novas, que produz um estranhamento entre as duas partes. Segundo Murilo, as crianças atrapalham o trabalho de seu grupo, comportamento que é por ele censurado com um pedido de silêncio; mas Murilo diz ter paciência com os mais novos, e, comparando-se com seus colegas, conta ser o mais paciente deles, evidenciando um aprendizado do respeito pelos mais novos.

Com a apresentação de tais relatos, é possível pensar a importância de instituições compostas por turmas menores. Somente nessa organização seria possível perceber particularidades e assim se tornaria viável uma socialização voltada para todos e para cada um. A ideia de particularização nas relações é inseparável da possibilidade de abertura à experiência com o outro num ambiente inclusivo.

Bárbara relata sobre uma colega com deficiência física em sua escola atual, que necessitava de materiais, cirurgias e aparelhos que, em sua maioria, eram caros. Diante das dificuldades financeiras da família, a escola decidiu ajudar enviando e-mails para os pais dos alunos e pedindo ajuda, procedimento de que Bárbara discorda:

... eu acho que o colégio expõe muito isso, eu acho que não seria necessário, eles podiam resolver de uma outra forma, não sei qual, mas sem expor tanto. Mas aí eu também não sei se eles conversaram com a mãe dela ou com ela, se ela aceitou isso, se eles acharam que tava tudo bacana, mas se não houve essa conversa acho que isso foi uma exposição.

A ação da escola deixou evidenciada a deficiência da colega, induzindo a uma relação estereotipada entre ser deficiente e necessitar de ajuda. Com essa ação, mesmo que não intencionalmente, a instituição dá margem para que os alunos que convivem com a colega pensem dessa forma, reforçando o estereótipo social em relação à pessoa com deficiência. Por melhor que seja a intenção de ajudar, é preciso que a instituição reconheça as implicações presentes em suas ações.

Considerações finais

A partir da análise das três categorias, cabe destacar alguns pontos de relevância quanto aos objetivos propostos. O primeiro deles é que todos os sujeitos mostram abertura ao diferente, com algumas peculiaridades. Paulo, Murilo, Fernando e Bárbara pensam e agem de forma diferenciada em relação aos colegas da escola atual, sendo que os três últimos evidenciam consciência em relação a essas diferenças. Fernando chega a se comportar de maneira diferenciada em uma situação coletiva, dando margem a que também ele seja alvo do preconceito sofrido pelo colega com deficiência. Gustavo mostra forte abertura ao contato com as próprias fragilidades, o que permite suportar a aceitação também das fragilidades de outros. No caso de Amanda, parece que sua fala se baseia em discursos prontos e pouco reflexivos, mas, ainda assim, de aceitação.

O fato de todos os sujeitos mostrarem, de diversas formas, essa abertura ao diferente vai contra a tendência à competição, dominante em nossa sociedade. Muitas vezes essa tendência nos obriga a lançar mão de estereótipos que servem para evitar o contato com o diferente, ao mesmo tempo em que evita o confronto com nossas próprias fragilidades. Isso fortalece a hipótese inicial desta pesquisa, a importância da formação na primeira infância, e evidencia a sua permanência ao longo da vida. Quanto a esse ponto cabe ressaltar o potencial educativo das creches e pré-escolas como lugares distintos do ambiente familiar. Como a creche da qual os entrevistados são egressos é pública, não há a interferência de outras determinações que podem estar presentes quando se escolhe uma escola particular, as quais se caracterizam

por subgrupos que se formam a partir da identificação com certos princípios e valores. Assim, esses resultados indicam que, independentemente dos valores e atitudes presentes no ambiente familiar de cada um dos sujeitos entrevistados, há algo comum na educação dessas crianças sobre o qual a escola exerce forte determinação (principalmente porque se trata de atitudes que vão no sentido contrário à tendência social dominante). Uma hipótese a ser investigada diz respeito à influência da educação das crianças nas creches e pré-escolas quanto aos valores e atitudes das famílias. É possível (e provável) que as famílias sofram transformações profundas a partir do impacto da educação das crianças nas instituições de educação infantil inclusivas.

A possibilidade de abertura à experiência com o diferente é algo que se contrapõe ao conceito de semiformação discutido por Adorno (1996), ao qual é interessante retornarmos. Segundo o autor, a semiformação é uma exigência da cultura, que cobra do indivíduo um conhecimento geral, não aprofundado. O sujeito é obrigado a mostrar que sabe sobre tudo, o que impede a reflexão sobre a realidade, pois a abertura ao novo implica reconhecer o que se desconhece. A entrevista com Gustavo mostra vários momentos em que ele fala sobre a própria ignorância em relação a diversos assuntos e se mostra disponível para aprender. É essa disposição que a escola precisa formar quando se coloca o objetivo de uma educação inclusiva.

O sentimento de pertencimento é algo que deve perdurar após a saída da instituição; por isso, o modo como se dá o desligamento da instituição deve ser alvo de discussão em situações de formação inicial e continuada de professores, buscando-se entender a importância do vínculo de pertencimento, o qual não diz respeito somente às crianças, mas também aos profissionais.

Outro ponto diz respeito à importância de a criança ter contato com a deficiência, sem as barreiras dos estereótipos. A relação acontece, e somente depois a criança irá ressignificá-la, tomando como base não os rótulos, mas a experiência vivida.

Com relação ao sentimento de pertencimento e ao cultivo da memória institucional, vale destacar que a continuidade do pertencimento tem efeitos sobre as nossas lembranças. Halbwachs (1990) nos ajuda a pensar sobre a importância das oportunidades de trocas para o cultivo da memória coletiva:

Da mesma maneira que é preciso introduzir um germe num meio saturado para que ele cristalice, da mesma forma, dentro desse conjunto de depoimentos exteriores a nós, é preciso trazer como que uma semente de rememoração, para que ela se transforme numa massa consistente de lembranças. Se, ao contrário, essa cena parece não ter deixado, como se diz, nenhum traço em nossa memória, isto é, se na ausência dessas testemunhas nós nos sentimos inteiramente incapazes de lhe reconstruir uma parte qualquer; aqueles que no-la descrevem poderão fazer-nos um quadro vivo dela, mas isso não será jamais uma lembrança. (1990, p.28)

A documentação pedagógica - ou seja, os registros específicos/particulares (fotos, registro de comentários, de

processos, etc.) das atividades desenvolvidas por um ou vários grupos de uma creche ou pré-escola - será potencialmente significativa para todos que participaram dessas atividades. A organização e disponibilização da documentação pedagógica em espaços acessíveis a todos - como, por exemplo, a biblioteca escolar -, permitirão o cultivo de uma memória viva. O fato de esses registros permanecerem disponíveis num lugar acessível permite que se respeite o momento de cada um e que o sentimento de pertencimento possa ser reavivado. Uma decorrência da necessidade de elaboração de registros que prezem as particularidades e que possam ser amplamente compartilhados e comentados no ambiente escolar, é que as creches e pré-escolas tenham um número de alunos compatível com a capacidade de relacionamento humano. Nesse sentido, escolas pequenas para essa faixa etária (e talvez também para as faixas maiores) são mais favoráveis à construção de uma memória coletiva. As entrevistas com Fernando e Paulo evidenciam isso nos comentários que fazem ao comparar seus relacionamentos com os profissionais da creche e da escola atual.

A presente pesquisa indica que a educação infantil inclusiva tem um papel significativo no fortalecimento das experiências infantis e na manutenção de uma abertura ao outro (novo e diferente) que permanece ao longo da vida.

Referências

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação* (W. L. Maar, Trad.). São Paulo: Paz e Terra.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D.J., & Sanford, R. N. (1965). *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección.
- Amaral, L. A. (1995). *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial.
- Amaral, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. Em J. G. Aquino, *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 11-30). São Paulo: Summus.
- Amaral, L. A. (2004). *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de psicologia*, 9(1). Recuperado: 28 jul 2008. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X200400100012&lng=en&nrm=iso>
- Carpenter, B. (2005). Early childhood intervention: possibilities and prospects for professionals, families and children. *British Journal of Special Education*, 32(4), 176-183.

- Comte-Sponville, A. (2009). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (E. Brandão, Trad., 2a ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Crochík, J. L. (2006). *Preconceito, Indivíduo e Cultura* (3a ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freud, S. (1980). Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. Em J. Salomão (Trad.), *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud* (Vol. 1, pp. 243-380). Rio de Janeiro: Imago.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.
- Jones, P. (2005). Inclusion: lessons from the children. *British Journal of Special Education*, 32(2), 60-66.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Maar, W. L. (2003). Adorno, Semiformação e Educação. *Educ. Soc.*, 24(83), 459-476.
- Oliveira, M. K., & Teixeira, E. (2002). A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. Em M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego, *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Resolução 02, de 11 de setembro de 2001*. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP.
- Sekkel, M. C. (2003). *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R., & Brandão, S. B. (2010). Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, 30(2), 296-307.
- Tessaro, N. S., Waricoda, A. S., Rosa, A. P. B., & Bolonheis, R. C. (2005). Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 105-116.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Recuperado: 01 ago 2009. Disponível: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Recebido em: 17/07/2012
Reformulado em: 14/12/2013
Aprovado em: 15/02/2013

Sobre as autores

Marie Claire Sekkel (sekkel@usp.br)

Doutora em Psicologia, docente do Instituto de Psicologia da USP,

Larissa Prado Matos (lpradomatos@hotmail.com)

Aluna da graduação em Psicologia do IPUSP, bolsista FAPESP

Apoio FAPESP