

PERSPECTIVAS INCLUSIVAS DO BEBÊ HIDROCÉFALO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSIVE PERSPECTIVES IN HYDROCEPHALUS BABY INFANT EDUCATION

Rogério DRAGO¹

RESUMO

Este estudo tem como objetivo entender como se dá a inclusão do bebê com deficiência na educação infantil a partir das relações estabelecidas entre adulto-criança e criança-criança. É um estudo qualitativo baseado na perspectiva da pesquisa exploratória, envolvendo entrevistas com profissionais de dois centros de educação infantil pertencentes ao sistema municipal de ensino de Vitória (ES) e observação de salas de educação infantil com bebês portadores de deficiência. Os dados mostram que a educação infantil ainda é entendida como espaço para cuidado, sem o caráter dialético que envolve o educar e o cuidar. Essa característica muda de espaço para espaço, dependendo das concepções dos profissionais da educação infantil, acerca da criança, infância e inclusão. As entrevistas mostram uma ambiguidade em relação às duas realidades observadas, onde uma assume a característica inclusiva e a outra que a escola comum não está preparada para receber crianças que requeiram cuidados e educação especial.

Palavras-chave: Educação infantil. Inclusão escolar. Infância.

ABSTRACT

This study's aim is to understand how to include babies with disabilities in early childhood education based on the relations established between adult-child and child-child. It is a qualitative study based on the perspective of exploratory research involving interviews with professionals from two infant education centers belonging to the municipal system of teaching Vitória (ES), Brazil and observing early childhood education classrooms containing babies with disabilities. The data show that early childhood education is still perceived as a space for care, without the dialectical

¹ Professor Doutor, Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, 29075-910, Vitória, ES, Brasil. *E-mail:* <rogerio.drago@gmail.com>.

character involving education and caring. This characteristic changes from space to space depending on the concepts of the children's education professionals concerning the child, childhood and inclusion. The interviews show an ambiguity in relation to two realities observed, where one assumes inclusion and the other that the common school is not equipped to receive children requiring special care and education.

Keywords: *Early childhood education. School inclusion. Childhood.*

INTRODUÇÃO

Cada pedra que ela acha, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, [...]. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a (Benjamin, 2000).

Pensando na criança a partir daquilo que Benjamin nos diz de modo quase poético, percebe-se que a criança, com ou sem deficiência, é um ser que é caçador desde que nasce. Caçador de um lugar que lhe tem sido negado desde sempre, tanto no contexto social, econômico, cultural, educacional e como cidadão, como denunciam tantos estudos que têm como foco a infância, a criança e a educação dessa criança no contexto comum de ensino. Essa criança que vive as complexidades do dia-a-dia é a que está na escola hoje. Mas, e a educação dessa criança? Será que a escola tem acompanhado essa complexidade e contribuído para que essa criança seja realmente caçadora?

A criança, historicamente, tem passado por várias fases que vão desde seu total desconhecimento até seu reconhecimento como ser histórico-social que produz cultura, história

e conhecimento. Com o passar dos séculos, muitos estudos fizeram com que as ideias sobre as crianças, sua educação e o sentimento de infância alcançassem *status* de ciência, o que culminou em ações que destacam a importância de se pensar e planejar novos movimentos para esses indivíduos. Além disso,

A construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças, sobretudo por meio da constituição de creches e da escola pública [...], que encontra sua justificação simbólica na pretensa incompletude do processo de desenvolvimento biopsicológico da geração mais jovem. Isso promoveu um conjunto de exclusões do espaço-tempo da vida em sociedade (Sarmiento *et al.*, 2006, p.142).

Porém, no processo de reconhecimento, alguns grupos ficaram à parte, como por exemplo, as crianças de zero a três anos. Percebe-se nos estudos que muito pouco ainda se pensa para essa faixa etária, no que tange à educação formal. Para a criança pequena ainda são pensadas ações, muitas vezes voltadas ao cuidado, higiene e assistência. Não que esses aspectos não sejam necessários, porém entende-se que precisam estar associados a um projeto mais amplo de educação, cultura, conhecimento, sociedade, ou seja, integrando de modo dialético o educar e o cuidar, que precisam ser a marca da educação infantil e, conseqüentemente, da faixa etária de zero a três anos.

O trabalho com a criança pequena, que neste estudo são chamadas de bebês, precisa envolver e se basear numa mediação constante e ininterrupta, pois acredita-se que é esta mediação, esta troca com o adulto e com as outras crianças que determinarão o seu desenvolvimento social, intelectual, físico, mnemônico, perceptivo, linguístico, subjetivo, dentre outros aspectos que culminam com a ampliação e amadurecimento de suas funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, entende-se que, tanto o bebê sem deficiência, quanto aquele que tem alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, ao estar em contato com outras crianças e adultos num processo inclusivo pode, desde a mais tenra idade se apropriar das características tipicamente humanas e superar estágios de desenvolvimento, afinal,

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa (Vygotsky, 1996, p.285).

A escola hoje vive dilemas que fazem parte do debate macro que a sociedade globalizada moderna, deste início de século enfrenta, em todas as suas esferas. Isso parece mera conclusão do óbvio, porém quando se observam a fundo questões como igualdade étnica, de gênero, inclusão de pessoas com deficiência, respeito às diferenças e minorias, a prática escolar continua, salvo algumas exceções, reproduzindo práticas excludentes. Observa-se que a escola exime-se, muitas vezes, do reconhecimento e valorização das diferenças. A mesma deveria estar valorizando cada ser humano, já que todos são diferentes em vários aspectos que transcendem os fatores biológicos,

e utilizando essa diferença como força motriz para o processo ensino-aprendizado.

Desde 1994, com o advento da Declaração de Salamanca, vivencia-se, no Brasil, um processo denso de discussão acerca da inclusão de pessoas com deficiência no contexto comum de ensino em todos os seus níveis - infantil, fundamental, médio e superior. A inclusão, hoje, tem feito parte do debate educacional tanto na forma de leis quanto na teoria e na prática. Porém, poucos e incipientes ainda são os estudos que vêm identificar concepções inclusivistas dos profissionais que lidam com essa clientela nesses níveis de ensino, e, mais especificamente, na educação infantil (Drago, 2007; 2008; Victor, 2009). Além disso, ao considerar a faixa etária de zero a três anos e as relações interativas entre esses sujeitos têm-se menos estudos ainda.

Nesse contexto, é necessário destacar que o trabalho educacional com pessoas deficientes é um processo que começa a fazer parte do cenário mundial por volta do século XVII, conforme estudos realizados por Mazzotta (2001). Esse autor salienta que o trabalho educacional com o deficiente sempre esbarrou em empecilhos fundamentados, principalmente, em questões religiosas, místicas e sociais, que viam a pessoa com algum tipo de deficiência ora como possuidora de uma espécie de carma, ora como pecadora, ora como inválida para a sociedade e o mundo do trabalho.

Essas visões inseridas num contexto histórico e social fizeram com que o trabalho educativo com a pessoa deficiente encontrasse várias barreiras também no Brasil, o que acabou contribuindo para que as pessoas com deficiência tivessem seu direito a uma educação comum não garantido na prática escolar cotidiana. Além disso, por ter sido um processo conturbado e segregacionista acabou fazendo com que, até hoje, não se acreditasse no potencial das pessoas com determinados tipos de deficiências. Geralmente estas apresentam desempenho acadêmico inferior, que pode estar atrelado ao contexto histórico que imprimiu a marca da incompletude e invalidez a essas pessoas.

Com o advento de uma nova visão acerca de homem, mundo e sociedade, o processo educacional das pessoas com deficiência tem sofrido mudanças drásticas, porém extremamente benéficas para a sociedade de modo geral, pois esta tem visto pessoas com potencial criativo, intelectual e construtivo saindo dos guetos e assumindo uma posição de cidadão que possui direitos previstos em lei e brigando por uma sociedade mais justa e inclusiva, tanto no contexto macrossocial quanto no educacional.

A literatura atual que trata da educação da pessoa deficiente tem enfatizado que existem ainda muitas armadilhas para que a escola inclusiva deixe de ser mera proposição e passe a existir de verdade. Uma dessas armadilhas reside na distinção que ainda se faz em relação à nomenclatura usada para distinguir o que seja inclusão, integração, necessidade educativa especial, dentre outras. Tais nomenclaturas podem confundir o trabalho a ser realizado, bem como de quem se fala quando se trabalha na perspectiva de educação inclusiva para a pessoa deficiente.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõem-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (Beyer, 2006, p.73).

Analisando-se e vivenciando-se o modo como vem sendo feita a inclusão de alunos deficientes nas salas comuns da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como os processos sociopsicológicos de aceitação-adaptação ao cotidiano vigente, tem-se, ainda, claro que a educação infantil e a inclusiva num contexto mais específico implicam um processo contínuo de reconhecimento da criança como

ser social. As crianças produzem conhecimento e cultura, bem como um processo de melhoria da escola, em todos os seus âmbitos institucionais, para promover a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Este breve resgate conceitual desenvolveu-se levando em consideração três pressupostos básicos de análise: as concepções de educação infantil, infância e educação inclusiva da criança com deficiência na escola comum.

Esses três pressupostos foram considerados pelo fato de observar em alguns estudos (Drago; Micarello, 2005; Kramer, 2005; Müller; Redin, 2007) que existem muitas dúvidas acerca das concepções de infância e Educação Infantil, no discurso dos profissionais responsáveis por esse nível de educação, que podem se refletir no cotidiano educacional e, também, vir a fazer parte do discurso da criança em seu processo de construção identitária desde a mais tenra idade. Além disso, dúvidas em relação ao que representa a inclusão, a integração, a exclusão são enormes e longe de serem um consenso no meio acadêmico e prático, como mostram outros estudos (Padilha, 2001; Ferreira; Guimarães, 2003; Drago, 2007; Baptista *et al.*, 2008), podem interferir no modo como as propostas inclusivas se efetivam no cotidiano.

De acordo com Ariés (1981) e Heywood (2004), o pensamento acerca da criança tem sido construído de forma paradoxal e, muitas vezes, conflituosa. Ora se tem a ideia, ainda presente, de criança como um ser puro, ingênuo, que será alguém num futuro próximo; ora ela é abordada no discurso atual como um ser que é produtor, possuidor e reproduzidor de história, cultura e conhecimento; ora é vista como folha em branco que precisa ser preenchida com tudo aquilo que a humanidade foi construindo durante os tempos. Às vezes se crê que, depois de tantos séculos, desde seu surgimento como categoria social, a infância já ocupa o papel que verdadeiramente lhe cabe, ou seja, o de que “[...] as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que vivem” (Basílio; Kramer, 2003, p.91).

Ao se tratar de educação infantil, educação inclusiva e as concepções de infância/criança/inclusão daí decorrentes, nos perguntamos: será que os municípios, com o advento da LDB 9.394/96, que concebe a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica de responsabilidade dos municípios e a educação especial como modalidade de ensino que deve perpassar todos os outros níveis e modalidades educacionais, estão preparados, tantos anos depois de sua promulgação, para dar conta da inclusão de crianças com deficiência matriculadas nas salas comuns do ensino infantil? Que concepções de infância, criança, educação infantil e inclusão têm feito parte do discurso dos sujeitos que estão à frente da gestão educacional nos vários âmbitos das secretarias de educação? Como se efetivam práticas, ações pedagógicas e dialógicas de adultos e crianças de zero a três anos de idade no contexto da educação infantil? E as crianças com e sem deficiência, como interagem?

Essas e tantas outras questões, aliadas ao fato de que a criança tem sido um sujeito extremamente excluído e invisibilizado no contexto educacional e social ao mesmo tempo em que vive os paradoxos da adultização, infantilização e glamorização, tendo ou não deficiência, como destacam estudos de Pinto e Sarmiento (1997), Basílio e Kramer (2003), Vasconcellos e Sarmiento (2007), Sarmiento e Gouvea (2008), num contexto mais atual e tantos outros num contexto mais histórico (Ariès, 1981; Del Priore, 1992; Rizzini, 1997) nos instigam a pesquisar e discutir os processos de inclusão da criança com deficiência de zero a três anos na educação infantil.

A escolha por essa faixa etária se justifica pelo simples fato de percebermos a incipiência de estudos que têm sido realizados tendo como foco analítico a criança na idade da creche, como destacam documentos oficiais como a LDB 9.394 (Brasil, 1996) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Alia-se a esse aspecto o fato de que se observa estudos focando a inclusão realizados nos últimos anos no contexto nacional de modo

geral (Palhares; Marins, 2002; Jesus *et al.*, 2006; Drago, 2007; Jesus *et al.*, 2007; Baptista *et al.*, 2008; Fávero *et al.*, 2009), percebendo poucos com foco específico na educação infantil.

DISCUSSÃO

O estudo desenvolvido: considerações metodológicas

Buscando entender algumas das questões levantadas e ao mesmo tempo contribuir para o debate acerca da inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação nos espaços comuns da educação infantil, foi desenvolvido um estudo no ano letivo de 2010 que teve como principal objetivo entender como se dá a inclusão do bebê com deficiência - criança de zero a três anos de idade - na educação infantil a partir das relações estabelecidas entre adulto-criança e criança-criança.

Para o alcance dos objetivos propostos, bem como objetivando comparar os dados colhidos, a pesquisa foi desenvolvida em dois espaços de educação infantil que possuíam turmas de crianças de zero a três anos de idade, pertencentes ao sistema municipal de ensino de Vitória, numa perspectiva qualitativa fundamentada na pesquisa exploratória.

A escolha por Vitória se deu pelo fato dessa municipalidade possuir uma história educacional e política permeada por altos e baixos no que concerne à proposição e concretização de políticas públicas voltadas para a educação infantil e especial sem caráter assistencialista, que começa a se efetivar de forma democrática e com vistas à qualidade dos serviços prestados a partir dos primeiros anos da década de 2000. Dentre estas iniciativas destacam-se projetos de descentralização de recursos, contratação de profissionais especializados, política de formação e valorização

docente, reforma/ampliação/construção de espaços para a educação infantil, dentre outros aspectos.

Foram sujeitos do estudo profissionais que lidavam diretamente com a criança de zero a três anos de idade na educação infantil - professores, auxiliares de berçário e pedagogos; crianças com e sem deficiência que frequentavam as mesmas salas. Porém, a criança com deficiência em processo de inclusão foi o foco principal da observação.

Para a coleta dos dados desenvolveu-se entrevistas semiestruturadas com os sujeitos do estudo e observação do cotidiano escolar. A entrevista foi utilizada como um modo de abstrair, por meio da interlocução, “fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais e do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos” (Szymanski, 2008, p.10) que se mostraram imprescindíveis ao alcance dos objetivos propostos para o estudo. Além disso, a entrevista semiestruturada possibilitou que outros pontos fossem enfatizados e aprofundados durante a realização, sem perder de vista, ainda, toda a gama de informações que advêm do olhar, do jogo simbólico e do rapport estabelecido entre entrevistador e entrevistado.

A observação foi feita *in loco* por um período semanal de quatro horas - um dia por semana. Pretendeu-se observar nesse período momentos como o banho, a alimentação, a hora do pátio ou atividade externa à sala, hora do sono, dentre outros. A observação, nesse estudo, teve como objetivo, mais do que simplesmente observar, registrar “[...] um encontro de muitas vozes [em que] ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos (Freitas, 2002, p.28).

O desenvolvimento da pesquisa se deu em três etapas: a) contato e apresentação do projeto aos Centros de Educação Infantil (CMEI); b) coleta de dados *in loco* e entrevista, com a realização de entrevistas semiestruturadas com assessores da educação infantil e especial, diretor, pedagogo e professores de escolas que tinham bebês com deficiência matriculados

regularmente na educação infantil. Nesta etapa da pesquisa também foram selecionados dois centros de educação infantil, a partir de informações colhidas junto a todos os 44 centros municipais para a observação *in loco* do processo de inclusão. Dos centros que afirmaram possuírem crianças - bebês - com deficiências matriculadas, foram escolhidos dois que possuíam duas meninas com hidrocefalia. A escolha pela hidrocefalia se deu por acaso, uma vez que, coincidentemente, foram identificadas duas meninas, com a mesma idade, o mesmo comprometimento, na mesma etapa da educação infantil e no mesmo sistema. Daí o fato de o estudo ter sido feito com ênfase na criança hidrocefálica; e c) análise, comparação, discussão e apresentação dos dados coletados.

Para análise dos dados coletados na pesquisa de campo, além do aprofundamento bibliográfico e documental da literatura contemporânea acerca dos campos analíticos da infância, Educação Infantil e inclusão, manteve-se um íntimo diálogo com os fundamentos e postulados teórico-filosóficos da Psicologia Sócio-Histórica, entendendo que o pensamento sócio-histórico possibilita um entendimento maior acerca da apropriação simbólica intersubjetiva da criança deficiente incluída na Educação Infantil, uma vez que, “[...] na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Freitas, 2002, p.21), ou seja, o objetivo geral deste estudo pode ser aprofundado nos fundamentos vygotkianos.

O interesse por Vygotsky se dá principalmente pelo fato de que ele via o ser humano como possuidor de história, cultura e ferramentas culturais e sociais de transformação da realidade, possuidor de materiais que possibilitam a concreticidade das coisas vivas e inanimadas. A Psicologia Sócio-Histórica concebe o homem (num sentido amplo) como um ser dotado de cultura e história que lhe são anteriores e que cabe a este ser, num processo

interativo-mediatizado-mediador, de trocas interpessoais com os outros membros de sua espécie, se apropriar, produzir e reproduzir a sociedade à qual pertence. Ou seja, ao homem cabe o papel de deixar sua contribuição histórico-social para os outros que futuramente se apropriarão de suas marcas, num processo dialético, constante e, acima de tudo, mediado pelos seus pares.

O bebê hidrocefalo na educação infantil: inclusão e exclusão

O mergulho no cotidiano da educação infantil buscando entender como se dava a inclusão de bebês-criança de zero a três anos - com deficiência matriculados no sistema público municipal de Vitória levou a duas realidades muito distintas aqui denominadas de CMEI Primavera e CMEI Outono².

Ambos CMEI estão localizados na periferia da ilha de Vitória, atendem crianças de zero a seis anos provenientes das classes menos favorecidas economicamente, possuem prédios em alvenaria, com salas amplas, arejadas, claras, que de modo geral atendiam aos dispositivos legais para o atendimento à educação infantil propostos pela secretaria de educação e em concordância com os dispositivos do Ministério da Educação. Atendiam a um total aproximado de quatrocentas crianças na faixa etária de zero a seis anos. Os dois espaços possuíam profissionais formados para o trabalho com crianças - graduados em pedagogia com habilitação em educação infantil, o que segue preceitos legais da municipalidade - suas diretoras foram eleitas pela comunidade escolar, corpo técnico composto por pedagogos - dois em cada turno de funcionamento - professores de artes e de educação física, auxiliares de berçário, estagiários de pedagogia, dentre outros profissionais como cozinheiras, auxiliares de serviços gerais e vigilantes. Além disso, ambos gozavam de autonomia referente à organização

pedagógica e financeira, pois possuíam projeto político pedagógico e caixa escolar.

Entretanto, todas essas características positivas eram muito diferentes no contexto cotidiano, uma vez que as diferenças de gestão e organização técnico-pedagógica faziam com que um espaço - Primavera - visse as crianças como sujeitos e a deficiência como mais uma das muitas características desse sujeito e o outro - Outono - percebesse a deficiência como algo que impediria o trabalho docente, já que a criança deficiente demandaria toda uma outra lógica da escola, pois seriam necessários profissionais específicos, materiais didáticos diferentes e tempos-espacos que não eram de responsabilidade da escola comum.

O olhar e as entrevistas realizadas com os profissionais de ambos os espaços deixou claro para nós que, enquanto o CMEI Primavera comungava da ideia de que "a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa" (Ainscow, 2009, p.11), o CMEI Outono via nos espaços segregacionistas o lugar privilegiado para o atendimento às crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais decorrentes da condição de deficiência, no caso, decorrente da hidrocefalia.

A hidrocefalia é uma condição na qual o líquido cérebro-espinhal está em excesso ao redor do cérebro e da medula espinhal. Vulgarmente esta anomalia também é conhecida como "água na cabeça". Em entrevista com um médico que faz atendimento a crianças hidrocefálicas, fomos informados que a linguagem oral, a capacidade de raciocínio e as funções psicológicas superiores de modo amplo, geralmente não são afetadas e, dependendo do atendimento recebido e das intervenções e estimulações da família e da escola, esta pessoa pode levar uma vida absolutamente normal.

Os bebês sujeitos deste estudo possuíam características bem marcantes da hidrocefalia. Anita tinha dois anos e oito meses, apresentava

² Os nomes tanto dos CMEI quanto das crianças são fictícios.

leve comprometimento motor que afetava seu modo de andar, a cabeça apresentava feições levemente disformes, usava a válvula, tinha a linguagem oral muito bem desenvolvida e demais órgãos sensoriais em perfeito funcionamento e ainda usava fraldas e raramente faltava ao CMEI Primavera. Bianca tinha a mesma idade, não andava e mal se arrastava; a cabeça tinha um tamanho bem acentuado, usava válvula, tinha a linguagem oral desenvolvida e órgãos sensoriais em perfeito estado, usava fraldas e frequentava muito pouco o CMEI Outono. Ambas mostravam muito interesse e alegria em estar na escola e em contato com as outras crianças e adultos.

Apesar de terem características semelhantes no que se refere ao aspecto físico e comportamental, o trabalho pedagógico com vistas à sua plena participação era muito diferente e deficiente. De acordo com Prieto (2006, p. 40), “[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”, nesse sentido, percebia-se que enquanto num espaço -Primavera- essa diferença de Anita era usada e tomada como mola propulsora de atividades que levassem todas as crianças a perceberem e respeitarem as capacidades, diferenças e peculiaridades de cada criança; no espaço Outono a diferença era o que levava à diferenciação de ações, onde o “não pode brincar”, “não pode pegar”, e outros tantos “nãos” eram usados constantemente pelos profissionais da escola para impedirem uma série de contatos entre as crianças e Bianca.

Algumas práticas cotidianas observadas permitiram visualizar, no contexto do CMEI Primavera, ações com propósitos inclusivos defendidas por pesquisadores como Prieto (2006), Ainscow (2009), Ferreira (2009), dentre tantos outros que deixam claro que na inclusão de pessoas com deficiências nas escolas comuns de qualquer nível de ensino, “a ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades,

culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos” (Prieto, 2006, p.40).

Uma das ações no CMEI Primavera, dentre tantas outras, que mais chamaram a atenção, além das observadas no parquinho, no refeitório e no pátio interno, foi uma atividade desenvolvida pelo professor de educação física dentro da sala de aula³. O professor em conjunto com as crianças elaborou um “circuito” com várias peças grandes de espuma em formato de cones, losangos, retângulos, bolas, dentre outros, para que as crianças vencessem aquelas barreiras tanto individualmente quanto coletivamente. Todas as crianças eram incentivadas a participar. Anita ficou meio receosa, mas o professor insistia para que ela fosse. Resultado, ela não só participou sozinha como também ajudou alguns coleguinhas que não conseguiam realizar as tarefas que estavam presentes no “circuito”.

No CMEI Outono não foi observada nenhuma atividade de incentivo. Bianca ficava exclusivamente aos cuidados de uma estagiária de Pedagogia. Quando a estagiária estava presente elas interagiam somente entre si, nunca com as crianças. Quando a escola ficava sem estagiária, ou esta faltava por algum motivo, a mãe de Bianca era comunicada e solicitada a não levá-la à escola, pois não haveria ninguém para “ficar com ela”, como foi relatado tanto pela professora quanto pela pedagoga responsável pela turma⁴. Essa exclusão no processo de escolarização, ou mera matrícula de uma criança que não precisa estar todos os dias na educação infantil deixa transparecer, ao menos, duas características que, a nosso ver, são muito negativas.

A primeira é o caráter supérfluo/superficial da educação infantil, ou seja, atitudes como as do CMEI Outono mostram que a educação

³ O uso do termo “sala de aula” aqui neste texto aparece em função de ser este o termo usado tanto no CMEI Primavera quanto no Outono.

⁴ Nas turmas dos grupos 1 e 2, o município de Vitória tem cerca de três a quatro adultos para cada grupo de vinte crianças, o que é um número considerado bom.

infantil não tem importância, pois não há a necessidade de frequentá-la, o que vai contra tudo o que se discute sobre a importância desta etapa da educação básica para a vida do ser humano (Pinto; Sarmiento, 1997; Garcia, 2002; Basílio; Kramer, 2003; Kramer, 2009;). A segunda seria a visão de inclusão como mera - e no caso precária - matrícula na escola comum, sem que a escola perceba seu papel para o desenvolvimento de um ser autônomo, crítico e reflexivo, ou, nas palavras de Prieto (2006, p. 67),

A mera matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais pode acentuar a resistência de alguns profissionais da educação e não contribuir para que os sistemas de ensino e suas escolas se constituam também em espaços para a educação para esses alunos em classes regulares.

No que se refere às observações das relações interativas entre as crianças com e sem deficiência nos mesmos espaços escolares, podem-se destacar alguns aspectos muito peculiares que, de certo modo, refletiam muito daquilo que elas vivenciavam no contato com as palavras/atos dos adultos que lidavam com elas no cotidiano da educação infantil formal.

No CMEI Primavera as crianças tratavam Anita como uma criança qualquer, comum. Suas características físicas não eram percebidas como algo estranho. As crianças brincavam juntas, corriam, comiam, dormiam, riam, choravam, em suma, as relações eram estimuladas pelos adultos e as crianças incorporam essas palavras em suas ações. Fato muito diferente do que acontecia no CMEI Outono. Nesse espaço raramente percebe-se alguma interação entre as crianças e Bianca. Bianca só interagiu com a estagiária e com a auxiliar de berçário quando tinha que trocar as fraldas. As outras crianças não recebiam incentivo algum para estabelecerem algum tipo de relação mais próxima e quando o faziam - ou tentavam fazer - eram repreendidas pelos adultos, que alegavam que ela poderia se machucar, como pode ser observado na fala de uma das professoras para uma criança: “*Vai,*

depois que ela tem convulsão aí e a culpa é sua. Aí você sai correndo”.

Se atentarmos para o fato de que o ser humano em seu processo constitutivo vai se apropriando das características tipicamente humanas a partir das mediações simbólicas estabelecidas no contato com os outros que compõem suas relações e que, como salienta Jobim e Souza (2003, p. 83) “a compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro. [...]. Tudo o que diz respeito a mim chega a 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”; pode-se supor que as crianças do CMEI Outono corriam o risco de encararem as deficiências como algo que é prejudicial às relações e que pertence ao indivíduo, ao mesmo tempo em que o indivíduo com a deficiência - no caso a hidrocefalia - pode se ver e se perceber como alguém que é inferior ao restante do grupo.

Ao se perceber a deficiência do bebê como algo negativo inferimos que isto pode interferir no modo como o processo inclusivo se efetiva, uma vez que a descrença no potencial do outro pode fazer com que este ser em processo de humanização enfrente barreiras de preconceitos e exclusão desde a mais tenra idade.

Além disso, ao ficar exclusivamente aos cuidados de um único sujeito, sem a interação com os outros bebês torna o ato educacional mecânico, e “todo ato meramente mecânico de cuidado, em relação ao bebê, o priva de importantes espaços de interação e construção de sentidos” (Esquinsani, 2009, p. 158).

Em suma, somos levados a afirmar que as interações entre os bebês com e sem deficiência precisam ser estimuladas e valorizadas pela escola, pois, como afirma autora (Esquinsani, 2009, p. 159):

[...] a interação com o outro proporciona a formação da identidade, pelo princípio da alteridade. Se sabemos quem somos através da interação com os outros sujeitos, é lícito pensar que nossas

ideias iniciais acerca da vida, do homem e da sociedade também são advindas desse movimento de interação.

CONCLUSÃO

Os dados colhidos nas entrevistas e nas observações das práticas mostraram, basicamente, que a educação infantil e seus espaços, e a presença do bebê com deficiência neles, podem ainda ser vistos e entendidos como espaços para cuidado, com certa ênfase assistencialista, sem o caráter socioeducativo envolvendo dialeticamente o educar e o cuidar que têm sido a ênfase dos estudos sobre a infância, principalmente no CMEI Outono. Além disso, parece haver uma distância muito grande entre as práticas inclusivas desenvolvidas numa mesma municipalidade, por profissionais que fazem parte de uma mesma realidade, ou seja, que comungam - ou deveriam comungar - das mesmas prerrogativas, uma vez que participam da mesma política educacional, das mesmas formações oferecidas pela secretaria de educação, do mesmo plano de cargos e salários, dentre outras características correlatas.

Pôde-se observar que algumas concepções como organização do espaço, do tempo, da gestão, do planejamento, mudam de centro para centro de educação dependendo do grau de inserção e discussão dos seus profissionais - professores, pedagogos, auxiliares, estagiários, cozinheiras e vigilantes, dos pais; além do uso e investimentos de recursos financeiros, da formação continuada dentro e fora do ambiente escolar dos profissionais da área, do entendimento e aplicabilidade pela escola das políticas públicas de inclusão desenvolvidas para esse nível de ensino, das concepções de criança, infância, educação, deficiência e inclusão; tudo isso aliado ao fato de que o bebê é um sujeito que requer somente cuidados (CMEI Outono) e não cuidado e educação (CMEI Primavera).

As entrevistas e observações deixam transparecer que num espaço ainda se pensa a educação da criança de zero a três anos com

deficiência como algo que pode ser realizado de qualquer maneira, por qualquer pessoa, sem uma formação inicial sólida, sem a necessidade de uma formação realmente continuada, sem um processo sério de transformação das práticas pedagógicas e das concepções acerca do outro, de suas características e possibilidades e que é melhor que essa criança fique em casa aos cuidados dos pais; o que não acontece no outro espaço observado, que atua de modo totalmente voltado para a plena inclusão da criança reconhecendo suas características como possibilidade de ação, de formação e de inserção; onde todos os profissionais trabalham em função da criança e do seu desenvolvimento como ser histórico-social imerso na cultura.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009.
- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BASÍLIO, L.C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C.R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.
- BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- DEL PRIORE, M. (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.
- DRAGO, R. *Infância, educação infantil e inclusão*. Vitória: Aquarius, 2007.

- DRAGO, R. Infância e inclusão no cotidiano de um centro de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES*, v.14, n.27, p.157-178, 2008.
- DRAGO, R.; MICARELLO, H.A.L.S. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In: KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- ESQUINSANI, R.S.S. Quem educa nossos bebês? Política de recursos humanos para turmas de berçário. *Educação e Contemporaneidade*, v.18, n.31, p.155-162, 2009.
- FÁVERO, O. et al. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009.
- FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERREIRA, W.B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, O. et al. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009.
- FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.21-40, 2002.
- GARCIA, R.L. (Org.). *Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HEYWOOD, C. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- JESUS, D.M. et al. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2006.
- ESUS, D.M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- JOBIM e SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M.T.A.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KRAMER, S. (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
- MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MÜLLER, F.; REDIN, M.M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M.M. (Org.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PADILHA, A.M.L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- PALHARES, M.S.; MARINS, S. *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997.
- PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V.A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.
- RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1997.
- SARMENTO, M.J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: dez olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- SARMENTO, M.; GOUVEA, M.C.S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- VASCONCELLOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marim, 2007.
- VICTOR, S. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M. (Org.). *Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- VYGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1996. Tomo IV.

Recebido em 16/8/2010 e aceito para publicação em 3/12/2010.

