

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elaine Cristina De Matos Fernandez Perez

**NO COTIDIANO DAS CRECHES – A INFÂNCIA SOROCABANA
REVELADA : UM ESTUDO SOBRE AS PROTEÇÕES NEGOCIADAS
COM A VIOLÊNCIA**

Sorocaba

2008

Elaine Cristina De Matos Fernandez Perez

**NO COTIDIANO DAS CRECHES – A INFÂNCIA SOROCABANA
REVELADA : UM ESTUDO SOBRE AS PROTEÇÕES NEGOCIADAS
COM A VIOLÊNCIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador :
Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado

Sorocaba/SP

2008

Elaine Cristina De Matos Fernandez Perez

**NO COTIDIANO DAS CRECHES – A INFÂNCIA SOROCABANA
REVELADA : UM ESTUDO SOBRE AS PROTEÇÕES NEGOCIADAS
COM A VIOLÊNCIA.**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

PROF^a.DRA. Maria Teresa Eglér Mantoan
Universidade de Campinas

PROF^a. DRA. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Ficha Catalográfica

F413i Fernandez Perez, Elaine Cristina de Matos
No cotidiano das creches – A infância sorocabana revelada : um estudo
sobre as proteções negociadas com a violência / Elaine Cristina de Matos
Fernandez Perez. -- Sorocaba, SP, 2008.
101f ; il.

Orientador: Hélio Iveson Passos Medrado
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2008.

1. Infância. 2. Violência. 3. Interdisciplinaridade na Educação. 4.
Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Medrado,
Hélio Iveson Passos, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Orlando e Santa, por tudo que fizeram por mim e aos meus seis irmãos, pelos momentos compartilhados, sonhos traçados, múltiplas percepções vividas nas relações de uma família numerosa e pulsante.

Ao meu amado Miguel, pelo incentivo incansável nas diferentes escolhas e apoio incondicional na criação dos nossos filhos. Sua generosidade comove e me provoca a sempre ser uma pessoa melhor.

Aos meus filhos Manolo, Paola e Santiago, gratidão à criança que pulsa em vocês, ao desprendimento e compreensão nas ausências e escolhas e ao apoio e amor presente nos gestos recheados de significados.

À criança que vive em mim, infância revelada na poesia de segredos profundos e transformadores. Relação interdisciplinar que desvela e integra a menina na mulher.

Aos amigos, queridos amigos, que na tessitura de nossas relações movimentaram meu ser e o desafiaram a sempre seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador Dr. Hélio Iveson Passos Medrado, pela linda trajetória que juntos traçamos , caminhos recheados de contextos que deram vida e sentido ao ato de pesquisar. Eternamente grata pela amizade e generosidade no trato com o conhecimento. Atitude de constante relação interdisciplinar, rica em potencial de transformação.

Aos professores Fernando, Jorge, Sanfelice, Sandano, Marta, Barreira, Pedro, Percival, Eliete e Maria Lúcia. Muito aprendi com cada um de vocês neste tempo vivido do Mestrado. O exercício das nossas diferenças me fez aprender ainda mais a fazer escolhas.

À professora Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares pelo compromisso constante em desafiar o pensamento a desconfiar do que está posto.

À professora Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, por tudo que vivemos pela amizade e generosidade em compartilhar sabedoria. Nossa história palpita forte em minha alma e contribui com as escolhas que a vida me desafia a tomar, rumos que nos transformam, percepções que clareiam o caminho.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa PODIS, pela constante contribuição. Nossas relações interdisciplinares possibilitam sempre deformar o que está formado. Aprendemos sempre a valorizar a vida no ato de pesquisar.

Aos educadores dos Centros de Educação Infantil Integral (creche), que colaboraram com o trabalho, respondendo aos questionários. Contribuindo com percepções que ultrapassam a “forma” de resultados fechados e engessados.

Carinha de criança, sorriso de mulher, olhar que
reflete raios de esperança.
Lama remexida. Líquido que decanta a terra e sustenta
histórias entrelaçadas de ciclos de vida.
Pele macia, mãos enlameadas, vozes silenciadas, raiva contida.
Olhos verdejantes, corpo esticado pelo tempo que ressignifica
a fúria em atitude de melodia.
Versando a vida em pulos de amarelinha, transpondo
barreiras antes desconhecidas.
Saltos que vão do céu ao inferno e do inferno ao céu.
Brincadeira que movimenta e transforma o líquido em água viva e cristalina.
(Elaine Perez)

Resumo

A pesquisa pauta-se por investigações interdisciplinares sobre a cultura de violências manifestadas e reveladas nos Centros de Educação Infantil (CEI) integrais de Sorocaba-SP. Verificamos como são negociadas as proteções com essas manifestações de violências. Partimos do pressuposto que não existe uma violência infantil, mas um conjunto de violências que precisam ser contextualizadas. A exclusão e inclusão constituem materialidade na postura do educador, marcado por fragmentações em sua formação e pela ausência do olhar interdisciplinar que inviabiliza o exercício das diferenças, que supera a noção de diversidade. As respectivas agressões são exibidas a partir das conceituações sobre as violências simbólicas, sistematizadas com as idéias de Bourdieu e Débarbieux, as concretas com os paradigmas de Maffesoli e Foucault e, as intermediárias, pautadas em estudos produzidos pelo Grupo Podis/Uniso. A interdisciplinaridade é também explorada como recurso metodológico, expondo a contextualização das instituições que abrigam crianças submetidas ao disciplinamento.. Realidade que dificulta uma infância que dissolve a solidez da concretude do mundo adulto preconizada por Larrosa.

Palavras- chave: infância, violências, negociação, interdisciplinaridade

Abstract

The research is based on interdisciplinary investigations about the culture of express and revealed violence on the integrals Infantile Education Centers (CEI) of Sorocaba-SP. We verified how are negotiated the protections with these manifestations of violence. We presuppose that there is not an infantile violence, but a conjunct of violences that needs to be contextualized. The exclusion and inclusion consist in materiality on the posture of the educator, pronounced by fragmentations on its formation and by the absence of the interdisciplinary look that makes the exercise of the differences not viable, which overcome the diversity notion. The respective aggressions are showed starting from the conceptions about the symbolic violences, systematized with the ideas of Bourdieu and Débarbieux, the concretes with the paradigms of Maffesoli and Foucault and, the intermediaries, lined on studies produced by the Podis/Uniso Group. The interdisciplinarity is also explored as a methodological resource, exposing the contextualization of the institutions that refuge children subordinated to the disciplinament. A reality that difficult a childhood that dissolve the solidity of the concrete adult world propagated by Larrosa.

Keywords: childhood, violences, negotiation, interdisciplinarity

APRESENTO



A pena dança no ar e seus movimentos são acompanhados pelo olhar dançante de uma criança. O vento sopra suavemente, desenhando caminhos de olhares que conhecem os segredos que abrem travas, decifram códigos de um cofre repleto de olhos mágicos. Cada um deles possui mundos de vozes, medos, sonhos, fantasias, desejos, sentidos. Percepções que se misturam e se integram. O olhar da criança vai além do estar fora ou dentro, é um olhar que transpõe obstáculos, sabe-se parte de um todo que o mundo adulto insiste em repartir, classificar, excluir, nomear e imprimir. Mas o olhar que mira e adentra os mundos reconhece que o centro e a margem estão totalmente interligados pelos desejos, medos, culpas, interesses, amores, desamores, poderes, penitências, carências, desperdícios, voracidades, bonitezas, pela realidade fantástica, pela fantasia real, por vozes que cantam, gritam, se sufocam, sussurram, acalentam, por corpos que dançam, brincam, buscam, se retraem e se lançam. A criança olha e vive um tempo que é agora, um horizonte que é aqui e a certeza de que neste momento viveu a experiência dançante com a pena em uma melodia suave e profunda. O amanhã como a criança é um mistério repleto de experiências a ser construído pelos entrelaçamentos vindouros de movimentos que dançam a melodia da vida.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 CRECHE: ESPAÇOS DE PROTEÇÃO NEGOCIADA.....	16
2.1 Creche no Brasil.....	16
2.2 Creche em Sorocaba.....	20
2.3 Contos e encontros.....	27
2.4 Crianças e infâncias: culturas reveladas.....	34
3 SOBRE VIOLÊNCIAS.....	38
3.1 Violências da exclusão e da inclusão.....	38
4 UNE DUNE, TÊ, SALAME, MINGUÊ, O EXCLUÍDO FOI VOCÊ.....	46
4.1 A criança na proposta de Educação Inclusiva no Brasil.....	48
4.2 Educação Inclusiva nos Documentos Internacionais.....	56
4.3 Educação Inclusiva na Rede Municipal de Sorocaba.....	60
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	81
5.1 Análise do acervo sistematizado.....	81
5.2 Certezas provisórias.....	85
6 REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS.....	93

1 INTRODUÇÃO

O que me mobilizou a pesquisar de forma interdisciplinar as manifestações de violência da “Inclusão” e da “Exclusão” no cotidiano da Creche?

Ao cursar em 2005 a disciplina Interdisciplinaridade e Pesquisa como aluna especial, trouxe comigo inquietações relacionadas à educação de crianças em creches, bem como questões ligadas à educação inclusiva. Os estudos e trocas estabelecidos entre todos os atores que compuseram essa disciplina foram importantes para a escolha do tema a ser pesquisado. Nesse ano houve um “encontro” com o educador Hélio, ou seja, fiz a escolha por meio do pensamento discursivo, com os meus botões, de quem eu gostaria que fosse meu orientador. O que deu sentido à escolha foi primeiramente a interdisciplinaridade, postura presente que propiciou que exercitássemos nossas diferenças. Posteriormente, integrando o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa PODIS – Poder e Disciplinamento nas Instituições Escolares, os estudos sobre as manifestações de violências trouxeram novos olhares sobre o ato violento. O Grupo de Pesquisa pauta-se por abordagens interdisciplinares que valorizam o exercício das diferenças na pontualidade temática de cada investigação. Trabalhamos com a noção do inacabamento teórico-metodológico, que se propõe a estudar os procedimentos teóricos e empíricos nas relações escolares que estabelecem o dia a dia da educação escolar, evidenciando seus atores e respectivas atuações. O cerco epistemológico converge-se para olhares internos, bem como, para as imediações das instituições, primeiramente examinando os poderes instituídos, os controles disciplinares e as interações da postura interdisciplinar que rompe com a fragmentação do conhecimento. Nossos estudos continuam permeados pela pesquisa interdisciplinar, entrelaçados por saberes que constantemente estamos construindo.

A inquietação sobre a educação inclusiva faz parte de um contexto profissional vivido, para o qual trago algumas idéias, experiências e indagações.

Defendo a educação escolar para todas as crianças porque acredito que a escola é um espaço em que as diferenças têm o potencial de serem exercitadas. Assumo que me incomoda a idéia de a escola ser para alguns. Vivenciamos no interior da escola ações que denunciam uma prática que exclui e tendenciosamente classifica o humano. Fiz a escolha, como professora, de não continuar escrevendo esta mesma história, por isso, com todas as contradições, dificuldades e conflitos que uma educação que valoriza o exercício das diferenças possa deflagrar, procuro

romper com o ímpeto de capturar, normalizar, formatar, diagnosticar, estigmatizar, crianças, jovens, adultos que estão em nossas escolas.

Falar do que faço como profissional que vem se construindo, tendo como intenção uma postura interdisciplinar, é revisitar esse fazer, é narrar histórias, é viver e compor cenários, inter-relações de fazeres em contextos e tempos vividos, compreensões que, ao serem olhadas, ditas, narradas, vividas, percebidas, abrem novas dimensões de compreensão.

Minha experiência como professora de educação infantil me ensinou muitas coisas: a principal foi o fascínio pelas crianças, a delícia das nossas descobertas e a beleza das nossas relações entre seres diferentes e ao mesmo tempo ávidos por relacionarem-se.

A experiência no trabalho como supervisora de ensino da rede municipal, de 2002 até 2007, atuando com escolas de educação infantil e ensino fundamental, teve, desde o início, o propósito da minha parte de uma relação aberta com as equipes escolares. Essa atitude favoreceu a percepção de que precisava abrir espaços para poder criar significados com cada escola, em cada nova situação vivida no cotidiano escolar. Foi uma atitude possibilitadora de troca com diretores, coordenadores, professores, pais, educadores e funcionários.

Muitas vezes precisei olhar para minhas idéias sobre o que significa a inclusão e a exclusão e na relação com os atores que compõem o cotidiano escolar, perceber as que me inquietavam e libertavam e as que eram convencionais, àquelas do discurso comportado e, no entanto, condicionante, normalizante e disciplinador.

Tenho percebido em minha trajetória como educadora, situações do dia-a-dia escolar que denunciam movimentos compostos por gestos carregados de significados que potencializam a diferença e a personificam, imprimindo na criança silhuetas, marcas, maneiras de ver e perceber. São percepções que reforçam a visão de normalidade e justificam, rotulam a criança tida como “problema”. É uma visão unidirecional focada no que diferencia. O contexto é reduzido ao olhar que busca as incapacidades, dificuldades e imperfeições. Esse ponto sempre me inquietou e foi o que me impulsionou a pesquisar. Inúmeras vezes ouvi frases como “a criança da inclusão”, “o aluno incluído” e quase sempre essa criança, esse aluno era e continua sendo o “diferente”, ou melhor, a “criança com deficiência”. Hoje percebo que a proposta de inclusão da rede municipal de Sorocaba, na qual venho participando desde o seu início, em 1993, deixa claro, isto é, aprofunda, dá sentido

a essas falas. Reconheço que atualmente essas falas acontecem com menos intensidade, principalmente na educação infantil os educadores vem mudando o discurso, mas tais falas e atitudes devem sempre ser consideradas, pois dão vida ao contexto, revelam pistas, indícios, compreensões, angústias, anseios, modos de ver e agir.

Ao exercitar, com as equipes escolares das sete escolas do setor que supervisionei (quatro creches, uma escola de educação infantil de período parcial e duas escolas com educação infantil parcial e ensino fundamental de 1^a. a 4^a séries) ,até o ano de 2007, a elaboração do Projeto Político Pedagógico e o acompanhamento do trabalho proposto no documento, tinha como idéia inquietante a importância da construção desse documento de identidade escolar no coletivo. Sabia que para nos sentirmos pertencentes ao “Projeto da escola”, teríamos que estabelecer, na prática, o ritmo da participação. Em alguns momentos, caíamos na tentação de matar o impensado pelo já pensado, pela mesmice, pelo conformismo. Ledo engano, pois ao tentar ganhar tempo, ele emperrava, acelerava demais, enfim, o próprio exercício da construção do projeto e o desejo de fazê-lo, solicitavam de algumas das equipes a retomada à inquietação e ao movimento de criação coletiva.

A experiência de participar da elaboração dos projetos, dentro de uma proposta de rede que tem como princípio a educação inclusiva, possibilitou a aprendizagem de como se constrói uma proposta pedagógica, desconstruindo idéias, crenças impregnadas de discurso decorado, despersonalizado. As desconstruções fizeram com que nos deparássemos com a grande dificuldade, de nós, educadores, em anunciarmos o novo e considerarmos o já construído. Venho aprendendo que a construção do projeto de cada escola deve ser um constante revisitar. Movimento de passar os olhos e quanto menos desejo de algo já visto, de modelos prontos, de receitas decoradas, mais possibilidades de se ver o que faz sentido. Tesouro que, se capturado, desfigura-se, e livre, possibilita a tomada de consciência de que os fazeres são ações descontínuas, mas conectadas pelas idéias de todos os envolvidos. É um exercício que possibilita o sentimento de fazer parte, de pertencer.

A construção do Projeto Político que vivenciei na supervisão com as escolas do meu setor, permitiu que as escolas estabelecessem um foco, o qual foi escolhido pelas equipes após análise do diagnóstico e do estudo do meio da comunidade escolar e, novamente, durante esse processo, algumas vezes num ativismo

acelerado, voltávamos a propor o pensado. Essa vivência trouxe-me outra idéia inquietante: a de que a reflexão deve ser constante, pois o fazer sem sentido é uma armadilha que nos aprisiona no comodismo do já sei, já fiz, já domino, já... já... já...

O sentido do fazer é o sentido da abertura para o novo, é conhecimento do já feito sem o sentimento de posse, porque foi construído. É atitude de lançar-se para o que não sabemos e, em contextos reais, problematizar, suspender a cotidianidade escolar.

Cada momento exige a reflexão do presente, do contexto, tendo como base a história vivida, que só fará todo o sentido se, ao ser trazida, desestabilizar, desarranjar, deformar o já feito das escolas e possibilitar a construção do Projeto Político Pedagógico como documento que tem por base o reconhecimento dos seres como atores e autores da história educacional, que se relacionam, que constroem culturas com potencial de escolhas trazendo mais vida à escola.

É imprescindível, nesse processo contínuo de relação dentro da escola, que abramos espaço e que tenhamos como postura a capacidade de tomarmos distância, observarmos nossos fazeres, com olhar participativo e ativo, olhar de pesquisadores. É um admirar que vai além da contemplação, que não se satisfaz com o imediato, que busca os contextos, que multiplica olhares e percepções .

Ao falar do meu fazer como supervisora, revivo e revivendo, trago a força das relações que possibilitaram o movimento não linear de vivências em contextos de descobertas. A construção e reconstrução desse documento me permitiram viver outra idéia inquietante que é a intervenção como ação de troca e aprendizado mútuo.

Que desabafo! Esse de transformar a ação com o outro em uma ação que possibilita ao outro trazer seu movimento, e que, ao se entrelaçar com o meu em um ponto presente, envolve ambos em um movimento novo. Ao refletir dessa forma, percebo a importância da abertura para o inusitado quando ocorre o encontro. Relação que não se constitui em se preparar para o outro, capturando-o e sim em encontrar, trocar. Ação, gestos de abertura em movimentos criadores.

As equipes puderam avaliar muitos aspectos relacionados ao cotidiano: questões administrativas, relação educador e educando, liderança e relação de poder, relação escola e comunidade, currículo da escola, trabalho pedagógico e formação permanente, reflexão do ensino e da aprendizagem e o compromisso coletivo de cada equipe escolar nas propostas de ações para o ano subsequente.

Cada escola traçou sua trajetória permeada por posturas com maior ou menor abertura e com maior e menor participação dos funcionários na elaboração e nas decisões. A participação da comunidade como protagonista e autora foi e é ainda muito tímida. Estamos aprendendo. É um desafio que, ao mesmo tempo, traz a garantia da inquietação, do movimento e da vida. É tela e paisagem com ritmo, som, cheiro, cor e sabor.

O movimento nas escolas é dinâmico, o cotidiano escolar vive um tempo que pode ser de crescimento, tensão, ação e reflexão. Se a escola não vive o desafio permanente de construção coletiva, o processo é bem mais sofrido, pois há o movimento de deixar tudo como está principalmente pela falta de uma melhor articulação entre o que as escolas desejam e o que elas precisam e o que realmente acontece nos meandros do sistema, no que se refere às intenções, ao discurso e a ação efetiva. O movimento segue repleto de conformismos, conflitos, acordos, negociações, trocas que contribuem para que ele não se estagne. Algumas conquistas vêm ocorrendo, mesmo em contextos em que percebi e constatei a insatisfação. Em alguns espaços, principalmente nas creches, o sentimento de abandono é muito presente. Foram essas percepções e inquietações que me impulsionaram também a pesquisar e compreender melhor esses espaços cheios de vida. Crianças pulsam vida e, ao mesmo tempo, são espaços reveladores de sons, movimentos, do sentimento de “falta” e de luta constante de ocupação dessas faltas.

Defendo a idéia inquietante da valorização e da importância das histórias construídas pelas escolas. A desconsideração é uma postura violenta, impinge no outro a invisibilidade. Educação é movimento de esperança na transformação do humano, carregada de sentido que vai além do discurso. A história de que falo é a que deixa indícios, colore e enriquece os contextos, O estudo do já vivido acompanhado da análise e reflexão, tendo como ponto de partida o “agora”, escreve e contextualiza histórias de violências que transformam o tronco e o açoitado do ontem em árvore que dá sombra e que muda a memória afetiva do sofrimento para o constante anúncio da vida, porque enlaça, envolve e pulsa. Traz da terra a fertilidade de um útero rico do alimento mais saciador que existe: o sangue da vida, fruto de muitas vidas. Vidas que ressignificam a morte nos movimentos de construção e reconstrução. Alimento fecundo da própria terra, que transforma, deforma e se forma continuamente.

A escola tem o potencial de ser um alimento fecundo que, ao problematizar o já vivido, permite ao vivente manifestar-se por meio de sua construção inacabada. São criações de muitas histórias que transmutam sangue em água. Líquido que percorre o curso da chuva e possibilita o sangue/ água chegar ao mar. É a renovação da água, que dá ritmo ao percurso, da mesma forma que são as relações de encontros interdisciplinares e não as que se manifestam por relações de submissões, violências concretas, simbólicas e intermediárias que possibilitarão a vivência de um cotidiano escolar construtor de “presentes” vividos em movimentos constantes de tensões, negociação e renovação.

Creche: espaço de proteção negociada abre o segundo capítulo, situamos historicamente a creche no Brasil e em Sorocaba, entrelaçando com contos criados a partir de encontros com infâncias, tecendo histórias na história da infância que revela pistas, percepções e movimentos, olhares sapecas levados da breca.

O terceiro capítulo traz à tona as violências da exclusão e da inclusão, movimentos que dependem do olhar e da postura de quem olha e atua. Cenários de relações que denunciam manifestações que ferem corpos e almas, marcas visíveis e invisíveis de papéis que agredem e são agredidos nos diferentes contextos em que infâncias se fazem presentes.

Une, dune, tê, salame, mingüê, o excluído foi você é o tópico abordado no quarto capítulo. Situamos a criança na proposta de Educação Inclusiva no Brasil e nos Documentos Internacionais. Fazemos um histórico da Educação Inclusiva na Rede Municipal de Sorocaba desafiando a proposta e avançando esse conceito para a postura interdisciplinar do exercício das diferenças.

O quinto capítulo traz os procedimentos metodológicos por meio da análise dos dados empíricos e as certezas provisórias da pesquisa.

2 CRECHE: ESPAÇOS DE PROTEÇÃO NEGOCIADA

Espaços, geometria, contornos, paredes, alicerce, terra, pó. A creche desfila sua história, transgride permanentemente a mesmice porque seu mundo é repleto de olhares, movimentos, cheiros, formas inacabadas de ser, ver, sentir... Crianças correm, brincam, dormem, choram, riem, pulam, se agitam, se cansam, tecem com os adultos caminhos abertos, estreitos, escuros, luminosos, labirintos, desfiladeiros, pontes, grandes escadarias, montanhas, cerrados, trilhos, trilhas, travas, portas, berços, bancos, cadeiras, colchões, mãos, toques, colos, ritmos percorridos que desenham sorrisos, semblantes, dores, amores, sinais, marcas, experiências. O entorno e o contorno, se construído permanentemente com a essência do pó, será sempre potência de negociação elegante, da arquitetura da boniteza, pois é mistura de uma massa que carrega a percepção da proteção que humaniza.

2.1 Creche no Brasil

De acordo com Lenira Haddad (1993, p. 23), as creches surgiram durante o século XIX nos países norte-americanos e europeus e, no início século XX, no Brasil, com o intuito de acompanhar a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade de reprodução da força de trabalho composta por seres saudáveis, capazes, bem nutridos e higiênicos. Nesse contexto, a autora entende que essa fase inicial foi caracterizada pelo prevalecimento da iniciativa privada que ocupou o lugar da falta econômica e moral da família, na perspectiva de atendimento assistencial-filantrópico. Na década de 70, houve uma eclosão de vários movimentos sociais e, em alguns lugares, a creche passou a ter outro enfoque, ou seja, o de direito, a partir de um movimento de reivindicação das mulheres que necessitavam trabalhar.

Para Zilma de Moraes Oliveira (1992, p. 17), a história da creche está ligada a modificações no papel da mulher na sociedade e as repercussões dessas mudanças no âmbito da família, principalmente quanto à educação dos filhos. Os médicos e sanitaristas da época também defendiam a creche por estarem preocupados com as condições de higiene da população mais pobre que, em geral, dispunham de moradias superlotadas e insalubres, ocasionando freqüentes infecções nas crianças.

Emília Cipriano Sanches (2003, p. 70) considera que a creche sempre foi tratada como salvadora por atender crianças provenientes das classes populares. Era um mal necessário que prevenia problemas futuros, inclusive a marginalização. Essa visão assistencialista de prestar favores, ao invés de configurar-se em espaço de direito, atualmente constitui-se em desafios para a educação infantil, principalmente para escolas que oferecem período integral.

A Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em sua redação, refletem o movimento mais atual de se repensar as funções sociais da creche, pois a reconhece como espaço educativo, opondo-se à visão assistencialista de prestar favores à criança pobre, substituindo o papel da família. Apesar dessa mudança que define a creche e a Educação Infantil como espaços de direito da criança e não da família, temos ainda mudanças pouco significativas nas políticas públicas, nas ações e nas práticas educacionais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, definindo como finalidade desse nível de ensino o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A pergunta que não quer calar levanta indagações sobre: Qual a distância entre o discurso e o que vemos nas instituições de educação infantil?

A Lei reconhece esse nível de ensino como educação básica e ao mesmo tempo não o incluiu no (FUNDEF), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996 (com vigência até 2006), e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº. 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

A Emenda Constitucional nº. 53, aprovada em 06 de dezembro de 2006, criou o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que tem por objetivo proporcionar a elevação e uma nova distribuição dos investimentos em educação.

O Fundeb é um Fundo que visa atender não só o Ensino Fundamental [6/7 a 14 anos], como também a Educação Infantil [0 a 5/6 anos], o Ensino Médio [15 a 17 anos] e a Educação de Jovens e Adultos

O FUNDEF, em vigor até o fim de 2006, priorizou seus investimentos na universalização do atendimento apenas quanto ao Ensino Fundamental nas modalidades regular e especial, ao passo que o FUNDEB tem como objetivo, enquanto lei, proporcionar a garantia da Educação Básica a todos os brasileiros, da creche ao final do Ensino Médio, inclusive àqueles que não tiveram acesso à educação em sua infância.

A proposta de criação do FUNDEB foi aprovada por unanimidade, pela comissão especial da Câmara dos Deputados constituída para avaliar o projeto. Vale ressaltar que a proposta inicial excluía as crianças de zero a três anos. A proposta atual insere essa faixa etária. Essa conquista é fruto de muita luta dos movimentos sociais e fóruns ligados à educação infantil.

Outra indagação: Como garantir uma educação integral, como consta na Constituição Federal desde 1988, a crianças tão pequenas, sem garantir recursos?

Esse fato, aqui defendido como contraditório, recai diretamente no cotidiano escolar, o qual sofreu e sofre com a falta de condições objetivas, recebendo também o peso da responsabilidade de educar, cuidar, brincar, enfim formar integralmente as crianças.

As escolas de educação infantil, principalmente as creches, funcionam dentro de uma rotina acelerada, com realidades que apresentam um número reduzido de profissionais, muitos permanecendo o dia todo com as crianças, encarregados da alimentação, asseio, cuidado e formação. Com tantas responsabilidades e a necessidade de manter esses profissionais na escola, que já são em número reduzido, pouco tempo sobra para sua formação, além de que os municípios não puderam oferecer nada à educação infantil com o dinheiro do FUNDEF. Desta forma, as desigualdades, decorrentes das diferentes realidades de cada município, são grandes e esse nível de ensino dependeu até 2006/2007 da vontade política de cada local que até teve como boa desculpa não investir em educação infantil.

O discurso legal, ao assumir a importância da infância e abandoná-la, aumenta os conflitos, as tensões, as lutas, as desigualdades. Inúmeros fatores estão presentes nessa realidade, que mistura ações puramente assistencialistas, profissionais que se perdem quanto ao sentido do seu trabalho (professores, pajes,

auxiliares de educação, estagiários, voluntários, mães crecheiras, agentes infantis, etc.) e quanto ao sentido da educação infantil (cuidar? limpar ? educar? assistir ? formar ? preparar ? brincar? salvar?)

Se historicamente a educação infantil carregou como uma das idéias o poder de salvar a criança de se transformar em marginal, hoje, os termos foram substituídos por excluído, delinqüente, menor, transgressor. Situamos a questão indagando quais interesses ela defendeu e vem defendendo? Moldar os corpos pequeninos antes de se deformarem pelos maus exemplos, valorizando o bom comportamento, sempre atendeu a qual interesse? Insistimos: será que ainda procuramos formas de definir, caracterizar o “nefasto” da sociedade, o desviante, o feio, o torto, para incutirmos nas crianças formas de comportamentos insípidos, imóveis, educados, “bonitos” e disciplinados? Essas idéias legitimam ações que se manifestam por meio de violências?

Segundo Foucault (2002, p. 28)

Não se deveria dizer que a alma é uma ilusão, ou um efeito ideológico, mas afirmar que ela existe que tem uma realidade que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos – de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política, a alma prisão do corpo.

É curioso perceber que esse comentário não subtrai o mundo infantil da criança. O poder disciplinador que modela, limita, estabelece contornos, regras, faz parte das relações dentro das escolas sem idade marcada. Conceito que vai além do ensino de disciplinas, postura que não estabelece diálogo, negociação entre os atores que a representam. Pior, violências simbólicas, concretas e intermediárias não são percebidas como tal, falta conceituação e conhecimento sobre. Resulta que cada profissional tem interiorizado comportamentos que muitas vezes não são compreendidos como formas de violência. As regras, normas, procedimentos institucionais, imposições e a própria disciplina invalida o educador da infância de escutar e esculpir sua realidade, eximindo-o de responsabilidade da cultura de violências. A ausência dessa escuta acarreta o declínio de suas próprias existências, é a fala da submissão que se esvazia nos meandros das políticas educacionais, distantes muitas vezes desse complexo cotidiano.

2.1 Creche em Sorocaba

A Educação “Pré-escolar” iniciou-se em Sorocaba em 1952, quando foi fundado o primeiro parque infantil, na Vila Hortência, hoje denominado Centro de Educação Infantil nº. 1 “Antonio Carlos de Barros”.

Consta do caderno informativo “Tempo para Educação” da Divisão de Educação da Secretaria da Educação e Cultura de Sorocaba (1996, p. 8,9 e 10) que em 1981 foi inaugurada a primeira creche no Bairro Maria do Carmo, hoje denominada CEI nº. 58 – “Professora Dulce Puppo de Oliveira Pinheiro”. Tal documento ressalta que a partir da Constituição de 1988, em que as crianças adquirem o direito universal à educação, criou-se um desafio ao Sistema Educacional vigente na época exigindo esforços dos governos estaduais e municipais.

Desde a Constituição de 1988 a criança deixa de ser uma preocupação exclusiva da família tornando-se uma responsabilidade de todo conjunto da sociedade interessado em rever a situação social do país e atender às situações mais emergentes. Diante desse fato a Secretaria de Educação e Cultura de Sorocaba, preocupou-se em assumir o compromisso de educar as crianças de 0 a 6 anos. Foram implementados programas com o objetivo de propiciar uma melhor qualidade de vida a essa parcela da população (caderno informativo 1996, p. 8,9 e 10).

Seguiram-se primeiramente propostas de criação de Centros de Educação e Recreação Infantil (CERIs) para crianças até 6 anos, os quais foram sucedidos pelas EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil. Posteriormente surgiram, os CECOPEs – Centro de Convivência do Pré-Escolas, que depois se juntaram às EMEIs, transformando-se nos PEMSOs- Pré-Escolas Municipais de Sorocaba. Segundo o caderno informativo (1996, p. 8,9 e 10), “... toda essa evolução foi resultado de um processo de aprimoramento da proposta educacional, que sempre primou pela qualidade de atendimento às crianças sorocabanas”. Dentro desse espírito foi realizada a integração das creches municipais com as pré-escolas, nascendo os Centros de Educação Infantil (CEIs).

As creches deixaram de ser gerenciadas pela Secretaria da Promoção Social em 1989 e passaram a ser da responsabilidade da Secretaria da Educação e Cultura (SEC). Desta forma houve a ampliação da rede. Em 1989, a SEC de

Sorocaba contava com 3 unidades, passando em 1992, para 17 novas unidades de creche. Houve um grande investimento em creche nessa época, tanto no que se refere à estrutura, espaços, como nos profissionais que se priorizou que fossem professores. No período de 1993 a 1995 foram implantadas outras sete unidades, somando-se 24 unidades. . De 1996 até 2007 implantaram-se nove unidades. Atualmente contamos com 33 Centros de Educação Infantil integrais, sendo que oito deles atendem crianças em período parcial e integral.

Em outubro de 1994 foi aprovada a Lei 4.599, que alterou a denominação de Creche para Centro de Educação Infantil. O caderno informativo (1996, p. 8,9 e 10) cita que “a mudança na nomenclatura trouxe principalmente, uma nova proposta pedagógica, baseada na unificação dos serviços educacionais prestados às crianças matriculadas na rede municipal”.

Quanto ao histórico dos profissionais que atuaram e atuam com crianças em CEI Integral, até 1989 os responsáveis em “atender” as crianças eram os regentes maternos. Na súmula de atribuições (C.B. O 5.40.35) consta:

- Executar, sob supervisão, os serviços relativos ao atendimento das necessidades diárias da criança, cuidando de sua saúde, higiene e segurança;
- Ministras e orientar as atividades recreativas, didáticas e pedagógicas para as crianças, despertando interesse, harmonia e conduta com o grupo;
- Preparar e servir , quando for o caso, a alimentação em geral das crianças, dentro dos horários determinados;
- Cumprir as normas, rotinas e orientações estabelecidas e determinadas pelo orientador.

De 1990 a 1992 havia unidades com regentes maternos e professores e unidades apenas com professores. Segundo a súmula de atribuições que consta do “Quadro e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba” – LEI nº. 4599, de 09 de setembro de 1994 - o professor de educação infantil I, ou seja, professores que trabalham nos CEIs integrais, deverão:

- I – Planejar e promover atividades educativas junto às crianças de zero a seis anos, em unidades com alunos de período integral, segundo o desenvolvimento do educando, objetivando facilitar seu desempenho, no sentido de autonomia e cooperação, explorando as experiências significativas, com vistas ao seu desenvolvimento integral;
- II – Elaborar seu plano de trabalho, selecionando atividades e estratégias que atendam aos objetivos propostos;
- III – Observar constantemente o educando, procurando identificar necessidades nas carências de ordem social, psicológica, material ou de saúde que possam interferir no seu desenvolvimento, encaminhando-o aos setores especializados de assistência;
- IV – Planejar as atividades do curso, selecionando ou preparando textos adequados, para obter um roteiro que facilite as atividades educativas e o relacionamento educador-educando;

V – Registrar as atividades (relatórios) desenvolvidas no curso e todos os acontecimentos pertinentes para possibilitar a avaliação do desenvolvimento do aluno;

VI – Programar e participar de reuniões com pais e responsáveis dos educandos, sob sua responsabilidade, esclarecendo-os quanto à ação educativa desenvolvida junto às crianças.

No documento “O trabalho desenvolvido em CEI-Integral no período de 1993 a 1996” elaborado pela equipe de CEI-Integral, Elenice Cristina de Oliveira Silva, Roseli Aparecida da Silva e Vera Lúcia Alves Silveira, consta que no início da administração Paulo Mendes em 1993, essa equipe colaborou com o projeto de reestruturação das unidades de CEI integral, incluindo profissionais denominados “Agentes Infantis” no quadro de funcionários e consequentemente diminuindo o número de professores que era 14 e passou a ser oito. O Processo Seletivo aconteceu no final do ano de 1993 e o requisito básico exigido foi 1º. Grau completo ou equivalente. Posteriormente foi elaborada a LEI nº. 4.503, de 24/03/1994. Consta desta LEI a súmula de atribuições:

- Executar sob supervisão, os serviços relativos ao atendimento das necessidades diárias da criança, cuidando de sua educação, saúde, higiene e segurança;
- Promover a adaptação das crianças admitidas ou remanejadas nas creches;
- Manter-se atualizada sobre as condições biopsicossociais da criança, estabelecendo um relacionamento afetivo com a mesma e de colaboração com a família;
- Controlar a frequência e manter atualizados os dados das crianças sob sua responsabilidade;
- Participar de reuniões, treinamento e cursos de aperfeiçoamento para os quais forem convocadas;
- Manter a higiene pessoal, conforme orientações do Serviço de Saúde Pública Municipal.

Voltando ao documento “O trabalho desenvolvido em CEI-Integral no período de 1993 a 1996”, houve uma nova criação de cargo, ou seja, Agente de Recreação Infantil. Em maio de 1995 a Equipe de CEI Integral, participou de uma comissão, cuja incumbência era, novamente, repensar o quadro de professores das unidades de CEI-Integral, que eram em número de oito, sendo quatro atuando de manhã e quatro à tarde. A comissão apresentou um parecer de que dois professores atuando nas turmas da 1ª. , 2ª. , e 3ª fases era uma quantidade excessiva. Consideraram o tempo de permanência das crianças (até 10hs/dia) na unidade, e verificou-se que elas eram mantidas a maior parte do tempo em salas de aulas, fato comprovado pelas Supervisoras em visitas às unidades. Outro argumento foi a unificação do trabalho do CEI – Integral ao do CEI – parcial, ou seja, a criança sendo

atendida por um professor durante 4 horas, desta forma a criança do CEI – integral teria , no outro período, atividades recreativas com outro profissional, havendo assim um equilíbrio entre o pedagógico e o lúdico. O processo seletivo aconteceu em 07/01/96 e foram classificados 72 profissionais

A súmula de atribuição deste novo profissional era:

- Executar sob supervisão, os serviços relativos ao atendimento das necessidades diárias da criança, no tocante à sua saúde, higiene, segurança e educação;
- Planejar, organizar e executar atividades lúdicas, recreativas, educativas e artísticas para crianças em idade pré-escolar;
- Manter-se atualizado sobre as condições biopsicossociais da criança, estabelecendo um relacionamento afetivo com a mesma e de colaboração com a família;
- Participar de reuniões, treinamentos e cursos de aperfeiçoamento para os quais forem convocados.

Em 1996 as creches contavam com os seguintes profissionais atuando com as crianças: professores (maternal/ 3 anos até 30/06, 1ª. fase / 4 anos até 30/06, 2ª. fase / 5 anos até 30/06 , e 3ª. fase / 6 anos até 30/06 , atuando de manhã), agente de recreação infantil (1ª. , 2ª. , e 3ª. fases durante todo o período) , regentes maternais e agentes infantis (berçário/ 3 meses a 1 ano e 6 meses, mini-grupo/ 1 ano e 7 meses a 2 anos e 6 meses.)

Em 1997, início da administração Renato Amary, houve a exoneração de quase mil servidores concursados, durante o estágio probatório, dos quais muitos eram agentes infantis que ao serem demitidos deixaram todas as creches com falta de profissionais para trabalharem principalmente com as crianças menores. Foram tempos muito difíceis para as creches, que tiveram que conviver com constantes mudanças de quadro funcional. No começo contrataram professores para atuarem como substitutos e depois foram contratados estagiários que tinham que ser trocados a cada ano. Houve também a extinção da função de agente de recreação infantil, que foram substituídos por estagiários. As crianças padeceram, o vínculo foi o maior vilão, pois era desfeito frequentemente.

Em 2001, a partir da Lei nº. 6478, de 30 de outubro, foi criada a função de auxiliar de educação. Na súmula de atribuições consta:

- Executar sob supervisão, ações educativas para as diversas faixas etárias, cumprindo o disposto na proposta político-pedagógica da escola;
- Participar da organização e executar atividades de cuidar que envolvam a dimensão afetiva e cuidados com os aspectos biológicos do corpo, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento global do aluno;
- Participar da organização de situações de aprendizagem através de jogos e brincadeiras, de forma integrada, propiciando à criança o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivo, motor e psicológico;

- Participar da organização e desenvolver atividades de caráter cultural, voltadas à realização de projetos, ao acompanhamento de pesquisas educacionais junto aos alunos e à seleção de materiais de leitura;
- Participar de reuniões, treinamento e cursos de aperfeiçoamento, quando convocados;
- Auxiliar a direção nas atividades de rotina, como matrícula, organização de turmas, recepção dos alunos e pais e outras atividades administrativas, sempre que for necessário;
- Elaborar relatórios das atividades desenvolvidas;
- Executar atividades básicas de informática.

Importante salientar que o trabalho desenvolvido pelos regentes maternais, agentes infantis e auxiliares de educação na creche é o mesmo, apesar das súmulas trazerem algumas diferenças. Entretanto, o salário é diferenciado. Os auxiliares recebem menos que os regentes e agentes infantis. Trata-se de uma situação tensa dentro da escola e ainda não resolvida pela administração pública. Já ocorreram vários movimentos por parte dos profissionais das creches no sentido de se equiparar os salários. Em 2008 houve um aumento do salário, mas não a equiparação. A diferença desses profissionais com os professores é também outro ponto de conflito, tanto no que se refere ao papel de cada um, como a valorização em relação à formação e remuneração. Seriam essas manifestações de violência dentro da creche? Qual o lugar da criança nesse contexto? Quem se sente excluído e incluído no contorno e entorno dos espaços destinados a formação integral da infância?

Ao trazer essas questões para a realidade das escolas de educação infantil, procuramos relacionar as propostas presentes na Política de Educação Infantil defendida pelo Governo Federal com as Políticas Educacionais defendidas pela rede municipal de Sorocaba e pelas escolas. Analisamos e problematizamos o distanciamento entre o que a lei estabelece o que ela garante, ou seja: as múltiplas interpretações e as inter-relações com os contextos escolares infantis sorocabanos.

Salientamos em nossa pesquisa a abordagem pontual da educação inclusiva, que defende uma educação de qualidade para todas as crianças e referendamos com isso a discussão sobre exclusão e inclusão. Tudo leva a crer que tais movimentos constituem materialidade na postura do educador, marcado por fragmentações em sua formação e pela ausência do olhar interdisciplinar.

Entendemos que ser interdisciplinar é ir além da aceitação, do respeito; e reconhecimento da diferença é, antes de tudo, o exercício dessa relação que é temporal e contextual. Salientamos que esse movimento requer disponibilidade de

apreender contextos das creches e do seu entorno, animando as peculiaridades inerentes à infância.

O poder disciplinador que modela, limita, estabelece contornos, regras, faz parte das relações dentro das escolas. Conceito que vai além do ensino de disciplinas, postura que não estabelece diálogo, negociação entre os atores que a representam.

A partir da visão do disciplinar enquanto aprisionamento dos corpos tenros assume-se também nesta pesquisa a postura interdisciplinar, ou seja, estar no mundo e com o mundo durante o processo de estudo proposto.

A interdisciplinaridade como atitude interdisciplinar de não fragmentação do conhecimento e, ao mesmo tempo, relação entre sujeitos inconclusos e inacabados, não pode ser compreendida como “Interação existente entre duas ou mais disciplinas”, (FAZENDA 1993, p. 27). O poder político, contextual, de criação e principalmente de postura da interdisciplinaridade, ultrapassa essa conceituação limitada.

Segundo o Referencial Curricular para Educação Infantil (1998, v. 1, p. 53 e 54):

{...} os conteúdos são compreendidos, aqui, como instrumentos para analisar a realidade, não se constituindo um fim em si mesmo. Para que as crianças possam compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. Essa integração possibilita que a realidade seja analisada por diferentes aspectos, sem fragmentá-la.

Nas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação de Sorocaba (1999) a interdisciplinaridade é abordada da seguinte maneira:

{...} Para a consolidação da gestão democrática a equipe escolar e a comunidade devem:

1- Elaborar a Proposta Pedagógica, num esforço conjunto para:

- Analisar a situação da escola e apontar as necessidades;
- Estabelecer a linha geral da Proposta, definindo aquilo que se pretende atingir;
- Elaborar novas formas de ações pedagógicas que permitirão atingir os objetivos propostos;
- Estabelecer o processo de acompanhamento e avaliação da Proposta.

Para isso será necessário inserir na Proposta Pedagógica, estratégias inovadoras na condução das aulas e formas de avaliação dos alunos, coerentes aos objetivos para que os professores promovam um trabalho prazeroso para si e para o alunado. Nesse aspecto avulta a importância de um trabalho interdisciplinar no qual os discentes sintam a unidade do conhecimento.

Nesses documentos estão presentes conceitos reducionistas de interdisciplinaridade. Segundo Ivani Fazenda (2006, p. 10), a interdisciplinaridade depende de uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela concepção unitária do ser humano. É o ser humano visto em sua totalidade.

{...} no Brasil conceituamos interdisciplinaridade como uma nova atitude ante a questão do conhecimento, de abertura á compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.

Exige, portanto, uma profunda imersão no trabalho cotidiano, na prática. A metáfora que a subsidia, determina e auxilia na sua efetivação, é a do olhar, metáfora essa que se alimenta de natureza mítica diversa.

Cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

Para Joaquim Severino (1998), tanto quanto o agir, também o saber não pode se dar fragmentado. O saber precisa acontecer sob a perspectiva da totalidade. O desafio da multiplicidade, expressão da riqueza da manifestação do mundo em nossa experiência, não nos exime da exigência da unidade, garantia da significação especificamente humana do mundo que os homens inauguram.

A infância anuncia incertezas do nosso mundo adulto. Suscita a revisão de noções arraigadas sobre o tempo como processo contínuo. O tempo da infância é sempre o “agora”, contextual e carregado de percepções ansiosas por relações no mundo e com o mundo.

Segundo Jorge Larrosa (1998, p. 234)

{...} uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo, e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios. Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início. Não é o momento em que colocamos a criança numa relação de continuidade conosco e com o nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas o instante da absoluta descontinuidade da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugura um novo início. Por isso, o nascimento não é um momento que se possa situar numa cronologia, mas aquilo que interrompe toda a cronologia.

Paulo Freire (1997, p. 20 - 21) assume que é incompreensível que a consciência de sua presença no mundo não signifique a impossibilidade de sua ausência na construção de sua própria presença. Estar no mundo é não escapar da responsabilidade ética do mover-se no mundo. O autor não nega os condicionamentos genéricos, culturais, sociais a que estamos submetidos. A visão de um determinismo total nos tira a responsabilidade pelo que fazemos ao nos movermos no mundo e, se não somos responsáveis, tampouco podemos falar em

ética. Para Freire, somos sim seres condicionados, mas não determinados. A História é reconhecida como tempo de possibilidade e não de determinismo e que o futuro nos permite reiterar, é problemático, mas não inexorável.

A relação com a criança, na perspectiva do inacabamento, não está determinada; ela é acompanhada pelo movimento simultâneo de inteireza, ou seja, a troca entre atores singulares, históricos, culturais e sociais, que estão em um ponto atual de sua formação, participantes e entrelaçados. Portanto, ela, a criança está longe de ser considerada na perspectiva da interdisciplinaridade um adulto em miniatura – Phillipe Ariès (1981).

2.3 Contos e encontros

Trabalhar como professora, com crianças de cinco e seis anos nos anos de 1986 a 1994, foi uma experiência inesquecível, viver a diversidade das turmas e me perceber nessa construção que compúnhamos dia-a-dia, me transformou totalmente. Sou grata a Professora Mantoan, que me ensinou, pela sua postura, a olhar e ver a beleza do humano em cada criança. Sou grata aos meus alunos, às equipes escolares e às famílias.

Para falar das crianças, só poderia fazer em uma linguagem que expressa o quanto ser educadora e partilhar momentos da minha vida com as crianças foram mágicos e inesquecíveis. Utilizarei o conto, linguagem essa que faz minha criança interior vibrar de alegria e saudades.

**Uma experiência transformada em conto...
Contando alguns momentos vividos com meus
alunos.**



NA MULTIPLICIDADE DA FLORESTA DONA LAGARTA PIRILAMPA

- Hã... tu....a.. oa... ata... eo. Avisou a abelha Naná que Dona Lagarta estava chegando. Os alunos já esperavam ansiosos.

Ao chegar, Dona Lagarta com seu caminhar bem lento, pôde experimentar novamente aquele sentimento de querência pelos alunos e pelo lugar. Compartilhar dessa realidade possibilitava a todos a novidade da permanente relação.

Todos foram sentando-se em círculo, sabendo o quanto era e continuava sendo muito bom conviver e olhar-se de modo a estabelecer sempre deliciosos, engraçados, dolorosos e contraditórios contatos.

Pirilampo Mu e Naná no maior lero. O que diziam por meio de inúmeros gestos e das palavras ditas, muitas delas “fora da linguagem convencional”, só mesmo fazendo parte desta realidade de signos ricos de significados que falavam muito.

Dona Lagarta colocou duas possibilidades para o trabalho coletivo de vivência cultural. A primeira opção seria fazerem uma visita à comunidade da formiga Dri. A outra seria visitar os novos filhos de um casal de canários que construíram um ninho perto da casa de Mu.

Dona Lagarta sabia que a segunda opção traria a ela um maior desafio, já que andava cansada ultimamente. Quando começou a se imaginar subindo na árvore parece que o cansaço aumentou, mas ao mesmo tempo veio uma sensação

que ela não sabia de onde, apenas sentia que possuía o ímpeto de voar, uma leveza que a impulsionou e mudou seu estado de espírito.

Os alunos escolheram conhecer os canarinhos. E já se adiantaram conversando com Dri e dizendo que gostariam de conhecer sua comunidade na próxima oportunidade.

Dono Lagarta primeiro procurou saber de todos o que já conheciam sobre canários, estendendo a conversa para outras espécies de pássaros. O diálogo foi longo, as idéias, as mais diversas; falaram sobre as semelhanças entre os canários e outros pássaros e entre esses e todos os alunos. Alguns haviam tido contato com canários. Falaram sobre os ninhos e cada um contou onde nasceu. A conversa rendeu muitas surpresas, muitas risadas e muita emoção. Todos, juntamente com Dona Lagarta, fizeram um plano de estudo do meio. Levantaram o que iriam precisar e compartilharam as responsabilidades. Durante esse processo, Dona Lagarta deliciou-se e se emocionou ao observar Mu, Naná e a Libélula Lolo combinando como poderiam levar a professora até o ninho. Todos foram se locomovendo até a árvore. Chegando lá, a turma toda vivenciou Naná e Lolo no ímpeto de entenderem o jeito singular de voar de Mu. Ele seguia uma rota totalmente diferente. Foi um enorme aprendizado para os três e para toda turma. Os movimentos repetitivos e altamente coordenados do Mu entraram em colapso com a forma de voar de Naná e Lolo e vice-e-versa. De início Mu ficou mais agitado e repetindo sem parar:

- Canário na árvore! Canário na árvore!

Todos que observavam, possibilitaram de coração esse tempo de ajuste, desajuste e aprendizado.

Os três ergueram Dona Lagarta e a levaram ao ninho. O trajeto foi longe de ser linear e muito “perto”, pois foi o movimento criado por eles a partir da motivação de elevar, dar asas a Dona Lagarta.

Ao chegarem ao ninho, Dona Biluca e Sr. Biluco, pais dos canarinhos, os receberam com alegria. Lá estavam também Sr. Chu e Dona Chu, pais do Mu e Gui, seu irmão. Todos desceram e foram buscar os outros alunos. Estando o grupo de estudo completo, ficaram por um bom tempo contemplando e observando o milagre da novidade, da natalidade.

Dona Biluca e o Sr. Biluco, expressaram a todos o quanto eram gratos a Mu, por ele ter salvado a vida de um de seus filhos. Ao ouvi-los, Dona Lagarta informou

que eles não sabiam desse acontecimento e pediu para que contassem ao grupo, pois já percebera o quanto todos estavam curiosos para saber dessa história.

Dona Biluca contou-lhes que quando decidiram construir o ninho naquela árvore, perceberam durante o processo de construção a presença próxima da família de pirilampos que já moravam nas redondezas. Entre a procura de matéria-prima para a construção e a transformação desta em abrigo para receber os filhos que iriam nascer, puderam observar a rotina da família de pirilampos. Chamou-os à atenção o jeito diferente de voar de um dos filhos que, depois vieram, a saber, por ele mesmo, que se chamava Mu. A forma como Mu percorria todo aquele espaço e iluminava a floresta contribuiu muito para que ambos encontrassem tudo de que necessitavam para a construção do ninho. A árvore também tinha um significado muito grande para Mu; era o seu lugar favorito. Os canários sabiam que Mu os havia notado e Mu não se sentia ameaçado por eles.

Com o passar do tempo e estando o ninho já pronto, a chegada dos novos canários foi muito tranquila. Sr. Biluco deu prosseguimento à narração do acontecido e contou que, passados alguns dias, ao anoitecer, percebeu que Mu estava muito próximo ao ninho, possibilitando com isso que ele apanhasse um de seus filhos antes que o mesmo despencasse do alto da árvore. Enquanto ele contava, Mu, com aquele jeito de quem parece não estar, mas que faz de sua presença, quando reconhecida, um grande farol, continuava a se movimentar e repetir:

- Canário na árvore!

Dona Chu sabia que esse novo significado ele havia construído a partir do desconforto, logo da chegada da família de canários na redondeza. Agora a árvore tinha mais esse sentido, fora tantos outros que o ligavam àquele lugar.

O som emitido por um dos canarinhos chamou a atenção de todos e ao observarem a cena e a alegria do Mu em estar com todos ali, muitos olhares se cruzaram; entre os adultos, expressando a alegria de todos em estarem vivendo aquele momento; entre os pequenos, expressando que momentos como esses já faziam parte da realidade possibilitadora de descobertas e criação, da vivência de um signo portador de uma nova ordem e os olhares entre todos expressavam a vivência de uma relação de respeito às vozes, às histórias, às representações diversas e principalmente ao grande afeto que esse compartilhar propiciava.

Neste momento de constatação, Dona Lagarta sabia estar vivendo algo que a impulsiona ir além do estado anterior. Teve a certeza de que aprendera com toda essa experiência a pirilampar.

O que não sabia “ainda”, mas Mu já sabia, era que a partir daquele momento, ele também aprendera através do olhar trocado com ela a borboletear.

O tempo, com certeza, traria também esta descoberta.

(PEREZ, 2005, p. 46)

O tempo trouxe muitas outras descobertas. Dialogando com Merleau-Ponty, por meio de sua obra “Fenomenologia da percepção”, muitas percepções povoaram meu ser e, ao refletir sobre o sujeito da sensação, que para ele (1999, pg.285) “não é nem um pensador que nota uma qualidade, nem um meio inerte que seria afetado ou modificado por ela; é uma potência que co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele”, escrevi outro conto, fruto de experiências vividas com meus alunos, percepções lançadas em um jogo compartilhado.



Percepções para além de um tabuleiro

Elaine Perez

- Cá com os meus botões , como será que o gafanhoto Dé , percebe-se na classe e com a classe ? Aqui estou novamente conversando comigo mesma.

- Sai de perto desse menino “bobo”!

O que compôs essa fala volta agora a inquietar-me. Neste exato momento, em que me encontro jogando um jogo de percurso com ele. Dé, fala consigo mesmo, mas parece se comunicar com alguém. Sei que diretamente esse alguém não sou eu.

- Eu não sei jogar, sou “bobo” mesmo! Dé sorri e encerra desta forma a nossa relação. Termina o jogo. Fecham-se as cortinas.

Depois que todos os alunos foram embora, busquei compreender melhor minhas percepções e trouxe novamente para a cena os dois momentos em que Dé usou a palavra bobo. Dois contextos, vários sentidos, obra de arte com potencial de revelar muito de sua composição.

Primeiro ato. Todos os alunos na sala, ocupando espaços diferentes, alguns montando quebra-cabeça em duplas e trios, outros procurando gravuras para o álbum da classe. O supermercado estava num agito só, preparativos mil para a festa de aniversário da abelha Nana. Quatro alunos entretidos na leitura de um livro. Eu, com meu caminhar lento, me dirijo até o pirilampo Mu. Ele girava um pires do jogo de café que fica na casinha. O besouro Du estava com ele envolvido com os movimentos. Cada vez que Mu soltava o pires, Du segurava outro para entregar ao amigo assim que cessasse o rodopio.

Entrei na cena e acariciei as pequenas antenas de Mu. Ação que nos transportou para outro contexto. Cena sem ensaio prévio.

Sai de perto desse menino “bobo”!

Palavra que possui corpo, vida, movimento. Emitida nesse mundo que é nossa sala, e com esse mundo, que somos eu, Mu e Du. Palavra acompanhada da percepção do que os nossos corpos ao se relacionarem, despertaram em Dé.

Bobo que pode significar: - Sai de perto dele, fica perto de mim. Porque você dá atenção a ele? Neste momento não quero que fique com ele.

Possibilidade de vários significados, percurso repleto de contextos, tabuleiro complexo da vida. E que talvez.... naquele momento tivesse a intenção de interromper a troca que estava havendo.

Palavra que possui ritmo, volume, entonação, movimento, cor, para além da decodificação, do signo convencional acabado, fechado.

Segundo ato. Hoje novamente todos na sala, momento de atividade independente. Dé me convida para jogar com ele um jogo de percurso. Concordo e começamos a jogar.

No início saio na frente, continuo por mais duas jogadas e na seqüência Dé começa a passar na minha frente. Estamos envolvidos no jogo e um sentimento de alegria me invade ao perceber que ele está ganhando e se permitindo ganhar.

Um sorriso sai do meu íntimo ao olhar para ele, nossos olhares se encontram. Dé deixa o corpo cair por sobre o tabuleiro e bate com uma das antenas nas peças que se movimentam e caem no chão.

- Eu não sei jogar, sou bobo mesmo. Ele não fala diretamente para mim. Essa fala encerra, na palavra “bobo”, nosso jogo.

E agora qual o sentido? O que quer dizer?

Palavra que fala pelo corpo todo, corpo que não está mais é, no tempo e no espaço que estamos compondo.

Tempo que trago agora, não como simples recordação, mas com abertura. Movimento que revela percepções do meu ser no mundo e com o mundo, do ser educador na escola, na sala e com as pessoas com quem me relaciono. E neste contexto, particularmente com Dé.

Minhas reflexões são interrompidas. Novo cenário.

Terceiro ato

- Lagarta se quer minha companhia para a caminhada de volta para casa, vai logo. Quero fazer um almoço bem gostoso para as crianças. Disse a aranha Pá ao entrar na sala.

- Já vou minha amiga. Respondi.

Caminhar com a Pá é sempre um mundo aberto de relações. Falamos sobre nós, nossos alunos, nossas inquietações. Rimos muito de nós mesmas, com nós mesmas, enfim, somos amigas.

Hoje talvez falemos sobre percepções da fala. Ou qualquer outro assunto que surgir durante nosso percurso. Nossas caminhadas trazem sempre novos cenários, que compomos juntas.

Pego minhas coisas, saio da sala com a sensação de que o olhar trocado com Dé chegou a um lugar que nós não havíamos atingido até então. O percurso foi além do tabuleiro para mim. A relação deu um salto. Senti-me gafanhoto. Neste momento, percebo mais meu querido Dé e me percebo mais com ele.

Agora é caminhar.

2.4 Crianças e infâncias: culturas reveladas

Menina segura na minha mão... Leva-me com você.
Segura menina, vamos!
Vem vamos juntas...
Onde estamos indo?
Aqui... Olha que lindo!
Quando vamos chegar?
Agora! Está voando!
Quanto nós vamos andar?
Ao redor do mundo, até o infinito...
O que vamos achar?
Flores, muitas flores. Veja!
Para onde devo olhar?
Pra frente, do lado, atrás, em cima, para baixo.
Estou perdida, o que vamos fazer?
Deixar seguir... Deixar voar...
Como? Quero voltar? Como voltar?
Livramento.
Não sei o caminho.
Ela sabe, pode deixar,
Leva-me de volta agora.
Já chegamos!
Não vejo minha casa. Não reconheço o caminho.
Estamos nela, mas a borboleta já se foi. Como era linda, você não achou?
Eu não achei nada. Vocês crianças parecem que vivem no mundo da lua.
Menina me deixa aqui, pois esse lugar eu conheço muito bem!
Está bem, já vou, adorei sua casa, as flores e a borboleta.
Que borboleta? Que flores?
São lindas! É só olhar e ver!
(Elaine Perez)

Ariès (1981.p. 50) coloca que até por volta do século XII a infância era desconhecida na arte medieval ou não tentaram representá-la. Para ele é difícil acreditar que tal ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. Quanto as brincadeiras e aos jogos, o autor coloca (p. 88) que não existia uma separação tão rigorosa como acontece hoje “entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos”.

Na sociedade medieval, segundo Ariès (1981, p. 157), o sentimento da infância não existia, o que não significa que as crianças eram negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não tem o mesmo significado de afeição pelas crianças. O que não existia era a consciência da particularidade infantil, que a distingue do adulto, mesmo jovem. Desta maneira, assim que a criança adquiria condições de viver sem os cuidados constantes de sua mãe ou ama, a mesma ingressava na sociedade dos adultos, e não se distinguia mais deles. As crianças muito pequenas não contavam, eram tidas como demasiadamente frágeis, morriam em grande número. Assim que a criança superava essa fase crítica, de alto nível de mortalidade, era misturada aos adultos.

A descoberta da infância teve seu início no século XIII. É possível acompanhar sua evolução na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas foi a partir do fim do século XVI e durante o século XVII que os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos.

Em 1560, Pieter Brueghel, um dos maiores pintores flamengos do século XVI, pintou “Jogos de Crianças”, fixando num único quadro todos os jogos infantis que conhecia.



Fonte: <http://www.ricci-arte.biz/pt/Pieter-Bruegel-the-Elder-5.htm>

No século XVI surge um novo sentimento da infância “em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”; (Ariès, 1981, p. 158). Na atualidade nos deparamos com crimes hediondos em que a infância é molestada em brincadeiras de sedução dos adultos, que emocionalmente também não cresceram.

No século XVII, entre os educadores e os moralistas, forma-se um outro sentimento da infância, que inspirou a educação até o século XX, na cidade e no campo, tanto na burguesia como no povo. O apego à infância não era mais através da brincadeira e da distração, da paparicação e sim do interesse psicológico e da preocupação moral. “A criança não era nem divertida, nem agradável”. (Áries, 1981, p. 162).

Foucault (2004, p. 198 e199) fala sobre o privilégio da infância no século XVIII e a medicalização da família. Quanto ao número de nascimento e morte das crianças, surge a ênfase na sobrevivência até a idade adulta. A visão não é a de produzir um melhor número de crianças, mas gerir convenientemente esta época da vida. Codificam-se regras mais precisas de relações entre pais e filhos, mantendo-se as relações de submissão. Acrescentam-se obrigações aos pais e filhos no que se

refere à ordem física (cuidados, contatos, higiene, limpeza, proximidade atenta); compromisso das mães ao amamentarem seus filhos, vestuário sadio; exercícios físicos para garantir o bom desenvolvimento do organismo; corpo a corpo constante e coercitivo entre os adultos e as crianças. “A família – aparelho estrito e localizado de formação – se solidifica no interior da grande e tradicional família-aliança”.

Atualmente falamos de qual infância? A palavra está ligada “àquele que não fala”. Lajolo (2001, p. 230) coloca que por não falar, a infância não se fala, não ocupando também a primeira pessoa nos discursos que dela se falam, e em não dizer “eu”, e não assumir o lugar de sujeito do discurso se constitui sempre um ele/ela, infância sempre definida de fora.

Crianças e infâncias, culturas, justaposições de imagens, olhares que carregam histórias do inconsciente e da consciência, construídas por tempos que se misturam e que engendram em olhares que buscam crianças adultas, juventude eterna, velhice que vira criança, redemoinho de vozes , de gritos e de silêncios que denunciam o desejo da imagem que se é , sem medo do monstro do tempo tido como vilão. O tempo é trajetória que traçamos, o vilão é a busca do reflexo do que não se é, o aprisionamento de faces distorcidas ao se renderem à normalização e às compensações que nos distanciam do olhar do outro que busca ver o que somos para a construção do nós , do que nos aproxima e do que, no exercício das diferenças, agregamos ao nosso ser como experiência de vida .

3 SOBRE VIOLÊNCIAS

Cadê o pau que estava aqui?
 Joguei com o gato?
 E o gato?
 Não morreu, foi para a casa da Dona Chica .
 E a Dona Chica ?
 Berrou para o cachorro, que saiu correndo.
 Atrás do gato?
 Não, correu ao encontro do menino.
 E o menino?
 Ta brincando com o gato.
 E o gato?
 Agora, subiu no telhado.
 Pra fugir do cachorro?
 Não, foi esperar a estrela cadente.
 Por quê?
 Pra pegar uma carona.
 Aonde ele vai?
 Brincar com outras crianças.
 Do quê?
 Sei lá você escolhe.
 Pode ser de rimar?
 Claro é só começar.
 Vaca amarela...
 (Elaine Perez)

3.1 Violências da exclusão e da inclusão

Pegue essa menina que tem medo de careta, não bastasse ainda atirei o pau no gato e ele não morreu. Enfadonho, nem a literatura e as cantigas de ninar escapam do que sempre existiu e agora decidido a ficar, requinte de crueldades, são elas: as violências.

Educadores da infância se esforçam para dar conta, mas a formação ainda é precária. Salários incompatíveis registram pouca atenção dos profissionais, tudo é adaptado, pouco é construído para a especificidade da educação infantil, resultado: nossas crianças padecem.

Este trabalho traz à tona inquietações e reflexões sobre a cultura de violências manifestadas nos Centros de Educação Infantil (CEI) integrais de Sorocaba-SP. Examina a inclusão e exclusão presentes nesses cotidianos.

Nosso olhar interdisciplinar expõe a exclusão decorticada a partir das relações de poder e disciplinamento, frequentemente, viciadas no cotidiano escolar. Sem fragmentar conhecimentos, percebemos que o imaginário escolar é assumido pelos atores da instituição e, ele homogeneíza o olhar sobre o outro, perdendo o outro na massa da indiferença, segrega pela culpabilidade e pela piedade do poder sobre. Nefasto olhar que respeita ao invés de valorizar o que o outro traz, isto é: suas diferenças culturais, emocionais, espirituais, situacionais e físicas.

A tolerância carrega certa superioridade de quem tolera e o respeito se sustenta em certo essencialismo, movimento que generaliza a compreensão das diferenças, paralisadas, fixas, estabelecidas; desta forma, só nos resta respeitá-las. A diferença “é o que o outro é”: branco, deficiente, religioso. Identidade “é o que se é”: sou negro, sou brasileiro. (MANTOAN, 2003, pg. 30 - 31).

Como penetrar a instituição escolar se as barreiras ideológicas, educacionais e preconceituosas não permitem trabalhar com as diferenças que o outro construiu em sua bagagem de vida e que não corresponde ao currículo imposto pela disciplina da escola/creche “formal”? Todavia, a participação da formação não formal, carregada e sistematizada pelos inclusos, desestabiliza a rotina da formalidade institucional. Inclusos passam a ser os modificadores de práticas pedagógicas repetitivas e do controle imposto pelos atores que dinamizam o processo ensino-aprendizagem que nas creches é valorizado como o cuidar e educar, perpassado pelo brincar. Interessantes movimentos que se petrificam em conceitos que estabelecem início, meio e fim. Fechados em processos e limitados, estabelecem prioridades e hierarquias bem definidas. Finalizados, tornam-se conclusos e os inclusos fazem a diferença e, respectivas, harmonias em si, contrariam a face panóptica da normalidade escolar, usam como escudo a cultura cuidar-educar / brincar, centralizada na inconclusividade.

Analítico e conceitual exploramos as violências simbólicas, concretas e intermediárias nas instituições escolares de educação infantil de tempo integral. A violência simbólica está presente na submissão pela imposição de regras, punições, quando os direitos são violados, na utilização de uma linguagem que possui a força e o poder de submeter os dominados ao domínio dos dominadores. Interessante analisar que esse tipo de violência se sustenta, segundo Pierre Bourdieu (2003), por mecanismos que assumem em seu discurso a naturalização das representações ou das idéias sociais dominantes, como se valessem “para todos”, cabendo aos dominados cumprirem a agenda imposta pelo poder semiótico que transfere a responsabilidade e a “culpa”, caso não seja possível satisfazer todas as expectativas dessa agenda, aos que nos diferentes contextos estão submetidos ao mando dessa força simbólica.

Bernard Charlot (2002), ao abordar a questão da violência escolar, coloca que as práticas cotidianas das escolas necessitam de uma análise que leve em conta a tensão produzida pelas relações sociais; dois movimentos analisados ao mesmo tempo. O autor salienta a necessidade em fazer distinções conceituais acerca da violência escolar, apesar de assumir a dificuldade de tal distinção. Segundo suas concepções, “a violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar”, desvinculada das atividades da instituição escolar. É quando o espaço é utilizado para resolver questões externas à escola. Agora a violência *à* escola, “está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam”. Para Charlot, a violência contra a escola deve ser analisada em relação à violência produzida pela escola, uma violência institucional, simbólica e concreta que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (critérios de composição/classificação das turmas, critério de avaliação, de orientação, regimento escolar, enunciado dos registros de ocorrências envolvendo alunos {...}).

A Escola existe no Social. Pouco explorado por Charlot as origens de nossa existência e a formação curricular da Escola como representante do Estado. Evidente não se tratar de uma escola específica. Da Sociedade apreendemos, dentre outras coisas, a normalização social e desde cedo crianças são introduzidas nos códigos que formam e deformam vontades e desejos.

Malvina do Amaral Dorneles (2006, p. 14) coloca que os códigos de conduta “naturalizam comportamentos sociais disciplinadores de emoções que promovem a solidariedade e civilidade da conduta ou a exclusão e discriminação através da justaposição de oposto”. A autora ao elencar esses opostos, ou seja, civilizado e bárbaro, esquerda, direita, mal e bem, sujeira e limpeza, mulher e homem, preto e branco, jovem e velho, criança e adulto, defende que tais opostos muitas vezes se colocam sob a forma de linearidades múltiplas. Códigos carregados de violências que ferem o corpo e a alma.

A violência concreta se manifesta pela força, pela dor, pelo sofrimento, ou em relação à perda de bens materiais e /ou a sua destruição. Quando falamos de violência intermediária, salientamos que Pesquisas atuais do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Podis apontam um novo paradigma sobre violência, ou seja, entre a violência simbólica e a concreta existe outra violência que podemos chamar de intermediária. O entre aqui significa o movimento que vai além do contexto embora parta do contexto. Valoriza o contexto de uma maneira a não capturá-lo, muito mais porque tal movimento ultrapassa a temporalidade, sendo também temporal, ou seja, a violência intermediária mais que conceituação é concepção. A criança, ao ser submetida à força simbólica do abuso de poder do adulto, pode carregar marcas que ultrapassam o tempo e remetem o contexto vivido na infância a novos cenários na fase adulta que sofrem influências das violências vividas; são ramificações imprevisíveis, caminhos que a violência intermediária traça, sem endereço marcado, sem aviso prévio, mas alimentada por marcas concretas e simbólicas, datadas e animadas em cenários registrados por marcas que carregam a força do tempo e a imprecisão dos efeitos colaterais. As manifestações de violências, simbólica, concreta ou intermediária são representações da tensão produzida nas relações sociais, inter-relacionando aspectos socioeconômicos, políticos e culturais.

Para Michel Maffesoli (1987, p. 15)

Não é possível analisar a violência de uma única maneira, torná-la como um fenômeno único. Sua própria pluralidade é a única indicação do politeísmo de valores, da polissemia do fato social investigado. Proponho, então, considerar que o termo violência é uma maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social.

Ao falar dessa violência como fenômeno plural, versamos também sobre agressores que, contextualizados, participam e não se limitam à pontualidade do

fato social, mas à historicidade dos envolvidos. Historicamente constituídos, negamos o imediatismo analítico dos atores como agressores e vítimas e valorizamos a interação social, pautada na essência dos envolvidos, agressores e agredidos os quais constroem mecanismos de aprendizagem a partir da interação educacional, logicamente social, isto é: quanto maior a capacidade relacional, maiores serão as habilidades de intervenções substantivas, portadoras de ações violentas ou situacionais. Chamamos a atenção à compreensão da inexistência de coadjuvantes, somos todos atores e participamos das agressões sociais; uns mais, outros menos, mas atores, jamais coadjuvantes ou vítimas do processo e contrapomos a idéia de vitimização, a qual se apóia na exploração da vítima como protagonista dos cenários constitutivos das violências nas escolas. Contextualmente, a vitimização possui espaço indefinido durante os episódios conflitantes nas instituições escolares, os atores - aqueles das hostilidades - ainda que susceptíveis, exercem papéis definidos na sociedade, jamais expectadores. Na escola, professores, alunos, diretores, funcionários, desempenham seus respectivos papéis, são atores.

Pierre Bourdieu (1992) contraria princípios em Michel Maffesoli. (1987) e Michel Foucault (2002). Foucault constrói seu paradigma a partir das historicidades dos fatos. A contextualidade histórica é o pivô da compreensão do que seja violência condicionada à docilidade do corpo e das estratégias de controle dos mesmos. Para ele, não é axiomático a sociedade dividida em classes e assinala ser desnecessário revoluções para modificar a realidade. Rupturas e mudanças podem ocorrer de forma gradual no âmbito cotidiano. Perspectivas também anunciadas por Maffesoli na sociologia do cotidiano marcada por opressores e oprimidos, entre dominantes e dominados. Contrariamente ao que defende Bourdieu, que estabelece as mudanças profundas, revoluções, como forma de socializar as riquezas que o homem produz e a revolução dos meios de produção à condição de romper com as relações do modo de produção capitalistas. Nessa perspectiva, a escola é reconhecida como instituição reprodutora das classes sociais, por intermédio dos poderes simbólicos que, rapidamente, se transformam em violências simbólicas e reforçam a idéia da sociedade dividida em classes.

Eric Debarbieux também valoriza (2003) a dinâmica social, porém sustenta nas condições objetivas que ocorrem nas escolas. Problemas de fundo comparados à organização estrutural de um país, cidade, região. Envergam os estudos na

França, objetivamente, para o desemprego, migração e culturas das vítimas envolvidas, abordam realidades específicas. É preciso tomar muito cuidado nas análises comparativas entre culturas e países diferenciados, posto que o Brasil possui dimensões geográficas continentais e nossa cultura centra-se na diversidade e é extremamente acentuada. Quando falamos de infância esse cuidado em nossas análises estão sempre presentes.

No Brasil, segundo Mirian L. Moreira Leite (2006, p. 20) “Começam a existir no século XVIII as “rodas dos expostos”, invenção européia para salvar crianças abandonadas da morte. A autora coloca que o estudo sobre esses espaços apresenta ainda um quadro controvertido, apesar de já temos registros de que tal ação provocou mortalidade infantil. Sobre essa temática, Maria Luiza Marcílio (2006,p. 53) coloca que “a roda de expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História”. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950. Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele, igualmente, o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados”. Em seu artigo, a autora cita um estudo original de Carlos Bacellar, no qual buscou analisar as crianças expostas da Vila de Sorocaba (atual cidade de Sorocaba) nos séculos XVIII e XIX. Fez uma reconstituição da história por intermédio das famílias dessa comunidade. Conta ele que não houve roda de expostos nessa Vila e a Câmara que na época é quem deveria se responsabilizar, era negligente com a obrigação de cuidar dos expostos. “Nestas condições, os expostos da Vila de Sorocaba – como ocorreu na quase totalidade dos municípios brasileiros – foram assistidos por famílias que os “adotaram”. A maioria deles (80%) foi acolhida por famílias da área rural. Além disso, um terço dos expostos foi criado por domicílios chefiados por mulheres, em sua maioria viúvas. Outro fato que chama a atenção: o expositor buscava de preferência domicílios chefiados por homens mais velhos. Na época do abandono do bebê, os chefes da família receptora tinham em média 47,8 anos e as mulheres chefes de família receptora tinham 44,5 anos. Dos 313 domicílios de Sorocaba que receberam expostos, Bacellar constatou que apenas 18 deles possuíam chefes com idades inferiores a 24 anos. O estudo aponta que 84% dos expostos de Sorocaba foram entregues para casas de famílias que não tinham nenhum escravo, ou seja, famílias pobres, que demonstravam serem elas as mais sensíveis ao acolhimento dos

abandonados e que viam nesse ato um dever cristão, uma maneira de praticar a caridade.

Hoje acabamos com essas realidades e, dentro dos contextos atuais, vivenciamos o preconceito no dia-a-dia da escola e damos novos nomes às instituições que servem para guardar e assistir as crianças “abandonadas”, como em nossa cidade a “Casa do Menor” e o Clube do NAIS - Núcleo de Acolhimento Integrado de Sorocaba é uma realização da Prefeitura, em parceria com o Serviço de Obras Sociais (SOS). O projeto conta com o apoio do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Promotoria da Infância e da Juventude, Vara da Infância e da Juventude, Fundação Casa e Delegacia da Infância e da Juventude e tem como proposta oferecer um atendimento multidisciplinar ao jovem que cometeu um ato infracional de menor potencial ofensivo, a fim de que ele tenha o apoio necessário para uma mudança de atitude e não se torne um reincidente.

Foucault (2004, p. 195) ao abordar a política de saúde no século XVIII, aponta como um dos traços mais marcantes o deslocamento dos problemas de saúde em relação às técnicas de assistência,

Economicamente, esta medicina-serviço estava essencialmente assegurada por fundações de caridade. Institucionalmente, ela era exercida dentro dos limites de organizações (leigas ou religiosas) que se propunham fins múltiplos: distribuição de viveres, vestuário, recolhimento de crianças abandonadas, educação elementar e proselitismo moral, abertura de ateliês e de oficinas, eventualmente vigilância e sanções de elementos “instáveis” ou “perturbadores” (as repartições hospitalares tinham, nas cidades, jurisdição sobre os vagabundos e os mendigos; as repartições paroquiais e as sociedades de caridade se outorgavam também, e muito explicitamente, o direito de denunciar os “maus elementos”).

Segundo Foucault (2004, p. 196 - 197) o surgimento da saúde e do bem-estar físico da população torna-se um dos objetivos essenciais do poder político. Os diversos aparelhos de poder têm como função se encarregarem dos “corpos”, não só para exigir deles o serviço do sangue e protegerem contra os inimigos, nem tampouco só para assegurar os castigos ou extorquir as rendas, “mas para ajudá-los a garantir sua saúde. O imperativo de saúde: dever de cada um e objetivo geral”.

O abandono é um sentimento presente nos Centro de Educação Infantil Integral, sentimento presente nos familiares que deixam crianças tão pequenas, nos educadores que denunciam nas falas, no silêncio, nos olhares o juízo que fazem de abandono dos familiares em relação ao cuidado com seus filhos. Sentimento de

abandono perante o sistema; é um nível de ensino que se sente esquecido, desvalorizado e pouco atendido em suas necessidades.

Qual o lugar do cuidado na escola de educação infantil integral?

Para Cristiane Antunes Zapelini e Maria Corrêa de Moraes (2006, p. 215) pensar a escola como um lugar de cuidado é abertura para uma escola que se questiona de maneira a perder parte do controle que mantém ao aprisionar bocas, corações e mentes. É necessário destruir os muros do cárcere, mesmo que seja gradativamente. Só dessa forma pode-se prosseguir em novas direções, rompendo a rigidez e se abrindo para o novo.

As percepções que trazemos do sentimento de abandono e da falta de cuidado, não de um cuidado que cala e aprisiona, ou que garante só a saúde do corpo físico, mas o cuidado recíproco, que olha também a necessidade de cuidar dos cuidadores,

Para Ana Maria Borges de Sousa (2006, p. 33)

Acolher ao outro, às suas necessidades fundamentais, como organismo vivo indissociável de sua condição de sujeito social tem sentido de cuidado. Não violentamos as pessoas de quem cuidamos porque cuidar é uma dimensão fundante do amor, uma conduta relacional que procria eticamente a vida baseada numa estética do estar – junto no mundo. Nas violências não desconstruímos as formas de dominação e não instauramos a crítica sobre o que está posto e suposto como modo-de-ser em convivência, ao contrário, permanecemos acastelados atrás das cortinas das impunidades e das banalizações da vida. Nas violências preservamos as máscaras variáveis de uma sociedade que, de modo lamentável, orientou seu ser-estar civilizada pela exacerbação da dor e do sofrimento. As crianças são os principais sujeitos deste contexto.

4. UNE DUNE, TÊ, SALAME, MINGUÊ, O EXCLUÍDO FOI VOCÊ.

Não quero sair, quero brincar!
A brincadeira só dá certo se você sair.
Eu fico fora?
Fica, mas logo volta.
Agora, você saiu também?
Sai. Vai ficar só um.
O vencedor?
É, e começa tudo de novo.
Até quando?
Nós decidimos... até a brincadeira acabar.
Meu pai saiu do trabalho e não voltou.
É... gente grande esqueceu como brinca.
 (Elaine Perez)

Ao falarmos do movimento de inclusão na educação, precisamos falar da inclusão social e se falamos de inclusão é porque consideramos a existência de exclusões. Atualmente esse termo vem sendo mutilado. Pedro Demo (2002) coloca que a exclusão social retrata uma dinâmica dialética contraditória, contaminada pelas manhas do poder. Para o autor, o cerne da pobreza não é a carência material, mas a precariedade da cidadania.

Quem não consegue entender que a exclusão é forma de inclusão, ou seja, uma maneira de exercer uma função dialética no sistema, não percebeu ainda o que significa dialética na história. O que mais a exclusão social escancara é a luta desigual, a concentração de privilégios, a repartição injusta dos espólios de uma sociedade falida. (DEMO, 2002, p. 105).

As desigualdades sociais estão diretamente ligadas aos excluídos sociais, questão incômoda, que necessita de interferências que ultrapassem o campo da assistência.. A questão não é de precariedade e sim de subtração de direitos conquistados.

Interessante o posicionamento de Demo (2002, p. 106) ao lembrar que o ideal maior das pessoas é a emancipação, não a assistência. Para ele, o discurso de um casamento tranqüilo entre assistência e cidadania possui mais falsidade que acertos, pois de um lado, superestima um Estado supostamente comprometido com

os pobres, o que na realidade brasileira chega a ser sarcástico; de outro, a predileção pela cidadania assistida, em vez da emancipada, revela uma tendência de aquietar, apaziguar os pobres.

As crianças com deficiência que nascem em famílias com situação sócio-econômica favorecida, têm acesso a serviços e acompanhamentos que possibilitam mais facilidades diante dos desafios impostos pela escola e na sociedade em geral.

Só a assistência às crianças com deficiência também impinge às mesmas, independentemente de ser pela inclusão ou exclusão, uma percepção de “falta”, de “incapacidade permanente”, olhar que desfigura o humano que vai muito além dessa falta. Excluir é o “pedaço arrancado de mim”, por olhares, gestos, falas, silêncios que dividem, e invisibilizam “a metade de mim”.

Touraine (1999, p. 63), ao se questionar se podemos viver juntos, ao mesmo tempo iguais e diferentes, aponta que atualmente ouvem-se cada vez menos os apelos à integração dos excluídos numa sociedade que se desintegra, fazendo pesar sobre certas categorias o peso maior da exclusão e da pobreza. A distância entre vivermos juntos e com as nossas diferenças não pára de crescer. Alguns de nós querem salvar a unidade e outros, as diferenças. Para ele é possível viver e combinar as duas, de maneira a renovar a figura moderna de democracia. Precisamos reconhecer o pluralismo e manter regras de direitos universalistas.

Ao falar de renovação, Touraine (1999, p. 64) coloca a importância de nos livrarmos da idéia de sociedade, palavra às vezes utilizada sem nenhum sentido ou inversamente carregada de um sentido extremamente forte de normatividade. “O bem comum, o interesse geral ou o da nação são outras tantas figuras desse princípio de definição do bem e do mal, do normal e do patológico, da inclusão e da exclusão, que tomou o lugar da sacralidade da tradição”. O autor insere nesse panorama da modernidade a força atual da informação globalizada, no sentido de combinarmos a unidade da razão instrumental, o realismo dos cálculos, e também o poder dos meios de comunicação de massa, com a diversidade das identidades culturais, combinando o mercado e as comunidades. Convém analisar e construir nossa história em termos culturais; já o fizemos em termos políticos, depois a interpretamos à luz da economia e das relações sociais de produção. “Quem se opõe não são mais um rei e um povo ou capitalistas e trabalhadores, mas uma informação globalizada e identidades comunitárias definidas, mais em termos culturais do que econômicos ou sociais” (TOURAINÉ, 1999, p. 66).

A cultura não é algo que herdamos e de maneira passiva ou até como força e poder da erudição assumimos como nossa. Touraine coloca movimento nesse conceito. É um entrelaçamento, construção sem muita preocupação de acúmulo, e sim de reconstrução de significados. Tessitura de sentido sem ordem pré-estabelecida, no entanto aberta a inúmeros determinantes provenientes de nossas identidades comunitárias, da razão instrumental e dos meios de informação globalizada. Entrelaçamentos que recebem a influência dos aspectos políticos, econômicos, sociais e históricos de uma maneira combinada, renovação constante de uma democracia que suscita o exercício do pluralismo, local de centrifugação de forças por meio dos limites constantes de escolhas entre o humano que traz vida e o humano que violenta a força e a potência da vida, levando para baixo, deprimindo, compactando almas e corpos aprisionados.

4.1 A criança na proposta de Educação Inclusiva no Brasil

A identidade cultural que está ligada ao movimento que hoje denominamos “Inclusão Escolar” ou “Escola Inclusiva” é enunciado e anunciado como o de uma “Educação de Qualidade para Todos” e está relacionado desde seu início à cultura educacional para pessoas com deficiência.

Pensar em uma educação de qualidade para todas as crianças da creche, dentro da proposta de Educação Inclusiva, solicita compreender melhor o contexto de tal proposta, pois como todos os outros níveis de ensino da rede municipal de Sorocaba, este princípio permeou nossa história, trouxe para o cotidiano escolar realidades que desestabilizaram certezas, dentre elas a presença de crianças, jovens e adultos com deficiência em espaços que anteriormente se achavam serem destinados a alunos “normais”.

O atendimento educacional para as pessoas com deficiências, até o século XVIII, era geralmente ligado ao ocultismo e ao misticismo, sem fundamentação científica que estabelecesse relação com a realidade. Os imperfeitos, peçonhentos, pesteados, leprosos eram postos à margem da condição humana. Imperava um olhar pessimista, carregado pela idéia de incapacidade e invalidez como condição imutável. Segundo Marcos J. S. Mazzotta (1996, p. 17), os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes ocorreram principalmente na Europa. Por meio de medidas educacionais, se concretizaram mudanças na atitude dos grupos sociais,

houve expansão desse movimento para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, dentre eles o Brasil.

No Brasil, o desenvolvimento histórico da educação especial inicia-se no século XIX, quando os serviços oferecidos a essa população foram oferecidos por alguns brasileiros que trouxeram os ideais do movimento de expansão. Desta forma, se dispuseram a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Tais iniciativas não estavam ligadas às políticas públicas de educação. Somente no século XX, no final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, é que, segundo Mazzotta (1996, p. 27), se introduziu a “educação de deficientes”, a “educação dos excepcionais” ou a “educação especial” na política educacional brasileira. Para o autor, a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida entre três grandes períodos: de 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993 - definido por ações oficiais de âmbito nacional e de 1993 até os dias atuais - caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

No primeiro período, as iniciativas de caráter privado enfatizaram o atendimento clínico especializado, incluindo também a educação escolar. Foram fundadas nessa época as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências sensoriais como o Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro, em fins de 1854 e que, a partir de 1891, passou a denominar Instituto Benjamim Constant; Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em setembro de 1857 e que cem anos após, em 1957, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), mental (Instituto Pestalozzi de Canoas em 1926, de Minas Gerais em 1935, do Rio de Janeiro em 1948 e de São Paulo em 1952; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro em 1954 e de São Paulo em 1961); e físicas (Santa Casa de Misericórdia de São Paulo foram criadas classes de educação especial em 1931; 1932; 1948; 1950 e 1969 Lar-Escola São Francisco em 1943 e Associação de Assistência à criança defeituosa – AACD em 1950).

Para José Geraldo Silveira Bueno (2006, p. 173 - 174), a educação especial brasileira acompanhou três momentos marcantes no período pós-revolução industrial: o da criação de instituições de internação, o da disseminação do atendimento com conflito entre as instituições de internação e a escola diária e a integração do deficiente na rede regular de ensino. O terceiro momento que se

estende da década de 50 até os nossos dias, se caracteriza pela expansão da ação do poder público, que cria e desenvolve serviços de educação especial no nível do governo federal e de todos os estados da Federação. Disseminou-se também uma rede privado-assistencial que atingiu o país todo e que se caracteriza, como um avanço em relação aos momentos anteriores. Para o autor, a ampliação contribui para a disseminação de uma determinada concepção de anormalidade, que incluiu outras categorias no rol das anormalidades e como consequência excluiu os “alunos problemas” das classes regulares e contraditoriamente lutou pela incorporação da educação dos deficientes no ensino regular. Houve nesse momento a inclusão de outras anormalidades no rol da excepcionalidade.

Somos muitos, somos todos deficientes, uns mais, outros menos, mas todos. Esse movimento trouxe consequências, pois as instituições e os profissionais não estavam preparados para essas mudanças; carregavam crenças arraigadas na dicotomia anormal/normal, houve um impacto social que questionava essa idéia, raízes profundas que continuam presentes também em nosso contexto atual.

A história da educação especial no Brasil vem se estruturando, seguindo quase sempre um atendimento assistencialista, que segrega, segmenta, classifica as pessoas em suas diferentes deficiências. Esse fato contribuiu e ainda contribui para que a educação escolar e a vida social dessas crianças e jovens ocorram hoje em menor intensidade do que antes, em mundos específicos, separados e classificados pelo que os diferencia da normalidade.

Segundo Marcos J. S. Mazzotta (1996, p. 49), “o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de Campanhas especificamente voltadas para este fim”. Em 1957 instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos INES no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências.

Com a aprovação da Lei nº. 5.692/71, que em seu artigo 9º previa “tratamento especial aos excepcionais”, muitas ações se desenvolveram no intuito de implantar as novas diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º graus. Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC o Grupo- Tarefa de Educação Especial e, juntamente com o especialista norte-americano James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira

proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que hoje é a Secretaria de Educação Especial - SEESP, mantendo basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

O fato de que as iniciativas governamentais de âmbito nacional, no que diz respeito à educação especial, aparecem em um momento político tipicamente populista (1955-1964), aponta outro fator relevante, ou seja, a constância de vínculos de alguns grupos com a estrutura do poder público, mesmo em períodos marcados por condições políticas diferentes. Antes, durante e depois da vigência do regime militar, observa-se a continuidade da presença de certos grupos na condução da política de educação especial (MAZZOTTA, 1996, p. 62 - 63).

José Geraldo Silveira Bueno (2006, p. 182), ao falar do desenvolvimento da educação especial moderna, contrapõe a visão idealista,

{...} que interpreta o advento desse segmento como reflexo da democratização das relações sociais como fato “natural” da sociedade urbano-industrial, pelo contrário, entende que, se por um lado, a sua constituição não pode deixar de ser considerada como avanço em relação a outras formas de organização social, por outro, esta mesma sociedade produz um série de problemas que não podem ser considerados como meras deformações de uma sociedade que se pretende harmônica, mas, inversamente, como conflitos e contradições que são integrantes indissociáveis e inerentes a ela, e que demandam análise crítica na busca de sua superação.

A história da educação especial vem sendo protagonizada por políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação das pessoas com deficiência. Todos desempenharam papéis que, de alguma forma, marcaram essa cultura. Os movimentos sociais atuaram em quadros político-situacionais afetando a educação dessas pessoas de maneira a avançar, ousar, transformar algumas propostas, e também retardar, impedir, disciplinar, novas propostas educacionais.

A participação das pessoas com deficiência, de forma organizada, acontece a partir do final dos anos 80 e início dos 90 por meio de participação em Comissões, Conselhos, Fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma, os direitos conquistados, de serem reconhecidos em suas necessidades básicas, de conviverem com as demais pessoas. Tais movimentos estão presentes em diferentes espaços e serviços: educação, trabalho, transporte, arquitetura, saúde,

lazer, urbanismo, segurança, previdência social, acessibilidade em geral. Os olhares, as vozes, a percepção dessas pessoas buscam a escuta, a sensibilidade dos que desconhecem e não enxergam o outro em sua complexidade, ou seja, olhares viciados em padrões de “normalidade”. Melodia e letra que se espalham em vários aspectos da vida social, que transformam leis, criam novas leis, transformam percepções, deformam a forma do que é considerado comum. A música que nos traz a percepção de sermos “iguais” e “diferentes” é a que compomos e criamos no entrelaçamento daquilo que reconhecemos no outro de semelhante a nós e do inusitado, inesperado que a relação com o outro suscita em nós. Essa melodia toma corpo, se forma no movimento/gesto, ou melhor, no exercício das diferenças.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2000, p. 18) coloca que, ao limitar à pessoa a interpretação da deficiência mental, como se fosse um fenômeno inerente a seu portador, tal interpretação se desdobra em muitas distorções de sentido. Encaminhamentos a atendimentos educacionais e terapêuticos das pessoas com deficiência tende nessa visão a seguir uma linha que acentua o caráter patológico especial e segregativo das intervenções. Os serviços educacionais especiais e terapêuticos em prol da promoção do deficiente mental criados com esse enfoque acabam por acentuar a idéia do fracasso escolar como sendo das crianças, elas sim fracassam, são elas a personificação dos próprios entraves para o êxito escolar. Nesse sentido, os membros da sociedade pertencentes ao conjunto de instituições que a compõem e que são os “normais”, *a priori* considerados ajustados, adaptados, eficientes, possuem poderes/ conhecimento de agir sobre o deficiente, elemento destoador, que não corresponde às normas e que, em função dessa dissonância, precisa ser cuidado, reeducado, readaptado, mutilado, reabilitado para se inserir no contexto em que vive.

Atualmente é ainda muito presente nas escolas a prática da espera dos “diagnósticos”, que são ansiosamente aguardados e quando chegam, em muitos casos, possuem a força de sentenciar as “diferenças” e congelar o movimento da vida e da relação que o exercício dessas diferenças deflagra. O contexto é simplificado e fechado, o ser diferente assusta as certezas das competências educacionais e transfere o destino dessas “diferenças” a quem der conta de reconhecer as classificações e tiver “conhecimento” de desvelar as aberrações. O exercício das diferenças é também o exercício da troca entre esses mundos separados, fragmentados da educação, saúde e assistência social, espaços de

grandes tensões envolvendo famílias tidas como “deficientes” no trato com as diferenças. A música aqui também é de criação com todos esses atores sociais; não é movimento de quem detém a razão e sim “movimentos” dos diferentes olhares, das diferentes experiências e principalmente da criação de novas possibilidades que a convivência com diferentes manifestações de ser no mundo e com o mundo tece, deformando formas carregadas de arrogância e certezas.

Os serviços de educação especial respaldados pelo campo jurídico tiveram em sua fase inicial um caráter assistencial, a preocupação era com o bem-estar da pessoa com deficiência. Houve uma segunda fase em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Posteriormente foram criadas as instituições de educação escolar e houve o movimento de integração da educação especial no sistema geral de ensino, mudanças corpóreas sem formação dos que atuam no sistema geral de ensino. A partir do final dos anos 80 do século passado até os dias atuais temos a proposta de inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular.

É importante considerar que as mudanças não ocorrem linearmente, em um processo evolutivo. A cultura das “deficiências” traz na contemporaneidade a complexidade dos aspectos sociais, econômicos, históricos, da família, da sociedade, da escola como representante do Estado, da igreja e da mídia, que tencionam as relações. Convivemos com serviços de educação especial que apresentam todos os aspectos, todas as fases; são culturas que se cruzam, carregadas de interesses semelhantes e diversos. São relações carregadas de sentimentos e percepções, as mais diversas, que misturam piedade, culpa, benevolência, caridade, tolerância, aceitação, respeito, reconhecimento, desrespeito, enfim, objetividades e subjetividades que constroem as tramas dessas relações.

A força da Lei concede o direito ao aluno com deficiência de freqüentar a classe comum. Em nome do respeito à norma, muitos alunos incluídos e “respeitados” em seus direitos, vivenciam o poder da concessão, relação carregada de distanciamento, muitas vezes fechada em estereótipos, recheada de boas intenções, que não se percebe autoritária e disciplinadora.

Rosângela Pietro (2004, p. 15) coloca que não basta constar do texto da legislação brasileira a educação como um direito de todos e que todos devem estar matriculados no ensino regular. Quando se insere o aluno com necessidades

educacionais especiais na classe comum, sem os recursos necessários ao seu desenvolvimento, é possível estar acentuando a exclusão.

Ao falar de inclusão, Mantoan (2000, p. 145) defende a inserção de uma forma radical, completa e sistemática. Para ela, a meta primordial é não deixar nenhuma criança no exterior do ensino regular. Trata-se de uma mudança de perspectiva educacional que apóia professores, alunos e pessoal administrativo na obtenção de sucesso na corrente educativa geral.

“Regular”, “comum”, “normal”, terminologias que delimitam espaços, empoderam uns, enfraquecem outros, disfarçam no discurso do especial, das especialidades, distâncias que constroem culturas da normalidade e que influenciam o todo: os que se sentem incluídos e não desejam estar “fora” dos padrões, os que estão fora dos padrões e sonham em pertencer ao mundo dos “vistos”, os que, perante as regras da padronização, percebem que inclusão e exclusão dependem da percepção, do contexto, das atitudes e, portanto, é no exercício dessas tensões que forçam e impulsionam os moldes que se constroem em relações temporais permeadas de acordos e protocolos. Movimento contínuo, interativo de tempo real, de vida que não aguarda, responde se desdobra e segue os diferentes fluxos. E, como se não bastasse, muitas vezes, nos vemos e nos percebemos em todos esses movimentos e muitos outros que nos desafiam sempre a escolher com quem ficamos e com o que ficamos. Escolhas, simples e difíceis escolhas.

Fazer escolha é não depositar na força e no poder do outro as justificativas que negam a capacidade, não ingênua, de sermos sujeitos e atores de nossa história. Não desconsidero que as formas de poder são muitas. Ao defendermos convicções fechadas, nos submetemos a poderes que nem reconhecemos, mas esses sim conhecem o sentido do poder ideológico da dominação. A escolha requer reconhecimento das experiências pessoais e a presença de trocas permeadas pela beleza do humano que conhece, pela construção, o sentido do poder que liberta.

A democracia se faz com as diferenças, o direito garantido não significa o exercício dessas diferenças, o movimento se dá em relações interdisciplinares, construídas com os atores que compõem a diversidade que é a escola pública.

Aqui me revelo. Ao trabalhar como educadora da infância e posteriormente em cargos de chefia pedagógica e supervisão escolar, minha convicção de que as relações estabelecidas com os diferentes olhares, diferentes maneiras de ser e viver, sempre me causou um fascínio pela vida. Defendi por muito tempo que,

mesmo à revelia dos que defendem espaços de escolarização mais segregativos (instituições, classes especiais, aulas de recuperação ou especiais), as crianças com deficiência deveriam estar nas escolas comuns, por se configurarem, no meu ponto de vista, em espaços menos artificiais. A questão se impõe na habilidade dos educadores trabalharem num olhar que se desloca para a formação no exercício das diferenças. Hoje continuo defendendo essa idéia, mas minha postura, meu olhar ampliaram-se. Nos contextos em que são resolvidos os destinos educacionais de nossas crianças, todas as vozes compõem a cena, principalmente das crianças. Cada cena, cada situação requer construção constante de maneira a negociar e estabelecer acordos que envolvem questões objetivas diretamente ligadas à escola (projeto político pedagógico aberto, conhecimento, estrutura física, instrumentos, quadro de profissionais, materiais didáticos, política de formação, salários, etc.) e subjetivas (percepções, escolhas, interesses e as “falas” dos envolvidos com a cena). Quanto a esse exercício, se minha postura for de impor minhas convicções, meu gesto tem um sentido disciplinador e um significado que submete o outro. Postura fechada à possibilidade da intersecção na relação. A intersecção é o movimento possibilitador de ruptura daquilo que me forma por meio do encontro com outras formas. O rompimento e a construção que decorre dessa união já não é o “meu convicto”, o “meu fechado e acabado” nem o do outro, mas é algo novo que possui a força da construção e da criação.

Para se chegar à inclusão, (MANTOAN, 2001) o que se espera das escolas não é inchar-se com a vinda de mais profissionais, programas, recursos e atribuições que consideramos um Fazer Mais do que se fazia antes, mas adotar um projeto educacional que oportunize o exercício da diversidade, ou seja, um Fazer Diferente. Para a autora, o que define o especial da educação não é a dicotomização e a fragmentação dos sistemas escolares em modalidades diferentes, mas a capacidade de a escola trabalhar e atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem especial).

O especial da educação (MANTOAN, 2001) vale para todos os alunos, não é requerido apenas para a inserção de alunos com deficiência, diz respeito à situação vergonhosa da escola brasileira, atualmente marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos. O ensino dicotomizado em regular e

especial define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa divisão perpetua a idéia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores que trabalham no ensino regular.

O lugar especial, o espaço diferenciado traz uma falsa impressão de atenção e cuidado; é área delimitada, demarcada, que restringe, a quem dela caiba sua classificação, a liberdade de deslocamento, de acesso. O cerco é fechado, o circo perde a magia do palhaço e ganha o movimento estereotipado do robô que atende ao comando do controle remoto. O movimento define o ser, expressões ganham selos de validade e identidade. Rótulos que pagam o preço da geometria quadrática e fechada, tão bem definida por laudos de “proteção” que encarceram a vida com a “pena” da dependência constante de tradutores que perderam a capacidade de significar a liberdade.

Os políticos, dirigentes, especialistas, intelectuais se consideraram por muito tempo depositários de poderes superiores para defenderem os explorados, excluídos, os sem voz. Touraine (1999, p. 89), a respeito disso, diz que esse tempo já passou, para o pior ou para o melhor.

Para o pior, pois quando se diz que o povo toma diretamente a palavra, é muitas vezes para justificar uma ideologia e um poder dominante. Para o melhor, também, pois os indivíduos avaliam a atuação das elites dirigentes segundo o padrão de suas próprias demandas, que vão muito além dos seus interesses materiais e introduzem, assim, a idéia de sujeito, de conduta livre da experiência pessoal. Os movimentos sociais reivindicam sempre menos a criação de uma sociedade, de uma ordem social nova, e cada vez mais exige a defesa da liberdade, da segurança e dignidade pessoais.

O sujeito para Touraine (1999, p. 366) é um movimento social. A pura aceitação e tolerância das diferenças não bastam para que realmente haja uma comunicação intercultural. A democracia só tem sentido, só é real quando permite a defesa de direitos sociais e culturais que se concretizam no direito de ser sujeito, ou seja, na combinação entre a experiência vivida particular com a ação racional no sentido de dar ao indivíduo sua liberdade criadora.

4.2 Educação Inclusiva nos Documentos Internacionais

Os documentos internacionais vêm influenciando as políticas públicas e a legislação brasileira. Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação

para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Houve a participação de educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Consta no documento informações e estatísticas que denunciam que países pobres e em desenvolvimento, no início da década de 1990, apresentavam um número estimado em mais de 100 milhões de crianças e jovens sem acesso à escolarização básica. Tais evidências estimularam o consenso sobre a necessidade de aglutinar esforços para atender às necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Carvalho (2005) coloca que em 1994, promovida pela UNESCO e pelo governo da Espanha, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no quais as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática, na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. Nesse contexto, a sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático; a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo. Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas.

Sempre me pergunto se, ao falarmos em inclusão, o respeito e a aceitação não seriam movimentos disciplinadores que carregam o poder e a submissão embrulhados em um papel de presente envolto por um laço que não se solta porque

houve o cuidado de se fazer um nó. Aceito e respeito o embrulho, mas desconheço seu conteúdo.

Para Carvalho (2005), o evento de Salamanca, em 1994, contribuiu para evidenciar a exclusão da inclusão das necessidades educacionais especiais de um número significativo de alunos que precisam, definitivamente, constar das políticas educacionais e das práticas pedagógicas de todas as escolas. A visibilidade se deu não por apelos sentimentais, por respeito “às diferenças” e muito menos por tolerância.

A autora destaca que o ponto forte, ou melhor, a idéia que orientou o texto de Salamanca é a da escola para todos e não apenas para as pessoas com deficiência. Para ela, não há dúvidas no texto de que os sujeitos da inclusão são todos, ou seja, os que nunca estiveram em escolas, os que lá estão e experimentam discriminações, os que não recebem as respostas educativas que atendam às suas necessidades, os que enfrentam barreiras para a aprendizagem e para a participação, os que são vítimas das práticas elitistas e injustas de nossa sociedade, as que apresentam condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves, além das superdotadas/ com altas habilidades, os que se evadem precocemente nesta perspectiva, as pessoas em situação de deficiência também.

Carvalho (2005) defende que as evidências apresentadas na Declaração de Salamanca não devem implicar na eliminação dos serviços oferecidos pela educação especial, os quais precisam ser repensados. O próprio documento adverte que as políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. O que fazer com e nas classes e escolas especiais são questões em aberto e que merecem consideração. A autora assume uma posição com uma visão mais moderada da educação inclusiva. Nesta perspectiva, coloca que o destino da educação especial amplia seu leque de compromissos, não mais como um sistema paralelo e muito menos com a permanência de suas práticas. Defende que tais práticas precisam ser examinadas, com bom senso e sem os extremismos apaixonados que impedem a percepção de falhas e aspectos que precisam ser, urgentemente, modificados. As ações da educação especial devem ser ressignificadas como um conjunto de serviços e de recursos de apoio, orientados para a educação regular, em benefício de todos os aprendizes.

Segundo Mantoan (2004, p. 40 - 41), aconteceu em 1999, na Guatemala, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O Brasil tornou-se signatário de tal documento, aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº. 198, de 13 de junho de 2001, da Presidência da República. A Convenção fala sobre a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência e define a discriminação como

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1º, nº. 2 “a”). O documento também esclarece que não constitui discriminação [...] a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (art. 1º. nº. 2 “b”).

Não podemos negar as diferenças de interpretações e visões a respeito da educação especial/educação regular ou comum; integração e inclusão. Também é necessário admitir que houve avanço nas leis, principalmente no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência no sistema geral da educação, dentre elas a Constituição Federal. Os Documentos Internacionais assumidos pelo Brasil e as Leis Nacionais, Estaduais e Municipais suscitam interpretações, não são neutras, não estão isentas de interesses e das lutas dos movimentos sociais. Tais movimentos apresentam os mais diferentes pontos de vista a respeito do que é o melhor para as pessoas com deficiência. A análise e os sentidos dados às leis se fazem de maneira objetiva e subjetiva. Nesse campo, várias são as interpretações e as forças dos poderes dos diferentes atores que compõem o dia-a-dia da vida familiar, escolar e social dos integrados, incluídos, excluídos, especiais, portadores, ou seja, sujeitos inconclusos, que desejam, sonham, se apaixonam, amam, odeiam, sentem, percebem e vivem. Não é o cumprimento de maneira disciplinada e arbitrária às leis que garantirá o movimento da convivência. Na perspectiva de exercício das diferenças, não é possível desconsiderar o contexto e os atores em suas relações. A imposição é postura disciplinar, portanto impor por normas e leis a inclusão não garante de fato a relação de construção do exercício entre esses atores. É o desafio do inacabado em nós que abre espaço e rompe a forma da normalidade. Por meio

da postura interdisciplinar, de troca, da negociação, das inter-relações, que essas mesmas leis que “garantem” muitas vezes só no discurso os direitos, podem se transformar em manifestações, movimento de escolhas, de escutas, de olhares, de percepções e de posturas constantemente construídas.

4.3 Educação Inclusiva na Rede Municipal de Sorocaba

No caderno informativo da Divisão de Educação da Secretaria da Educação e Cultura de Sorocaba (1996, p. 13), ao abordar a Educação Especial – Projeto de Integração do Portador de Deficiência, tal documento coloca que a Secretaria assumiu o compromisso de integrar os portadores de deficiência, por entender que a Educação é fundamental para o desenvolvimento da cidadania e por acreditar que essa parcela da população tem direito a esse atendimento para que possa superar as dificuldades inerentes à sua condição. Trata-se de uma concepção centrada na deficiência, ou seja, que pretende superar as deficiências da sociedade.

A integração de deficientes no ensino regular iniciou-se na administração do então Secretário da Educação e Cultura Prof. Artur Fonseca Filho, por meio de um convênio entre a Prefeitura e a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, em maio de 1993. O convênio consistia na implantação do Programa de Educação do Deficiente Mental – PROEDEM, de autoria e sob coordenação da Prof^a. Maria Teresa Eglér Mantoan. Tal proposta tinha como objetivo a formação de professores para a educação de deficientes mentais, por meio de um aperfeiçoamento de pessoal em serviço. Eu participei dessa formação, fui uma das poucas professoras que concluíram a formação. Tal proposta exigiu muito estudo e uma mudança profunda na forma de agir, planejar, relatar, avaliar, perceber o cotidiano escolar. Eu me transformei, deforme minha forma anterior e formei outra muito diferente depois dessa experiência.

A Secretaria, em 1994, contava com o Serviço de Orientação Psicológica e Atendimento Terapêutico (SOPAT), composto por cinco psicólogas. Na época, a rede contava com 72 escolas de Educação Infantil (56 de período parcial e 16 de período integral), 4 escolas de Ensino fundamental e Médio e 43 classes de Alfabetização de Jovens e Adultos – Alfa-Vida. Foram atendidos 80 alunos com deficiência no ensino regular e 15 na classe especial. Tínhamos ainda uma visão

terapêutica focada na doença. A formação trouxe outro enfoque sobre o desenvolvimento da criança.

Em 1995, a Secretaria foi assumida pelo Prof. Bramante, que criou a Diretoria de Educação Especial – DEE composta pela Diretora de Educação Especial Isabel Cristina Dias de Moraes Cardoso. Foi um serviço que se formou à parte e, por mais que houvesse intenção de ser assumido na educação regular, não foi visto dessa forma pela rede como um todo. Na época, fui convidada a assumir a Chefia da Seção de Acompanhamento do Processo Educativo e a Prof^a. Regina Salmi assumiu a Chefia da Seção de Acompanhamento ao Educando. O SOPAT passou a fazer parte da Diretoria. Houve a implantação de uma nova turma do PROEDEM, desta vez fora do horário de trabalho. A formação aconteceu durante um ano e meio, aos sábados. O grupo acompanhou a formação e foram integrados 160 alunos com deficiência no ensino regular e 25 nas classes especiais da rede, que nesse ano criou mais uma classe especial.

Em 1996 houve grande solicitação por parte das escolas para que os profissionais da DEE orientassem e ajudassem as unidades escolares. O aumento foi grande e começaram a chegar crianças com problemas mais graves do que a rede atendia. Vale ressaltar que as Instituições que cuidam e tratam de crianças e adolescentes com deficiência, principalmente as crianças até seis anos, já encaminhavam alunos para as escolas de educação infantil, mesmo antes de a administração assumir a política de integração.

Ao contar e reviver, carrego a história com minhas percepções, as quais não expõem todo o contexto vivido, pouco se tem de documentos sobre esse assunto. Na época, tive a oportunidade de relatar um pouco desta história no livro “Mobilidade, Comunicação e Educação: Desafios à Acessibilidade”, organizado por Augusto Fasolo Quevedo, José Raimundo de Oliveira e Maria Teresa Eglér Mantoan (1999) e no livro “Caminhos Pedagógicos da Inclusão”, organizado pela Prof^a. Dr^a. Mantoan (2001). Os textos têm o tom de relato de experiência, o que por um lado, traz a força das emoções vividas por mim, percepções datadas e limitadas pelo meu olhar, por outro, reconheço a falta de rigor científico na elaboração, um rigor não fechado e acabado, mas fruto de uma compreensão de pesquisa que aprofunda, constrói novos conhecimentos, verifica por meio da presença de outros atores, outras vozes, hipóteses que aqui levantarei. De alguma maneira, retomo essa

história, amplio meus questionamentos, me revelo, me deformedo e me formo na trajetória da pesquisadora.

Voltando ao vivido, em 1996 tínhamos 251 alunos com deficiência no ensino regular e 35 nas classes especiais; foi criada mais uma classe especial na época. Neste ano já falávamos e estudávamos sobre a inclusão. Apesar de todas as dificuldades que a Diretoria de Educação Especial tinha em atender às escolas, o desejo de nós, que compúnhamos a Diretoria, era de avançar e instituir uma inserção mais radical, ou seja, não estabelecer condições para a inclusão dos alunos. Esse era o posicionamento da Assessoria Técnica Pedagógica, sob responsabilidade da Prof^a. Mantoan e meu também. A Diretoria contribuiu na, época, para forçar o sistema regular a refletir sobre a inclusão dos alunos nas classes comuns e também levou a discussão sobre a educação inclusiva a muitos outros segmentos. Nós acreditávamos que se o serviço de educação especial fosse extinto, haveria um movimento por parte da Secretaria da Educação e Cultura em assumir de fato todos os alunos e quando falo assumir, não se trata de desconsiderar a importância de atender às necessidades desses alunos. Lutamos, mesmo sendo apaixonadas pelo que fazíamos, para que houvesse a fusão dos sistemas (regular e especial) e, desse modo, a extinção do serviço “especial”.

Nossa intenção era superar a fragilidade pela potencialidade do contexto para, politicamente, dar continuidade ao trabalho iniciado.

Trabalhar em um serviço que carrega o peso de especial trouxe percepções que me incomodavam muito. As pessoas quando nos procuravam esperavam sempre uma resposta que solucionasse o incômodo que o diferente deflagrava no meio. Hoje vejo essa procura mais relacionada à dificuldade que temos em construir uma cultura do exercício das diferenças. Na época tinha consciência de que não possuía poderes especiais e pior ou melhor, sentia a dor dos professores e sua ansiedade. Nesse contexto, não se tratava de dizer a eles o que deveriam fazer, não era e não é esse o ponto. O poder que um serviço desse gênero pode assumir é muito grande. Convivi e convivo nesse limiar entre o aprisionamento e a presunção de saberes que formatam respostas fechadas e o exercício de construção constante do inacabamento humano. Com certeza, já devo ter excluído muito em nome da inclusão e de minhas convicções. O aprendizado é a toda hora e atualmente tenho exercitado muito mais a escuta, buscando participar de momentos que busquem acordos entre os atores envolvidos. Cada situação é única, temporal, inserida em

um contexto que vai sempre depender das posturas assumidas pelos sujeitos envolvidos, as quais podem ser as melhores, as possíveis, as mais fáceis ou as mais interessantes. Aqui, cabem sempre as escolhas que assumimos, conscientes ou não.

Em 1997 houve mudança de Governo e Reforma Administrativa. Assumiu a Secretaria da Educação e Cultura a Prof^a. Sheila Katzer Bovo, que atuou até 2003, dando continuidade à proposta de inclusão.

Para Bovo (2003), ao atuar como Secretária da Educação e Cultura, a princípio, não quis interromper o processo de estudo que vinha sendo realizado com muita seriedade, nem modificar a estrutura administrativa e pedagógica existente. Menciona um estudo, embora muito tímido, sobre a inclusão dos deficientes nas classes comuns, com algumas experiências isoladas. Desta maneira, optou no primeiro ano de sua gestão em manter o trabalho que estava sendo desenvolvido.

Foi destituída em 1997 a Diretoria de Educação especial e constituída a Seção de Educação Especial, assumida pela Prof^a. Regina Salmi. Nessa época assumi a Chefia de Seção de Apoio Pedagógico e Administrativo, trabalhando diretamente com a Divisão de Educação e a equipe de Supervisores Pedagógicos. Entendíamos que a fusão já havia iniciado tímida, tensa e cheia de contradições. Houve continuidade da assessoria da Prof^a. Mantoan que permaneceu conosco até 2002.

Bovo (2003) pontuou a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a questão dos deficientes e a Educação Inclusiva. Mesmo porque houve, na época, muitos questionamentos e defesas apaixonadas de algumas professoras da equipe da Seção de Educação Especial. A partir desse contexto, foi feita uma análise diagnóstica e ela pesquisou vários autores, estudou e discutiu com a equipe pedagógica, chegando à conclusão da contradição existente entre teoria e prática no ensino municipal. A equipe estudava teóricos que falavam da inclusão e mantinha classes especiais. Para a autora, essas classes sempre demonstraram a maneira pela qual a maioria das pessoas percebe os deficientes, ou seja, de certa forma segregados e geralmente num canto da escola. Essa realidade possibilitava a convivência das crianças dessas classes com outras crianças de suas idades, na maioria das vezes em algumas atividades coletivas especiais.

A partir dessas reflexões, a Secretaria da Educação decidiu fechar as duas Classes Especiais de Deficiência Mental. Houve na época um descontentamento de

muitos pais que exigiam as classes de volta por acreditarem que, com um número menor de alunos, seus filhos estariam mais protegidos, mais bem cuidados (BOVO, 2003).

O Serviço de Apoio Psicológico se transformou em Seção de Apoio Psicológico e Terapêutico em 1998, sendo criada também a Diretoria de Área de Planejamento e Desenvolvimento Educacional. Foram chamadas oito professoras para trabalharem como apoio na Seção de Educação Especial; a maioria havia feito o curso do PROEDM. Intensificaram-se as parcerias para a melhoria e ampliação do atendimento, entre elas as entidades conveniadas e as Secretarias de Esporte e da Cidadania.

A Rede Municipal ampliou o número de escolas devido à municipalização. Tínhamos 45 escolas de educação infantil de período parcial, 26 de período integral, 04 escolas que atendiam crianças em período parcial e integral, 06 escolas de educação infantil que passaram a atender alunos de 1ª. A 4ª série, 05 escolas que foram construídas para atender crianças de 1ª a 4ª série e as cinco escolas de ensino fundamental e médio.

Quando relacionamos os caminhos percorridos por Sorocaba com a história da Educação Especial no Brasil, verificamos que as contradições, ambigüidades presentes nas tensões que acompanham a cultura educacional dos sujeitos com deficiência, influenciaram nossa história. É claro que não de forma linear, determinada, mas os fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, históricos fazem parte dos fios que tecem as tramas que compõem cada contexto. Começamos nossa história integrando alunos com deficiência mental nas classes regulares. Hoje ainda ouvimos de alguns educadores que o incluído na classe é o aluno com deficiência. Muitos profissionais evoluíram na compreensão, se deformaram em suas histórias e relações. Reconheço que ao ouvirmos as “falas”, “os gestos”, nem sempre conseguimos interpretar os indícios, as diferentes linguagens dos professores, pais, alunos, ou seja, delimitamos seu significado e simplificamos questões repletas de contradição. Não se constrói um conhecimento novo, porque neste ou naquele documento ou teoria as relações com a diferença são colocadas desta ou daquela forma. É no exercício de nossas compreensões, pautado pelo que tem sentido no processo de construção, que vamos dando significados aos nossos fazeres e às nossas formas de ver e perceber o real. A visão que vê somente o que falta no outro, ou seja, a deficiência do aluno e a

relaciona com o movimento de inclusão educacional, está relacionada à percepção de falta que nós profissionais da educação sentimos quanto à competência de preenchermos esse vazio. E, ao estabelecermos um movimento que ora é de integração, depois de inclusão, que desde seu início esteve ligado à história da educação especial em nosso país, tais movimentos contribuíram para um contexto bem mais amplo, é claro, que revela a dificuldade de estabelecermos diferenças entre a postura que busca normalizar, transferir as insuficiências para o diferente, da postura que busca incluir todas as diferenças e, por meio delas, aprender e construir novas formas de ver e dar sentido à escola e às relações entre os atores da comunidade escolar. Os movimentos dentro da escola não estão desligados da vida que corre além muros; são culturas que imprimem as tensões caladas ou exercidas em relações de poderes.

Voltemos ao contexto vivido. Em 1999 extinguiu-se a Seção de Educação Especial. As professoras que faziam parte desse serviço passaram a compor o grupo de apoio que desenvolvia o trabalho em conjunto com os supervisores de ensino. Nesta época pude acompanhar todo esse trabalho, pois coordenava, juntamente com a Diretora de Área, Ursula Jacinto Medeiros, as duas equipes. Seu trabalho foi muito importante, comprometido com uma postura sempre focada na formação humana, na valorização de relações em constante construção, na disponibilidade de não interromper os movimentos, as tensões provenientes das intersubjetividades dos envolvidos, do reconhecimento da diferença como potencial do crescimento humano.

Neste ano, a Secretaria da Educação e Cultura estabeleceu as Diretrizes Pedagógicas para a Gestão Democrática das Escolas Municipais que têm como princípios a Educação Inclusiva - educação de qualidade para todos e aberta à diversidade -; Educação Humanista - perspectiva do ser integral - e Gestão Democrática - defende a idéia de que, ao ampliar o número de pessoas que participam do cotidiano escolar, é possível estabelecer relações mais flexíveis, humanas, menos autoritárias e menos distantes entre educadores e alunos.

Nos anos de 1999, 2000 e 2001, houve o investimento das equipes de supervisão e de apoio em participar, para acompanhar a construção do Projeto Político Pedagógico de cada escola. As escolas de ensino fundamental reestruturaram os Regimentos escolares e todas as escolas começaram a rever

suas propostas curriculares de maneira a contemplar os princípios da educação inclusiva, educação humanista e gestão democrática.

Foi formado um grupo de trabalho em 2000, composto de profissionais da educação e da saúde, do qual fiz parte. A partir da necessidade da Administração Pública em oferecer o serviço de atendimento educacional especializado, serviço esse insuficiente diante das necessidades, foi elaborada uma proposta de criação de um “Centro de Referência” e apresentada aos Secretários da Educação, Professora Sheila e da Saúde, Dr. Vitor Lippi. Na época ambos reconheceram a importância, mas somente em 2007, foi formado um grupo gestor, do qual fiz parte e que construiu propostas para o Centro de Referência. A construção do espaço foi iniciada neste ano de 2008.

No ano letivo de 2002, ocorreu a implantação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas escolas novas, bem como a avaliação do mesmo nas escolas que já haviam estruturado. A professora Mantoan trabalhou com toda a equipe a necessidade de avaliarmos os PPP e sugeriu que construíssemos um documento de avaliação. Para tanto, trouxe-nos um documento que fora utilizado no município de Valinhos e a partir dele fizemos o nosso. Posteriormente, a partir das avaliações das escolas, coordenou a elaboração do documento “Relatório de Atividades 2002 e Proposta de Trabalho 2003”. Esse foi o último trabalho desenvolvido pela Prof^a. Mantoan como assessora técnica pedagógica da SEC de Sorocaba. Seu trabalho foi permeado por muita busca, transgressão e vontade de romper com padrões de normalização e diminuição do humano. Foi incessante, polemizou, desacomodou e principalmente deu o testemunho do discurso que se revela na postura, forma de ser no mundo que assusta, agride quem não percebe as marcas da ousadia e do olhar que vê olhos mágicos. Tal documento, coordenado por ela, foi desenvolvido por uma Comissão de Especialistas em Educação (Supervisores de Ensino, Coordenadores Pedagógicos, Apoio Pedagógico, Professores Formadores contando com a orientação da Diretoria de Área de Desenvolvimento e Planejamento Educacional). Foi um começo e analisando hoje, reconheço que não houve participação direta das equipes escolares e da comunidade em geral. As escolas receberam a avaliação e coube aos supervisores dialogarem com as equipes escolares o sentido de tal documento.

Neste ano assumi o cargo de Supervisora de Ensino, o qual possibilitou uma aproximação maior com as sete unidades escolares que compunham o meu setor.

Como consta do Relatório (2002), a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) suscitou a necessidade do estudo do meio de cada unidade escolar para detecção do foco e dos desdobramentos. Para isso, as escolas utilizaram diferentes formas de solicitarem a participação da comunidade externa, através de questionários enviados aos pais, atividades comunitárias e trabalho com as famílias. Foi solicitada a participação de alunos nas pesquisas (questionários e sondagens), houve também a solicitação da participação de toda equipe escolar e comunidade escolar por meio de atividades desenvolvidas na escola, aproveitamento das reuniões internas ordinárias e extraordinárias da unidade (H.T.P. Cs- Horário de trabalho pedagógico coletivo, reunião de avaliação ensino e aprendizagem envolvendo professores, funcionários, Supervisão de Ensino, Coordenação Pedagógica, formadores, Associação de Pais e Mestres e Conselho de Escola).

Tínhamos como hipótese que as escolas conheciam muito pouco sobre a cultura das comunidades. Os alunos eram pouco ouvidos, as famílias não participavam das decisões e não conheciam o trabalho desenvolvido pela escola. Antes das escolas construírem seus Projetos Políticos Pedagógicos, cada unidade recebia as propostas curriculares padronizadas. O aprendizado de uma nova maneira de conceber a escola, a partir dos princípios assumidos pela administração, suscitava novas posturas e novos fazeres que fomos aprendendo na medida em que construíamos e estudávamos.

As equipes escolares utilizaram os momentos de formação de maneira a fazerem um levantamento dos pontos fortes e fracos da escola, por meio dos quais as unidades estabeleceram objetivos e metas, identificaram as prioridades e planejaram as ações, no sentido de atender às necessidades que viessem ao encontro das expectativas da comunidade escolar.

Apesar de a proposta ser de participação da comunidade, essa participação aconteceu em algumas escolas, até porque é no exercício da democracia que aprendemos exercitar as diferenças. Hoje percebo que em muitas escolas foi concedido esse direito e não exercitado.

O monitoramento do PPP na Educação Infantil ficou sob a responsabilidade do Supervisor de Ensino, em conjunto com o Diretor da Escola e com o Corpo Docente; no Ensino Fundamental, ficou sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico, em conjunto com o Diretor, orientado pela Supervisão. Para que o

monitoramento tivesse bons resultados, foram aproveitados os vários momentos de reuniões entre os diversos segmentos da comunidade interna e externa, até mesmo momentos individuais, como os horários de trabalho pedagógico individual (HTPI).

No que se refere à avaliação do trabalho escolar 2002/Projeto Político-Pedagógico, foi elaborado um documento embasado na participação quanto à construção do documento, na forma e no conteúdo do texto. As equipes escolares avaliaram o processo de construção do PPP.

O conteúdo enfocou a missão da escola e foram verificadas questões referentes ao fluxo escolar, desempenho dos alunos no processo ensino e aprendizagem, desenvolvimento pedagógico da escola, recursos humanos, assistência aos alunos, organização do atendimento escolar, administração e gestão financeira e ambiente escolar: a cultura/cotidiano da escola. Foi reavaliado o plano de ação, verificando as prioridades, as metas, as ações, assim como definição de tarefas, responsabilidades e prazos.

O trabalho de avaliação do Projeto Político Pedagógico ocorreu em momentos de orientação com Supervisor/Coordenador nas unidades. Foi sugerido que as equipes formassem pequenos grupos para avaliarem todos os pontos que envolveram o trabalho das Escolas e discutissem no coletivo. As escolas anexaram ao documento respondido, levantamento de outros documentos que exemplificaram e contextualizaram a avaliação, como fotos, relatórios, atividades e outros. Para a construção da avaliação, houve socialização e diálogo e análise entre os grupos. Após análise dos pontos levantados, foram propostas metas e ações para 2003.

O resultado deste trabalho foi um dos fatores que impulsionou a Equipe, composta de Assessoria Técnica Pedagógica, Supervisores, Coordenadores Pedagógicos e professores formadores, a relatar e documentar as vozes presentes nas avaliações das escolas, de modo a levantar indicadores que pudessem servir para os planejamentos e ações da Secretaria da Educação e Cultura (SEC).

Consta no Relatório (2002) a solicitação de continuidade do trabalho de acompanhamento e monitoramento do PPP, bem como a garantia de tempo para reflexão do Projeto em 2003.

Farei um recorte, ou melhor, colocarei os pontos presentes no documento que considero relevantes à questão da infância e da inclusão na rede municipal:

Proposta Curricular.

O trabalho relacionado à construção e organização curricular teve o objetivo de adequá-lo às reais necessidades das escolas quanto à sua função social ligada à realidade revelada no Projeto Político Pedagógico. Foi solicitado que as equipes escolares considerassem o desenvolvimento e formação humana, ligado ao princípio de educação humanista, por meio da construção de conhecimentos.

A atuação da equipe (Supervisores, Coordenadores e Formadores) deu-se no sentido de observar e questionar cada uma das escolas a respeito de sua organização curricular. Na prática, pude vivenciar uma construção que foi muito difícil, pois seguia uma outra lógica de estruturação do currículo. A equipe pedagógica da SEC, da qual eu fazia parte, estudava uma nova maneira de construção de currículo e posteriormente vivíamos na prática essa construção nas escolas. Compreendíamos que o currículo de cada escola deveria ter como base o estudo da comunidade, ou seja, a bagagem cultural dos que compunha a escola.

Defendíamos na proposta que o ponto principal na construção da Proposta Curricular é a formação do aluno. Tal perspectiva implicava em reconhecer a identidade sociocultural dos alunos como ponto de partida (estrutura básica) e, desta maneira, desenvolver um trabalho pautado em um currículo que favorecesse o desenvolvimento pleno de cada aluno de acordo com sua capacidade. Entendíamos que tal identidade não é fixada no sujeito, mas construída a partir dos confrontos com as diferenças. A partir dessa compreensão, colocada no Relatório (2002), a opção da Rede Municipal reforçou seu objetivo em trabalhar com a Inclusão. Nesta perspectiva, cada escola construiu sua proposta curricular de acordo com a leitura que fizeram dos instrumentos utilizados na construção do estudo do meio. Surgiram diferentes complexos temáticos.

Com vista a preparar a equipe pedagógica da SEC para a atuação nas escolas, foram desenvolvidas, atividades subsidiárias referentes à Organização Curricular e Inclusão, sob orientação da Professora Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan. Foram feitos grupos de estudo entre a equipe para discutir tipos de currículos adequados à Proposta de Rede Municipal. Foi elaborado, em equipe, material explicativo sobre a nova organização curricular, a fim de facilitar a elaboração e desenvolvimento do Currículo em cada escola. Reconheço que não houve participação da comunidade neste momento de estudo, ou melhor, escuta das comunidades.

As orientações dadas às equipes escolares foram de maneira a que as mesmas considerassem como base da construção do currículo, o diagnóstico da comunidade, que foram diferentes para cada escola. Dessa maneira foram utilizados textos pertinentes a essa construção. Foi proposto a todo o momento, reflexão, revisão e complementação desse Currículo que não deveria ser visto como algo fechado e acabado. Solicitávamos das equipes que adequassem suas propostas ao contexto escolar.

Esse estudo possibilitou que as escolas levantassem os temas (complexo temático) que deram origem aos desdobramentos e ao campo conceitual. Houve, assim, a necessidade de se adequar a maneira de se planejar e ressignificar os conteúdos e a prática de ensino. Foi feito também um trabalho em relação às atividades (análise e contextualização), partindo do material concreto apresentado pelo professor (planejamento e análise das atividades com cada professor, recursos, produção dos alunos).

Conseqüentemente, foi necessário rever e orientar as escolas quanto aos processos pedagógicos, possibilitando os resultados quanto ao desenvolvimento das competências dos alunos, ainda exercitando junto aos professores o emprego das “áreas” (disciplinas) como meio para adquirir conhecimento sobre o assunto, esclarecendo que os conteúdos estão implícitos nesse conhecimento.

As propostas presentes no relatório sobre Currículo foram: definição por parte da equipe pedagógica da SEC de que haverá uma diferenciação nas escolas de Educação Infantil quanto ao corpo do Currículo, respeitando a faixa etária e o desenvolvimento da criança (0 a 3 anos – enfoque no desenvolvimento; 3 a 6 anos – enfoque no desenvolvimento e na formação sociocultural).

Quanto ao Ensino Fundamental, foram definidos alguns pontos que deveriam constar do Currículo: identidade sociocultural (base) características do desenvolvimento humano, de acordo com a faixa etária: cognitivo, social, perceptivo-motor e afetivo; estabelecimento das competências em construção; processos pedagógicos na atuação do professor; princípios das áreas, para que estas sejam utilizadas na aquisição do conhecimento. O referencial teórico foi Piaget, Perrenout, Tomáz Tadeu da Silva, Paulo Freire, Edgard Morin, Boaventura de Souza Santos, Jorge Larrosa, Vigostsky, o material da escola Plural e da escola Cidadã, os Referenciais Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Desta maneira, a equipe defendia a continuidade desse trabalho de reestruturação da metodologia e prática de ensino no sentido de atender às necessidades dos professores e da Rede em desenvolver uma prática que realmente contemplasse a diversidade dos alunos, a coerência das ações/intenções e, conseqüentemente, a Educação de Qualidade para todos.

Política de Formação

Nesse sentido, o Relatório (2002) apontou a necessidade de um trabalho pedagógico que orientasse diretamente o desenvolvimento de atividades pelos professores em sala de aula. Desta maneira optou-se por uma formação mais pontual nas escolas, que deveria estar conjugada ao Projeto Político-Pedagógico.

Para concretizar esta nova dinâmica de formação, partiu-se da prática e das atividades desenvolvidas nas salas de aula. Os formadores e coordenadores passaram a questionar os professores, favorecendo uma análise mais profunda dos objetivos que desejavam atingir, bem como da maneira pela qual os conteúdos das áreas do conhecimento estavam integrados à Proposta Curricular apresentada no Projeto Político Pedagógico. Desse modo, os professores poderiam rever suas práticas, trocar experiências bem sucedidas e promover transformações significativas em sala de aula.

Decorrente desse trabalho, a equipe percebeu que não havia profissionais em número suficiente para desenvolver o trabalho de orientação e construção coletiva do PPP nas escolas.

A partir do momento em que houve ampliação da equipe (chegada dos coordenadores pedagógicos), isso propiciou um andamento melhor ao trabalho, o qual buscou desenvolver a consciência da importância da construção coletiva da proposta. O contexto apresentava novas dificuldades. Se, por um lado, o trabalho nas unidades de ensino fundamental (de 1ª à 4ª séries) estava mais estruturado, por contar com quadro docente relativamente estável, por outro a rede de ensino fundamental (de 5ª a 8ª séries) e ensino médio mostrava-se ainda desprovida de orientação que levasse a uma prática transformadora. O quadro docente era composto de professores contratados que mudavam de ano em ano.

A equipe concluiu que havia a necessidade de um investimento maior nesses níveis de ensino e também a necessidade de ampliar mais a equipe, pois a

rede crescia a cada ano com novas escolas e víamos isso, na época, como condição imprescindível a uma política de formação para todos.

Encaminhamento de alunos por necessitarem de apoio em áreas subsidiárias do trabalho pedagógico

O relatório (2002) versa sobre o serviço da Seção de Apoio Psicológico e Terapêutico (SAPT), que recebe das escolas encaminhamentos de alunos que apresentam dificuldades nas áreas: psicológica, fonoaudiológica, psiquiátrica e outras. A partir das fichas é feita uma seleção, pela qual são priorizadas queixas psicológicas e familiares que, de acordo com orientação da SAPT, poderão ser encaminhadas para tratamento específico. Em virtude da grande demanda de tais fichas, muitos alunos foram encaminhados a esses tratamentos sem a prévia orientação à família, mas a partir da queixa relatada pela escola. Está presente ainda uma visão patológica social nessa questão.

A SAPT recebeu relatórios feitos pelos professores contendo as queixas referentes aos alunos encaminhados, inclusive na área pedagógica. A partir dessas queixas, em parceria com a equipe de coordenadores pedagógicos e supervisores (estes no ensino infantil), foi iniciado no 2º semestre de 2002 um trabalho conjunto em alguns casos. Os profissionais que compunham a Seção defenderam como proposta que esse trabalho fosse intensificado, ensejando uma discussão mais ampla e permanente sobre problemas de alunos que poderiam ser encaminhados na própria escola (com professor e diretor). Esgotadas as intervenções pedagógicas e questionamentos sobre esses alunos, a Seção defendeu a idéia de que haveria uma diminuição na demanda de encaminhamentos, de maneira a chegar ao serviço casos que realmente necessitassem de tratamentos posteriores e orientações específicas. Outro ponto destacado pela Seção foi a defasagem, no que se refere ao retorno fornecido às escolas, quanto aos tratamentos específicos para os quais os alunos foram encaminhados. Além de encaminhamentos, a equipe da SAPT atuava preventivamente na educação infantil, com palestras de orientação para pais e formação para os educadores. Este trabalho preventivo também foi requisitado pelo ensino fundamental e foi atendido na medida do possível, diante do número pequeno de profissionais na Seção. A partir da solicitação das escolas e do que a Seção levantou como necessidades, apresento as propostas constantes do relatório:

intensificar o trabalho de parceria com supervisores, coordenadores e formadores; ampliar a equipe, para melhor atender à Rede; estabelecer sistema adequado de acompanhamento dos alunos depois de encaminhados, para que se dê o devido retorno às unidades escolares. O ideal seria a criação de um Centro de Referência, em parceria SEC/SES (Secretaria da Saúde), para uma melhor articulação nos casos de déficits circunstanciais e/ou reais; intensificar o trabalho de conscientização sobre a importância do diálogo entre SEC/instituição/escola, buscar em conjunto soluções para os desafios, a fim de que se ofereça ao aluno encaminhado um atendimento mais justo, sensibilizar lideranças municipais para que se dê efetivo apoio à proposta de inclusão dentro da Rede Municipal de Ensino.

Percebe-se que, tanto na exposição do que é feito pela SAPT, como nas propostas, os pais não aparecem como atores que compõem a escola. Percebe-se a dificuldade do diálogo entre as escolas, a SAPT e as instituições que trabalham com os alunos em atendimentos clínicos. O sentido do serviço também não é claro para as escolas, cuja expectativa é de “cura”, ou seja, normalização. Quando a Seção foi criada, tinha um caráter terapêutico e, mesmo não havendo mais esse atendimento clínico, as escolas continuam à espera desse serviço.

Avaliação

O entendimento de avaliação da Rede Municipal de Ensino tinha na época, como princípio, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico dos alunos, respeitando-lhes a singularidade (ritmo, tempo e toda sua bagagem sociocultural). Apesar de constar na proposta o “respeito” à bagagem sociocultural, a participação das famílias é tímida, cujas vozes são pouco ouvidas.

Segundo o Relatório (2002), a avaliação dos alunos deve ser formativa, contínua, investigativa de maneira a permitir um repensar de toda a comunidade escolar, trazendo indicadores claros para ensejar ações coletivas, em pequenos grupos e individuais. Há necessidade de uma participação ativa do coletivo da escola na reflexão do fazer pedagógico. O diálogo deve ser a tônica deste trabalho. Nesse sentido, foram priorizadas, para a avaliação do desempenho dos alunos e do ensino ministrado, a intensificação e generalização das seguintes ações nas escolas: avaliação do processo ensino-aprendizagem; definição do Conselho de Série/Classe como fator de compreensão de todos os aspectos do desenvolvimento do aluno e como condição de melhoria do seu caminhar pedagógico; relatório do

professor, proporcionando reflexão da sua prática e relatório que o professor faz de cada aluno, buscando analisar o desenvolvimento dos mesmos; levantamento de atividades significativas de cada aluno no sentido de acompanhar o processo de desenvolvimento; auto-avaliação do aluno, o que possibilita sua maior participação.

O documento finaliza com uma proposta de implementação dos tempos escolares respeitando o desenvolvimento integral dos alunos, ou seja, “Ciclos de Formação” que constituem o elemento fundamental para que o ideário e as práticas pedagógicas da rede se concretizem. A proposta foi de romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa sócio-antropológica e oportunizando a permanência e aprendizagem a todos os estudantes na escola, sem interrupções e repetências. Foi baseada na Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96, que aponta para a flexibilização dos mecanismos de organização escolar da educação básica. Foi considerada também a indicação dos CME nº. 03/2001, aprovada em 13/11/2001, para a viabilização da implantação do sistema de ciclos.

Conforme citado no Artigo 23 da referida LDB, parágrafo único:

A educação básica poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos de alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência, ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomenda (BRASIL, 1996).

Não houve nenhuma mudança quanto à implantação dos “Ciclos de Formação”. Esse ponto também está ligado a um contexto bastante intrincado. Muitas ações já foram feitas nesse sentido, mas, até agora não houve vontade política em realmente deflagrar uma discussão e um aprofundamento por parte das comunidades escolares.

Ao valorizar o Relatório como documento importante para a pesquisa, principalmente no que se refere à infância, a inclusão e exclusão, na perspectiva do exercício das diferenças, procurei expor alguns pontos presentes em ações que envolveram grandes tensões ligadas aos dissensos e à busca de soluções para os desafios que surgiram. Considero relevante para a verificação dos movimentos de inclusão e exclusão os contextos colocados. A cotidianidade do trabalho em educação é repleta de percepções, é uma multiplicidade de fatos que dão vida às cenas que compõem cenários repletos de sentido. Ao ouvirmos as vozes dos

interessados, e, num esforço conjunto, elaborarmos o relatório, nos deparamos posteriormente com determinantes da gestão pública que amarraram esse diálogo e, de certa forma, minaram o exercício da construção. Daí resultou um grande esforço em aprender formas de resistir e de negociar. Aprendizado difícil, caminhos descontínuos de estabelecimento de relações e protocolos, abandono de uma forma de ver ingênua pelo olhar de espreita aos movimentos repletos dos mais diversos interesses. Esse documento não se transformou em norteador das ações, mas representou aos que dele participaram, aprendizados significativos. No início de ano de 2003, foi feita pelo supervisor de ensino e pelo coordenador pedagógico a devolutiva às escolas da avaliação do PPP 2002. Fizemos com toda equipe escolar na primeira reunião de Avaliação Ensino e Aprendizagem agendada com cada escola.

Demos continuidade à avaliação do trabalho escolar 2003/2004/Projeto Político-Pedagógico, que foi realizada a partir de uma proposta de trabalho que possibilitasse uma avaliação elaborada pelas equipes escolares de maneira coletiva e em pequenos grupos. O documento, que também não foi construído com as comunidades escolares, constava dos mesmos indicadores da avaliação/2002 e visava estabelecer uma análise comparativa, com o objetivo de detectar os avanços significativos, os pequenos avanços, o que se manteve e os retrocessos em relação ao ano anterior. A partir dessa análise, as escolas deveriam fazer um levantamento de indicadores reais, que contribuísse efetivamente para as propostas de ações a serem implementadas em 2004. Desta maneira, foi salientada a importância da reflexão em conjunto por parte da equipe escolar. Em 2004 a avaliação deu continuidade aos mesmos indicadores e as escolas deveriam partir do trabalho desenvolvido em 2004 verificando quais foram os fatores de crescimento em relação ao ano anterior e estabelecer os desafios para o ano subsequente. A partir dessa análise, as equipes deveriam desenvolver um plano de ação, estabelecendo objetivos, prioridades, metas e ações para 2005.

Em 2004 houve mudança na Secretaria da Educação que foi assumida pela Prof^a. Maria Teresinha Del'Cistia; outros profissionais também foram substituídos e outros cargos foram criados.

O diálogo com as equipes escolares aconteceu e pudemos refletir no coletivo da escola os pontos levantados na avaliação. Não houve o levantamento de

indicadores gerais de todas as escolas. Só houve a devolutiva por parte dos supervisores às equipes escolares, as quais avançaram, de modo geral, quanto aos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Reconheço que necessitávamos de apoio técnico especializado para lidar com as situações que deflagram de uma avaliação institucional. A falta de valorização ao trabalho de análise, critério, conhecimento em interpretar dados qualitativos e quantitativos, trouxe à equipe de especialistas, e principalmente às escolas, um sentimento de desconsideração. O contexto se mostrava muito instável e desinteressado no momento em aprofundar e saber de fato o que as escolas queriam falar e dialogar. Fica difícil analisar os impactos desse movimento nas escolas, até por falta de critérios e clareza quanto aos interesses do sistema educacional.

O contexto vivido era de início de uma gestão municipal, o que para a equipe pedagógica tornava ainda mais relevante a avaliação das ações educacionais até agora empreendidas. Desta maneira, os Supervisores de Ensino, Coordenadores Pedagógicos, Orientadores Educacionais e Professores Formadores reuniram-se, mesmo enfrentando um panorama atribulado de final de ano, a fim de refletir e oferecer subsídios para consecução de uma política educacional.

O relatório elaborado, contendo solicitações das unidades escolares e as apresentadas pela equipe pedagógica da SEC, foi encaminhado à Secretária da Educação de modo que a assessoria técnica e as diretorias de área também tomassem conhecimento. O processo de levantamento desses indicadores foi feito, houve um esforço em formar grupos de trabalho que leram as avaliações das escolas e levantaram, por tema, os fatores de crescimento e os desafios.

Houve um aumento da equipe pedagógica, mas, na minha percepção, não houve um trabalho mais profundo de escuta dos novos profissionais. Faltou tempo de ações conjuntas e de novas construções, de modo que a equipe crescia e se fragmentava. Não houve nenhum momento de diálogo e análise do documento. As escolas, de certa forma, avançavam e, quando ouvíamos as colocações das mesmas nas devolutivas do trabalho no início do ano, percebíamos a falta de perspectivas quanto à administração no sentido de levar em conta o que foi colocado pelas comunidades escolares nas avaliações. Não posso afirmar que nada era levado em conta, o que verificamos foi que tais documentos apresentavam

falhas sim; faltou clareza e maior orientação e estudo para a elaboração. Participei da elaboração das avaliações e dos relatórios, sempre com outros profissionais que também defendiam a importância de um planejamento que fosse próximo às reais necessidades das escolas.. As ações valorizadas foram as que apresentaram resultados imediatos e educação não se restringe a fazeres somente; exige análise, verificação, pesquisa e trabalho coletivo, representativo. São os grandes desafios enfrentados por nós educadores. Insistimos nessa prática principalmente porque hoje as escolas realizam avaliações semestrais e, dentro do possível, monitoram seus trabalhos.

A Secretaria da Educação e Cultura foi desmembrada em 2005, ficando somente responsável pela Educação (SEDU) e houve a criação da Secretaria de Cultura (SECULT).

A gestão municipal, iniciada em 2005 e assumida pelo atual Prefeito Dr. Vitor Lippi, estruturou seu planejamento a partir de um objetivo que visa promover os conceitos de Cidade Saudável e Cidade Educadora.

Na Carta das Cidades Educadoras – Proposta Definitiva, elaborada em novembro de 2004 , tais cidades

{...} tem personalidade própria. Integrada em seu país , é, por consequência, interdependente no território da qual faz parte. É igualmente, uma cidade que se relaciona com o seu entorno, com outros centros urbanos de sua região e com cidades de outros países. Seu objetivo permanente será o de aprender, permutar, partilhar e, como resultado, enriquecer a vida de seus habitantes.

http://dnanet.dna.com.br/aice/site/interna.asp?secao_id=125&Idioma_id=1

A Prefeitura Municipal de Sorocaba assumiu como proposta de gestão em 2005, em seu planejamento estratégico, a missão de desenvolvimento de políticas públicas, a oferta de serviços, a promoção de cidadania, da justiça social e da qualidade de vida para a comunidade. Quanto à visão, ou seja, o ponto futuro a ser alcançado, a ênfase administrativa é na gestão de políticas públicas com credibilidade, sintonizada com o futuro e que leve a comunidade a um nível de qualidade de vida, promovida pelo desenvolvimento sustentável e pela busca de padrões de excelência. Os valores e princípios defendidos pelo governo municipal e que servem como nortes às ações e conduta das pessoas são: Ética, Justiça, Integridade, Respeito e Transparência. São propostas de governo, cujas idéias foram colocadas aos servidores públicos.

A proposta da SEDU pautava-se, ainda em 2005, nas Diretrizes Pedagógicas, devendo incluir as propostas da administração atual. A equipe Pedagógica da SEDU elaborou novamente a avaliação do trabalho no final de 2005. A avaliação do trabalho escolar de 2005 foi realizada pelas equipes escolares com o objetivo de avaliar todo o processo de trabalho, a partir dos princípios da rede.

As escolas deveriam estabelecer uma análise comparativa em relação a 2004, levantando os fatores de crescimento em 2005 e os fatores de desafios para 2006. Os indicadores deveriam surgir da avaliação dos seguintes pontos:

{...} Princípio – Educação de Qualidade para Todos / Educação Inclusiva

Partindo da idéia de que a Educação Inclusiva é o exercício das diferenças, como o coletivo da escola construiu sua identidade em 2005, frente ao desafio deste princípio?

Princípio – Educação Humanista

Partindo da idéia de que a Educação Humanista é o exercício da ação pedagógica que tem o compromisso com o desenvolvimento integral de todos os alunos e a intencionalidade de ensinar o máximo para cada aluno a partir de uma postura de equidade, ou seja, da diferença na igualdade, como o coletivo da escola construiu sua identidade em 2005, frente ao desafio deste princípio?

Princípio – Gestão Democrática

A Gestão Democrática pressupõe uma gestão forte para garantir o direito de TODOS e a democracia na escola é oferecer condição para que todos participem, sem abrir mão do seu papel, no processo de ensino e aprendizagem. Como o coletivo da escola construiu sua identidade em 2005, frente ao desafio deste princípio?

- Relação da escola com a Secretaria da Educação.
- Relações entre a equipe escolar;
- Relação entre educadores e educandos;
- Relação da escola com a comunidade.

As escolas deveriam considerar o trabalho desenvolvido em 2005 e analisar em que a avaliação poderia implicar para o desenvolvimento do trabalho em 2006, de maneira a refletir sobre o que a comunidade escolar vivenciou em 2005, quanto à missão da escola, o que deveria ser ratificado e ou retificado para 2006. A partir dos fatores de desafios levantados para 2006, a escola deveria propor objetivos, metas e ações. A avaliação foi finalizada com um espaço para sugestões/comentários/observações.

As falas das escolas demonstraram o sentimento de abandono presente na educação infantil. Novamente a avaliação foi pouco considerada. O retorno foi dado nas escolas sobre questões internas das mesmas e não houve análise e

aprofundamento dos indicadores no sentido de serem considerados nas decisões e planejamento de ações da SEDU.

Em 2006, foi estabelecida parceria com o Instituto Paulo Freire - IPF. Neste ano houve um diálogo com as lideranças da SEDU de maneira a conhecer o contexto e construir algumas prioridades. O Instituto solicitou os documentos que pudessem favorecer um melhor conhecimento da rede. Tiveram acesso aos relatórios sobre as avaliações do Projeto Político Pedagógico das escolas e fizeram uma análise desse material. A partir da análise sugeriram que utilizássemos como instrumento de avaliação os indicadores de qualidade na educação coordenados pela Ação Educativa, UNICEF, UNDP, INEP e Ministério da Educação. O objetivo principal dos indicadores de qualidade é ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola

Em 2006, a SEDU concordando com a proposta do IPF, propôs a avaliação a partir das seguintes dimensões:

- a) Ambiente Educativo (amizade e solidariedade, alegria, respeito ao outro, combate à discriminação, disciplina, respeito aos direitos das crianças e adolescentes);
- b) Prática Pedagógica (proposta pedagógica definida e conhecida por todos, planejamento, contextualização, incentivo ao trabalho coletivo, prática pedagógica inclusiva);
- c) Avaliação, indicadores e perguntas (monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos, mecanismos de avaliação dos alunos, participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem, avaliação do trabalho dos profissionais da escola, acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino);
- d) Gestão escolar democrática (informação democratizada, conselhos escolares atuantes, participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidade em geral, parcerias locais e relacionamento da escola com os serviços públicos, tratamento aos conflitos que ocorrem no dia-a-dia da escola, participação da escola no Programa Dinheiro Direto na Escola, participação em outros programas);
- e) Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola (habitação, formação continuada, suficiência da equipe escolar, assiduidade da equipe escolar, estabilidade da equipe escolar);

- f) Acesso, permanência e sucesso dos alunos na escola (número total de faltas dos alunos, abandono e evasão, atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem) ;
- g) Ambiente físico escolar (suficiência do ambiente físico escolar, qualidade do ambiente físico, bom aproveitamento do ambiente físico escolar).

O Instituto Paulo Freire considerou, em sua proposta de trabalho, o relatório final de 2006 contendo a síntese de todas as escolas. O objetivo do projeto do IPF é oferecer, em 2007 e 2008, assessoria especializada para a elaboração/atualização do Projeto Eco-Político-Pedagógico das escolas na perspectiva da Escola Cidadã, por meio do fortalecimento da gestão democrática, do protagonismo infanto-juvenil e da formação inicial e continuada à equipe técnico-pedagógica da SEDU, a diretores escolares, vice-diretores, orientadores pedagógicos, representantes dos Conselhos de Escola e a representantes das crianças e adolescentes, estudantes das escolas municipais da cidade. Os profissionais do Instituto visitaram em 2007 todas as escolas e dialogaram com as comunidades escolares (alunos, familiares, representantes de conselhos e APM, diretor (a), vice-diretor (a), orientador pedagógico (a), professores, auxiliares, funcionários, terceirizados da merenda e limpeza, supervisor (a)). Expuseram a proposta de trabalho e, por meio de questionários respondidos presencialmente em grupos (familiares, educadores, funcionários e diretor), levantaram indicadores sobre a participação de cada segmento nas propostas da escola e da SEDU.

Escola Inclusiva e Escola Cidadã, movimentos que escreveram e escrevem a história da educação municipal sorocabana, se dialogados, interligados, não possuiu a resposta, depende do contexto, mas me provoco a pensar sobre a “ESCOLA”, sem adjetivos, a escola do dia-a-dia, com seu movimento, sua vida, seus atores. Como se percebe? Qual seu papel frente aos adjetivos que possuem importância e poder a partir da historicidade e das relações e interesses nem sempre negociados com quem compõe as cenas que dão vida e sentido a razão de ser da escola? A escola de educação infantil integral vive essa busca de sentido, permeada pela complexa rede que mistura passado, presente e futuro, escritura ininterrupta de corpos, gestos, princípios, valores que condicionam e ao mesmo tempo possibilitam tingir com tinta de casa letras que reclamam identidade.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação conduziu-se por abordagens qualitativas a partir de estudos de caso nas creches municipais de Sorocaba. Evidentemente, não subtraímos as sinalizações quantitativas provenientes da investigação in loco que corroboram para a elaboração do cerco epistemológico sobre a questão.

Também, imprescindível foi a decisão de se trabalhar com a totalidade das escolas ao invés de fazer seleções de amostras, técnica costumeiramente empregada nas ciências humanas e, notadamente, nas ciências “duras”. Primeiramente baseamo-nos na pauta interdisciplinar cuja centralidade está na ruptura da fragmentação de conhecimento. É fato que o volume de trabalho aumenta, dificultando análise, porém se decidimos valorizar o qualitativo outro procedimento seria inócuo. Agregam-se a este problema as respostas incompletas o que diminui o volume de informações que são preenchidas com a astúcia analítica da pesquisadora. Trata-se de uma opção metodológica.

Objetivamente, no nosso entender, as amostragens, tomam parte da realidade estudada, mas como toda creche produz peculiaridades adotar o referido método implica em aumentar os erros de avaliação.

Sabemos que as respostas ainda que parciais, mas abertas a totalidade das creches, trazem mais elementos que a seleção arbitrária de algumas creches em detrimento de outras. São razões justificáveis para valorizar os aspectos qualitativos.

5.1 Análise do acervo sistematizado

Das 33 creches estudadas todas foram consultadas, 17 escolas responderam o questionário totalizando 52% das escolas analisadas. Dos questionários respondidos pelas escolas, somente 36% dos profissionais responderam.

O questionário (anexo 1) foi o mesmo aplicado em todas as creches, para professores, regentes maternas, agentes infantis e auxiliares da educação.

A primeira questão indaga a compreensão sobre criança, escola/creche e qual é o papel do professor/educador. A intenção foi investigar como os educadores pensam, percebem as crianças, como vêem e conceituam o espaço em que trabalham e como definem seu papel dentro de uma instituição de educação infantil de tempo integral.

A segunda questão é sobre a formação e como ela interfere no cotidiano da creche.

Na terceira questão perguntamos sobre a conceituação de violência. A intenção foi investigar como os educadores da infância percebem e conceituam a violência.

A quarta questão é a indagação do que é exclusão e a quinta pergunta o que é inclusão. Queremos por intermédio das perguntas investigar as idéias que os educadores têm sobre esses conceitos.

Na sexta questão inquiremos como o educador trabalha com ações /situações violentas na creche, nas relações com colegas, nas relações com as crianças e nas relações com os pais. A finalidade foi investigar como se dá o trabalho dos educadores no cotidiano escolar frente às manifestações de violência e as relações que se estabelecem entre os atores que compõem a escola.

Finalizamos o questionário perguntando sobre o conhecimento de cada educador diante do Projeto Político Pedagógico, o chamado PPP e como é trabalhado na prática pedagógica.

Do material analisado registramos que a concepção sobre criança (anexo 2) gera em torno da idéia da criança como um ser em desenvolvimento, formação e construção com inúmeras capacidades para aprender e 21 % dessas respostas vieram também acompanhadas da idéia da criança como ser que necessita de cuidados e atenção. Em 14% das respostas a idéia é de um ser indefeso, puro e dependente e 10% colocou que é um ser que deve ser respeitado como criança.

As respostas demonstram que os educadores em geral vêem a criança como um ser inacabado e em formação, o cuidado é mencionado como algo importante. Defendemos a idéia de que as crianças são atores sociais porque compõem o cotidiano da creche e estão em desenvolvimento, ou seja, são inconclusas.

A compreensão sobre a creche que mais apareceu (anexo 3) foi a de ser um espaço educativo onde as crianças desenvolvem suas potencialidades e aprendem outras de maneira integral. Local acolhedor para formação, atenção e carinho à criança e espaço de interação e trocas de saberes entre as crianças e entre crianças e funcionários, ou seja, lugar de socialização. Função da creche para 10% das respostas é educar, cuidar, brincar e socializar e 10% colocaram que é uma instituição de ensino que ampara as crianças para as mães trabalharem.

Os educadores enfatizam a creche como um espaço educador, desse modo a idéia da creche como espaço só de assistência, pelo menos no discurso é pequena. Os profissionais incorporam em suas idéias o discurso presente na legislação (Constituição Federal, LDB, Estatuto da Criança e Adolescência) e nos documentos norteadores da Secretaria da Educação.

O papel do professor/educador (anexo 4) no geral foi respondido como possibilitador, mediador de experiências de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento integral da criança. Para 14% esse papel é de educar para a cidadania.

Aqui, verificamos que os profissionais ampliaram seu papel se comparar ao que se espera de cada profissional segundo a súmula de atribuições. Houve uma semelhança nas respostas, não ficando evidente as diferentes funções, o que demonstra também a incorporação de um discurso que valoriza a ação educativa e formativa da criança.

Quanto à formação (anexo 5) 50% concluiu o ensino médio, 13% têm curso de Pós-graduação, 23% têm o superior completo, 13% estão cursando o ensino superior, uma pessoa concluiu o ensino fundamental e uma não respondeu.

Muitos profissionais não têm formação específica, outros estão buscando. A maioria só conhece o trabalho quando inicia, não tem idéia do que consiste o cotidiano da creche, aprendem fazendo e se adaptando à rotina. As formações são separadas, os regentes, agentes infantis e auxiliares participam de algumas formações durante o ano e os professores participam semanalmente do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e de formações esporádicas que são oferecidas. Constatamos quatro reuniões de avaliação ensino e aprendizagem e duas de equipe no ano que todos participam e também as reuniões de planejamento no início do ano e replanejamento no início do segundo semestre. Os professores têm direito a quinze dias de recesso no meio do ano o que não acontece com os outros profissionais que lá trabalham, pois a creche funciona nesse período. São poucos os momentos em que toda a equipe pode se reunir para formação na escola, o que dificulta e fragmenta o trabalho.

Na questão sobre a interferência da formação no cotidiano da creche (anexo 6), 42% responderam que colocam em prática o que aprenderam na teoria e a formação contribui para compreender melhor a criança em sua formação, os conhecimentos são úteis para atuar com os alunos.. Para 19% ela interferiu pouco,

pois na prática e no dia-a-dia que conseguem desenvolver o trabalho, a formação não foi específica, mas aprendem com as oportunidades. Em 12% das respostas a formação não interfere, pois ela não foi específica em educação, 15% deram outras respostas e 12% não responderam.

Fica claro nas respostas que a formação não específica no campo da educação infantil é colocada como uma interferência pouco significativa ou sem importância para o trabalho que desenvolvem, restam as oportunidades que são oferecidas e a prática do dia-a-dia. Os percentuais dos que não responderam pode demonstrar também a distância entre a formação e o trabalho que é desenvolvido. Um número considerável de respostas relaciona o que aprenderam na formação fazendo uma ligação direta com a prática. Se considerarmos a idéia de criança colocada pelos profissionais, a compreensão dessa criança teria que ser a de um sujeito em desenvolvimento. O que vemos ainda nas escolas é um conhecimento bastante fragmentado sobre as diferentes concepções de desenvolvimento infantil, tendendo ao senso comum.

Na questão sobre o que é a violência (anexo 7), em geral a idéia é de todo ato que ofende, agride, oprime ou machuca psicológica, física e emocionalmente. É ação ou ato físico, verbal e moral que desrespeitam e ou machucam as pessoas. Para 12% é desrespeito com o próximo, com bens públicos e privados e 5% não responderam.

Nas respostas encontramos idéias sobre violência concreta e simbólica. A violência intermediária é desconhecida. Percebemos a necessidade de aprofundamento sobre violência dentro da abordagem presente na pesquisa.

Quanto à exclusão (anexo 8) , para 48% a idéia é de impedimento de alguém participar das coisas a que tem direito por preconceito, é não aceitar as diferenças, as pessoas como elas são, fazendo exclusão de etnia, cor, religião. Em 33% das respostas é um ato que priva alguém de determinada função, lugares, situações. É colocar fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais a não aceitação. Outras respostas foram dadas por 14% e 5% não responderam.

A inclusão (anexo 9) foi respondida de forma geral como a idéia de aceitar, conviver, acolher as diferenças e diversidades. Para 12% é aceitar a deficiência e respeitar o ser como os outros e 6% não responderam.

A questão sobre como é trabalhado as ações/situações violentas na creche (anexo 10) , primeiramente nas relações com os colegas, 57% responderam que é por intermédio do diálogo e respeito que se resolvem as situações e 25% nunca presenciou, até agora não ocorreu, não há violência. 7% procuram não se envolver em situações de conflito, 4% deram outras respostas e 7% não responderam.

Nas relações com as crianças as ações e situações violentas (anexo 11) na creche são trabalhadas em geral por meio do diálogo, conversa, mostrando outras formas de solucionar os conflitos. Através das rodas de conversas e sobre forma de regras. Os que não responderam foram 4%.

Nas relações com os pais (anexo 12) em geral é por meio de conversas e diálogos amigáveis e respeitosos, 7% não tem conhecimento de nenhum caso e 8% não responderam.

Quanto ao conhecimento do Projeto Político Pedagógico (anexo 13) em geral responderam que são metas e objetivos que a equipe escolar deseja atingir com a participação da comunidade. Construção coletiva que todos fazem parte. Para 14% é um documento que desconhecem ou conhecem muito pouco e 19% não responderam.

A questão sobre como trabalham o Projeto Político Pedagógico/PPP na prática pedagógica (anexo 14) , 40% responderam que incluem nas atividades em sala, em ações concretas. O Projeto norteia o planejamento das ações de acordo com as atividades desenvolvidas na escola. Para 25% é através dos projetos da escola e das turmas que são relacionados com o PPP e desenvolvidos durante o ano, 10% deram outras respostas e 25% não responderam.

Aí, reside a radiografia aparente, produzida por intermédio dos dados quantitativos.

5.2 Certezas provisórias

A pesquisa sobre a cultura de violências manifestadas e reveladas nos Centros de Educação Infantil (CEI) integrais de Sorocaba, aponta para o estudo das violências da exclusão e da inclusão que se manifestam por intermédio das violências simbólicas, concretas e intermediárias. O cerco epistemológico converge-se para olhares que examinam os poderes instituídos, os controles disciplinares e as interações da postura interdisciplinar que rompe com a fragmentação do

conhecimento. Valorizamos a importância das histórias construídas pelas escolas, desconsiderar os contextos que compõe o dia-a-dia das creches é uma postura violenta, impinge a invisibilidade.

O discurso legal assumiu a importância da infância, as leis educacionais consideram esse tempo. As creches anseiam por maiores investimentos e principalmente por reconhecimento e valorização. Esses espaços vivem grandes conflitos, tensões e lutas. O mundo infantil da criança é presente na vida cotidiana e exige sempre movimento. A concepção sobre criança como um ser em desenvolvimento, formação e construção com inúmeras capacidades para aprender demonstra que os educadores pesquisados também assumem a importância da infância.

Educadores da infância se esforçam para atender as necessidades da creche, a formação ainda é precária e os salários são incompatíveis. É uma realidade em que as condições objetivas são adaptadas, pouco é construído para a especificidade da educação infantil.

Como já foi colocado o abandono é um sentimento presente nos Centro de Educação Infantil Integral. O sentimento de abandono perante o sistema leva os profissionais de creche a se sentirem esquecidos, desvalorizados e pouco atendidos em suas necessidades. São relações de poder e interesses, que carregam a historicidade da creche, que reconhecemos vem mudando, não possui mais uma visão só de assistir as crianças, mas as relações dentro do sistema são ainda disciplinadoras, não estão abertas de fato ao exercício das diferenças e ao estabelecimento de protocolos entre os atores que compõem essa realidade escolar. Há um sentimento de carência e necessidade de constante atenção presente entre os adultos que trabalham no interior da creche e em relação às crianças e suas famílias. A proximidade e o tempo que as crianças ficam na escola de oito a dez horas dia, possibilitam uma relação intensa, algumas crianças bem pequenas, chamam as educadoras de mãe.

As relações estabelecidas entre adultos e crianças são relações também de poder. No discurso como constatamos nas respostas dos educadores se reconhece mais pelo diálogo. O educador se vê como possibilitador e mediador de experiências de ensino e aprendizagem tendo como foco o desenvolvimento integral da criança. A idéia da criança como ser que necessita de cuidado e atenção, acompanhada da percepção de ser indefeso, puro e dependente, carrega a responsabilidade de uma

relação estreita e próxima entre educadores e educandos. São relações disciplinares que misturam posturas entre adultos , entre adultos e crianças que modelam, limitam, estabelecem contornos e regras.

Os comportamentos interiorizados dos profissionais muitas vezes não são compreendidos como comportamentos disciplinadores que geram formas de violência. Disciplinar os corpos tenros , cuidar do ser indefeso e dependente é propiciar seu desenvolvimento pleno. As regras, normas, procedimentos institucionais, imposições e a própria disciplina não possibilitam ao educador da infância escutar e esculpir sua realidade. É um cotidiano marcado por uma rotina que dificulta o tempo de escuta da realidade vivida.

Enfatizamos novamente as percepções que trazemos do sentimento de abandono e da falta de cuidado, não de um cuidado que cala e aprisiona, ou que garante só a saúde do corpo físico, mas o cuidado recíproco, que olha também a necessidade de cuidar dos cuidadores. Negligenciar as especificidades da creche em relação ao cuidado é uma das formas de violência, pois deflagra sentimentos de frustração e acentua a carência. Não existe uma violência que se manifesta nas creches, mas um conjunto de violências que precisam ser contextualizadas.

Na questão sobre como é trabalhado as situações violentas nas relações entre adultos, o diálogo aparece como forma de negociação com a violência. Interessante que um número significativo de educadores nunca presenciou e nem participou de situações violentas. O desconhecimento da violência intermediária e pouco conhecimento da violência simbólica podem ser indicativos da não percepção de violência entre os adultos. Nas relações com as crianças os educadores responderam mais sobre relações entre crianças e não deles com as crianças. O diálogo também é o meio de negociar, mas esse diálogo ainda é a fala do adulto à criança do que pode e não pode ser feito. Quando se trata da relação com os pais novamente aparece o diálogo como forma de negociar com a violência. Já verificamos que a relação das escolas com as famílias ainda é pequena. Na creche exige maior proximidade, mas mesmo assim o exercício das diferenças por meio da postura interdisciplinar quase não acontece.

A pesquisa pontua a educação inclusiva, que defende uma educação de qualidade para todas as crianças e levanta a discussão sobre exclusão e inclusão. Tais movimentos constituem materialidade na postura do educador, marcado por fragmentações em sua formação e pela ausência do olhar interdisciplinar.

A não aceitação das diferenças é a idéia mais presente sobre exclusão e a aceitação dessas diferenças é de forma geral o conceito de inclusão dado pelos educadores pesquisados.

Entendemos que ser interdisciplinar é ir além da aceitação, do respeito; e reconhecimento da diferença é, antes de tudo, o exercício dessa relação que é temporal e contextual. As relações na creche principalmente por serem tão intensas possuem um potencial grandioso, o cuidado, o carinho e a atenção estão presentes nesses espaços. A postura interdisciplinar, exercitada no dia-a-dia possibilitaria como já foi colocado a negociação elegante com as diferentes manifestações de violência, pois as creches podem se transformar em arquitetura da boniteza, por meio da mistura de uma massa que esculpi contornos que acolhem e humanizam.

Nossas certezas são provisórias, as creches continuarão pulsando vida. Hoje, ou melhor, neste ano de 2008 assumi a direção de uma das creches pesquisadas, vivo esse cotidiano, me inquieto, aprendo e apreendo um mundo que não para. Temos pouco material de pesquisa em educação infantil, particularmente sobre creche, e sobre a educação inclusiva em Sorocaba, valorizei e valorizo a busca histórica, os contextos vividos, os indícios, as marcas, as percepções.

Esse trabalho espera contribuir com trabalhos vindouros, que valorizem a infância e busquem, se inquietem com a riqueza de inúmeras possibilidades que a mais tenra infância em espaço educacional provoca a pesquisar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
 _____ **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOVO, S.K. **As representações sociais sobre os portadores de deficiência na escola**; Dissertação de Mestrado em Educação.- Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2003.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF)**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 – **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 11.494, de 20 DE junho de 2007. **Regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB)**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2007.

BUENO, J.G.S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos César (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 163-185.

Carta das Cidades Educadoras . Disponível em:
http://dnanet.dna.com.br/aice/site/interna.asp?secao_id=125&Idioma_id=1
 Acesso em 23/07/2008.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n. 8 , jul./dez. 2002.

DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (Orgs.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.

_____. **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: Unesco, 2002.

_____. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília: Unesco, UNDP, 2003.

DEMO, P. **Charme da Exclusão Social**: Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2002.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Disponível em:

http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien

Acesso em 23/07/2008.

DORNELLES, M. do A. Sobre do que aqui se fala: a condição humana do humano. In: SOUZA, Maria Borges de Souza. **Ética e gestão do cuidado**: a infância em contextos de violências. Florianópolis: NUP, 2006, p. 7-17.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1993.

_____(Org) **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **Interdisciplinaridade na formação de professores**: da teoria à prática. Canoas: ULBRA, 2006.

_____(Org) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997..

HADDAD, L. **A creche em busca da identidade**. São Paulo : Edições Loyola, 1993.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos César (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 229-250.

LARROSA, J. **Pedagogia profana – Danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contra*Bando, 1998.

LEITE, M. L. M. A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos César (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 19-51.

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência**. São Paulo:OVértice, 1987.

MANTOAN, M.T. E. **A integração de pessoas com deficiências**: Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

_____(Org). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

_____(Org.). **Mobilidade, comunicação e educação**: Desafios à Acessibilidade. Rio de Janeiro : WVA, 1999.

_____(Org). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Inclusão escolar** : o que é? por que? como fazer ? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Ser ou estar eis à questão. explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

MARCÍLIO, L. M. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos César (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-79.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes; 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** . Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998 – Volumes 1,2 e 3.

OLIVEIRA, Z de M. **Creches : Crianças Faz de conta & Cia**. Rio de Janeiro : Editora Vozes,2001.

PEREZ, E. C. de M. F. **Na Multiplicidade da Floresta Dona Lagarta Pirlimpa** In: **Ensaio Pedagógico** – Construindo Escolas Inclusivas : 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005, p. 46-48 .

PIETRO, R.G. **A educação é um direito de todos?** In: Pannuti, M. R. V. (coord) Políticas Públicas de Educação Inclusiva. Fórum Mundial de Educação – SP. Atividade Auto-Gestionada do Fórum Permanente de Educação Inclusiva – SP, p. 10-16, 2004.

SANCHES, E. C. **Creche realidade e ambigüidades**, Petrópolis: Vozes, 2003.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Sorocaba). **Tempo para a educação**. Caderno Informativo da Divisão de Educação .Sorocaba, 1996.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Sorocaba). **O trabalho desenvolvido em CEI Integral no período de 1995 a 1996**. Divisão de Educação – Sorocaba, 1996.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Sorocaba). **Avaliação do trabalho escolar 2002/Projeto Político-Pedagógico**, Sorocaba, 2002.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Sorocaba). **Avaliação do trabalho escolar 2003/Projeto Político-Pedagógico**, Sorocaba, 2003.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA (Sorocaba). **Avaliação do trabalho escolar 2004/Projeto Político-Pedagógico**, Sorocaba, 2004.

- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (Sorocaba). **Avaliação do trabalho escolar 2005/Projeto Político-Pedagógico**, Sorocaba, 2005.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (Sorocaba). **Avaliação do trabalho escolar 2006/Projeto Político-Pedagógico**, Sorocaba, 2006.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO (Sorocaba). **Diretrizes pedagógicas da secretaria da educação para a gestão democrática**, Sorocaba, 1999.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO e Cultura (Sorocaba). **Relatório de atividades 2002: proposta de trabalho 2003** /Secretaria de Educação e Cultura – NUCEF – Núcleo de Capacitação para o Ensino Fundamental - Sorocaba, 2002.
- SEVERINO, A. J. O uno e o múltiplo : o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A . P. e BIANCHETTI, L. (org) **Interdisciplinaridade** – para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-175.
- SOROCABA. Prefeitura Municipal. Lei nº. 4599, de 06 de setembro de 1994. **Estabelece quadro e plano de carreira do magistério público municipal**. Sorocaba/SP. Câmara Municipal, 1994.
- SOROCABA, Prefeitura Municipal. Lei nº. 6478, de 30 de outubro de 2001. **Cria a função de auxiliar de educação**. Sorocaba/SP. Câmara Municipal, 2001.
- SOUZA, Maria Borges de Souza. **Ética e Gestão do Cuidado : a infância em contextos de violências**. Florianópolis : NUP, 2006.
- TOURAINÉ, A. **Poderemos Viver Juntos ? iguais e diferentes**. Rio de Janeiro : Editora Vozes, 1999.
- ZAPELINI, C.A. e MORAES. M. C. de. **A gestão do cuidado sob a ótica da formação de educadores**. In: SOUZA, Maria Borges de Souza. **Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violências**. Florianópolis: NUP, p. 210-221, 2006.

ANEXOS

Anexo 1 : Questionário

Sou diretora do CEI 62 “Monsenhor Antonio Simon Sola” e realizo uma pesquisa na UNISO – Universidade de Sorocaba sobre violência nas creches do município.

Gostaria de contar com sua colaboração para responder as questões abaixo.

Assumo a responsabilidade de socializar posteriormente o resultado da pesquisa em andamento. Saliento que as respostas serão totalmente sigilosas.

Muito Obrigado!

Elaine Perez

1) Qual sua compreensão sobre:

Criança:

Escola / Creche:

Seu papel como Professor/Educador:

2) Qual sua formação?

Como ela interfere no cotidiano da creche?

3) O que é violência?

4) O que é exclusão?

5) O que é inclusão?

6) Como você trabalha com as ações/situações violentas na creche?
Nas relações com colegas:

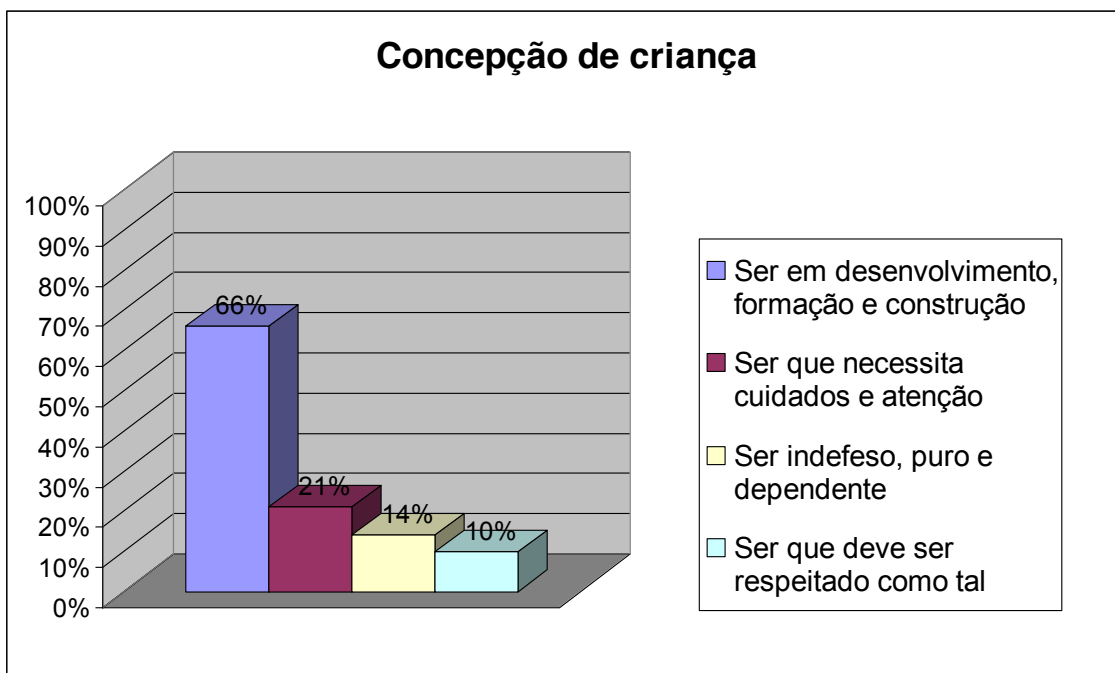
Nas relações com as crianças:

Nas relações com os pais?

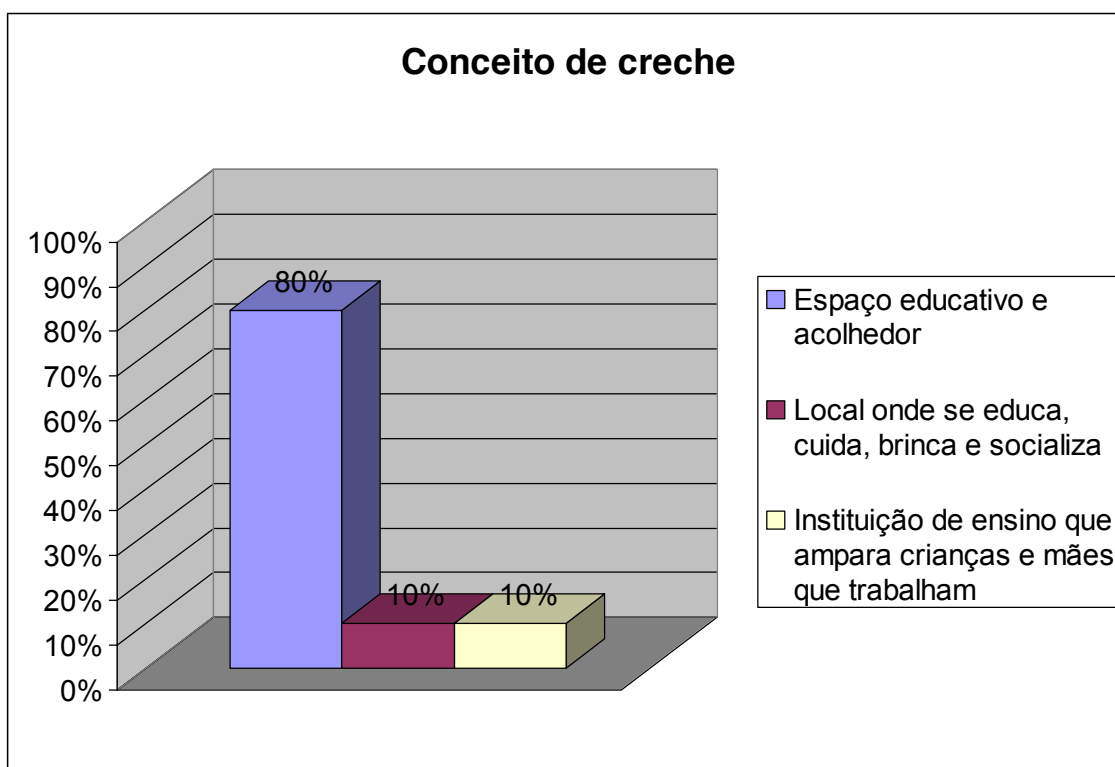
7) Qual seu conhecimento sobre o PPP (Projeto Político Pedagógico)?

Como você trabalha o PPP na sua prática pedagógica?

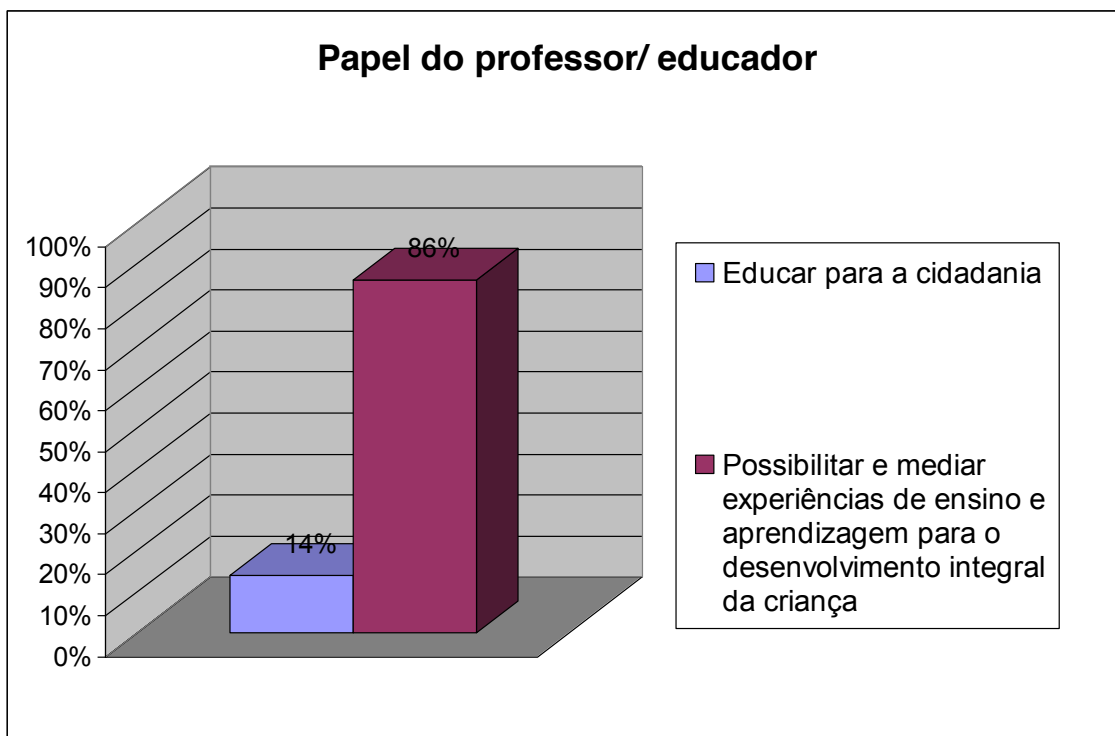
Anexo 2 :



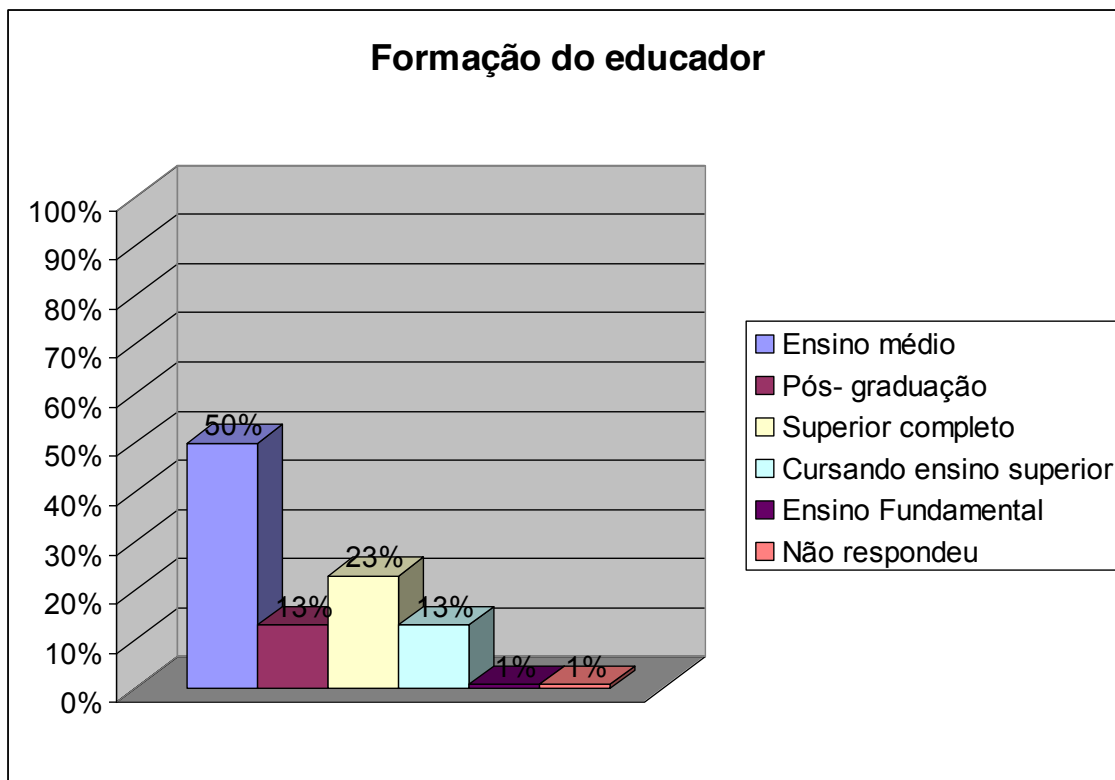
Anexo 3 :



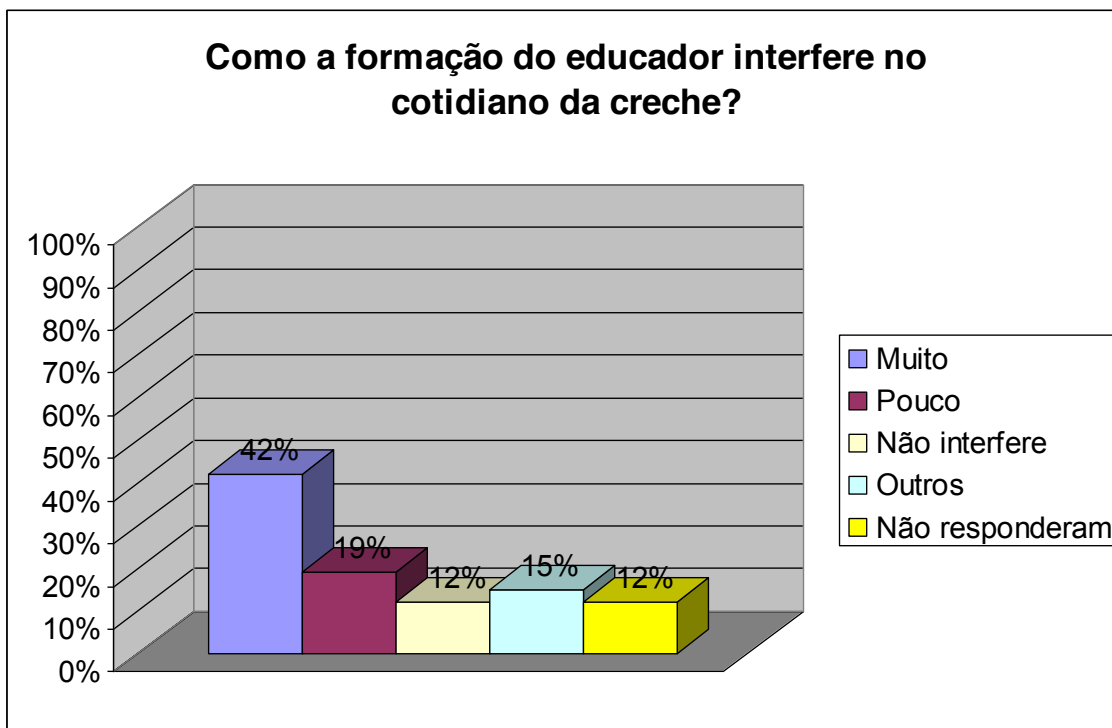
Anexo 4 :



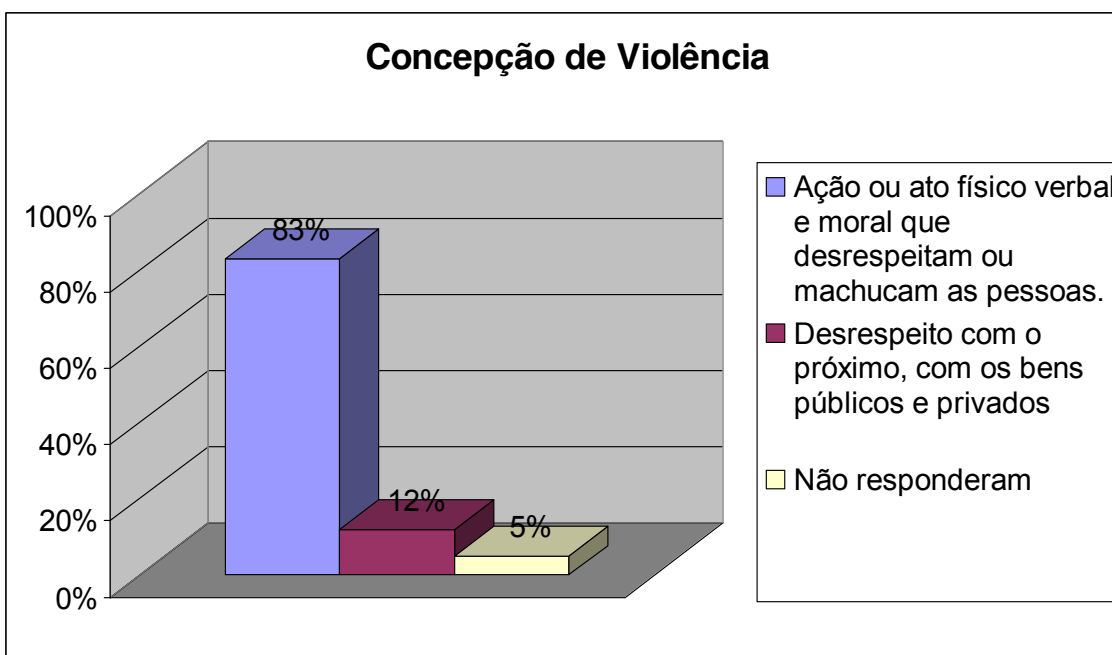
Anexo 5 :



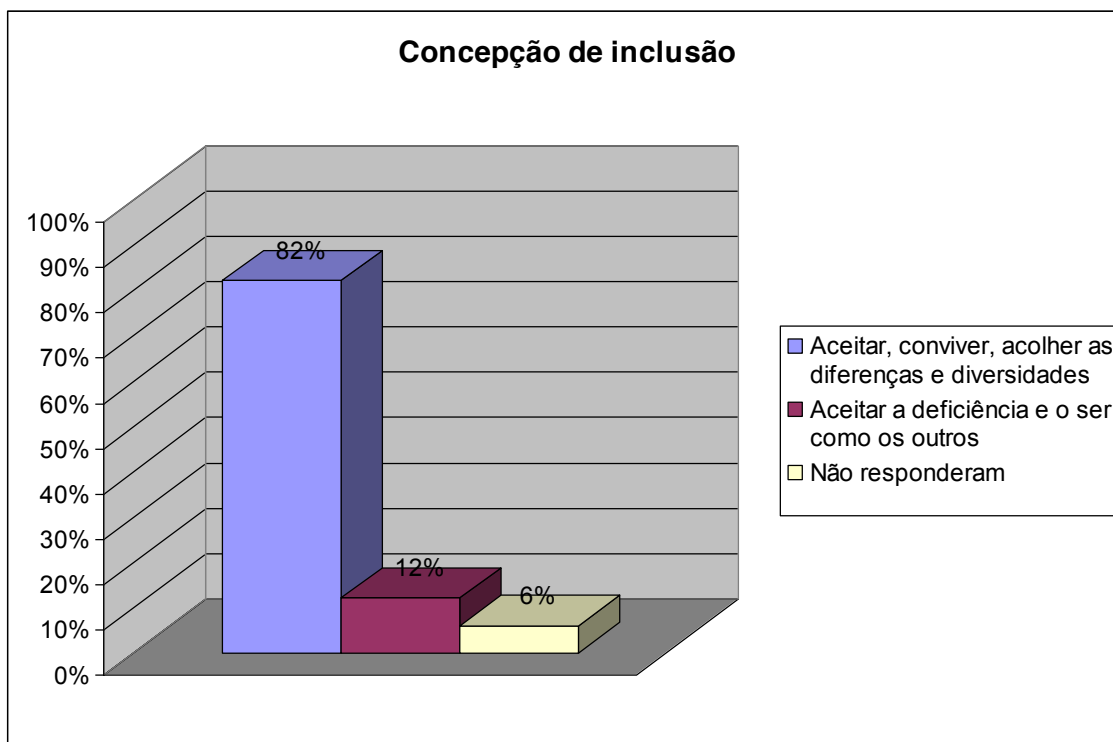
Anexo 6:



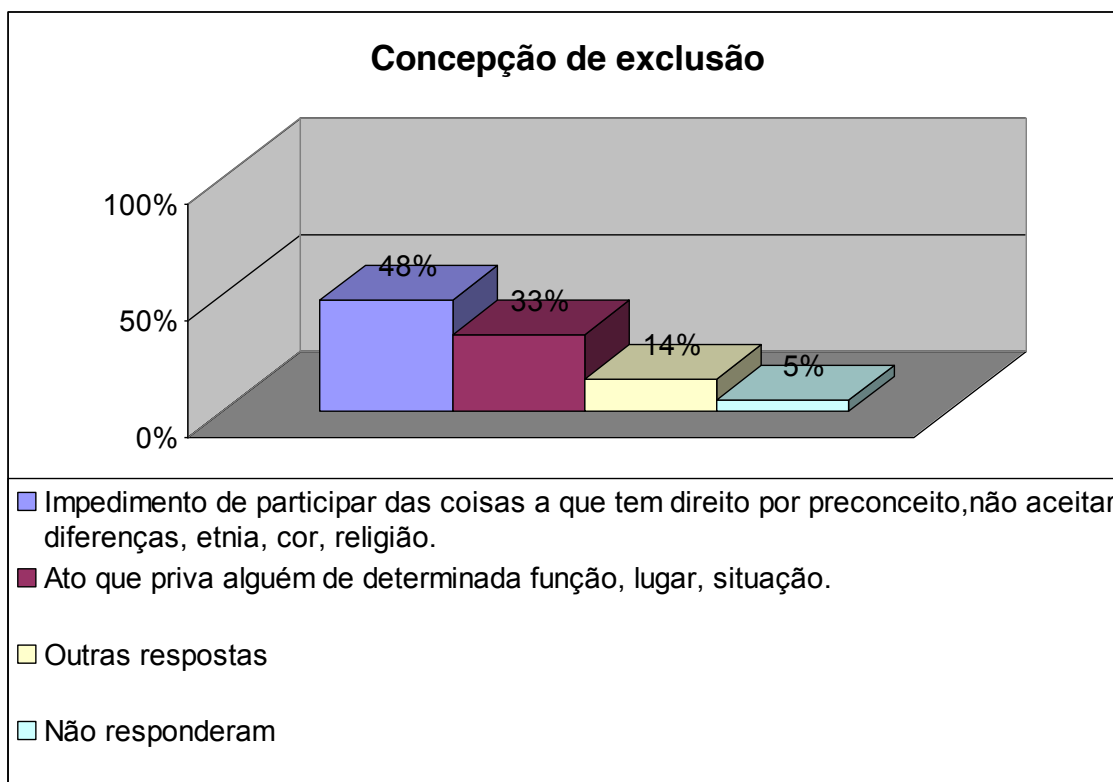
Anexo 7 :



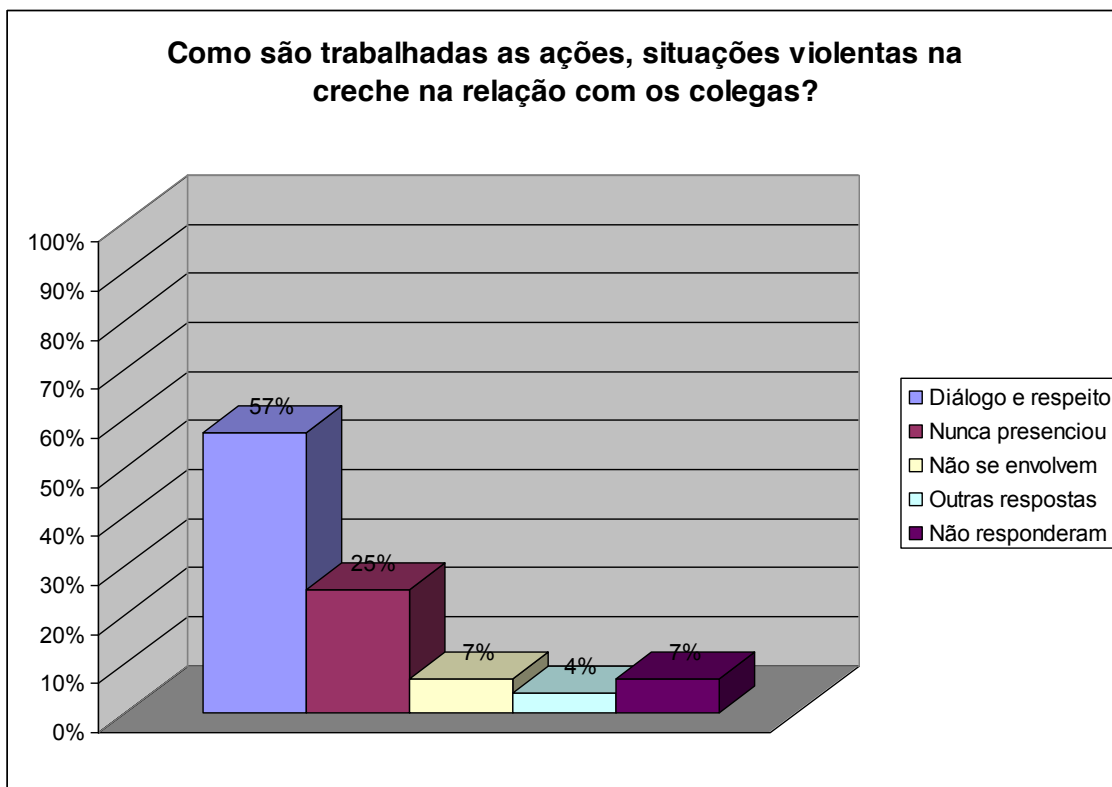
Anexo 8 :



Anexo 9 :



Anexo 10 :



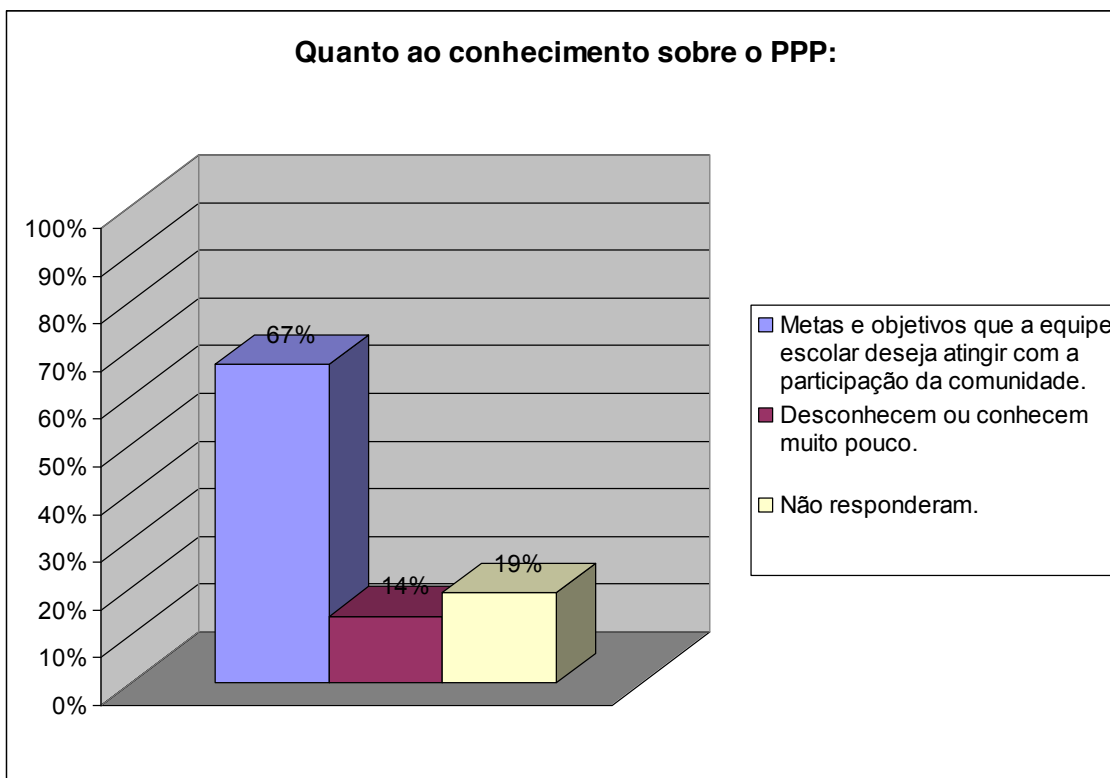
Anexo 11 :



Anexo 12 :



Anexo 13 :



Anexo 14 :

