

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ACOLHIMENTO: SONORAS REFLEXÕES COM PAULO FREIRE COMO  
PRÁTICA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA CRECHE  
CLÉLIA GERVÁSIO SCAFUTO – JUIZ DE FORA (MG)**

FLÁVIA ALVES BONSANTO

JUIZ DE FORA

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ACOLHIMENTO: SONORAS REFLEXÕES COM PAULO FREIRE COMO  
PRÁTICA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA CRECHE  
CLÉLIA GERVÁSIO SCAFUTO – JUIZ DE FORA (MG)**

FLÁVIA ALVES BONSANTO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandrelena da Silva Monteiro

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bonsanto, Flávia Alves.

Acolhimento : sonoras reflexões com Paulo Freire como prática de inclusão de crianças com deficiência na Creche Clélia Gervásio Scafuto - Juiz de Fora (MG) / Flávia Alves Bonsanto. -- 2019.

117 p. : il.

Orientadora: Sandrelena da Silva Monteiro

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.


1. Acolhimento. 2. Inédito-viável. 3. Creche. 4. Crianças com Deficiência. 5. Inclusão. I. Silva Monteiro, Sandrelena da, orient. II. Título.


FLÁVIA ALVES BONSANTO


**ACOLHIMENTO: SONORAS REFLEXÕES COM PAULO FREIRE  
COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA  
NA CRECHE CLÉLIA GERVÁSIO SCAFUTO – JUIZ DE FORA (MG)**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

  
Prof.(a) Dr.(a) Sandrelena da Silva Monteiro - Orientador(a)  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

  
Prof.(a) Dr.(a) Luciana Pacheco Marques  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF

  
Prof.(a) Dr.(a) Edgar Pereira Coelho  
Universidade Federal de Viçosa - UFV

  
Prof.(a) Dr.(a) Arthur Meucci  
Universidade Federal de Viçosa - UFV

Juiz de Fora, 12 de agosto de 2019.

“Deus adiante...”.

Maria das Graças da Silva – Vó Lia

“Não vivo a saudade como um refúgio doentio e piegas do que foi. Eu encaro-a como um instrumento afetivo de pesquisa – como um reencontro com o ontem e um adentramento no amanhã.”

Paulo Freire

“[...] por maior que seja a própria influência do indivíduo sobre a obra que ele produz, esta é sempre, em última análise, um *produto do complexo social* onde ela foi engendrada.”

Amílcar Cabral

## DEDICATÓRIAS

À memória da minha amada Vó Lia que, mesmo em outro plano de vida, se faz presente ao meu lado me acolhendo e incentivando com sua sabedoria.

A minha Mãe - Gisele, amiga fiel e amável, fonte de força e inspiração, que me permitiu, gentilmente, contar sua história. Te Amo demais, Mãe!

Ao meu Pai, por me apresentar o vasto Universo da Música e estimular que minhas vivências sejam juntamente com elas.

Aos meus amores Fábio e Jacques, noivo e cão-filho, por todo amor que recebo e que nutre a vida com fé! Meus Mômre Mômres!

Às pessoas com deficiência, às militantes e aos militantes da causa, na pessoa de esperançosa luta Maria Valéria Andrade, com minha profunda admiração e respeito.

A Sandrelena Monteiro, cujas orientações democráticas e inclusivas fizeram da pesquisa uma aventura criadora.

À equipe da Creche Clélia Gervásio Scafuto, cujo exercício pedagógico, de cuidar e educar é regado com amorosidade nas práticas. E floresce!

Às diferenças, que fazem a vida com múltiplas possibilidades de Ser, de Ser Mais.

À creche, um espaço-tempo que me desperta curiosidades, epistemológicas!

## AGRADECIMENTOS

*Lá, lá, lá, lá, lá, lá, laiá*

*Muita gente me ajudou chegar aqui  
Foi aos trancos e barrancos que eu consegui  
Minha família, meus amigos, minha fé  
A vocês devo tudo*

*Canela russa eu andava por aí  
Procurando um anjo bom pra me ouvir  
Eu jamais engoli sapo sem sorrir  
Suportei absurdos*

*Conquistando amizades, ganhei confiança  
Esse público amado me deu esperança  
Eu sou feliz demais, quando olho pra trás só consigo sentir*

*Gratidão  
Pela força que não me deixou desistir  
Por ter sido escolhido para essa missão  
Obrigado meu Deus por você existir  
Sempre me deu a mão*

*Gratidão  
Não há dinheiro que pague, não posso esquecer  
Se eu fugir das origens eu perco meu chão  
Obrigado meu povo por fortalecer  
Beijos no coração*

*Lá, lá, lá, lá, lá, lá, laiá*

*Gratidão – Xande de Pilares*

**A Deus, Nossa Senhora Aparecida e São Jorge!**  
**A todas e todos que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação**  
**enquanto gente, bem como para realização deste sonho.**  
**Minha Sonora GRATIDÃO!**

## RESUMO

A presente pesquisa qualitativa, construída no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, considera a perspectiva freiriana do *anúncio* na dissertação, a fim de compreender qual é a concepção de acolhimento que ampara as práticas das educadoras em relação à inclusão de crianças com deficiência na Creche Clélia Gervásio Scafuto, em Juiz de Fora/Minas Gerais, com o fomento das contribuições de Paulo Freire. São apresentadas as primeiras notas, que culminaram no movimento desta pesquisa e a partitura em defesa do tema. Prosseguindo, mostra a problematização de *um* histórico da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, expõe uma narrativa de constituição da creche no Brasil, bem como um breve contexto da cidade de Juiz de Fora/MG e pensa uma concepção de acolhimento que respeita aos preceitos da valorização das diferenças, da solidariedade, da ética e da amorosidade, reunindo as ideias de Paulo Freire contextualizadas à questão das crianças com deficiência. Posteriormente, discorre sobre uma biografia de Paulo Freire e na definição do Círculo Epistemológico de Cultura como arranjo metodológico. Seguindo, faz uma contextualização da história e das fundamentações teóricas da creche. Ao final, visando mostrar a concepção de acolhimento da creche às crianças com deficiência, são apresentadas as narrativas das observações realizadas de forma participante nas dependências da instituição e os diálogos construídos em uma roda-de-conversa com as profissionais, acerca dos elementos necessários à prática educativa de acolhimento às crianças com deficiência. Sobre o vivido e sentido, foi possível compreender e ver que o respeito e a valorização das diferenças, bem como a amorosidade constituem as ações educativas da creche enquanto prática inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acolhimento; Inédito-viável; Creche; Crianças com Deficiência; Inclusão.



## ABSTRACT

This qualitative research, built within the graduate program in education, Faculty of education, the Federal University of Juiz de Fora, considers the freiriana perspective of the advertisement on the dissertation, in order to understand what is the design host that supports the practices of educators regarding the inclusion of children with disabilities in day care Clélia Gervásio Scafuto, in Juiz de Fora/Minas Gerais, with the encouragement of the contributions of Paulo Freire. The first notes are shown, culminating in the movement of this research and the score on defense. Pursued, shows the problematization of a history of the relationship of the company with persons with disabilities, a narrative of creation of daycare in Brazil, as well as a brief context of the city of Juiz de Fora/MG and thinks a host design for the precepts of the appreciation of differences, solidarity, ethics and lovingness, bringing together the ideas of Paulo Freire in context to the question of children with disabilities. Subsequently, talks about a biography of Paulo Freire and the definition of the Epistemological Circle of culture as methodological arrangement. Following, makes a contextualization of the story and of the theoretical foundations of the daycare. At the end, aiming to show the design of nursery school to host children with disabilities are the narratives of the observations so participant at the institution and the dialogs built into a wheel-of-conversation with the professionals, about the elements needed to host educational practice to children with disabilities. About the lived and felt, it was possible to understand and see that the respect for and appreciation of differences, as well as the educational actions constitute loveliness of daycare while inclusive practice.

**KEYWORDS:** Greeting; Unheard of-viable; Daycare; Children with disabilities; Inclusion.

**LISTRA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES**

<b>Quadro 1 – Trabalhos: descritores creche e crianças com deficiência 2003/2007.....</b>	<b>23</b>
<b>Quadro 2– Concepções Sociais em Relação às Pessoas com Deficiência.....</b>	<b>27</b>
<b>Quadro 3 – Caminhando pela INCLUSÃO: alguns passos de 1989 a 2015.....</b>	<b>34-35</b>
<b>Quadro 4 – Atitudes Sociais às pessoas com deficiência ao longo da História.....</b>	<b>38</b>
<b>Imagem 1: Estrutura da Pesquisa.....</b>	<b>63</b>
<b>Imagem 2: Minhas Inspirações.....</b>	<b>80</b>

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS NOTAS.....</b>	<b>12</b>
<b>1 PARTITURA E MELODIA: TOCANDO NO TEMA.....</b>	<b>20</b>
<b>2 SOLITUDE E ATITUDE: PROBLEMATIZANDO <i>UM</i> HISTÓRICO DA RELAÇÃO DA SOCIEDADE COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>25</b>
<b>3 O ERÊ E AS POLÍTICAS: A CONSTITUIÇÃO DA CRECHE NO BRASIL E NA CIDADE DE JUIZ DE FORA – MINAS GERAIS.....</b>	<b>30</b>
<b>4 PAULO FREIRE E O CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO DE CULTURA: Arranjos Metodológicos.....</b>	<b>52</b>
<b>4.1 Creche Clélia Gervásio Scafuto: cirandas culturais.....</b>	<b>67</b>
<b>4.1.1 Sonoras reflexões com Paulo Freire como prática de aprendizado na/da/com a práxis.....</b>	<b>70</b>
<b>5 ACOLHIMENTO: O GESTO DE MARIA E AS REFLEXÕES COM PAULO FREIRE PELA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA CRECHE.....</b>	<b>79</b>
<b>6 UM <i>POT-POURRI</i> DE CONCEPÇÕES: O CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO DE CULTURA NA CIRANDA DE VOZES DA CRECHE CLÉLIA GERVÁSIO SCAFUTO.....</b>	<b>87</b>
<b>7 SOBRE UMA AVENTURA DE ESTAR SENDO.....</b>	<b>112</b>
<b>8 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>

## PRIMEIRAS NOTAS

*Maria, Maria  
É um dom, uma certa magia  
Uma força que nos alerta  
Uma mulher que merece viver e amar  
Como outra qualquer do planeta*

*Maria, Maria  
É o som, é a cor, é o suor  
É a dose mais forte e lenta  
De uma gente que ri quando deve chorar  
E não vive, apenas aguenta*

*Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria*

*Mas é preciso ter manha  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida*

*Maria, Maria – Milton Nascimento*

Quando a pesquisa começa?

20/07/1969. Um grande acontecimento “muda” o mundo. Era Neil Armstrong, Astronauta, Comandante da missão Apolo 11, marcando seu nome na história da humanidade ao pisar pela primeira vez na Lua e fixar uma bandeira dos Estados Unidos da América.

Um pouco antes, em 25/03/1969 uma Maria, das Graças, Mulher Negra, Inteligente, Analfabeta, Guerreira, Doce, moradora da Vila Olavo Costa, periferia de Juiz de Fora, e sensível a um chamamento de Vida que a Vida lhe interpelou, muda o rumo da minha história.

A generosa senhora, conhecida como Lia, recebe nos braços a filha recém-nascida de sua irmã.

A mulher que acabara de dar a luz não se reconhecia como mãe e sua condição de alcoolista fragilizava as possibilidades de criar uma criança. Ela entregou a bebê e ganhou o mundo, infelizmente, não como Armstrong. Afinal, não se tratava de um homem, branco e com nível de instrução elevado. Era outro ser/contexto social, invisível às mudanças da humanidade na época. Sempre houve desigualdade social e de gênero.

Melhor parar, senão dispara!

Com os olhos na boniteza da vida, Maria das Graças, a Lia, teve, nos dizeres de Paulo Freire, braços que se abrem para *acolher*. Nascia então Gisele, minha Mãe.

A figura paterna dela não aparece neste momento da narrativa e nem em outro, e nunca apareceu.

Gisele foi acolhida e criada em meio a muitas dificuldades sociais, mas a humanidade presente na atitude de Lia contribuiu para sua formação, fazendo dela uma mulher firme e batalhadora.

Descobrimo os sabores da vida, aos 16 anos de idade Gisele ficou grávida e, diferente de sua mãe biológica, decidiu ter o bebê. Não quis saber o sexo do neném, que, mais tarde, no oitavo mês de gestação revelou ser uma menina, chamada de Flávia. Eu! Talvez neste momento tenha iniciado minha formação na/pela diferença.

É lindo ouvir minha mãe narrar minha chegada antecipada, prematura. Ela diz que na hora em que eu ia nascer uma funcionária ligou o rádio de pilha no centro cirúrgico e começou a tocar “Pétalas” do Djavan, o que lhe amenizou os medos e acariciou as esperanças. Nasci com música e necessito delas na vida, para refletir e suavizar os caminhos.

Refaço-me aqui de um longo suspiro para prosseguir.

Pensar isso tudo gera um mergulho interno, com o resgate de memórias familiares, que me constituem como gente.

Então, de onde vem a questão?

Tenho orgulho em dizer que sou oriunda de uma humilde comunidade da cidade de Juiz de Fora chamada “Solidariedade”, bairro que faz divisa com Vila Ideal, Furtado de Menezes e Vila Olavo Costa, onde vivia a avó Lia.

Nestes lugares cresci e aprendi vários aspectos culturais, dentre eles o samba na Escola Juventude Imperial<sup>1</sup>, mas também presenciei acontecimentos ligados à desigualdade social e violência.

Aos 2 anos de idade uma, inevitável, separação entre eu e minha mãe aconteceu. Ela que já trabalhara desde os 14 anos até a gravidez, retornou ao serviço em uma instituição filantrópica que atende deficientes visuais.

A partir daí nós tivemos a oportunidade de conviver com pessoas que veem a vida sob outras perspectivas.

Meu pai, ser humano alternativo, cantor por dom e servidor municipal de Juiz de Fora/MG, apenas com o emprego e importante contribuição da minha mãe pôde vislumbrar uma moradia própria para nossa família. Como estávamos na faixa de baixa renda, eles conseguiram participar de um programa social de habitação e nós fomos para a “Solidariedade”.

Com o tempo aprendi que, Solidariedade além de um bairro de Juiz de Fora/MG pode ser ato de bondade com o próximo. Ao conviver neste lugar apreende-se, na prática, o sentido da palavra. Vi muitas vivências solidárias acontecerem.

Dando um salto na história, que foi perpassada por muitas alegrias, tropeços, sabores, carinhos e aprendizagens, sobretudo na Escola Estadual Henrique Burnier, cresci e descobri que existiam outras formas de vida social, classes, e experiências fora deste espaço.

Com o final do casamento dos meus pais, minha mãe e eu fomos atrás de novas possibilidades, em 2003. Ela entrou na faculdade e eu estava concluindo o Ensino Médio.

A mãe, sem eu ter consciência no momento, já praticava as reflexões freirianas<sup>2</sup>.

Nós nunca negamos de onde viemos, mas sabíamos que o nosso destino não estava determinado. Compreendemos que através da educação poderíamos caminhar outros caminhos, perseguir outros percursos. Assim o fizemos! Andarilhas utópicas que somos!

---

<sup>1</sup> Fundada em março de 1964 na Vila Olavo Costa sob o nome Grêmio Recreativo Escola de Samba Juventude Imperial é uma das maiores e mais tradicionais escolas de samba da cidade de Juiz de Fora/MG. Sua origem está ligada ao Bloco do Olavo, que existia no bairro.

<sup>2</sup> Quando Paulo Freire diz: “Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*.” (FREIRE, 1996, p. 21)

Em 2004, iniciei minha trajetória no Ensino Superior no curso de Educação Física. Porém, no terceiro período, ao conhecer melhor as matérias contempladas por esta ciência, percebi que não era este o meu caminho.

Acredito que não era apenas um movimento de escolha profissional, mas da minha constituição enquanto sujeito e cidadã.

Apoiada, como sempre, pela força da minha mãe, fiquei seis meses sem estudar, refletindo sobre que profissão escolher. O que eu poderia fazer como profissional e que pudesse refletir em algo bom e útil para o Outro?

Iniciei um movimento, no qual mergulhei nas vivências da minha vida pessoal e escolar, para pensar o que teria enquanto potencial para desenvolver.

Naquela época eu já havia ingressado como funcionária na mesma entidade que minha mãe trabalhava. Eu atuava na função de digitadora. Foi quando pude aprender o Braille<sup>3</sup>.

Decorrente desta busca interior, do gosto por aprender e das memórias do quintal da minha casa na “Solidariedade”, onde recebia as crianças pequenas embaixo da bananeira, para dar “aulinhas”, resolvi que seria Pedagoga.

2006 foi o ano que comecei o Curso de Pedagogia, na Universidade Salgado de Oliveira de Juiz de Fora. Foi muito esforço da minha mãe para custear os estudos, mas eu busquei honrar cada investimento feito por ela.

Em 2009, a fim de concluir a graduação, escrevi um trabalho sobre a “Atuação do(a) Professor(a) na sociedade contemporânea, ressaltando as atitudes docentes problematizadas por Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”. A orientação da Professora Maria Luiza Monteiro Vieira Braga Barone foi essencial ao desenvolvimento da temática, pois propiciou uma relação dialógica e horizontal, na qual os conceitos freirianos tomavam corpo e solidez.

Já em outubro do mesmo ano fui registrada como Pedagoga da Associação dos Cegos de Juiz de Fora/MG, a partir da indicação da Pedagoga Voluntária Dona Edi Caiafa. Uma das primeiras ações frente ao Projeto de Encaminhamento aos Estudos “Aprender para Ser” foi organizar o cadastro das pessoas com deficiência visual que tinham interesse em estudar, para que o apoio fosse dado em todos os níveis de ensino. Felizmente, os assistidos puderam receber atenção nos níveis fundamental, médio e superior.

---

<sup>3</sup> Sistema de leitura e escrita para pessoas com deficiência visual, criado pelo francês Louis Braille, em 1824.

Juntamente com a Coordenação do Projeto, eu representava a entidade no Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Juiz de Fora/MG, presidido, de 2009 a 2012, pela amiga e companheira da/na causa Maria Valéria Andrade.

Naquele período o controle social institucional era exercido de forma consultiva. No entanto, a equipe empenhou-se pela visibilidade das questões relativas às políticas públicas para as pessoas com deficiência, através de ações junto ao poder executivo, à sociedade civil e à população da cidade.

A rotina de trabalho e a participação no conselho me aproximaram cada vez mais da causa e de pessoas com deficiência, cujas histórias revelavam uma luta diária em busca do respeito às diferenças e o acesso às políticas públicas.

Certo dia, durante o expediente normal, recebi o telefonema de uma médica da Santa Casa de Juiz de Fora, solicitando apoio para o caso de uma criança que, vítima de violência, tornou-se deficiente visual permanente em ambos os olhos.

Era um lindo menino que tinha medo de escuro e ao tomar consciência de que não enxergaria mais com os olhos, chorou e pediu que lhe acendessem a luz.

O ocorrido com esta criança fez parte do noticiário policial local, pois a mãe, usuária de drogas, ao ter sua dívida cobrada por um traficante, colocou o filho na sua frente, talvez contando com a solidariedade do sujeito. Tragicamente, nem todo lugar e nem todas as pessoas prescindem desta qualidade para com o Outro.

O menino foi alvejado a balas, tendo avulsão de um olho, projétil alocado no cérebro e fratura de alguns ossos do ouvido, sem falar nas marcas que não podem ser percebidas e narradas, pois só ele as sentiu/sente.

Jamais esqueço os casos que acompanho e este foi um dos mais marcantes.

Apesar do garoto não ser um assistido da instituição na qual eu trabalhava, senti que tinha um compromisso ético com a situação dele. Dessa forma, pedi autorização ao Serviço Social da Santa Casa e fui visitá-lo. Talvez tenha sido um acolhimento!

Não tenho palavras para descrever a sensação em auxiliar a equipe de enfermagem no banho de leito desta criança e, também, de ver outras crianças em situação de extremo risco de saúde.

Só pensava nas famílias, naquela situação tão vulnerável. Mas que reavivavam a esperança a cada movimento de perninhas e até mesmo respiração. Duro.

Na luta pela vida, o menino teve alta da Unidade de Tratamento Intensivo e pude receber sua avó materna no projeto.



O objetivo era encaminhá-lo ao processo de escolarização, que na ocasião seria para educação infantil, especificamente creche, a fim de que o mesmo pudesse retomar a socialização, estimular os seus sentidos remanescentes, entre outros ganhos.

Mesmo constatando uma distância com as discussões acerca da educação infantil<sup>4</sup>, tinha conhecimento de que a oferta de vagas para creches constitui uma intrincada problemática na política de assistência/educação.

Não obstante a esta realidade, a criança com deficiência cuja orientação tinha sido dada para entrada na creche, não conseguiu vaga. Talvez o tema da pesquisa venha daqui!

Contemplando novas formas para vida profissional, tive outras experiências como: professora dos anos iniciais na Escola Cenecista Monteiro Lobato (2009); aluna de pós-graduação em Gestão Educacional no Instituto Metodista Granbery, no qual defendi monografia amparada nos preceitos de Paulo Freire (2011); professora de Orientação e Mobilidade para pessoas com deficiência visual, inclusive, ministrando este curso para formação de profissionais (2009-2015); Supervisora Pedagógica na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2015) e Coordenadora do Instituto Médico Psico Pedagógico - IMEPP, entidade Socioassistencial, que presta Serviço à Pessoa com Deficiência e Programa de Atenção à Infância e Adolescência (2014-2018).

Em meio a essas vivências sempre tive o sonho de fazer mestrado em educação e como a luta pelo(s) sonho(s) é um componente “genético” da minha família, não desisti ao passar apenas nas provas e ter o projeto reprovado 2 vezes.

Durante a minha segunda tentativa, porém, apesar de não lograr êxito para entrada no programa de pós-graduação, recebi o convite da querida Professora Núbia Schaper, que já havia me dado aula na graduação, para participar do seu Grupo de Pesquisa “Linguagens Infâncias Cultura Educação e Desenvolvimento Humano” – LICEDH.

Posso dizer que os encontros com as mulheres deste grupo foram férteis e motivadores. Algumas muito experientes, com trajetórias sólidas na carreira do magistério e outras ainda em construção de seus percursos, mas cheias de militância, política e poesia nas/para as discussões sobre as infâncias.

---

<sup>4</sup>A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos. (BRASIL, 2013).

Aprendi com elas a suavizar mais a caminhada, refiz o projeto de pesquisa e persisti na seleção para o Mestrado.

Em uma linda e ensolarada tarde de dezembro de 2017, quando eu estava numa praça de Juiz de Fora/MG, fazendo piquenique com minha irmã Yasmin de 9 anos, filha do segundo casamento de meu Pai, uma das colegas do LICEDH ligou e me deu a notícia, eu havia passado.

Passei. Passou um filme na minha cabeça! Chorei!

E de repente os morangos que Yasmin e eu comíamos ficaram mais saborosos. Jacques, meu cão/filho, parecia estar mais alegre.

Finalmente a oportunidade. Um lugar para minhas reflexões curiosas<sup>5</sup>.

Sempre quis problematizar uma discussão em torno da Educação Inclusiva para pessoas com deficiência e ao ser nutrida pela leveza do LICEDH, bem como por sua militância em prol da Educação Infantil e, principalmente, pelo caso do garoto cuja história mencionei, decidi que iria pesquisar a creche para crianças com deficiência.

Somei a essa questão as vivências profissionais que tinha e também a potência oriunda da militância no Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Com muita alegria, fui para primeira reunião com a minha orientadora, Sandrelena da Silva Monteiro, cheia de emoções e argumentos em defesa do projeto. Neste encontro, eu que sempre tenho o que falar, me declinei a ouvir. Dentre as várias colocações interessantes da professora, que considero um presente dos céus, uma sugestão tornou-se um divisor de águas na/para a pesquisa e da/para minha vida: “Flávia, tente fazer o movimento de anúncio e não de denúncia”.

Fui embora com a ideia de *anunciar*. E tudo mudou!

A pesquisa sobre o acolhimento para criança com deficiência na creche com as reflexões de Paulo Freire não será para denunciar problemas, mas para refletir com/sobre ela e pensar, com as atoras envolvidas na prática da educação infantil, a(s) concepção(ões) que ampare(m) práticas com respeito às diferenças.

Nesta teia, defendendo que a solidariedade, lugar de onde a pesquisa vem, deixará de ser apenas uma comunidade, pois será (re)significada enquanto elemento que constitui uma prática na/para inclusão.

Amparada pela formação da vida, cuja doçura e força da minha saudosa avó Lia contextualizam aprendizagens diárias e a garra e sede pela vida e pelo saber de minha

---

<sup>5</sup> Vale apontar a fala de Freire (1996, p. 97) “o exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto.” A creche é um lugar que desperta minha curiosidade.

mãe me guiam com perspectivas esperançosas, defendo esta pesquisa com preceitos de Paulo Freire, uma grande referência. Um homem que mudou a história da sua vida e da vida de muitos com sua humanidade.

Pois bem! Solidariedade, Creche, Acolhimento, Paulo Freire, Reflexão, Diferença, Humanidade. Falar sobre isso tudo no campo da ciência, sobretudo nos tempos de hoje, é um desafio.

Não tenho pretensão de “mudar” a História da Educação e da humanidade, como Armstrong, mas no espaço da creche vamos, no mínimo, problematizar uma concepção emancipadora.

Sou grata a cada lugar frequentado, cada vivência e, sobretudo, às pessoas aqui mencionadas, por participarem da costura da minha formação enquanto MulherGenteCidadãPedagogaPesquisadora<sup>6</sup>.

SerEstarEstudarTrabalharDialogarAprender com esses seres humanos, fez a questão emergir e, portanto, merecem destaque nas primeiras notas desta dissertação.

Falar de humanidade sem ter gratidão e reconhecer a importância do Outro para eu Ser, seria um grave erro, um equívoco.

Vejo o programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e a Creche Clélia Gervásio Scafuto – como sendo espaços não siderais, mas lugares simbólicos, nos quais eu pisei com força e gravidade em 2018 e 2019 para fixar uma bandeira, a do *respeito e valorização das diferenças*.

Creio que neste momento cabe salientar a distinção entre *diversidade* e *diferença*, para elucidar as dimensões políticas da pesquisa.

Fleuri (2006) nos esclarece que, a diferença “indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais” (p. 501). Já a diversidade “representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única” (p. 500). O autor acrescenta que as “novas perspectivas emergentes de compreensão das diferenças indicam uma visão mais complexa do *diferente*, para além do paradigma da *diversidade*” (p. 495, grifo do autor). Celebremos então as *diferenças*!

---

<sup>6</sup> Nilda Alves nos apresenta a noção de tessitura de conhecimentos em redes, a formação como processo de múltiplos contextos, que incluem a vida cotidiana nas escolas e práticas teóricas da formação, as pesquisas e o pesquisar, assumindo a responsabilidade do pesquisador, as imagens e as narrativas, sempre remetendo umas às outras. (GARCIA; OLIVEIRA, 2015).

## 1 PARTITURA E MELODIA: TOCANDO NO TEMA

*Quero ver sempre no teu rosto essa felicidade  
O teu sorriso iluminado que me faz tão bem  
O teu astral pra cima já é marca registrada  
Esse teu jeito que não guarda mágoa de ninguém*

*Essa vontade de quem vai vencer na vida  
Eu tô com Deus e sei que Deus está contigo  
Teu coração não cabe dentro do teu peito  
Que está lotado transbordando de amigos*

*Você tem sempre uma palavra de consolo  
Fica sem jeito se deixar alguém na mão  
Tá sempre junto e misturado com seu povo  
Fecha com quem está sem lenço e documento*

*Na correria você sempre encontra tempo  
De demonstrar o que é ser gente de verdade  
Sempre buscando o bem da humanidade  
É ser humano, é ser humano, é ser humano, ser humano eh*

*(É ser humano) que sabe chegar pra somar  
(É ser humano) não deixa a canoa virar  
(É ser humano) eu tenho esperança e fé no ser humano*

*Ser Humano - Zeca Pagodinho*

Penso nas crianças com deficiência, na creche, nas educadoras, na Educação, em acolhimento, em Paulo Freire e me vem à cabeça este samba, “Ser Humano”, de Zeca Pagodinho.

É fato que minha emoção fica tomada pelas batidas do tambor, mas também pelos dizeres de esperança e fé no ser humano.

Seguindo essa melodia na vida, permanecemos na busca pela humanidade em nossas ações e relações históricas e sociais, mesmo em tempos turbulentos e incertos.

Em geral, um dos caminhos que percorremos e perseguimos para encontrá-la é pela via da Educação.

Contribuindo para este pensamento, Paulo Freire nos esclarece em “Pedagogia da Autonomia” (1996) que a educação é uma especificidade humana, que dá condição para emancipação e transformação social.

O autor nos aponta, na mesma obra, alguns elementos importantes para a prática educativa, e, dentre eles, que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que

ensinar exige tomada consciente de decisões, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos(às) educandos(as).

Este querer bem defendido por Paulo Freire (1996) pode ser considerado como uma forma de acolher, ou seja, fazer o que for necessário para ajudar, melhorar, facilitar e viabilizar a vida do outro, garantindo não só seu acesso, mas, sobretudo, sua participação e o respeito aos seus saberes e as suas diferenças.

Nesta perspectiva, pensemos a Educação enquanto direito, garantia de todos e todas.

Mas, vale pontuar que, até constituir-se uma garantia fundamental da vida de todos(as), a educação e seus atores(as) passaram por muitas lutas sociais, para que hoje pudessemos nos debruçar diante do arcabouço legal brasileiro acerca do direito à educação das pessoas com deficiência e verificar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) preconizam o direito à educação, inclusive com atendimento em creche.

Com muita persistência e coragem na defesa de direitos, atualmente há para efeitos teóricos e legais, a Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência - Nº 13.146 (BRASIL, 2015).

Porém, nesta pesquisa pretende-se buscar outros efeitos, que transcendam as letras das leis, anunciando vozes e práticas de seres humanos, através do atendimento realizado em creche.

Nessa busca, solicitamos autorização à Secretária de Educação de Juiz de Fora – Denise Vieira Franco e, posteriormente, à Coordenação da creche, das quais obtivemos respostas positivas para construção de dados junto à Creche Clélia Gervásio Scafuto. Com essas prerrogativas, caminhamos para submissão da pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir da *Plataforma Brasil* e da reunião de documentos relativos ao trabalho. Felizmente, no dia 11 de dezembro de 2018 o comitê emitiu o parecer nº 3.071.793, aprovando a pesquisa nos seguintes termos: “em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos [...]”. Após a banca de qualificação, contudo, foi feita uma emenda gerando nova aprovação sob o parecer nº 3.456.972 em 16/07/2019.

Considerando a perspectiva de *anúncio*, a elaboração das ideias deste trabalho está envolvida com a apropriação da prática e do protagonismo docente/pedagógico, a fim de compreender qual(is) é(são) a(s) concepção(ões) de acolhimento que ampara(m)

as práticas das educadoras em relação à inclusão de crianças com deficiência, fomentando as contribuições de Paulo Freire.

Dando base teórica a este objetivo, relatamos problematizações históricas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, pontuando marcos legais e legislações, bem como expomos questões acerca da Constituição da Creche no Brasil e no contexto da cidade de Juiz de Fora/MG.

Outro passo da pesquisa foi a definição da perspectiva metodológica, que auxiliou na costura dos diálogos com as educadoras, sendo escolhido o Círculo Epistemológico de Cultura, por se tratar de uma abordagem que, segundo Freire (1996), não só considera os saberes e a cultura das(os) participantes como reconhece o caráter formativo que as leituras de mundo podem proporcionar aos sujeitos construtores de suas próprias histórias.

Visando mostrar o movimento de compreensão sobre a(s) concepção(ões) de acolhimento que ampara(m) as práticas da Creche Clélia Gervásio Scafuto em relação às crianças com deficiência, foram realizadas observações de forma participante nas dependências da instituição. Tive a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em todas as turmas.

Além deste envolvimento pedagógico, cultural e social de imersão na prática, houve, ainda, uma roda de conversa com as profissionais, acerca dos elementos necessários à prática educativa de acolhimento às crianças com deficiência, a partir dos quais foi possível compreender e ver que o respeito e a valorização das diferenças, bem como a amorosidade constituem as ações educativas da creche.

Vale pontuar que, ao pesquisar sobre inclusão de pessoas com deficiência no Brasil encontram-se estudos referentes ao ensino fundamental e até superior.

Contudo, há pouca discussão sobre a inclusão escolar na educação infantil, especificamente, quando se trata da creche, ou seja, instituição educacional que atende a crianças na faixa etária de 0 a 3 anos (BRASIL, 1996).

Tal fato pôde ser verificado através de um levantamento realizado em abril de 2018 no banco on-line de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES.

A partir dos descritores *creche* e *crianças com deficiência* foram encontrados 6 trabalhos, datados entre 2003 e 2017, nas áreas da Educação, Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Distúrbios do Desenvolvimento e Psicologia, escritos no

âmbito de programas de pós-graduação, de Mestrado e Doutorado, conforme o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Trabalhos: descritores *creche* e *crianças com deficiência* 2003/2017

<b>AUTORA</b>	<b>PESQUISA</b>	<b>PROGRAMA</b>	<b>LOCAL</b>	<b>ANO</b>
Magali Aparecida de Oliveira Arnais	“Novas crianças na creche: o desafio da inclusão”	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Campinas	2003
Carolina Fagundes Schalch Miranda	“Indicadores relacionados à qualidade na educação infantil relacionados à criança com deficiência”	Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2010
Maria Betânia Barbosa da Silva Lima	“Leituras Pedagógicas das crianças com deficiência em creches e pré-escolas de Campina Grande – PB”	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Paraíba	2012
Nathalia Lucena Diniz	“Um estudo sobre o atendimento em creches às crianças com deficiência ou transtorno do desenvolvimento: o que dizem familiares e profissionais de um município paulista”	Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência	Universidade Federal de São Paulo	2016
Gabriela Silva Braga Borges	“Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche”	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Goiás	2016
Tatiele Jacques Bossi	“Inclusão de bebê com deficiência física em creche: programa de acompanhamento para educadoras com base em conceitos Winnicottianos”	Doutorado em Psicologia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2017

Fonte: Banco on-line de Teses e Dissertações CAPES

Quando é somado o descritor *acolhimento* às buscas, encontramos 11 pesquisas em programas de pós-graduação nas áreas da Antropologia Social; Ciências da Saúde; Direitos Humanos e Cidadania; Educação Física; Enfermagem; Fonoaudiologia; Psicologia; Saúde Pública e Serviço Social.

Foi possível constatar com este estudo que, o descritor *acolhimento* apresenta-se mais fortemente inscrito nos contextos do Serviço Social e da Saúde, nas perspectivas de políticas de assistência social, adoção e humanização dos atendimentos em saúde e não foi encontrada pesquisa específica sobre o acolhimento na área da educação.

Apesar de o termo *acolher* ser usado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e, também, descrito como direito dos(as) educandos(as) da Educação Infantil “de serem acolhidos”, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013), não é possível apreender, pelo estudo do documento, que concepção fundamenta este acolhimento.

Neste sentido, justifica-se a escolha do tema acolhimento, cujas reflexões são cunhadas com os pensamentos de Paulo Freire.

Defendo esta questão, como uma possibilidade de contribuir para a discussão da Educação, no que se refere à inclusão de crianças com deficiência em creches, a partir de um recorte na realidade da cidade de Juiz de Fora/MG.

Acredito que o tema é, realmente, essencial à reflexão da prática e, sobretudo, um posicionamento ético em relação às diferenças, que se fazem presentes em vários níveis de educação e segmentos da sociedade, inclusive nas creches.

Compreendo desde já que a temática não vai se exaurir apenas neste apanhado científico, tendo em vista o pluralismo presente na perspectiva da inclusão social e educacional.

Este texto apresenta no seu primeiro capítulo a problematização de *um* histórico da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, pensando nesta dimensão a partir do verbete *atitude*.

Logo em seguida, expõe uma narrativa de constituição da infância e da creche no Brasil, bem como um breve contexto da cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais, ponderando, de forma crítica, a histórica vinculação do trabalho educativo da creche às perspectivas de políticas de assistência social e da infância pobre.

Depois, pensando uma concepção de acolhimento na Educação Infantil que respeita aos preceitos da valorização das diferenças, da solidariedade, da ética e da amorosidade, reunimos as ideias de Paulo Freire, contextualizadas à questão das crianças com deficiência.

E, finalmente, destacam-se os arranjos metodológicos, uma contextualização da história e das fundamentações teóricas da creche e, sobretudo, os diálogos sobre as experiências e concepções das educadoras acerca do acolhimento às crianças com deficiência, de forma a (re)significar os preceitos freirianos com vistas à prática reflexiva e inclusiva.



## 2 SOLITUDE E ATITUDE: PROBLEMATIZANDO UM HISTÓRICO DA RELAÇÃO DA SOCIEDADE COM AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

*Amor em queda  
Mesmo tal moeda  
Perde cotação  
Um mundo louco  
Evolui aos poucos  
Pela contramão  
O erro invade  
Tudo o que é cidade*

*Cai na imensidão  
Guerra vende armas, mantém  
cargos  
Destrói sonhos, tudo de uma vez  
Sensatez  
Não tem vez*

*Vidas fardos, meros dados  
Incontáveis casos de desamor  
Quanta dor  
Muita dor*

*Parece tarde  
Falar de amizade  
Ver com o coração  
E desse jeito  
Reparar defeito  
Estendendo a mão*

*Guerra vende armas, mantém  
cargos  
Destrói sonhos, tudo de uma vez  
Sensatez  
Não tem vez*

*Vidas fardos, meros dados  
Incontáveis casos de desamor  
Quanta dor  
Muita dor*

*Quem é que sabe  
O quanto lhe cabe  
Dessa Solitude?  
Por isso a hora*

*De fazer é agora  
Tome uma atitude*

*Solitude - Djavan*

Estava sendo uma tarde comum, quando, depois das tarefas de casa e do passeio com o Jacques (meu cão-filho) na praça, coei um café e liguei minha *playlist* de músicas do celular. Eis que Djavan me fez pensar sobre acolhimento, com o verbete atitude.

Corri e liguei o computador com uma forte inspiração para iniciar a escrita de um histórico da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.

Duas perguntas me norteavam: Como a sociedade se relaciona com as pessoas com deficiência ao longo da história? Quais foram/são suas atitudes?

Se analisarmos a perspectiva histórica acerca da relação da sociedade com as pessoas com deficiência é possível perceber que, nem sempre esses sujeitos puderam contar com a atenção do Outro e a criação e efetivação de políticas públicas de inclusão social e educacional.

Delineia-se neste capítulo a construção da problematização de *um* histórico da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, pois parte-se do entendimento de que poderá haver outras leituras deste mesmo tema se levarmos em consideração as diferentes deficiências e contextos sociais.

O esforço demandado aqui será no sentido de pensar a categoria pessoas com deficiência, abrangendo todas as deficiências, a fim de tecer uma perspectiva baseada na constatação da diferença e no trato social no que se refere aos seus direitos.

Felizmente, hoje discutimos a educação das pessoas com deficiência, mas houve um momento no qual a luta era pelo simples e essencial direito à vida.

Para corroborar com a discussão, exponho o quadro de Ferreira *apud* Ferreira e Duarte (2010, p. 25), que de forma didática nos apresenta uma breve leitura histórica acerca das concepções sociais em relação às pessoas com deficiência.

Vale destacar que esta perspectiva histórica sobre “a modificabilidade cognitiva na educação especial e na reabilitação” já havia sido apontada por Fonseca em 1995.

Quadro 2: Concepções Sociais em Relação às Pessoas com Deficiência

PERÍODO	CONCEPÇÃO	NOÇÃO DE INTELIGÊNCIA	ATITUDE
Até o séc. XVI	<b>Preformista</b>	Atribuição das causas da deficiência a forças sobre-humanas. A ideia de inteligência preformada tira do meio e do substrato orgânico qualquer influência no seu desenvolvimento.	Práticas de extermínio, perseguição, rejeição, negligência, exclusão dos deficientes.
Séc. XVII e séc. XVIII	<b>Predeterminista</b>	As causas da deficiência e da normalidade estariam determinadas pelo substrato biológico. As características intelectuais do indivíduo dependiam, exclusivamente, da estrutura genética herdada.	Exclusão dos deficientes em asilos, hospitais, institutos.
Séc. XIX	<b>Envolvimentalista</b>	A ocorrência dos casos de excepcionalidade é atribuída à privação de estímulos. A hereditariedade e os fatores biológicos pré-estruturados do sistema nervoso são minimizados em relação aos fatores do meio, aqui supervalorizados.	Início da educação para as pessoas com deficientes, separadas de acordo com cada deficiência.
Séc. XX (até 1970)	<b>Interacionista</b>	Entende-se que a hereditariedade não se opõe ao meio, sem privilegiar o indivíduo (orgânico) ou o meio, propõe-se a interação de ambos como a forma mais coerente de construção do conhecimento.	Democratização da Educação Básica. Aumento da demanda de matrículas escolares. Criação de classes especiais e de apoio.
Séc. XX (a partir de 1970)	<b>Modificabilidade Cognitiva (vertente do interacionismo)</b>	A inteligência é concebida como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e autorregulado.	Discussão sobre integração-inclusão e aumento do número de inscrições no sistema regular de ensino.

Fonte: Ferreira *apud* Ferreira e Duarte (2010, p. 25). Fonte Primária: Fonseca, 1995.

Dentre as várias informações apresentadas, destaco a coluna das *atitudes* da sociedade.

Ora, vejam!

Começamos o trabalho falando sobre humanidade, com o sentido de pertencimento ao mundo humano. No entanto, a partir deste quadro vemos que esta mesma “humanidade” já exterminou, perseguiu, rejeitou, negligenciou, excluiu seres humanos por serem diferentes.

Importa destacar que a questão da diferença não é uma temática da atualidade, pois apresenta-se desde a Antiguidade, época na qual as construções sociais eram antagônicas aos preceitos da Diversidade Humana.

Sobre a lastimável ação de extermínio do homem pelo homem, Paulo Freire nos diz:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. E também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 2018, p. 40)

Reconhecendo, não de forma naturalizada, mas crítica, a desumanidade ainda existente nas relações sociais, constatamos que as pessoas com deficiência já passaram por um período de total exclusão no decorrer de sua existência histórica.

Segundo Fonseca (1995), Esparta submeteu as pessoas com deficiência ao processo de seleção mais desumano e arbitrário que já existiu. Já os Romanos não as abandonavam, mas as adotavam para “usá-las” nas festividades.

O autor aponta que na Idade Média estas pessoas eram vistas como “criaturas de Deus”, “bobos da Corte” e até apedrejadas por terem possessões demoníacas. Apenas no século XVII as instituições religiosas começam os seus trabalhos de caridade. (FONSECA, 1995).

A vida passa então, neste período, a ser um direito de todos decorrente da forte influência da Igreja Católica, que reconhece as pessoas com deficiência também como filhos de Deus. (FERREIRA; DUARTE, 2010).

Fonseca (1995) nos esclarece que a concepção preformista perdurou por séculos até que Rousseau, 1712-1778, levantasse a concepção predeterminista, na qual a inteligência reconhece a influência do papel do meio, mesmo que seja com uma ótica negativa. Tal entendimento foi perpetuado pelas ideias pedagógicas de Pestalozzi, 1746-1827, e de Froebel, 1782-1852.

Novamente de acordo com o quadro de Ferreira *apud* Ferreira e Duarte (2010), no século XIX a sociedade vive uma Concepção Envolvimentalista, na qual iniciam-se ações relacionadas às pessoas com deficiência no âmbito das políticas públicas.

Nesse Contexto, no Brasil, em 1854, foi instituída por via de Decreto Imperial a criação do Instituto dos Meninos Cegos<sup>7</sup>, com a finalidade de ministrar instrução primária e alguns ramos da secundária sendo: educação moral, religiosa, ensino de música, bem como ofícios fabris, para meninas e meninos cegos.

Em decorrência deste movimento, em 1857 inaugurou-se o Instituto<sup>8</sup> dos Surdos-Mudos<sup>9</sup>, com a finalidade de oferecer educação intelectual, moral e religiosa aos surdos de ambos os sexos.

Podemos perceber que no século XIX, as únicas categorias de pessoas com deficiência que eram assistidas, no Brasil, por algum tipo de instrução educacional eram as com deficiência visual e auditiva.

Apenas em 1926 cria-se o Instituto Pestalozzi e a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), cujo atendimento era especializado para pessoas com deficiência mental, hoje definida como deficiência intelectual. (FERREIRA; DUARTE, 2010).

Avaliando o salto histórico na data de criação destas instituições percebemos a forma descontextualizada com a qual o atendimento às pessoas com deficiência foi constituído no âmbito das políticas públicas no Brasil, de forma estanque, vinculada à perspectiva da filantropia e nascido com a atitude de *segregação*.

Marques e Marques (2009, p, 105) falam deste momento, apontando que “o fenômeno da institucionalização sempre atendeu e foi regido pelos interesses das classes dominantes. A institucionalização dos desvios engloba discursos como o de segregar para reabilitar, visando uma futura reinserção no convívio social.”

Dialogando também com os ensinamentos de Elias e Scotson (2000), vemos que a sociedade vive sob as tensões de poder existentes entre os indivíduos que a compõem e que as relações se estabelecem a partir dos grupos dominantes.

---

<sup>7</sup> Atual Instituto Benjamin Constant.

<sup>8</sup>Hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

<sup>9</sup> Atualmente, de acordo com o decreto Nº 5.296/2004 ratificado pela Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146/2015 o termo correto utilizado para se referir a esta população denomina-se pessoas com deficiência auditiva, pois existe língua própria para sua comunicação e, portanto, não são mudos.

Quer se trate de quadros sociais, como os senhores feudais em relação aos vilões, os “brancos” em relação aos “negros”, os gentios em relação aos judeus, os protestantes em relação aos católicos e vice-versa, os homens em relação às mulheres (antigamente), os Estados nacionais grandes e poderosos em relação a seus homólogos pequenos e relativamente impotentes, quer, como no caso de Winston Parva, de uma povoação da classe trabalhadora, estabelecida desde longa data, em relação aos membros de uma nova povoação de trabalhadores em sua vizinhança, os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, vêem-se como pessoas “melhores”, dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 19-20)

Em decorrência deste entendimento Elias e Scotson (2000) nos mostram que há uma polarização direta da humanidade, resultante entre os *estabelecidos* e os *outsiders*<sup>10</sup> e nos explicam:

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a precondição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider por um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos outsiders pode fazer-se prevalecer. (p 23)

Com dizeres freirianos podemos falar que se trata de uma dimensão desumanizante de sectarização, na qual a sociedade encontra-se dividida entre os opressores e os oprimidos. (FREIRE, 2018).

Sobre esta perspectiva, Freire (2018) nos orienta que:

---

<sup>10</sup> Estabelecidos e Outsiders: “superioridade social e moral, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão são elementos dessa dimensão da vida social que o par estabelecidos-outsiders ilumina exemplarmente as relações de poder. Junto com o termo “establishment”, são palavras rigorosamente intraduzíveis, pois descrevem uma forma “tipicamente inglesa” de conceituar as relações de poder, de um modo abstrato ou puro, independente dos vários contextos concretos nos quais essas relações podem realizar-se. A força da sociologia de Elias consiste em mostrar de modo empiricamente consistente o conteúdo universal dessa forma singular de relações de poder – em descobrir, como diriam os antropólogos, a contribuição inglesa, e de Winston Parva, para uma teoria geral das relações de poder.” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 8)

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*. (p. 40-41)

Na lógica da sectarização e da institucionalização, cujas práticas evidenciam as diferenças, trazemos à tona a escola enquanto espaço no qual a idealização de comportamentos e a adoção de normas e padrões de conduta funcionam como campo de diagnóstico, classificação e, conseqüente, segregação e exclusão dos desviantes da “normalidade instituída” levando-os à condição de passividade. (Marques; Marques, 2009).

Sobre a imobilização real e simbólica gerada pela passividade diante dos próprios direitos, Marques e Marques (2009), com suas leituras em Foucault, defendem:

A passividade é o maior entrave para que o indivíduo se assuma como sujeito, reduzindo-o apenas à condição de objeto manipulável, facilmente denominado e oprimido, o que Foucault denominou como “corpo dócil”, cujas ações não vão além de repetições mecânicas e automatizadas, sem a devida criticidade que é a expressão maior da liberdade e da possibilidade humana de se transformar e transformar o mundo a partir de sua atuação nele e com ele. A instituição escolar, por muitas vezes, corrobora para esta passividade deixando o corpo manipulável, fácil de mover. Para atingir seus objetivos, esta centraliza o seu poder no papel do professor, utiliza-se da disciplina de diferentes maneiras, tornando os educandos cada vez mais passivos e domesticados, reforçando, assim, a condição de subalternidade do homem diante da sociedade. (p. 107)

Caminhando para o rompimento com o paradigma da institucionalização Ferreira e Duarte (2010) nos esclarecem que:

Somente no século XX, por volta de 1960, o Paradigma da Institucionalização começou a ser examinado criticamente. O questionamento e as pressões contrárias à institucionalização, que se acumulavam desde o fim da década de 1950, provinham de diferentes direções e eram motivados pelos mais diversos interesses. Havia o interesse do sistema, ao qual custava cada vez mais manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição crônica da segregação. Tornava-se interessante o discurso da autonomia e da produtividade para as administrações públicas dos países que se adiantavam no estudo do sistema de atenção às pessoas com deficiência. A década de 1960 tornou-se marcante pela relação da sociedade com a pessoa com deficiência. Dois novos conceitos passaram a circular no debate social: normalização e desinstitucionalização. Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha fracassado na busca da restauração do funcionamento normal do indivíduo nas relações interpessoais, em sua integração na sociedade e em sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, no mundo ocidental, o movimento pela desinstitucionalização. (2010, p. 26).

Contudo, desvincular o atendimento às pessoas com deficiência do paradigma da institucionalização, mas aproximá-los da ideia de normalização não viabilizava a inclusão social dos mesmos, principalmente, pelo fato de que estes precisavam se adaptar à sociedade, e não o contrário, a fim de que tivessem qualquer forma de integração.

Ressalta-se, porém, que considerar existente e favorável a capacidade cognitiva e produtiva das pessoas com deficiência marca, de alguma forma, um traço de manifestação inclusiva. Entretanto, há de se pensar em condições de equidade para que estes sujeitos acessem políticas e efetivem seus direitos sociais, seja na área da educação, saúde, assistência, habitação, segurança ou emprego.

Para tal, não basta a significação dos conceitos construídos socialmente, mas a reflexão das práticas sociais na sua relação com as pessoas com deficiência.

Contribuindo com a redação desta trajetória, Mantoan (2003) destaca que em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantia o direito dos "alunos excepcionais", termo utilizado naquela época, para definição dos direitos das pessoas com deficiência à educação, estabelecendo em seu artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação.



Este movimento no qual a pessoa com deficiência precisa integrar-se, evidencia o caráter solitário, de solidão, pelo qual a política voltada a essa minoria foi se constituindo e, sobretudo, a falta de respeito da sociedade e do poder público em relação ao necessário reconhecimento da diversidade e da sua adaptação enquanto uma atitude de acolhimento à dignidade humana.

Mantoan (2003) discorre, ainda, que em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e apresentada a primeira proposta de estruturação da Educação Especial brasileira, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial – CENESP<sup>11</sup>.

Peço aqui o destaque para mais esta década, com luta, aguardado pelas pessoas com deficiência e suas famílias no Brasil, até a criação de um coletivo nacional para discussão das demandas de políticas públicas na perspectiva da inclusão social.

Mais uma vez Marques e Marques (2009) contribuem nesta construção trazendo à tona sua leitura sobre o histórico da sociedade em relação às pessoas com deficiência, no qual expõem a seguinte fala:

Delineia-se, nos últimos anos, um cenário de grandes mudanças na forma como a sociedade e a educação entendem e lidam com a diversidade humana: os conceitos e as práticas assumem, cada vez mais, um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Neste sentido, a chamada “crise de paradigmas” atinge diretamente a educação, colocando em xeque valores e práticas, num forte movimento de desconstrução dos mesmos, de um lado, e de erguimento de novas concepções e práticas, de outro. Quando se tenta analisar as pessoas que possuem certos traços característicos que são significativamente diferentes ou desviantes do padrão que é comumente aceito como normal por uma determinada sociedade, é preciso levar em conta o fato de que a problemática da diferença recebeu, ao longo da história da humanidade, uma infinidade de concepções que se alternaram de acordo com as visões de mundo, de homem, de sociedade e de moralidade de cada região e em diferentes intervalos de tempo. Observa-se que muitas condições sociais têm sido consideradas e tratadas como desviantes, fato que reflete nas diversas situações, um julgamento social, julgamento esse que se requinta na medida em que as sociedades se aproximam tecnologicamente em função de valores e atitudes culturais específicas. (2009, p. 43-44)

---

<sup>11</sup> Hoje (2018) é a Secretaria de Educação Especial – SEESP/BRASIL.

Nesta teia, entende-se que a condição de vida das pessoas com deficiência começa a alcançar maior visibilidade, juntamente com a mudança de valores sociais, quando, na Assembleia Nacional Constituinte no Brasil, em 1988, ocorre a instituição do Estado Democrático de Direito sob os fundamentos da cidadania, dignidade da pessoa humana, entre outros.

A Constituição Federal de 1988 é uma considerável mudança a ser destacada na sociedade brasileira enquanto atitude humanista, pois trouxe objetivos fundamentados na inclusão ao expressar o direito à igualdade no artigo 5º, garantir no artigo 205 a educação como um direito de todos, ressaltando o pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e no artigo 208 a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Decorrente das premissas constitucionais, outras regulamentações relevantes sobre/para as pessoas com deficiência foram sendo definidas e aprovadas.

A partir do estudo de Marques e Marques (2009), Ferreira e Duarte (2010) e Brasil (2011), (2012), (2013) e (2015) foi construído o quadro 2 denominado “Caminhando pela INCLUSÃO: alguns passos de 1989 a 2015”, no qual destacam-se algumas atitudes sociais na busca pela inclusão.

Quadro 3: Caminhando pela INCLUSÃO: alguns passos de 1989 a 2015

<b>Nº LEI</b>	<b>ANO</b>	<b>REGULAMENTAÇÃO/AÇÃO</b>
Lei Nº 7.853	1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE.
Lei Nº 8.069	1990	Cria o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.
---	1990	Declaração Mundial de Educação para todos: sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
---	1993	Institucionalização, na prática, da CORDE enquanto órgão das pessoas com deficiência no âmbito do Governo Federal.
Lei Nº 8.742	1993	Dispõe sobre a organização da Assistência Social, prevendo o Benefício de Prestação Continuada às Pessoas com Deficiência.
---	1994	Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das

		necessidades educativas especiais.
Lei Nº 9.394	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto Nº 3.298	1999	Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora <sup>12</sup> de Deficiência, estabelecendo o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, CONADE, como órgão responsável, entre outras ações, por zelar pela efetivação das políticas públicas às pessoas com deficiência.
Lei Nº 10.436	2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
Decreto Nº 5.296	2004	Regulamenta as Leis Nº 10.048/2000 e 10.098/2000 estabelecendo normas e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Lei Nº 11.126	2005	Dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambiente de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
---	2006	I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
---	2007	O Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva cria a Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência.
Decreto Legislativo Nº 186	2008	Foi aprovada a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU.
	2008	II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
Decreto Nº 6.949	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com equivalência de emenda constitucional.
Decreto Nº 7.612	2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites.
---	2013	III Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
Lei Nº 13.146	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Fonte: autora da dissertação.

<sup>12</sup> Em virtude da Portaria nº 2.344/2010 da Secretaria de Direitos Humanos, bem como do entendimento acerca dos direitos humanos, o termo “portador” de deficiência não deve ser mais utilizado, ao compreender que quem porta pode, a qualquer momento, deixar de portar, quadro que não retrata a realidade das pessoas com deficiência, dada sua condição específica.

Cumprе fomentar a força da militância dos Conselhos dos Direitos das Pessoas com Deficiência enquanto espaço mobilizador, problematizador e articulador instrumental das deliberações coletivas da Sociedade Civil rumo à criação e ao fortalecimento de políticas públicas para as pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) representa muito mais do que um recurso jurídico. Ele é um símbolo que consolida a necessária transformação social com vistas ao respeito às diferenças e à sociedade para todos.

Sobre a Educação das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência - Nº 13.146, apresenta o seguinte texto, no Capítulo IV - Do Direito à Educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015)

Problematizo aqui que a legislação tem sido ao longo dos anos uma forte aliada na luta das pessoas com deficiência e de seus conselhos de direitos, dadas as possibilidades de garantir e, em casos de recusa do Estado, vislumbrar a judicialização por direitos fundamentais.

Manifesto este posicionamento em virtude de uma leitura das constantes ações das pessoas com deficiência na busca de legitimar suas vozes através das leis.

Conforme vimos, em 2015 houve a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, assegurando inclusão educacional em todos os níveis de ensino. Contudo, o acesso desta população aos cursos técnicos de nível médio, bem como ao ensino superior ainda encontrou barreiras.

Dessa forma, em 2016 o Governo Federal através da Lei Nº 13.409 institui a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino.

Tal reflexão corrobora com o pensamento de que a inclusão está sendo. Ela é um processo, uma atitude que nasce da incansável luta por direitos humanos e sociais das pessoas com deficiência e outras minorias, que dia após dia reafirmam sua existência e seu lugar na sociedade, gritando silêncios e pleiteando espaços de acesso, permanência, cuidado, fala e acolhimento. Isso ocorre porque a dimensão humana, enquanto espaço EcoPolíticoCulturalDiverso<sup>13</sup>, ainda não vive com solidez na nossa sociedade.

Ancorada na perspectiva do anúncio, acredita-se que há um longo caminho a ser percorrido na/para inclusão. Defende-se que começar a reflexão da prática é, sobretudo, um posicionamento Ético em relação à diversidade, pois apesar dos avanços teóricos ainda há muito para ser feito.

Para tanto, no que se refere à educação inclusiva faz-se necessária a reflexão em todos os níveis de ensino, de forma que novas possibilidades de diálogo reverberem na ressignificação da creche, da escola, da universidade e de outros espaços educacionais, para que pessoas com deficiência, e com outras diferenças, tenham acesso e acolhimento para permanência com sucesso.

Pensando na prática, Freitas (2007) auxilia na elaboração de uma potente reflexão ao sinalizar que:

Deficientes adquirem a condição de subcultura porque a privação de algo físico, motor ou cognitivo impede a resolução das tarefas e o manuseio dos apetrechos no mesmo tempo que a maioria. É necessário, então, reconhecer a importância de se deslocar o foco que incide sobre a criança diante desses apetrechos. É necessário enfrentar criticamente a suposta neutralidade presente na idéia de “maioria” diante da qual o deficiente é um corpo em situação paralela, nunca reconhecido como parte do todo, sendo parte dele o tempo todo. (Freitas, 2007: 95).

A realização desta pesquisa, portanto, revela o desejo de contribuir com o debate sobre a inclusão educacional, de certo que tal intenção é uma atitude e um compromisso com a mudança.

---

<sup>13</sup> EcoPolíticoCulturalDiverso: cunhei este termo para falar de uma dimensão de humanidade que respeita as diferenças existentes no Planeta Terra, sejam elas quais forem, no âmbito biológico, físico, político, emocional, econômico, social e cultural.

Apoiada nas ideias de Marques e Marques (2009) acredita-se que estar na caminhada da/pela educação inclusiva constitui o primeiro e decisivo passo rumo à transformação. É um grande desafio, mas de viabilidade plena e necessária.

Os autores revelam que “os problemas são inúmeros; muitos deles antigos e ainda sem solução. Precisamos criar novas formas para lidar com eles, pois sabemos que a Modernidade não deu conta de resolvê-los”. (MARQUES; MARQUES, 2009, p. 112).

Dessa forma, negar as diferenças e silenciá-las, não poderá criar um caminho de/para inclusão. As pessoas com deficiência ou com qualquer outra diferença de raça, gênero, etc. devem ter respeitadas suas características sociais, culturais, emocionais, físicas, dentre outras. A prioridade é poder Ser, sobretudo, Ser humano e ter as diferenças respeitadas em todos os contextos.

O *ser mais e ser para si* defendidos por Paulo Freire na “Pedagogia do Oprimido” (2018), passam pela árdua superação da desumanização e da violência dos opressores, que buscam ditar os “modelos” e “padrões” para *ser*. Nós, contudo, seguimos acreditando no poder da transformação e da liberdade como atitudes humanas.

Assim, como produto da problematização desta trajetória histórica, apresenta-se as considerações acerca de *um* histórico da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, resumidas no quadro 4 através de quatro amplas atitudes sociais e os seus comportamentos correspondentes.

Quadro 4: Atitudes Sociais às Pessoas com Deficiência ao longo da História

ATTITUDE SOCIAL	COMPORTAMENTO SOCIAL
Exclusão	Morte; Isolamento.
Segregação	Prisão; Abandono Institucional; Atendimento com caráter filantrópico; Ausência de Políticas Públicas.
Integração	Adaptação por parte da Pessoa com Deficiência à Sociedade, para sua participação social; Decretam-se as Políticas Públicas.
Inclusão	Adaptação da Sociedade às necessidades da Pessoa com Deficiência, a partir da efetiva legitimação de Políticas Públicas; Respeito às Diferenças.

Fonte: autora da dissertação.

As atitudes sociais elencadas nesta análise e que co-existiram ao longo da história na humanidade em relação às pessoas com deficiência nos orientam na busca

pela análise das concepções das profissionais da educação infantil, na sua relação com o acolhimento às crianças com deficiência.

Posto isso, retomo a música “Solitude”, apresentada no início deste capítulo, cujo “Djavanear” dos versos me inspiraram a unir essas ideias da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, entendendo a construção deste texto como uma crítica que auxiliará no fomento da necessidade de diálogo com as educadoras da creche, como uma essencial reflexão da prática e, sobretudo, uma tomada de atitude e um posicionamento Ético da/pela diferença.

Neste mote, Fonseca (1995) enfatiza que “à abordagem ambivalente e passiva do passado temos de contrapor uma abordagem ativa e transformadora no futuro” (p. 68).

As pessoas com deficiência não vivem mais na solitude, elas estão unidas e lutam com atitude por seus direitos, contando com a creche!

### 3 O ERÊ E AS POLÍTICAS: A CONSTITUIÇÃO DA CRECHE NO BRASIL E NA CIDADE DE JUIZ DE FORA – MINAS GERAIS

*Pra entender o erê  
Tem que tá moleque  
Uh! Erê, êê  
Tem que conquistar alguém  
Que a consciência leve*

*Há semanas em que tudo vem  
Há semanas que é seca pura  
Há selvagens que são do bem  
A sequência do filme muda*

*Milhões de anos-luz podem durar  
O que alguns segundos na vida  
Podem representar  
O erê é a criança  
Sincera convicção  
Fazendo a vida como o sol nos traz*

*Você sabe  
Que o sentimento não trai  
Um bom sentimento não trai  
Você sabe  
Que o sentimento não trai  
Um bom sentimento não trai*

*Pra entender o erê  
Tem que tá moleque  
Uh! Erê, êê  
Tem que conquistar alguém  
Que a consciência leve*

*Pare e pense no que já se viu  
Pense e sinta o que já se fez  
O mundo visto de uma janela  
Pelos olhos de uma criança*

*Milhões de anos-luz podem curar  
O que alguns segundos na vida  
Podem representar  
O erê é a criança  
Sincera convicção  
Fazendo a vida como o sol nos traz*

*Você sabe  
Que o sentimento não trai (não)  
Um bom sentimento não trai  
Você sabe*



*Que o sentimento não trai  
Um bom sentimento não trai*

*O Erê – Cidade Negra*

Na busca por ideias para pensar a constituição da creche no Brasil, começo refletindo sobre a infância e (re)visito os textos, deliciosamente, vivenciados durante as disciplinas “Infância e Educação”<sup>14</sup> e “História da Infância”<sup>15</sup> do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Dentre as leituras degustadas nas manhãs de sexta-feira, do primeiro semestre de 2018, bem como nas noites de terça-feira, do segundo semestre, elegi primeiro o texto de Kohan (2004), que desde o início surpreende com perguntas que fazem pensar sobre a criança e a infância, tais como: “O que é infância?” e “Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância?”.

Embalada pela inspiração das questões e reflexões de Kohan, bem como pela música da banda “Cidade Negra” destacada na epígrafe e suas suaves orientações, em forma de melodia, de que para entender a criança, o erê, precisamos revisitar na consciência a nossa infância, precisamos “tá moleque”, recolho meus sentimentos e leituras para escrever este capítulo.

Kohan (2004, p. 53) nos esclarece que existem formas diferentes de ver a(s) infância(s), tendo em vista que suas concepções são construções sociais que modificam com o tempo e em suas variadas dimensões. Pode ser uma etapa da vida, uma condição da experiência humana, desenvolvimento, relação de continuidade entre passado, presente e futuro.

Se analisarmos o cerne da discussão sobre a infância veremos as reflexões de Philippe Ariès (1981) em seu livro “História Social da Criança e da Família”, no qual ele aponta que na Idade Média ainda não havia o conceito de infância e, também, discorre sobre as graduais tentativas de representação da criança, através de pinturas,

---

<sup>14</sup> Agradeço, imensamente, as valiosas aprendizagens construídas com a Querida Professora Núbia Schaper na turma 2018 da disciplina “Infância e Educação” do PPGE/UFJF, bem como em outros espaços/momentos da vida. Gratidão!

<sup>15</sup> Grande parte deste capítulo nasceu a partir das referências e reflexões oriundas da Disciplina “História da Infância”, do PPGE/UFJF, ministrada pela Querida Professora Maria Zélia em 2018, a quem explicito minha gratidão pela problematização de saberes fundamentais à dissertação.

estátuas e fotografias. As descobertas de Ariès identificam a criança como um ser que se distingue do adulto por poder fantasiar, ter ingenuidade e gosto por brincadeiras. (ARIÈS, 1981).

Prosseguindo, na dimensão cronológica de tempo, é possível encontrar as críticas ao autor Ariès, que podem ser lidas, entre outros, no livro de Colin Heywood (2004) intitulado “Uma História da Infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente”. Neste material Heywood reconhece o princípio das discussões em Ariès e transcende as problematizações ao elencar as concepções medievais de infância, as contribuições do período moderno, as repercussões do século XVIII oriundas de Locke, Rousseau e os primeiros românticos e, ainda, o entendimento de uma infância e adolescência longas no período histórico de 1900. O autor destaca que no final do século XIX e início do XX diversos estudiosos se debruçaram para construir a concepção de infância contemporânea.

Compreender que a infância é um conceito socialmente construído e que, portanto, pode receber diferentes conotações e tratamentos ao longo da história e das sociedades é de fundamental importância para este trabalho.

Assim, mais uma vez tomada pela música “O erê”, sigo os versos que dizem “pare e pense no que já se viu” e sou levada pela consciência da infância pobre no Brasil, defendendo que esta seja a ideia precípua a ser levantada para a discussão sobre a constituição da creche enquanto política pública no país, sobretudo, porque ainda hoje são as crianças pobres que frequentam com prioridade, quando possui vaga, essa etapa da Educação Infantil.

Antes, porém, cumpre ressaltar alguns acontecimentos históricos que precederam a formalização da creche enquanto instituição.

Em 1840, na Alemanha, Froebel, fundador do Jardim de Infância, já estava preocupado com a educação das crianças na mais tenra idade quando escreveu sobre os bebês dando orientações às mães sobre músicas, brincadeiras e cuidados adequados às necessidades dos pequenos. (KUHLMANN JR., 2000, p.7).

Após os estudos que priorizavam apenas as crianças maiores, entre 4 e 6 anos, em 1844 é criada na França a creche, para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000) os estudos na área da medicina que possibilitaram o aleitamento de maneira artificial, tirando da relação materna a exclusividade com o cuidado de alimentação das crianças pequenas, reverberaram em força para expansão da creche e na sua internacionalização.

Neste mote, Kuhlmann Jr. (2000) nos informa como foi a chegada da creche ao Brasil em 1870:

Primeiramente, como idéia, ainda no período do Império, no jornal do médico Carlos Costa, *A Mãe de Família*, e também referida no processo de criação da Associação Protetora da Infância Desamparada. Depois, no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. (2000, p.8)

Com o advento da concepção de infância enquanto etapa inicial da vida, os cuidados são cada vez mais preconizados tanto na esfera familiar quanto na perspectiva de políticas públicas, pois as crianças passam a ser consideradas como o “futuro da nação”. (KUHLMANN JR., 2000).

Enriquecendo o diálogo proposto, Kohan (2004) nos fala sobre o devir-criança e as perspectivas sociais atribuídas à infância enquanto possibilidade de assegurar o futuro. O autor nos mostra que existe um entendimento social de que “a infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos”. (p. 53).

Cumprindo apontar, contudo, que no Brasil as infâncias, pobre e burguesa, dadas às marcantes diferenças sociais, são tratadas de formas distintas em relação à constituição das políticas públicas, sobretudo, no que se refere à educação e, especificamente, à creche. (KUHLMANN JR., 2000).

Ao longo da história a infância pobre foi tratada como potencialmente periculosa e nociva à sociedade. Tal fato nasceu, entre vários outros, do preconceituoso entendimento das concepções de família e criança cunhada pela sociedade burguesa no Brasil de 1900, período a partir do qual será analisado o recorte para esta abordagem de constituição da creche. (RIZZINI, 2008).

Decorrem da compreensão social burguesa da época, que as creches, escolas maternas, jardins-de-infância, bem como instituições de internato faziam parte de um compilado de ações pensadas para a civilização do país, principalmente por homens da elite que ocupavam os mais altos postos de trabalho da época, como juristas e médicos. (WADSWORTH, 1999).

Embasando tal discussão Rizzini (2008) nos apresenta o seguinte:

As teorias sobre criminalidade em voga nos países tidos como civilizados corroboravam para justificar a necessidade de intervenção por parte do Estado. No cerne dessas teorias estava a concepção de que o lócus social era capaz de produzir criminosos, e, portanto, capaz também de evitar que se formassem criminosos. Caberia, portanto, à sociedade fazer sua escolha: simplesmente punir os autores de crimes através da ‘Justiça repressiva’, mantendo-os como eternos candidatos à reincidência ou recuperá-los para a vida em sociedade. Logo essas idéias foram endossadas por adeptos da ‘cruzada pela infância’. As palavras empregadas para associar a infância ao crime tinham força própria; significavam aceitação do fato de que autores de crimes hediondos poderiam ser gerados a partir do berço ou mesmo trazer consigo a herança do crime, admitindo-se a existência de uma ‘tara malfazeja’. Uma multiplicidade de fatores eram apontados como produtores de candidatos ao crime desde a infância: raça, clima, tendências hereditárias, condições de vida familiar e social, ociosidade, vícios, [...]. (p. 123-124)

Nesta teia, James Wadsworth (1999) nos explica que:

Em 1927, o governo brasileiro consolidou todas as leis existentes a respeito da assistência e proteção à infância, criando o primeiro Código de Menores. Essa legislação foi produto de décadas de lutas, sempre mais intensas, para proteger as crianças pobres de doenças, das precárias condições de sobrevivência e daquilo que alguns acreditavam ser a ignorância e superstição de suas mães. Foi também o resultado de repetidos esforços no sentido de combater o crescente problema da delinquência juvenil. Instituições de caridade, tanto públicas quanto privadas, foram criadas nas primeiras décadas do século XX em resposta a essas mesmas preocupações. Muitos homens e mulheres das classes médias altas julgavam que o governo deveria intervir na sociedade e na vida familiar para proteger os menores e suas mães, sob o pretexto de assegurar a riqueza e o progresso da nação brasileira. (n.p.)

Ao atribuir a característica criminosa e de delinquência à infância pobre, percebe-se o caráter excludente com o qual as perspectivas políticas foram sendo constituídas, sem levar em consideração as condições sociais e as desigualdades vividas por essa população.

Mesmo após a aliança entre as perspectivas da Justiça e da Assistência Social, cujas ideias ancoraram as posteriores reflexões e intervenções do médico Moncorvo Filho apresentadas em seu livro “Histórico da proteção à infância 1500 a 1922”, a sociedade ainda refletia uma extrema preocupação da classe burguesa com o futuro moral e sanitário do país. (WADSWORDTH, 1999); (RIZZINI, 2008).

Dentre os políticos, advogados e médicos da época, preocupados com o crescimento da “Pátria Amada Mãe Gentil”, há de se fazer um destaque para as intervenções do Higienista Dr. Arthur Moncorvo Filho, cujas metas e estratégias para “educar” e “tratar” da infância pobre culminaram na fundação, em 1880, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro que mais tarde, em 1921, difundiu as campanhas de vacinação e conhecimento de doenças infantis em todo o país. (WADSWORDTH, 1999)

As ponderações de James Wadsworth (1999) nos mostram que as ações de Moncorvo Filho eram ambiciosas:

Moncorvo Filho estabeleceu metas bastante ambiciosas para o Instituto, as quais continuaram a guiar a maior parte de seu trabalho posterior. Ele preconizava uma organização que deveria inspecionar e regular as amas de leite, estudar as condições de vida das crianças pobres, providenciar proteção contra o abuso e a negligência para com menores, inspecionar as escolas, fiscalizar o trabalho feminino e de menores nas indústrias. Seus outros objetivos eram: campanha de vacinação, disseminação de conhecimento sobre doenças infantis, como a tuberculose; criação de institutos orientados para assistência da criança, fundação de um hospital para menores carentes, além do estabelecimento de cooperação com os governos federal, estadual e municipal, visando a proteção dos jovens e apoio a todo o tipo de iniciativa que pudesse maximizar a proteção à infância. O Dispensário Moncorvo, afiliado ao Instituto, oferecia vários tipos de serviços, de ginecologia à cirurgia dentária, incluindo distribuição de leite, creches, consultas para lactantes, aulas sobre saúde, assistência para os recém-nascidos, vacinação, terapia de massagem, eletroterapia, banhos medicinais, tratamento de doenças infantis dos olhos, orelhas, nariz, garganta e dente, além do dispensário infantil e pré-natal. (n.p.)

Como podemos ver, a institucionalização das creches no Brasil se deu de forma tímida e, inicialmente, sob a ótica assistencialista, sanitária, e moralizante, portanto, distante da dimensão de educação, preconizada a partir dos princípios do pleno desenvolvimento, da cidadania e da formação humana previstos na Constituição

Brasileira. (BRASIL, 1999), (WADSWORTH, 1999), (KUHLMANN JR., 2000), (SPDA, 2005), (SANTOS, 2012).

A partir deste contexto, ações educativas em relação à creche, ainda com o caráter da assistência social, começaram a ser sistematizadas na passagem do século XIX ao XX, ainda com um forte movimento de aculturação do Brasil, no qual a propagação de identidades culturais para educação continuava sendo importada da Europa e dos Estados Unidos (EUA), sem as devidas adequações à realidade da população brasileira. (KUHLMANN JR., 2000).

Sob essa perspectiva, Kuhlmann Jr. (2000) nos auxilia refletir trazendo á tona as suas considerações:

No Brasil, vive-se nesse período o deslocamento da influência européia para os EUA, fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Associava-se a data descoberta do *Novo mundo* com a infância, que deveria ser educada segundo o espírito americano. A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. [...] De lá até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e assistência, com um contato indireto com a área educacional. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta. Embora as creches e pré-escolas para os pobres tenham ficado alocadas à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram, pela própria natureza das instituições. (p. 8)

Visando explicar de forma clara a constituição da creche no Brasil, cumpre apontar os dizeres de Rosemberg *apud* Kuhlmann Jr. (2000):

A Doutrina de Segurança Nacional, da Escola Superior da Guerra, reconhecia em documento de 1976 o alto grau de exploração e desigualdade social de nosso país. Era chegado o momento de oferecer algumas migalhas do bolo da produção nacional. A família, alicerce da estrutura nacional, estava a sofrer “embates e arremetidas daqueles levados por interesses subalternos e estranhos aos nossos”, buscando “a sua desagregação”. Para se manter vitorioso na *guerra permanente* contra as *idéias alienígenas* do comunismo, a promoção social seria um grande instrumento para “neutralizar a campanha insidiosa daqueles que exploram as vulnerabilidades naturais de um País em desenvolvimento”. (p. 10)

A fala de Rosemberg nos possibilita compreender que a luta por preceitos da cidadania e formação humana pela classe pobre era entendida pela classe burguesa como sendo “ideias alienígenas”, o que elucida a reflexão de que as pessoas pobres não pertenciam ao mesmo “planeta”, dadas as suas vulnerabilidades. Tal entendimento retrógrado serviu de base para a formulação das ações políticas da época, na qual os programas para a infância criados pelo Estado eram tidos como a solução às mazelas sociais. (KUHLMANN JR., 2000).

Mais uma vez as ações políticas nasciam de leituras generalizadas da infância pobre como algo ruim e danoso à sociedade. As verdadeiras vulnerabilidades não eram reconhecidas, acolhidas e trabalhadas no âmbito dessas políticas. Na verdade, o Governo queria evitar a fome, a “delinquência” e a marginalidade, mas sem pensar, fundamentalmente, nas pessoas que sofriam tais situações-limite, pois colocavam todos e todas no mesmo lugar de descaso. (KUHLMANN JR., 2000)

Fazendo uma leitura crítica desta dimensão, Arroyo (2014, p. 17) afirma que “quanto mais se precarizam as formas de sobreviver dos grupos populares, até de suas infâncias, mais se afirma o pensamento abissal: povo violento, até infâncias violentas, perigosos, selvagens nas ruas, nas favelas, até nas escolas”.

Sobre a creche o autor nos diz que:

Já nas décadas de 1970 e 1980 um dos movimentos sociais urbanos mais ativos e reivindicativos foi o movimento pró-creche nos bairros, vilas e favelas. As mães trabalhadoras lutando por espaços de proteção para seus filhos menores, junto às lutas por escolas para as crianças e adolescentes. A inserção das mães no trabalho deixava um vazio social da proteção da infância, a precarização dos espaços de viver das infâncias/adolescências populares. Os movimentos sociais urbanos atrelando suas lutas por creches, escolas ao conjunto de lutas por lotes,

teto, transporte, água, luz, trabalho. Esse atrelamento das lutas por escola ao conjunto de pressões por espaços de um digno e justo viver vem de longe nas estratégias dos movimentos sociais. (ARROYO, 2014, p. 246)

Após um longo percurso, dependente da benevolência, há a promulgação da Constituição de 1988, na qual as crianças passaram a ser percebidas como sujeito de direitos e a educação infantil entendida como fundamental ao desenvolvimento. (SANTOS, 2012).

Monteiro (2003) esclarece que o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reafirmam o direito de toda criança à educação.

Contudo, a educação infantil na creche ainda não é efetivamente vivenciada, como alerta Santos (2012):

No século XXI, crianças ainda crescem sem a possibilidade de contato com seus pares em ambiente coletivo de aprendizagem por falta de instituições que as acolham e que interpretem adequadamente suas necessidades sociais, afetivas e cognitivas. A trajetória histórica da constituição das creches no Brasil filia-se à concepção assistencialista de educação, e não é difícil supor que a creche como política pública e direito da criança é uma realidade ainda remota em muitas partes do país. (p. 32)

Apesar do objeto deste estudo estar centrado na inclusão social de crianças com deficiência, cumpre apontar sob as perspectivas de Santos (2012), que o acesso às creches ainda compõe uma intrincada teia de demandas oriundas da educação infantil no país.

Trata-se da dificuldade de efetivação do direito público subjetivo à educação para todas as crianças, independentemente de sua classe social, condição física, sensorial e intelectual.

No que se refere à educação das pessoas com deficiência, trago uma reflexão ancorada nos dizeres de Arroyo (2014) que tem sido latente em relação ao acolhimento de crianças com deficiência na creche:



Processos pedagógicos colados à especificidade da tensa história desses coletivos subalternizados de se afirmar sujeitos da história, memórias, saberes, culturas. Na medida em que nossa história política, cultural esses coletivos foram decretados à margem da história intelectual e cultural sua condição de sujeitos de formação intelectual, cultural, política foi ocultada, ignorada, conseqüentemente suas pedagogias de formação como sujeitos sociais, culturais não foram reconhecidas na história oficial de ideias, concepções e práticas pedagógicas. Ao se afirmar presentes como sujeitos políticos, sociais exigem o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas. Exigem que sua história seja reconhecida, ou melhor, que as narrativas da história oficial das teorias pedagógicas seja outra. Que pedagogias trazem esses coletivos sociais e suas infâncias e adolescências ao se fazerem presentes nas escolas e nos movimentos sociais? (p. 12)

Problematizando a questão da educação infantil ao contexto das creches do município de Juiz de Fora, as contribuições de Santos (2012) assumem destaque ao sinalizar que o histórico das creches em Juiz de Fora nasceu, como em outros municípios brasileiros, vinculado à Secretaria de Bem-Estar Social em 1985 e passou para administração da Secretaria de Educação apenas em 2004.

Sobre esta dimensão, Kuhlmann Jr. (2000) nos orienta que a uma das principais bandeiras da creche, erguida por suas profissionais, diz respeito à histórica defesa do caráter educacional em detrimento de uma visão reducionista de assistência atribuída ao campo da Educação Infantil. O autor esclarece que “nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros”. (n.p.)

Em Juiz de Fora um árduo e extenso caminho de luta foi percorrido até que a educação infantil integrasse a educação básica. (SANTOS, 2012).

Em 2017, porém, a causa de luta sofreu com os passos de retrocesso da Prefeitura de Juiz de Fora - PJF, que realizou uma seleção das instituições de educação infantil por meio de Chamamento Público - Edital PJF Nº 06/2017. (JUIZ DE FORA, 2017).

Ocorre que tal processo é destinado para entidades do terceiro setor, conforme prevê a Lei Federal Nº 13.019, conhecida como “Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil – MROSC”, que estabelece as parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. (BRASIL, 2014).

De acordo com os Atos do Governo da Prefeitura de Juiz de Fora publicado em 13/01/2018, 47 instituições foram aprovadas no “Resultado Preliminar” do certame, para a oferta de creche. (JUIZ DE FORA, 2018)

Nesse sentido, o que pode parecer um simples deslocamento institucional muda toda a concepção de política e, sobretudo, de educação. A atitude da Administração Pública Municipal “desvincula”, novamente, estas 47 creches da perspectiva de Política Pública de Educação, que inclusive integra a primeira etapa da Educação Básica do país.

Não bastasse o longo tempo que levou para o município de Juiz de Fora reconhecer a importância de alocar o setor de educação infantil na Secretaria de Educação e, portanto, sob a dimensão da política de educação, agora usam de outros meios para retroceder. A crítica aqui é dirigida à administração pública e não às instituições de educação infantil, pois o governo deveria, neste momento, e sempre, lutar pela garantia de creches públicas.

Todavia, se ancoram na descentralização da política pública, atribuindo responsabilidade à sociedade civil, a partir de um termo de parceria, de maneira que, então, há a dissolução da responsabilidade social e política para garantia do direito público subjetivo à educação infantil.

Se questionarmos o porquê desta ação política que, aos moldes de outras atuais ações políticas para educação no Brasil, congelam o progresso encontraremos a danosa, meritocrática e perversa dinâmica capitalista oprimindo as possibilidades de transformação social.

Ao invés de aumentar o número creches e, conseqüentemente, de vagas fomentado a garantia de direito, de trabalhar em prol da valorização das(os) profissionais da educação infantil, bem como na defesa de um espaço de estimulação física, psíquica, social, cognitiva e afetiva para as crianças, as medidas têm sido tomadas no sentido de manutenção e, pior, adequação às questões econômicas. Sobre esta lamentável perspectiva, Freire (1996) argumenta que “é uma imoralidade que se sobreponha aos interesses radicalmente humanos, os do *mercado*”.

A máxima governista é sempre a mesma “temos que cuidar do financiamento das políticas, cuidar da economia.”

Sim, temos! Mas, sobretudo, temos que cuidar e educar as nossas crianças, com acolhimento, responsabilidade e sem poupar esforços para construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Levantei esta discussão, pois creio ser fundamental ao entendimento da creche enquanto direito das crianças, com ou sem deficiência, à Educação.

Creche não é assistencialismo, é o cerne do processo de educação formal, é *política pública de educação!*

#### **4 PAULO FREIRE E O CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO DE CULTURA: Arranjos Metodológicos**

O meu primeiro contato com Paulo Freire foi, através de um livro, durante a época da faculdade de Pedagogia. Eu estava na busca de uma pedagogia que levasse em consideração os conhecimentos que não estão previstos nos currículos oficiais, mas que, sem dúvida, possuem elementos de formação e educação de seres humanos. Foi aí que me encontrei com a “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”.

Como educadora em busca de formação senti que tinha encontrado um tesouro epistemológico, uma força para auxiliar na compreensão da prática pedagógica como ação humana para transformação social.

Desde então a curiosidade foi aguçada. Quem é este Educador que defende a Educação e a prática pedagógica como possibilidades sociais, filosóficas e éticas para a liberdade?

Este é Paulo Freire!

Para apresentar de forma mais apropriada o ilustre Educador e Patrono da educação brasileira citarei parte de suas próprias palavras de apresentação, que estão reunidas no livro “Pedagogia da Tolerância” (2016), a partir da publicação de uma entrevista concedida por ele ao Museu da Pessoa, em 16 de outubro de 1992.

MUSEU DA PESSOA: O SEU NOME, o nome de seus pais, a data de nascimento e onde o senhor nasceu?

PAULO FREIRE: Meu nome é Paulo Reglus Neves Freire. Sou filho de Joaquim Temístocles Freire, nascido no Rio Grande do Norte, e de Edeltrudes Neves Freire, nascida no Recife, Pernambuco, ambos obviamente falecidos. [...] Meu nome é Paulo Freire, quero dizer, eu já disse meu nome inteiro, sou conhecido como Paulo Freire, nasci em 19 de setembro de 1921, no Recife.

MUSEU DA PESSOA: Queria primeiro que o senhor falasse sobre a sua infância? A relação com a família, o cotidiano, as brincadeiras...

PAULO FREIRE: Bem, eu nasci, como acabo de dizer, em 1921 e, portanto, na década que viveu a experiência, a primeira grande experiência de quebra da economia capitalista. Foi exatamente na década em que começou a grande crise de 1929, e isso teve uma influência grande sobre a minha família. Minha família é uma família de classe média relativamente bem-aquinhoadas, e que sofreu um impacto grande com a grande crise capitalista. Meu pai era oficial da Polícia Militar de Pernambuco, mas por um lado um homem também de classe média, do Rio Grande do Norte. Pelo lado de minha mãe, a família tinha uma situação econômica melhor. Mas a crise de 1929

incide exatamente sobre esse lado materno, e isso provocou na família a experiência de certas necessidades. [...] Passamos a comer menos. E isso tudo era compensado pelas fruteiras, pelos frutos, pelas árvores frutíferas que tínhamos não apenas no quintal da nossa casa, mas também nos outros quintais. Mas em 1932 a coisa se agravou de tal maneira que a gente foi obrigado... Minha avó perdeu essa casa-grande onde nasci, em Casa Amarela, um grande sítio. [...] E aí então minha família se muda do Recife para Jaboatão, que é uma cidade a 18 quilômetros de Recife. [...] Em Jaboatão aprendi muita coisa. Em primeiro lugar, aprendi a ampliar o meu mundo. [...] Eu era um menino que mudou também de sociologia porque quando deixei o Recife fui morar em Jaboatão na beira de um rio. Aí, mudando a sociologia, mudei também a psicologia, mudei a ecologia. Quero dizer, passei a sofrer influências que eu não sofria antes, e que foram muito importantes pra mim, muito marcantes. Ampliei o universo de amizade. [...] No bate-bola havia uma convivência que escondia as discriminações. Mas eu entrevia e percebia. Talvez percebesse a discriminação mais do que a entendesse. E sempre me pus contra. Quero dizer, desde menino eu me arrepiava diante de qualquer manifestação discriminatória. Não importava de quê. (p. 333-337)

Cumpramos ressaltar que, desde muito novo Paulo Freire já vivia práticas de respeito às diferenças e reflexão diante das dificuldades sociais as quais sua família enfrentava. O menino que ampliava seu mundo e sua visão de mundo ampliava, também, sua curiosidade, cada vez mais potente em busca do *ser mais*.

Agora, mas o que eu deveria salientar a vocês, e a quem depois, sei lá, daqui a anos me escutar pra me estudar, era a importância de certas privações. A importância que essas privações me proporcionaram na época. A própria experiência de uma fome não austera demais, não rigorosa demais, foi importante pra mim, foi fundamental. Eu era um menino que tinha uma constante: ser curioso. Curioso todo menino é, e todo ser humano é. Eu até diria que o fenômeno vital é curioso, em si. Mas eu vivia a curiosidade. Eu me indagava muito, muito mais a mim mesmo do que aos outros. E me perguntava e procurava para entender por que eu não comia e outros comiam. Quero dizer, desde a tenra idade eu me preparava para me opor às injustiças sociais. Mais tarde, quando jovem, quando homem, quando adulto, comecei a me lançar no esforço político-pedagógico e então tudo isso veio à tona. Quero dizer, as memórias de mim mesmo me ajudaram a me entender nas tramas de que eu fiz parte e a descobrir a dimensão política e ideológica disso tudo. A questão do poder. (p. 337-338)

Ao ser indagado pelo Museu da Pessoa sobre como mudou sua vida, se foi saindo para trabalhar, Freire respondeu:

Ah, bem. Esse é um momento importante e que tem a ver com a sua pergunta. Eu tinha um enorme gosto pelo estudo. Pra vocês terem uma ideia, eu entrei, fiz um exame de admissão e entrei no primeiro ano, com 16 anos de idade. Exatamente quando colegas meus, de geração, estavam entrando na universidade, ou na faculdade, naquela época. Fui um estudante que começou atrasado. Minha escolaridade foi uma escolaridade tardia. E você poderia me perguntar. “Então, você perdeu muito tempo!” Não, não perdi, eu acho que você não vive perdendo tempo à toa. Eu não estava me escolarizando na escola, eu estava me educando no mundo. [...] Quando terminei o primeiro ano do ginásio, fiquei na iminência de não ter a continuidade, de não ter o segundo ano. Então, minha mãe procurava – quase todo dia ela vinha ao Recife -, com uma grande ternura, ver se achava uma escola privada que me desse uma bolsa de estudos. Voltava, triste, que não havia encontrado. E eu ficava em casa esperando. E um dia, ela saiu e disse “Paulo, hoje vai ser minha última tentativa”. E quando voltou, veio risonha e feliz e disse que havia encontrado. Na verdade, nesse dia ela passou por uma rua do Recife e viu uma grande placa escrito Ginásio Oswaldo Cruz. Entrou e falou com o diretor que, por coincidência, é o pai exatamente de minha segunda mulher hoje – a Nita - , que tinha quatro anos naquele tempo. [...] Eles me receberam no colégio e eu fiz então o segundo ano do ginásio ao último ano do curso de Direito. E lá eu me tornei professor, também. [...] Depois fui trabalhar no Sesi, de Pernambuco, onde tive uma experiência fantástica, que me deu a possibilidade de refletir teoricamente sobre o que eu via, o que eu fazia e escutava. E isso tudo, o Paulo Freire de hoje vem não só disso, mas através disso. (p. 338-341)

Perguntado sobre sua experiência docente na Universidade do Recife, Paulo Freire disse:

Sim, terminei sendo professor de História e Filosofia da Educação, da Universidade do Recife, e foi exatamente como professor da Universidade do Recife que eu fiz, que eu defendi uma tese universitária, que é ainda atual, profundamente atual. Essa tese anunciava a *Pedagogia do oprimido*, como anunciava o livro que eu termino agora, que eu terminei, que vai se chamar *Pedagogia da esperança*. Essa tese tinha as matrizes disso tudo, e eu a defendi. [...] Essa tese, que se chamou *Educação e atualidade brasileira*, foi ou teve núcleos centrais básicos, que se desdobraram depois no livro *Educação como prática da liberdade* e que anunciavam também a *Pedagogia do oprimido*, que escrevi depois, aí já no exílio. [...] (p. 341-342)

Ainda se tratando das suas experiências de trabalho, Paulo Freire relatou:

Não tenho dúvida nenhuma de que aqueles períodos, dos fins dos anos 1940 e todos os anos 1950, foram profundamente fundamentais do ponto de vista da minha formação política, científica e ideológica. Mas também nos morros do Recife, nos córregos do Recife, nas áreas rurais de Pernambuco. Aí, então, eu criei o serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, que existe ainda hoje, para formação de quadros pra professores, pra jovens estudantes, até chegar o governo de Goulart, quando, sendo o ministro da Educação Paulo de Tarso, aqui em São Paulo, o mesmo que foi secretário da Educação de Montoro, me carrega pra Brasília pra eu coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, em 1963. Antes disso, em 1963, fizemos um grande trabalho em Angicos, no Rio Grande do Norte, sob a liderança do então jovem Marcos Guerra, que é hoje o secretário da Educação do estado do Rio Grande do Norte. Marcos era estudante universitário. Eu fiz um trabalho em Angicos, com o secretário da Educação do Rio Grande do Norte da época, que me procurou em Recife e me levou pra lá. Fiz uma série de exigências de ordem política ao então governador do Rio Grande do Norte. Ele aceitou e nós fizemos um bonito trabalho com a juventude em Angicos. Se alfabetizaram trezentas e tantas pessoas num período de dois, três meses. O João Goulart foi no encerramento desse trabalho, viu aquilo e ficou muito tocado por aquele trabalho que se realizou no Rio Grande do Norte. Em seguida, o ministro dele da época, que ainda era o Paulo de Tarso, me trouxe, para implantar esse plano de alfabetização, que foi abortado, precisamente, pelo golpe. (p. 342-343)

Sobre o golpe e o exílio, experiências que nutriram a escrita da “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1992) nos conta que:

É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, a notícia que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega, às vezes ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse transitivo. E muito mais difícil viver o exílio se não nos esforçamos por assumir criticamente seu espaço-tempo como a possibilidade de que dispomos. E esta capacidade crítica de mergulhar na nova cotidianidade, despreconceituosamente, que leva o exilado ou a exilada a uma compreensão mais histórica de sua própria situação. É por isso que uma coisa é viver a cotidianidade no contexto da origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar e a outra é viver a cotidianidade no contexto empréstimo que exige de nós só fazermos possível que a ele nos afeiçãoemos, mas também que o tornemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso. Cheguei a La Paz, Bolívia, em outubro de 1964, onde outro golpe de Estado me surpreendeu. Em novembro do mesmo ano aterrissei em Arica,

Chile, [...] em Santiago, recobrei as forças [...] Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo. (p. 20)

Retornando à entrevista ao Museu da Pessoa, o rumo da conversa muda e eles pedem que Paulo Freire fale sobre o seu casamento e família.

Eu estou tendo a segunda experiência de casamento. Na primeira, de que nasceram Madalena, Fátima, Cristina, Joaquim, Lutgardes, eu era muito jovem. Casei com 23 anos, e encontrei um dia no mundo Elza, que é a mãe dos filhos meus. E fizemos um bem enorme um ao outro. Um apaixonamento profundo. Vivemos 42 anos juntos. Elza era professora, uma educadora pra mim de um senso, uma sensibilidade prática enorme, com uma capacidade de entender sua própria prática também, muito sensível, no gosto do seu silêncio. [...] Ela foi professora, depois diretora do grupo, mas teve aí um gesto lindo que foi, depois do golpe, a solidariedade absoluta que ela teve comigo. Elza ia me visitar na cadeia e nunca disse: “Você está vendo, Paulo, se você tivesse pensado mais...” Nunca! Quer dizer, ela foi solidária, absolutamente solidária. Fui para o exílio, e ela e os filhos foram comigo. [...] Mas Elza morreu quando, em certo sentido, eu esperava, mas em outro eu nunca esperava. Porque no fundo você nunca espera a dor terrível que significa o corpo do outro parar. E eu tive essa experiência trágica de perder Elza no meu corpo, no meu peito. [...] A minha experiência com Elza tinha sido tão plena, tão enorme e tão fantástica, que eu não pude ficar só. Não dava. Quer dizer, eu tinha que continuar amando. [...] Nita – foi aluna minha, menina, e que depois era muito amiga de mim e de Elza, éramos muito amigos os dois casais, Elza gostava muito de Nita – enviuvou. Morreu o marido dela, Raul, antes de Elza, 11 meses. E a Nita também ficou chocadíssima, muito traumatizada, e, quando ainda Elza estava viva, ela me procurou para eu orientar a tese dela. Elza também me pediu isso e eu aceitei. Era tese de mestrado dela. E começa a trabalhar com Elza ainda viva. Quando a Elza morreu, eu largo tudo. [...] Quando eu retomei o trabalho com Nita e com a universidade, descubro que Nita podia ser mais do que a amiga que vinha sendo. E ela também descobriu isso, em mim. Nós descobrimos, afinal de contas, numa perspectiva até então não percebida. Éramos apenas bons amigos. E eu, o orientador do trabalho dela. Então, aí nos acertamos para viver uma vida diferente.



Finalizando o encontro, o entrevistador do Museu da Pessoa indagou Paulo Freire sobre um sonho, e ele ponderou:

MUSEU DA PESSOA: Para fechar, queria que o senhor falasse sobre um sonho...

PAULO FREIRE: Olha, em primeiro lugar, eu até agora, nesse livro que acabei de escrever, eu falo muito dos sonhos. E chego a dizer que o sonho não é apenas um direito. É até um dever que a gente tem. O sonho faz parte da natureza do ser que nós, mulheres e homens, estamos sendo. Ou seja, não era possível ser esse ser que somos, você vê até que, do ponto de vista biológico, do ponto de vista genético, nós somos seres muito especiais. Nós somos seres programados, realmente, mas não determinados. E a nossa programação é uma programação que se funda numa coisa com a qual a gente nasce, mas a gente recria, que é isso que eu chamo “a curiosidade diante do mundo”. E por isso nós somos também seres, e estamos sendo também seres que não resistimos continuar a viver sem estar envolvidos num pensamento permanente sobre o amanhã. É inviável o ser humano continuar se ele para de pensar no amanhã. Não importa que seja um pensamento em torno do amanhã, o mais ingênuo possível, o mais imediato, o de se a gente vai ter café amanhã, ou se a gente vai ler Hegel ou Marx. Não importa. Nós somos seres de tal maneira constituídos, que o presente, o passado e o futuro nos enlaçam. [...] Segundo: a questão fundamental é saber com que sonho, e contra que sonho. Porque eu posso sonhar em favor de alguma coisa, se não sonho contra outra. Que é exatamente aquele que obstaculiza a realização do meu sonho. Eu não posso sonhar se eu não estou claro também com a favor de quem eu sonho. Daí que o ato de sonhar seja um ato político, um ato ético e um ato estético. Quer dizer, não é possível sonhar sem boniteza, e sem moralidade e sem opção política. [...] “Paulo me diga qualquer coisa sobre seu sonho”, eu diria, o meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça, pelo respeito do outro, pelo respeito à diferença, pelo respeito ao direito que o outro tem e a outra tem de ser ele ou ela mesma. Quer dizer, o meu sonho é que nós inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje. Menos injusta, que tenha mais vergonha. Esse é meu sonho. O meu sonho é um sonho da bondade e da beleza. (p. 353-354)

Além das falas autênticas de Paulo Freire, cabe ressaltar outros pesquisadores(as) que estudaram a trajetória de vida, luta, trabalho e reflexão do Educador. Dentre eles, aponto Marques e Marques (2009) que citam que “entre 1981 e 1991, Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão da prefeita Luíza Erundina, do Partido dos Trabalhadores”.

Honrosamente, Paulo Freire foi reconhecido e premiado por diversas vezes em vários lugares do mundo. Dentre eles: “Prêmio Rei Balduino para o desenvolvimento” (1980); “Prêmio Unesco da Educação para a Paz” (1986); “Prêmio Andes Bello” da Organização dos Estados Americanos, como educador dos continentes (1992). (MARQUES E MARQUES, 2009, p. 42).

De acordo com Marques e Marques (2009), Paulo Freire recebeu uma original homenagem em Estocolmo, na Suécia (1972), na qual fizeram uma escultura sua de pedra, que está ladeada por outras, de Pablo Neruda, Geor Borgström, Angela Davis, Mao Tsé-Tung, Sara Lidman e Elise Ottesen-Jensen, que são personalidades que, assim como ele, se destacaram pela luta em prol da paz e da solidariedade no mundo.

Marques e Marques (2009) nos orientam que a década de 1990 foi um período de muitas publicações do Educador. “Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido” foi publicado em 1992. Em seguida, em 1993 foram “Política e educação” e “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”. Já em 1994, “Cartas à Cristina”. No ano de 1995 publicou “Á sombra desta Mangueira”. E em 1996 foi a publicação da “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, o primeiro livro do Educador ao qual tive acesso, como citado anteriormente.

Paulo Freire se ausentou fisicamente do mundo aos 75 anos de idade. (MARQUES E MARQUES, 2009, p. 43). Porém, ele ainda vive. Seus pensamentos e ideais estão presentes na luta de milhares de seres humanos que se reconhecem como seres inacabados e sujeitos de suas próprias histórias.

Em termos técnicos, podemos dizer que ele foi vítima de um enfarte agudo do miocárdio. Todavia, a palavra vítima não substantiva a existência de Paulo Freire nem em seu momento de despedida.

Sobre suas obras e seu legado, independente de qual seja o livro ao qual tenhamos a oportunidade de ler e refletir, sempre estaremos diante de uma potente oportunidade de aguçar a curiosidade de sermos mais, na prática. Mais pensantes e reflexivos acerca das nossas teorias e experiências, sejam elas no âmbito do trabalho, da família, da escola, da sociedade.

Como o próprio Freire (1996) afirmou “O mundo não é. O mundo está sendo” e tudo aquilo que vivemos e experimentamos nos constituem enquanto sujeitos de ocorrências. E sempre podemos ser mais, dado o nosso inacabamento! Nesta dimensão constitutiva Freire (2016) defende, “É isso tudo, o Paulo Freire de hoje vem não só

disso, mas através disso”, ou seja, as experiências, a cultura, as relações sociais e afetivas formam.

Tudo aquilo que nos circunda, aquilo que vivemos, vemos, sentimos, conhecemos, problematizamos, refletimos e promove a conscientização faz parte do nosso desenvolvimento, dá solidez a nossa existência histórica. Existência essa que, se experimentada com esperança, pode possibilitar a constatação de caminhos justos, de transformação. “A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo.” (FREIRE, 1996)

Entendendo que somos seres humanos, cuja existência é histórica e cultural, contemplamos metodologicamente o Círculo Epistemológico de Cultura como possibilidade de viver de forma dialógica e crítica a experiência da pesquisa na creche.

Nesta acepção, encontramos bases epistemológicas do círculo de cultura, na explicação dada pelo Professor Ernani Maria Fiori, ao prefaciar “Pedagogia do Oprimido” em 1967:

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreendendo-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo [...] (FREIRE, 2018, p. 24)

Entrar na creche buscando compreender qual(is) é(são) a(s) concepção(ões) de acolhimento que amparam as práticas das educadoras em relação às crianças com deficiência é um *ato-limite*<sup>16</sup>, uma forma de objetivar o acolhimento na prática inclusiva, de problematizá-lo e dialogar sobre ele enquanto projeto humano, de humanização do acolhimento às diferenças no âmbito da educação infantil.

Assumir um movimento de cooperação, de colaboração, no qual todas(os) expõem suas opiniões, formando um círculo de opiniões criticamente constituído a partir das vivências e reflexões e que reverbere em mudanças na prática é um círculo epistemológico de cultura. Constituiremos este círculo na creche para pesquisa e, sobretudo, para (re)afirmar a práxis Freiriana como elemento de formação permanente.

---

<sup>16</sup> Atos-limite são ações adotadas no sentido de romper as situações-limite. (FREIRE, 1992).

Corroborando para o entendimento acerca do círculo epistemológico de cultura, apresentam-se as ideias de Loureiro e Franco (2011):

O círculo de cultura – espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes – assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de tal sorte que seu produto – o conhecimento gerado – seja resultante dessas situações. No caso, o diálogo não se reduz a instrumento metodológico, é utilizado como forma de comunicação em que a questão da diferença do lugar de enunciação é superada pela questão da diferença como qualidade, como valor de qualificação, como forma de potencializar os saberes que se entrecruzam naquele espaço de aprendizagens, organizando suas práticas e suportando sua articulação na totalidade social onde o que está em jogo é a apropriação social do conhecimento. (p. 8)

O pronunciamento docente pedagógico é potente disparador de conhecimentos que emergem da prática e vão sendo (re)construídos e ressignificados em espiral, ao encontrar, por meio da aproximação dialógica, elementos convergentes e divergentes, numa relação permeada pela criticidade, ética, solidariedade e respeito. A práxis do conhecimento vivido auxilia na reelaboração das práticas, podendo gerar, no contexto das crianças com deficiência, ações inclusivas que transformem as perspectivas de intervenção no trabalho pedagógico, na acolhida.

Aprofundando o estudo sobre o círculo epistemológico de cultura, outras categorias precisam ser esclarecidas na dinâmica Freiriana como método de pesquisa, dentre várias, cito: *situações-limite*<sup>17</sup>, *tema gerador* e *inédito-viável*<sup>18</sup>.

Quando pensamos o direito público subjetivo à educação no Brasil, podemos verificar que na lei a educação é para todos, mas a prática deste direito é algo que ainda precisa ser (re)pensada. Uma das formas, contempladas por este trabalho, de proporcionar às crianças com deficiência um atendimento que seja, verdadeiramente, inclusivo e com respeito às diferenças é fomentar junto às educadoras da Creche Clélia

---

<sup>17</sup> Para Freire situações-limite são barreiras encontradas na vida pessoal e social, obstáculos que precisam ser vencidos. (FREIRE, 1992).

<sup>18</sup> O inédito-viável é uma questão inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e que quando é destacada pelos que sonham, passa a ser reconhecida como uma possibilidade de realidade. (FREIRE, 1992).

Gervásio Scafuto uma concepção de acolhimento amparada pelos preceitos de Paulo Freire de liberdade, respeito ao outro e às suas diferenças e de amorosidade.

Nesta teia, destaco que a *situação-limite* geradora da discussão desta pesquisa gira em torno da *exclusão social* vivida pelas pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade.

Como vimos no capítulo 2, o paradigma da Inclusão social é novo, no contexto da perspectiva histórica, assim como a discussão em torno do respeito às diferenças. Podemos dizer que caminham a passos lentos. Dessa forma, a causa das pessoas com deficiência aos poucos têm conquistado direitos, no âmbito da legislação. Contudo, a efetivação destes direitos, ao que parece, sofre uma estagnação em relação às práticas inclusivas e faz com que a situação-limite permaneça em voga. Precisamos objetivar e problematizar esta situação-limite, com vistas à transformação social. Eis a pesquisa!

Para explorar a compreensão acerca da situação-limite, cumpre apontar as ideias de Freire (2018):

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limite”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. (p. 125)

Ao revelar a exclusão social como situação-limite, cumprimos o dever de dar o primeiro passo para ultrapassar a(s) limitação(ões) que dela nascem. A exclusão social das pessoas com deficiência é percebida e destacada como uma dimensão concreta e histórica da nossa realidade, a partir da qual serão elencados temas e problematizadas possibilidades esperançosas de transformação.

Destacando a *inclusão* e o *respeito às diferenças* como temas, amplamente, discutidos e defendidos na atualidade, e que emergem das visões de mundo e dos valores disseminados no contexto social, ressalto as argumentações de Freire (2018) sobre os *temas geradores*:

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao *ser mais* dos homens, constituem os temas da época. Frente a este “universo” de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança. [...] Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as “situações-limite”, enquanto as *tarefas* que eles implicam, quando cumpridas, constituem os “atos-limite” [...] (p. 128-130)

Nesta perspectiva, Freire (2018) segue nos orientando que:

Enquanto os temas não são percebidos como tais, envolvidos e envolvendo as “situações-limite”, as *tarefas* referidas a eles, que são as respostas dos homens através de sua ação histórica, não se dão em termos autênticos ou críticos. Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limite” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o *inédito viável*.

Comentando as ponderações de Freire (2018), cabe sinalizar que o movimento desta pesquisa é contrário à adaptação da situação-limite de exclusão social das pessoas com deficiência. Pelo contrário, buscamos compreender qual(is) é (são) a(s) concepção(ões) de acolhimento das educadoras, no que se refere ao atendimento às crianças com deficiência, entendendo o acolhimento às diferenças dos(as) educandos(as) como sendo um *inédito viável* no contexto das práticas educativas e uma negação à exclusão social.

Reitero que, nós vimos no capítulo 2 desta dissertação que as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência nem sempre foram tomadas no sentido da humanização. Porém, reconhecemos esta dimensão histórica, para a partir dela vislumbrar o que é inédito, um sonho de humanidade, no qual haja um acolhimento com respeito e a valorização das diferenças. Vamos anunciar o acolhimento!

Fomentar as ideias Freirianas de abertura e respeito ao outro revelam a possibilidade, esperançosa, de transformação social pela via da ação humana, solidária e cidadã das educadoras da creche por meio do desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, sendo ele coerente com um projeto de sociedade inclusivo e mais justo.

Colocando estas reflexões em termos Freirianos, Freire (2018) fala:

Em síntese, as “situações-limite” implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação. (p. 130)

Portanto, pode-se dizer que a busca pela compreensão da(s) concepção(ões) de acolhimento das educadoras em relação ao atendimento às crianças com deficiência é um *ato-limite* no sentido de investigar os temas geradores da *inclusão* e do *respeito às diferenças*, fomentando o *acolhimento* como um *inédito viável*. É efetivar a percepção, de maneira crítica, de que podemos ser mais humanos, mesmo diante de barreiras que insistem em ser excludentes. É o constatar o limite, mas enxergar além dele. É assumir uma existência na qual a exclusão social seja freada e negada, investigada, problematizada e transformada.

Para Freire (2018, p. 136) “investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.”

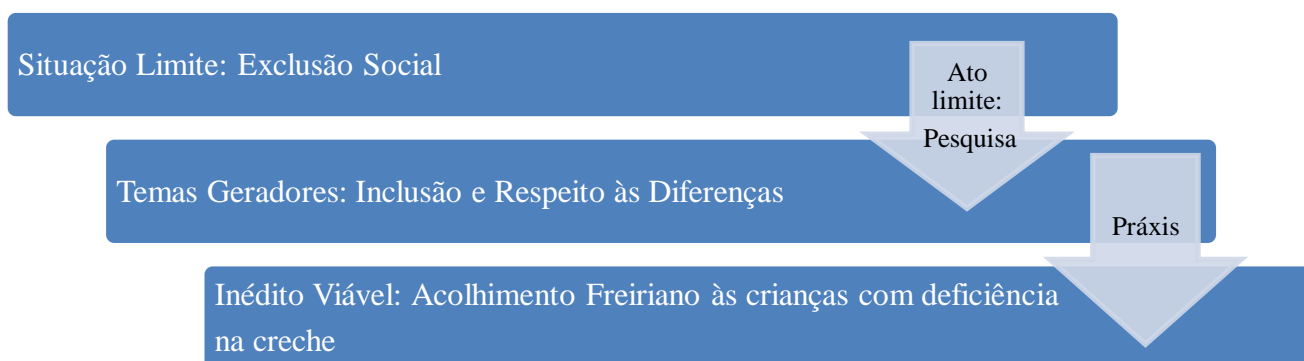


Imagem 1. Estrutura da Pesquisa.

Freire (2018) defendeu com sua vida e ainda defende esta metodologia de pesquisa, que emerge da práxis. Neste apanhado científico, a observação participante, bem como a realização da roda de conversa são ações que buscam a reflexão das dimensões teóricas e práticas, portanto, da práxis pela transformação.

Sobre a práxis, Romão e Gadotti (2012) nos explicam que:

No campo político, portanto, ontologicamente – naquele sentido social que lhe conferiu Lukács – uma práxis se torna revolucionária quando ela não pode abandonar a imperatividade de criar, coletivamente, transindividualmente, uma nova ordem econômica, política, social e cultural, mas sempre a partir da ordem social instituída, com a qual estabelece uma relação dialética (de superação), em que as “situações-limites” se tornam “inéditos viáveis”. (p. 22)

Neste fluxo de investigação, pesquisadora e educadoras, se fazem ambos sujeitos da mesma investigação. Freire (2018) cita que “os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto, assumem uma postura ativa na investigação temática e aprofundam sua tomada de consciência em torno da realidade.”

Este apontamento é muito importante, porque para além da compreensão acerca da concepção de acolhimento que permeia as práticas com as crianças com deficiência na creche, desejamos fomentar a humanização no acolhimento, o respeito e a valorização das diferenças e da amorosidade nas práticas educativas.

Freire (2018) acrescenta:

É preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implicitados na temática significativa são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isto, não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas estão sendo. São tão históricos quanto os homens. Não podem ser captados fora deles, insistamos. Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade e eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que estes também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador. (p. 138)



A dimensão refletidora da prática, em prol da tomada de consciência em relação à inclusão das crianças com deficiência e da conscientização com vistas à adoção de uma práxis respeitosa e acolhedora são sonhos viáveis no contexto de (trans)formação cotidiana das educadoras da creche.

Diante deste contexto, trabalhar com o círculo de cultura de Paulo Freire como perspectiva metodológica nesta pesquisa significa respeitar a sugestão do educador de recriá-lo, problematizando seus pensamentos e seu legado, o que demanda de uma “leitura de mundo” crítica no que se refere ao acolhimento e à inclusão de crianças com deficiência na atualidade.

Neste movimento, levei em consideração *um* histórico da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, bem como o processo histórico de constituição da creche no Brasil e, também, uma breve contextualização sobre esta demanda na cidade de Juiz de Fora – MG, entendendo que as concepções são construídas em dimensões sócio-históricas que disseminam conceitos e preconceitos ao longo dos tempos.

De acordo com Monteiro (2003) destaco que, “pensamos a história aqui não como uma sucessão de fatos, dispostos numa sequência cronológica, com sentidos já estabelecidos, mas, como acontecimentos que reclamam sentidos a serem compreendidos”.

Escolhi como *lócus* para esta pesquisa a Creche Clélia Gervásio Scafuto, vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora. A opção pela “Creche Clélia Gervásio Scafuto”, entre outras razões, foi pelo fato dela estar localizada no Bairro Vila Ideal, comunidade que faz divisa com a Vila Olavo Costa, região onde cresci. Atribuo muitos sentidos à relação estabelecida com este lugar, tão próximo à Solidariedade.

Vale ressaltar que, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora – CEP/UFJF, sob o N° 3.071.793 em 11/12/2018 e, ainda, que foi feita uma emenda após a banca de qualificação, gerando o parecer N° 3.456.972 em 16/07/2019, com a participação de 15 (quinze) profissionais da creche, sendo:

- 1- Coordenadora
- 10 - Educadoras
- 4- Auxiliares de Turma

As profissionais foram convidadas à pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, preenchido conforme orientação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, no qual puderam conhecer os motivos, objetivos, metodologias, riscos e benefícios da realização deste trabalho.

Visando a aproximação com o campo, tomamos como estratégias metodológicas a observação participante da prática pedagógica como instrumento de pesquisa.

Como exposto previamente, o registro de campo foi construído a partir de narrativas que nasceram da prática de observação participante, processo vivido juntamente com as educadoras da creche durante as suas ações pedagógicas.

Além das vivências práticas de observação, realizamos, posteriormente, um momento dialógico e formativo através de uma roda de conversa, a fim de provocar a (re)tomada de consciência em relação ao acolhimento de crianças com deficiência na creche, com vistas à adoção consciente de práticas pedagógicas que sejam amparadas pelos preceitos Freirianos.

Sobre a Conscientização e a Tomada de Consciência Freire (2018) nos sinaliza que:

Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão. Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. (, p. 142)

Ao trabalhar com estes instrumentos metodológicos buscou-se viver e compreender a cultura e as concepções em relação ao acolhimento de crianças com deficiência nas práticas pedagógicas das educadoras da Creche Clélia Gervásio Scafuto.

A realização deste trabalho científico pode ajudar na discussão sobre o campo da creche para crianças com deficiência trazendo visibilidade ao nível da educação infantil e à inclusão escolar das pessoas com deficiência, bem como no fomento de nova(s) possibilidade(s) de formação em contexto, no respeito à garantia do direito público

subjetivo à educação das crianças com deficiência e em potenciais transformações na prática pedagógica pelas diferenças e pela emancipação humana.

#### **4.1 Creche Clélia Gervásio Scafuto: cirandas culturais**

Durante o período de observação participante na Creche Clélia Gervásio Scafuto tive vários momentos enriquecedores para pesquisa. Aponto desde já que, nas ações vivenciadas na creche sempre vi e senti a amorosidade e o carinho como elementos da prática educativa.

As primeiras experiências nasceram da interação com a coordenadora, depois com as educadoras e com as crianças nas 6 salas da creche, com a equipe da limpeza e da cozinha e, ainda, de uma aproximação mais íntima com o documento do Projeto Político-Pedagógico – PPP, culminando na construção de narrativas das quais apresentarei uma costura de vivências a seguir.

Antes de tudo, cumpre sinalizar, porém, que os nomes atribuídos às educadoras são fictícios, respeitando as premissas do Comitê de Ética e, sobretudo, a identidade das participantes. Carinhosamente, chamo as educadoras pelos nomes de grandes cantoras brasileiras, reconhecendo que suas falas, e o compartilhamento de experiências, são tão valiosas quanto os cantos entoados por grandes estrelas da música. Nesta pesquisa, as educadoras e suas práticas de acolhimento são as grandes estrelas!

Do contato e do relacionamento com o PPP retiro informações sobre a Creche Clélia Gervásio Scafuto, a fim de apresentar seu histórico e parte de suas concepções e valores acerca da educação, da educação infantil, do processo ensino-aprendizagem, da formação em contexto e etc.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico “a creche comunitária Clélia Gervásio Scafuto deu início às suas atividades em 17 de fevereiro de 1986 e funcionava inicialmente num prédio localizado à Rua A, sem número, no bairro Vila Olavo Costa.”

Uma consideração a fazer: nós nascemos no mesmo ano, 1986!

Seguindo o histórico, em 6 de abril de 1991 o atendimento da creche foi transferido para uma nova unidade na Rua Miracema, nº 58, no bairro Vila Ideal, em virtude do aumento da demanda e com o intuito de facilitar o acesso das famílias. Este é

o endereço no qual atende hoje. Nesta data a instituição foi reinaugurada com o nome Creche Clélia Gervásio Scafuto.

O PPP da creche sinaliza que “até o ano de 2008 as creches do município eram administradas apenas pelo Serviço de Creches da Associação Municipal de Apoio Comunitário – AMAC”.

Em 2008, contudo, com o objetivo de atender às prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/1996 a AMAC assina um convênio com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora – MG.

De acordo com o documento da creche, esta ação teve como objeto a conjugação de esforços para garantir a transição das creches públicas municipais da gestão da Assistência Social para a gestão da Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora – MG, apresentando as seguintes informações:

O município, através desse convênio, se compromete a repassar recursos financeiros de acordo com a previsão orçamentária, a orientar e a supervisionar o desenvolvimento das atividades pedagógicas e a promover a formação continuada das profissionais. Assim, em 2009, foi criado na Secretaria de Educação, o Departamento de Educação Infantil, que deu origem à Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches. (p. 7)

Analisando o Projeto Político Pedagógico é possível verificar que ele apresenta também as metas, objetivos e concepções da instituição. Sobre as metas:

Reconhecendo a importância das experiências na primeira infância e acreditado ser a educação um direito da criança, a Creche Clélia Gervásio Scafuto valoriza o ato de cuidar, atendendo às necessidades básicas de afeto, alimentação, abrigo e saúde. Também desenvolve uma ação educativa voltada para a complementação da educação familiar e da comunidade, garantindo às crianças oportunidades de lidar cotidianamente com as informações do meio, criando condições de construir conhecimentos e elaborar ideias transformadoras sobre o mundo. Diante destes desafios, na busca de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, a creche, sempre que necessário, reavalia seu Projeto Político Pedagógico numa ação conjunta creche-comunidade através de uma gestão participativa, envolvendo todos os profissionais da unidade, pais e as próprias crianças. (p. 10)

### Sobre os objetivos:

A equipe da creche busca promover o desenvolvimento pleno do ser humano nas suas mais diversas competências nos primeiros anos de vida, a chamada primeira infância. Assim em nosso trabalho percebemos, apoiamos e incentivamos as habilidades e os valores inerentes à criança pequena, respeitando sempre sua individualidade, preferências, necessidades, direcionando nossas ações para as atividades que sejam interessantes e significativas para ela. (p. 1-11)

### Sobre as concepções:

Acreditamos que: o que nos cabe é acolher as pessoas como elas são e ajudá-las no que for preciso para que possam expressar o que tem de melhor. Este é nosso mais nobre exercício na função de educadores e, certamente um desafio que exige de nós, profissionalismo, ética, generosidade, humildade e compreensão. Podemos brincar com a palavra acolher, separando-a assim: “a colher”. Nas relações humanas, tudo está “a ser colhido”. Colheremos o que plantarmos. Quando mais generoso nosso olhar, mais agradáveis serão nossas “colheitas”. [...] A Creche Clélia Gervásio Scafuto constitui-se como um espaço de integração, respeitando as diferenças, construindo um ambiente de harmonia entre a instituição, famílias e sociedade. (p. 16-17)

O PPP apresenta, ainda, suas perspectivas acerca da inclusão e da diversidade na creche.

Ao falarmos em Inclusão e diversidade (étnica, religiosa, social, ritmos de desenvolvimento das crianças), acreditamos que para entendermos esta realidade, precisamos compreendê-la nos aspectos sociais, culturais e étnicos, estabelecendo co-relações, desmistificando pré-conceitos na busca de uma melhoria da qualidade do trabalho. A prática desenvolvida tem como objetivo garantir que nossas crianças tenham acesso ao conhecimento e à cultura e progridam no aspecto social e pessoal. [...] A inclusão precisa ser entendida como um direito, que consiste em oferecer uma formação que acompanhe o aprendizado regular, estabelecendo políticas claras e garantias de condições para que elas sejam implementadas. Para isso, precisamos caminhar buscando a igualdade de oportunidades de modo que todos sejam valorizados em suas potencialidades. Esta convivência constitui grande oportunidade de aprendizado, visto que há uma efetiva

interação entre todos, através de uma relação de amizade num ambiente repleto de significados. (p. 20-21)

Com o estudo do PPP foi possível ver que a creche cita o acolhimento em suas ações e concepções. “A creche é um espaço onde encontramos acolhimento, proteção e estrutura apropriada para atendimento às necessidades das crianças.” (p. 24)

Cumprir sinalizar que, as colocações teóricas da creche em seu Projeto Político Pedagógico vão de encontro às perspectivas de inclusão social e respeito às diferenças defendidos na pesquisa e vivenciados na prática de acolhimento das educadoras.

Pensando a prática, esta pesquisa adota o Círculo Epistemológico de Cultura em Paulo Freire como dimensão cultural e metodológica para relatar as interações vivenciadas e as ações pedagógicas observadas em campo, das quais se ressalta a importância do diálogo como manifestação subjetiva e intersubjetiva da realidade, como construção de um caminho inclusivo, que respeita os saberes das(os) envolvidas(os).

Nesse sentido, levando em consideração a práxis formativa presente nas ações cotidianas das educadoras da creche e na minha imersão a partir da observação participante nas práticas educativas, apresento narrativas<sup>19</sup>, cujas construções levaram em consideração os saberes necessários à prática educativa defendidos por Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia”, imprimindo um olhar de anúncio àquelas atitudes do dia-a-dia que formam as crianças e (trans)formam as educadoras no contexto dialógico da do-discência<sup>20</sup>.

#### **4.1.1 Sonoras reflexões com Paulo Freire como prática de aprendizado na/da/com a práxis**

*Hoje, dia 01/04/2019, é meu primeiro dia de pesquisa de campo, meu primeiro dia de creche, literalmente. Em 2019 faço 10 anos de profissão e nunca tinha entrada numa*

---

<sup>19</sup> As narrativas serão apresentadas com a fonte em itálico, a fim de dar destaque às considerações tecidas na relação com as práticas educativas na creche.

<sup>20</sup> Do-Discência: perspectiva Freiriana que reconhece que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 25).

*creche, para conhecer suas vivências. Minha chegada já havia sido combinada. Porém, não foi nada metódico com hora prevista, etc. Ao me ver subir as escadas, a coordenadora – Maria Bethânia – abriu um sorriso, os portões e abriu-se. Pensando que a pesquisa é sobre acolhimento, acho que já tenho boas impressões para registrar. A creche é colorida, limpa, com clima de casa, muito aconchegante. Quanto solicitei autorização para pesquisar nesta creche em 2018, Maria Bethânia me apresentou a todas(os) e refez esse movimento comigo hoje. Revi as educadoras que, juntamente com toda a equipe, dão vida ao trabalho pedagógico de cuidar e educar. A coordenadora e eu tivemos uma conversa sobre as abordagens da pesquisa, as mudanças após a banca de qualificação e as perspectivas para construção de dados. Diante da proposta do círculo epistemológico de cultura, deixamos pré-agendada a data de 28/06/2019 para realização da roda-de-conversa sobre o acolhimento às crianças com deficiência. Após estas definições, me coloquei à disposição da creche e então a coordenadora me levou para a turma, na qual a educadora Iza estava de atestado, que precisava de apoio. Foi aí que conheci a Ivone Lara e a Alcione. No momento que entrei na sala, Ivone Lara me recebeu com sorriso em meio às crianças, que estavam brincando e ouvindo música. A Alcione estava dando banho em algumas(uns) das(os) pequenas(os). Depois disso, nos reunimos no centro da sala e pouco a pouco as tias iam me apresentando as crianças. Mais do que os nomes, é interessante, que elas falavam dos gostos e peculiaridades das(os) pequenas(os), suas potencialidades e vulnerabilidades. Tudo era dito com muita sensibilidade e carinho. Voltando rapidamente ao momento em que Maria Bethânia me (re)apresenta às educadoras e às crianças, estávamos numa turma com crianças de 3 anos quando uma delas, uma linda menina, perguntou o que eu tinha no braço. Respondi que era uma tatuagem. E ela disse que não: “Não, isso aí é música”. Tenho uma clave de sol tatuada no braço esquerdo. Escrevo esta anotação com um sorriso no rosto e uma reflexão na mente, como temos que aprender com as crianças! Bom! Seguindo com a rotina da creche, fomos para o almoço das(os) pequenas(os) e eu fiquei responsável por alimentar 2 crianças, uma menina e um menino. A menina antes do almoço ficou o tempo no meu colo e o menino, sempre animado, dançando e sorrindo com seus vastos 2 dentes que apontavam alegria. O almoço foi tranquilo. A menina comeu só uma vez e partiu para o suco. Já o menino repetiu e dispensou o suco, quando viu que todos da sua turma iam para sala. Um olhar atento e companheiro. Quando chegamos na sala, na hora do soninho, deitei o menino ao lado de sua irmã gêmea e, a pedido da Ivone Lara, sentei perto de outro garotinho, que segunda ela, só*

*dorme com umas “batidinhas” de afogo no bumbum. Sentada entre as crianças dormindo percebi a riqueza do momento, a grandeza do trabalho das educadoras e da creche e as concepções de acolhimento impressas nas atitudes de cuidado e carinho. Quanta dedicação e amor. Elas reconhecem as crianças pelos movimentos, pelos sussurros. É impressionante! Estas ações pedagógicas vão de encontro com as perspectivas Freirianas apresentadas na “Pedagogia da Autonomia” (1996, p. 11) defendendo que “a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”. Dá para sentir o amor na creche, ele é um saber da prática!*

Quando volto à creche no dia 02/04/2019 chego de braços abertos às novas experiências que serão vivenciadas. Um amplo universo de aprendizagens e reflexões nasce diante dos meus olhos quando volto à Clélia Gervásio Scafuto.

*Um novo dia na creche, novas experiências! Hoje auxiliei a Maria Bethânia na chegada e entrada das crianças. Logo depois as outras educadoras chegaram e dividiram-se as turminhas. Maria Bethânia falou sobre o caso de investigação de Transtorno do Espectro Autista – TEA – em uma criança da turma da Beth Carvalho e da Cássia Éller. É um menino lindo e carinhoso, mas que busca brincadeiras isoladas, não aceita comandos simples e queixa-se quando da realização de hábitos de higiene. Segundo Maria Bethânia, a família comparecerá na creche para uma acolhida e conversa, acerca das questões apresentadas pelo menino. Pretende-se um diálogo que possa tornar a prática com ele ainda mais inclusiva. A turma da Beth Carvalho e da Cássia Éller é muito alegre e com energia. Após o café da manhã Beth Carvalho nos levou à área externa, na qual as crianças puderam brincar livremente e em contato com a natureza. Ganhei uma flor de um dos meninos! Que delícia! Quando retornamos para sala teve brincadeira com blocos de montar e preparação para o almoço. Beth e Eu trocamos as fraldas de algumas das crianças e ajudamos para que todos(as) lavassem as mãos. Neste meio tempo, Maria Bethânia me chamou para participar da primeira experiência de pintura do “Berçário II” da Gal Costa. Foi uma lindeza. As crianças pintaram papel, mesa, avental, suas mãos e até rostinhos. Maria Bethânia propôs, após*



*a atividade, que eles se vissem no espelho de rostinho pintado. Que espanto! Algumas crianças se assustavam ao ver a imagem no espelho. Novamente com a turma da Beth Carvalho e da Cássia Éller, fomos para o almoço e depois para hora do soninho. Fiquei ao lado do menino que está sob investigação de TEA e de uma garotinha esperta e de muita personalidade. Mais uma vez estou admirada com a relação das educadoras com as crianças. Elas conhecem bem seus gostos e necessidades. Estou sempre em movimento dentro da creche. Quero poder participar das ricas ações pedagógicas pensadas pelas educadoras e vividas com as crianças. Sobre esta dimensão, Freire (1996, p. 140) sinaliza que “quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo”.*

A cada dia as vivências eram mais potentes, eu já me sentia “em casa”. A atmosfera do acolhimento paira sobre a creche, irrigando as relações estabelecidas em todos os cantos, fazendo florescer sorrisos entre as educadoras, as crianças, a coordenadora, as equipe de limpeza e cozinha e a pesquisadora aqui. Em alguns momentos tinha choro também, mas o abraço e o cuidado das educadoras os faziam cessar, diante da troca de fraldas, ida ao banheiro, alimentação e afago. Lá é assim, tem muito abraço!

*Hoje, 03/04/2019, foi dia de ficar na sala da Anitta e da Clara Nunes. Quanta energia! Anitta tem um olhar bem atento ao desenvolvimento das crianças. Um dos meninos chegou trazido pela mãe e não parava de chorar, após a mesma deixar a creche. A educadora, contudo, entregou ao pequeno um “paninho”, pelo qual ele tem muito apressado, e aos poucos a calma foi sendo retomada. Práticas como esta evidenciam o respeito às necessidades das crianças e de suas culturas, tendo em vista que o objeto é usado em casa, mas inserido na creche para o bem-estar da criança. A Clara Nunes não é muito de falar, mas também está sempre atenta aos cuidados das(os) pequenas(os). Com muito carinho ela serve o café da manhã, verifica se alguma criança precisa fazer xixi ou cocô e deixa a sala toda organizada. Enquanto isso, Anitta, eu e as crianças participamos da “rodinha”, prática diária na qual as crianças se reúnem com outras turmas para interação e socialização a partir de músicas, corroborando com a ludicidade no trabalho pedagógico. Depois deste gostoso*

*momento com as educadoras e com as crianças, fui chamada pela Maria Bethânia para participar do acolhimento à família do pequeno que está sob investigação do Transtorno do Espectro Autista – TEA. A coordenadora, gentilmente, solicitou que durante a reunião eu fizesse o registro das queixas e abordagens da família, a fim de que ela pudesse dar total atenção às falas dos responsáveis. O atendimento foi feito sem demarcação de tempo, de maneira que a mãe ficou à vontade para compartilhar suas vivências. Caminhando para o final da conversa, a responsável ressaltou sua confiança na creche e em seu trabalho. Sentada à mesa, só ouvindo a mãe, o pai, a coordenadora e a educadora, mais uma vez, pude perceber a riqueza de uma pedagogia do acolhimento sendo vivida como atitude de inclusão social. Não é teoria. Estão todos juntos, pensando junto a melhor maneira de acolher as necessidades da criança. Família, Coordenação da creche e Educadora unindo seus esforços pela garantia do direito à educação. É acolhimento, é inclusão social. As vivências de hoje me levam àquilo que Freire (1996, p. 159) defende como sendo abertura ao querer bem, “me obrigo a querer bem todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.” É ser humano!*

Já em casa, permaneci pensando sobre o diálogo com a perspectiva de Paulo Freire sobre a abertura afetiva e comprometida com os educandos e as educandas. É um caminho ao acolhimento inclusivo, é respeito e valorização do outro, é humanização. Permeada por estas reflexões, na semana seguinte retornei à creche.

*Dia 09/04/2019, sala da Gal Costa e Rita Lee! Gal Costa é muito carinhosa e atenciosa com as crianças. Sua pronúncia de palavras é feita de forma primorosa, sobretudo com os(as) pequenos(as). Rita Lee me pareceu tímida, mas extremamente focada no cuidado com os bebês. Ao dar banho, ela acolhia cada criança de forma única. Em cada turma que entro fico espantada, positivamente, com a percepção cuidadosa das profissionais às individualidades das crianças. Obtendo autorização para dar banhos, tive a oportunidade de estreitar relações com várias crianças. O banho, que é uma atividade diária e comum, pode ser ressignificado na creche, pois é uma potente ação para*

*inclusão da criança, bem como para aproximação com as educadoras. Tocar o corpinho, lavá-lo, secá-lo e auxiliar na troca de fralda e roupa revelam a ação pedagógica como ato não só de educação, mas, sobretudo, de amorosidade. Essa possibilidade de prática pedagógica com amorosidade encontra fundamento nos preceitos de Paulo Freire, para pensar uma escola cidadã e inclusiva. Seguindo a rotina da creche, fomos para o almoço dos bebês. Fiquei responsável por 2 lindas meninas. Elas comem bem e sorriem mostrando suas gengivas felizes e rosadas, durante a refeição. Uma boniteza! Ah, esqueci de mencionar que no início deste dia a Gal Costa contou a história “A galinha que tinha um sanduíche”. As crianças pareceram gostar bastante deste momento. A educadora fazia sons relativos ao contexto da história, a fim de enriquecer a proposta. Se alguém me perguntar: mas história para bebês? Sim! É possível perceber que a Gal Costa reconhece a importância de nutrir o desenvolvimento das crianças com estímulos, desde a mais tenra idade. Sensacional! Bom, depois do almoço tive a oportunidade de trocar uma menina. Este é outro momento super rico na prática pedagógica, pois também propicia uma atenção especial da educadora em relação a uma criança específica, suprimindo suas necessidades. Agradei as educadoras pela recepção e me despedi. O ponto para tomar o ônibus fica em frente à creche e de lá me despedi, novamente, das crianças, que acenavam dando tchau pela grade colorida. Eles sabem mesmo acolher!*

Como venho destacando, a valorização da práxis e a amorosidade nas ações pedagógicas são constantes na rotina de trabalho das educadoras.

*Sala da Maria Rita e Elza Soares. Dia 10/04/2019. Teve café, a animada roda de música, brincadeiras e contação de história ao ar livre, “Os 4 gatinhos”. As crianças, me parece, adoram quando a atividade é em contato com a natureza. Durante a contação da história, que foi feita por mim a pedido da Maria Rita, os(as) pequenos(as) fitavam o céu e as árvores como quem contempla uma obra de arte. Alguns pareciam não estar ouvindo a história, mas ouviam suas próprias percepções, mexendo no canteiro de flores, acenando para os passageiros do ônibus que passava pela rua da creche, quase como atração cultural. A rica proposta da Maria Rita revelou que as crianças têm autonomia, estão presentes da maneira que querem estar. Vejo isso como*

*acolhimento. Após a atividade, um a um foi retornando para sala, onde a Elza Soares os aguardava, com todo carinho. Vivemos um gostoso momento de relacionamento e reconhecimento das identidades, através dos nomes nas fichas. A Maria Rita e a Elza Soares, gentilmente, prepararam uma ficha com o meu nome e, assim como todos(as), pude pendurá-la e, sobretudo, me sentir incluída e acolhida na turma. A delicadeza das ações pedagógicas da Maria Rita e Elza Soares é algo para ser contemplado, tal qual as músicas das cantoras às quais faço referência para nomear as educadoras. Na hora do almoço auxiliei alguns(mas) pequenos(as), servindo e misturando a deliciosa merenda de seus pratos. Depois foi a hora do sono. Que lindeza! Aqueles pequenos e aquelas pequenas, deitadinhos e deitadinhas, com um semblante de paz. O mundo parece que para. É hora de descansar e só. Neste momento fico com a impressão de que não existe problema na vida. Fitava cada rostinho e a paz aumentava. Apenas um pequeno não conseguia dormir, o mesmo que também tem dificuldade para comer. É um menino. A creche já está sensível ao caso dele. A coordenadora Maria Bethânia autorizou que a mãe participe do almoço, trazendo o pratinho de uso em casa, a fim de auxiliá-lo e fazer da refeição uma rotina tranquila. A atividade está em processo e todo cuidado tem sido dado ao menino e às suas necessidades. Quando houve o despertar, teve um lanche no qual foram servidos pedaços de goiaba. Foi curioso, pois várias crianças ainda não conheciam a fruta. Algumas delas viveram a experiência de colocar a mão na boca e tocar as sementes, cuspidando as “bolinhas”, degustando a textura. O universo de descoberta das crianças é algo muito interessante, que não deveria faltar ao humano nunca. A curiosidade como potência da vida. Paulo Freire nos orienta sobre esta qualidade humana. E na creche essas experiências contam com o olhar atento das educadoras, para explorar a riqueza dos momentos de descoberta. Foi um dia de boas reflexões sobre acolhimento!*

No dia 11/04/2019 fui novamente para creche acreditando que seria possível viver e observar mais ações educativas inclusivas. E assim foi!

*Hoje estou com a Turma da Maria Gadú. Começamos servindo o café da manhã para as crianças e depois fizemos aquela animada e cantante “rodinha” de música. Como os(as) pequenos(as) gostam deste movimento. As educadoras esbanjam energia e as*

*crianças não perdem o ritmo. Uma boniteza pedagógica de todos os dias. Sobre a dimensão da rotina, aponto aqui as considerações de Freire (1996, p. 50-51), “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.” Encerrada a roda, Maria Gadú nos levou ao “morro”, um espaço da creche no qual há contato direto com a natureza, tem parquinho e dá para escorregar de bumbum na grama. Uma aventura. O morro é mágico, pois nele as crianças aguçam a imaginação, brincam livremente, se tocam, escorregam, correm, sorriem, falam, cantam, aprendem a respeitar a vez do outro e se abraçam. Ah, como se abraçam! Tenho um lindo registro de abraço da turma da Maria Gadú, que está eternizado em foto e foi compartilhado com todas(os) da creche. Um carinho sensível, sincero e de muito acolhimento entre duas meninas. A atmosfera de amorosidade é tão positiva nas ações da creche que aqui as crianças dão amor, são amadas e desenvolvem, cada vez mais, o carinho. Na creche, o carinho faz parte da prática educativa. É uma lindeza para ver e sentir. Na volta, do famoso morro à sala, Maria Gadú e eu auxiliamos as crianças na lavagem das mãos e trocamos as blusas, pois elas e eles brincaram tanto que até suaram. Fomos para o almoço e muitas crianças já comem sozinhas, tendo em vista que a autonomia é sempre observada e estimulada. Depois do almoço teve ida ao banheiro, escovação dos dentes e o soninho de paz e conforto. Como disse, parece que a rotina é muito marcada e todo dia é tudo igual, né? Café, roda de música, brincadeira, almoço, sono, etc., mas não é! A cada dia as crianças aprendem muito e as vivências vão sendo mais potentes e enriquecedoras. A gente vê o desenvolvimento delas e deles e é muito prazeroso. O trabalho pedagógico destas distintas mulheres é algo fundamental para vida e crescimento das crianças. Tem muito carinho, acolhimento, atenção, respeito às individualidades, cuidado e afeto, fazendo da creche um lugar de verdadeira inclusão social, para todas e todos. Refletindo acerca de tudo que foi vivido e, sobretudo, sobre a possibilidade de reconhecer a prática educativa como elemento de formação, cito as premissas de Freire (1996, p. 51), “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição, [...]”.*

Sem perder de vista a legitimidade das emoções e da afetividade na constituição da prática e da formação docente, ressalto a importância das mesmas também no contexto da pesquisa, pois durante as minhas vivências de observação participante na creche percebi o quanto o sentir, o estar sensível, fazem parte das aprendizagens diárias. Creio que a abertura a esta sensibilidade é um posicionamento estético e ético diante da práxis que possibilita o repensar o mesmo, o refletir sobre aquelas ações que parecem ser a mesma atividade, mas que a cada dia conotam e acrescentam novas impressões, informações, emoções e reflexões.

Cada chegada das crianças, café da manhã, roda de música, brincadeira e almoço com elas, foi uma oportunidade nova de ver o inédito, o inédito-viável. As ações diárias somadas à amorosidade revelavam o acolhimento como possibilidade.

## **5 ACOLHIMENTO: O GESTO DE MARIA E AS REFLEXÕES COM PAULO FREIRE PELA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA CRECHE**

Quando reuni as primeiras notas e palavras na dissertação, fiz questão de falar das experiências acolhedoras que aprendi com minha saudosa Avó Maria das Graças, a, eternamente amada, Dona Lia.

Como disse, Dona Lia não lia.

Sob as perspectivas Freirianas, ela batalhou na/pela vida como oprimida, sem a oportunidade de ler e escrever, sem ser alfabetizada, como muitas outras brasileiras e muitos outros brasileiros.

Lia, porém, tinha muita sabedoria acerca dos conteúdos da vida e sua leitura de mundo, sua solidariedade, sua esperança, sua amorosidade, e sua fé eram vastas.

A beleza de sua pele negra contrastava com os olhos verdes, assim como o analfabetismo contrastava com tamanha inteligência e destreza para achar soluções aos problemas do dia-a-dia, que não eram poucos.

Por tudo isso e, sobretudo, pelo fato dela ser a razão que deu condição à vida da minha mãe, a partir de sua nobre escolha e, portanto, à minha, destaco suas atitudes de humanidade, adoção à vida, inclusão, responsabilidade, exaltação ao abraço, olhar de proteção, defesa do cuidado e torcedora de “carteirinha” da Fé.

Essa distinta mulher, à frente de seu tempo, profana, com suas ações de amor, as perspectivas atribuídas às mulheres pobres, de Mães supersticiosas e descuidadas. (WADSWORTH, 1999).

Avó Lia auxiliou tanto na formação de mulheres fortes, quanto na constituição dos preceitos de acolhimento que serão aqui defendidos. Essa é uma forma de mantê-la viva! E abraço esta defesa com uma citação de Freire (2016) que me ampara, “não vivo a saudade como um refúgio doentio e piegas do que foi. Eu encaro-a como um instrumento afetivo de pesquisa – como um reencontro com o ontem e um adentramento no amanhã.”

Antes de prosseguir, aproximando as humanas atitudes de Lia às ideias de Paulo Freire, como fundamento para esta pesquisa, apresento uma foto (Imagem 2) que, diferente dos outros capítulos nos quais sempre trouxe uma música como inspiração, faz meu coração bater disparado como fosse um tambor, uma percussão, uma sinfonia, uma

bateria, um samba, que dá harmonia, acelera a respiração e faz nascer palavras ao inspirar. É uma emoção única o ato de vê-la, senti-la. Minhas inspirações!



Imagem 2. Minhas Inspirações. Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesta imagem minha Avó Lia, de pele negra, seios fartos, lindos olhos verdes e cabelos crespos castanhos mesclados com grisalhos - que acusam toda sua experiência de vida, usa uma blusa de tricô e pérolas azuis sentada à mesa, de cor cinza e sem toalha, ao lado de minha Mãe Gisele, que é branca, de cabelo preto, liso e, também, preso, usando uma blusa de estampa com tons terrosos e colar de madeira, feito artesanalmente, no qual repousa seus óculos escuros. Elas estão sentadas, mas abraçadas, só aguardando o *click* da foto para degustar os doces que estão, deliciosamente, servidos em pratos de louça branca, acompanhados de talheres de metal e guardanapos.

Aponto aqui a descrição da foto, pois tenho grande pretensão de que o trabalho possa ser lido pelos meus ex-alunos e alunas com deficiência visual, bem como por toda pessoa cega que desejar e tiver interesse, sem que eles e elas tenham que buscar adaptações, pois já estão feitas. Afinal, o compromisso com o/do acolhimento precisa ser firmado com atitudes de inclusão, aspectos que já discutimos anteriormente.



E neste movimento de pensar uma concepção de acolhimento à luz de Paulo Freire, não poderia deixar de trazer à tona essas aprendizagens do meu círculo de cultura, vivenciado em meio aos carinhos e espinhos com a história da minha família.

Mas, peraí!

E se me perguntarem: Por que Paulo Freire? Por que relacioná-lo à sua experiência de vida?

Respondendo o primeiro, potencial, questionamento ressalto que, em sua trajetória o educador atuou, fortemente, na defesa dos ideais da inclusão como reiteram Marques e Marques (2009):

As considerações ora tecidas sobre o pensamento de Paulo Freire nos autorizam afirmar que o eminente educador brasileiro posicionou-se no ideário inclusivista, uma vez que todo o seu discurso refletiu uma postura anti-discriminatória e a favor do reconhecimento e do respeito pela diferença. (p. 62)

Coelho (2011) também reitera a postura inclusiva de Paulo Freire e dá subsídios para minha resposta:

O amor de Paulo Freire à vida, ao ser humano e à causa do oprimido tem me inspirado para ir adiante e, quem sabe, reinventá-lo sem contradizê-lo, voltando meu olhar para a direção para a qual ele sempre dirigiu o seu, dando continuidade ao seu legado. Não há espaço nas suas obras, nem o havia em seus projetos, para super-homens, nem para donos do saber, autossuficientes. Seu legado é, sobretudo, uma proposta de inclusão do ser humano em uma vida sem preconceitos; e viver não é meramente sobreviver, mas ter atitudes constantes de inclusão de todos os seres humanos, sem oprimi-los. (p. 66)

E as respostas à segunda, potencial, questão estão no fato de que Paulo Freire defende o respeito aos saberes dos(as) educandos(as) e, sobretudo, acredita que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. (FREIRE, 1996, p. 160).

A adoção de minha Mãe, feita pela Avó Lia, foi um gesto de grandioso amor, acolhimento à vida, abertura ao outro e as suas possibilidades de ser, disponibilidade à

alegria de viver, assim como o autor defende que seja a prática pedagógica inclusiva. Posso afirmar, isso constitui minha formação humana!

Na defesa desta significação amorosa de acolhimento, debruço-me sobre a fala de Paulo Freire (1996):

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (p. 151-152)

Refletindo sobre a concepção de acolhimento às crianças com deficiência na creche, acredita-se que os fatores mais importantes para amparar as práticas pedagógicas na/para diferença sejam estar à disposição e ter sensibilidade em relação às necessidades e aprendizagens que serão apresentadas pelas crianças no decorrer das atividades. Práticas outras, assim como aponta Arroyo (2014):

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas. Os Outros Sujeitos pressionam as concepções pedagógicas a repensar-se nos processos de sua produção teórica, epistemológica. (p. 11)

Sob esta perspectiva, outras concepções e abordagens ao trabalho docente junto às necessidades educativas especiais dos diferentes públicos da educação especial precisam ser preconizadas, passando pela formação específica, através de disciplinas e cursos que permitam à educadora (ao educador) criar condições de acessibilidade e o desenvolvimento de propostas inclusivas.

Ainda sim, permaneço na defesa de que o fundamento base para adotar uma política, bem como práticas inclusivas amparadas na concepção de acolhimento deva estar ancorado, primordialmente, na disponibilidade e sensibilidade.

É fato que existe a necessidade de formação específica às demandas de aprendizagens e auxílio ao desenvolvimento das mais diversas dimensões de sociabilidade, coordenação motora, adaptações sensoriais e físicas das pessoas com deficiência.

Nesta teia, cito os conhecimentos acerca do Braille, Sorobã, Orientação e Mobilidade e sobre *softwares* de informática, para atender às necessidades das pessoas cegas, bem como a formação de intérprete na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para o trabalho com pessoas surdas e as Técnicas de Comunicação Alternativa e/ou Suplementar, entre outras, destinada às práticas de pessoas com deficiência intelectual e com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Porém, apenas as disciplinas e os cursos não poderão proporcionar condições de inclusão às necessidades individuais das crianças, dada sua subjetividade e a, verdadeira, necessidade de humanidade e amorosidade nas ações pedagógicas.

No mesmo sentido, a disponibilidade e sensibilidade sem a devida formação e estudo correm o risco de causar um retrocesso da prática pedagógica enquanto ato educativo para um mero ato de assistência, desvinculado da abordagem de Educação Inclusiva à qual demanda há anos esforços de militância.

Nesta dimensão, a concepção de acolhimento aqui problematizada e ancorada nos saberes necessários à prática docente definidos por Freire (1996) aos/às docentes passa por reconhecer o inacabamento, pela busca permanente do aprender e pela adoção de uma atitude de constante diálogo e crítica em relação à prática pedagógica, de tal forma que a própria prática seja um fértil campo de possibilidades epistemológicas, amorosas, solidárias, respeitosas, cidadãs e, portanto, acolhedoras.

A união de saberes construídos e conquistados pelas(os) docentes em sua trajetória formativa, com a disponibilidade aos saberes das(os) educandas(os) e a sensibilidade às emoções, vivências e à construção de novos saberes de maneira dialógica, viabiliza uma adoção. Não uma adoção de caráter cível e assistencial, mas a adoção pedagógica e democrática de uma atitude inclusiva de abertura, na qual possam construir juntos.

Reconhecendo os elementos necessários à prática educativa com autonomia, tomamos como base para reflexão os fundamentos defendidos por Freire (1996), sendo:

a rigorosidade metódica; a pesquisa; o respeito aos saberes dos(as) educandos(as); a criticidade; a estética e a ética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; o risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; a reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; a consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; o respeito à autonomia de ser do educando; o bom senso; a humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; a alegria e a esperança; a convicção de que mudança é possível; a curiosidade; a segurança, competência profissional e generosidade; o comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; a liberdade e autoridade; a tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica, a disponibilidade para o diálogo e o querer bem aos educandos. Paulo Freire elenca estas categorias como dimensões que fundamentam as exigências para o ato pedagógico de ensinar.

Seguimos para roda-de-conversa com as educadoras, ancorada nestas perspectivas Freirianas, para (re)significar a concepção de acolhimento às crianças com deficiência. Podemos ser mais!

Entendendo, de forma mais elaborada, as perspectivas apresentadas, cumpre destacar a fala de Freire (1996):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica. Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que, na experiência educativa, educandos e educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este [...] que eles vão virando *sabedoria*. Algo que não nos é estranho a educadoras e educadores. Quando saio de casa para trabalhar com os alunos, não tenho dúvida nenhuma de que, inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, “programados, mas para aprender”, exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (p. 65)

Tomando como premissa as ideias freirianas, pode-se compreender que a formação docente em relação às pessoas com deficiência, bem como em outras relações pedagógicas precisa ser amparada por saberes epistemológicos que permitam o desenvolvimento da prática pedagógica com as(os) educandas(os).

Entretanto, pessoas com ou sem deficiência não são como eletroeletrônicos que possuem função específica e vem com manual. Cada ser é único e traz consigo sua diferença. Reconhecer que na relação docente não saberemos tudo sobre a prática, o(s) conteúdo(s) e a turma pode, ou não, nos colocar numa posição de quem aprenderá junto.

Acredita-se que a prática prescinde é de uma abertura respeitosa ao outro, educando(a) com ou sem deficiência, valorizando sua cultura, experiência, saberes e diferença(s).

Compreendendo esta perspectiva em termos freirianos, o autor, humildemente, socializa sua forma de agir em relação à prática educativa e inclusiva:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (FREIRE, 1996. p. 153).

As perspectivas de *estar disponível* e viver a *abertura respeitosa aos outros*, apontadas por Paulo Freire constituem, portanto, a concepção de acolhimento idealizada para o atendimento na Creche Clélia Gervásio Scafuto, bem como em outros espaços dos quais as crianças com deficiência tenham acesso.

Corroborando com esta construção de reflexões, registra-se a consideração de Monteiro (2008):

Compreendemos que sendo a creche um espaço de convívio de crianças pequenas, onde as diversas características infantis se confrontam, é de suma importância que conheçamos as concepções dos profissionais que aí atuam no sentido de que também possamos estar contribuindo para o atendimento a todas as crianças na sua diversidade. (n.p.)

Os vários elementos que constituem a prática pedagógica partem de alguém, de um lugar, um ponto de vista, uma concepção de mundo, de ser neste mundo, de estar nele e (con)viver com o Outro.

O respeito ao Outro e às suas especificidades de ser humano revelam a possibilidade Freiriana de comunhão, diálogo, transformação e, sobretudo, inclusão.

É este caminho de humanidade, na via da educação infantil, que se deseja (re)significar na creche.

## 6 UM *POT-POURRI* DE CONCEPÇÕES: O CÍRCULO EPISTEMOLÓGICO DE CULTURA NA CIRANDA DE VOZES DA CRECHE CLÉLIA GERVÁSIO SCAFUTO

A realização desta pesquisa qualitativa ouviu vozes de seres humanos, buscando anunciar concepções, acerca da prática docente na Creche Clélia Gervásio Scafuto em relação ao acolhimento às crianças com deficiência.

Ao expor essas perspectivas, a elaboração das ideias do trabalho está envolvida com a problematização através do diálogo, da apropriação da prática enquanto elemento de reflexão e (trans)formação, bem como o pronunciamento e o protagonismo pedagógico inclusivo.

Sobre esta dimensão Freire (2018) nos aponta que:

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (p. 108)

Seguindo as ideias propostas, após relatar problematizações históricas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, expor questões acerca da Constituição da Creche no Brasil e um breve contexto da cidade de Juiz de Fora, bem como reunir reflexões acerca de uma concepção de acolhimento em Paulo Freire, buscou-se, como objetivo geral, compreender qual(is) é(são) a(s) concepção(ões) de acolhimento que ampara(m) as práticas das educadoras da Creche Clélia Gervásio Scafuto do bairro Vila Ideal, da cidade de Juiz de Fora - MG, em relação à inclusão de crianças com deficiência.

Espera um segundo! E se eu for questionada acerca da denúncia? Não há o que denunciar na creche?

Bom! Vejamos!

Se olhássemos a Creche Clélia Gervásio Scafuto apenas sob a ótica da denúncia em relação à inclusão social de pessoas com deficiência, falaríamos, por exemplo, que na entrada da instituição tem uma escada e não uma rampa de acesso, conforme prevê a

legislação pertinente. Falta acessibilidade<sup>21</sup>, pois isso é uma barreira<sup>22</sup> na edificação. Uma situação-limite, nos dizeres Freirianos.

Sim, eu sei! A questão da acessibilidade é uma importantíssima pauta na causa das pessoas com deficiência. Todavia, se houver abertura e sensibilidade para além daquilo que, no momento, não pode ser mudado, alguma mudança talvez aconteça, um inédito-viável.

Inclusive, cumpre ressaltar que, a própria creche reconhece em seu Projeto Político Pedagógico (2018) a necessidade de manutenção na estrutura física, com vistas à melhoria na acessibilidade e inclusão. Reconhecer o seu *inacabamento* e a possibilidade de *ser mais*, outras categorias Freirianas, identificadas rumo ao inédito viável que pode emergir da prática.

Outra importante questão que poderia ser denunciada num contexto geral da creche, caso esta fosse a perspectiva defendida na pesquisa, é sobre a baixíssima remuneração das(os) profissionais da educação infantil, em detrimento a outros níveis de ensino, que assim como as educadoras da creche, também trabalham na/pela Educação. Creio que nesta dimensão há muito a ser dito pelas(os) educadoras(es) das creches de todo o Brasil.

Consegue perceber como é possível, e até fácil, identificar problemas a serem denunciados, no que se refere à educação e, especificamente, a creche? A prática de evidenciar problemas, ou denúncia, é mais comum do que imaginamos. Mas após denunciar faz-se o quê? Muitas vezes a denúncia tem fim em si, atribuindo juízo de valor subjetivo e estético ao objeto denunciado. Já o anúncio é diferente, pois busca mostrar, juntamente, com os sujeitos envolvidos na prática algo possível e (trans)formador. É reflexão da prática, é práxis. É valor ético, anunciação. (FREIRE, 1996).

Corroborando para este entendimento, Freire (2018) nos alerta que:

---

<sup>21</sup> De acordo com o decreto nº 5.296/2004, que dá prioridade de atendimento e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, acessibilidade é a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

<sup>22</sup> De acordo com o decreto nº 5.296/2004, barreiras são qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: a) barreiras urbanísticas; b) barreiras nas edificações; c) barreiras nos transportes; e d) barreiras nas comunicações e informações.



É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. [...] Somente na solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (p. 52)

Dessa forma, é acreditando, com fé, no acolhimento humano e respeitoso feito pelas educadoras que a dedicação aqui será no sentido de anúncio, pois como diz Freire (2018) o inédito-viável está implícito na situação-limite, mas é preciso ter um olhar de esperança para vê-lo.

Enfatizo, contudo, que debruçar sobre as práticas da creche com a intenção de anúncio, não diminui a importância da(s) denúncia(s) que busca(m) a discussão, reflexão e, sobretudo, o trabalho em prol de questões denunciadas, pela via da práxis.

Seguindo, com esperança, apresento um *pot-pourri*<sup>23</sup> de grandes vozes, construído com as(os) profissionais da creche em uma roda-de-conversa, realizada durante a reunião pedagógica do dia 28/06/2019, a fim de compreender a concepção de acolhimento às crianças com deficiência que permeia a prática das educadoras.

Antes de tudo, porém, sinalizo que, apesar da pesquisa buscar, especificamente, a compreensão das educadoras acerca do acolhimento às crianças com deficiência, todas(os)as(os) profissionais da creche estavam na roda-de-conversa e expuseram suas opiniões. As equipes de gestão, limpeza e da cozinha, tão fundamentais para o trabalho pedagógico da instituição, participaram ativamente e deram grandes contribuições ao diálogo.

Desde já sinalizo que a vivência da roda-de-conversa possibilitou uma sonora ciranda de vozes, testemunhos, sorrisos e lágrimas, que tentarei narrar com palavras, reconhecendo que as mesmas não dão conta de mensurar a emoção vivida na nossa interação. Foi um momento muito especial, não só como pesquisadora, mas como cidadã que cresceu em meio à comunidade na qual a creche está inserida e deseja viver a prática do anúncio, com o reconhecimento de um trabalho inclusivo.

---

<sup>23</sup> Um *pot-pourri* é um modo de executar várias músicas em uma única faixa, tocadas uma após a outra, às vezes sobrepostas. São comuns na música popular, [...]. O primeiro registro desta aplicação foi na França, no século XVIII.

Quando cheguei à creche no dia 28/06/2019, acompanhada pelas colegas do *Grupo Acolhe: estudos e pesquisas em educação, desenvolvimento e integralidade humana*<sup>24</sup>, a sala para roda-de-conversa já estava montada. A Coordenadora Maria Bethânia é sempre muito organizada. As cadeiras faziam um semicírculo, no qual todas(os) podiam se ver. A mesa de lanche, com uma linda toalha de chita azul com flores rosas e amarelas, ficava na frente e eu me posicionei ao lado dela, à direita.

Comecei agradecendo e entregando para toda equipe da creche, bem como às colegas do *Grupo Acolhe* uma sacola ecológica com uma pintura personalizada com o tema da pesquisa. Dentro da bolsa, cuja confecção agradeço ao envolvimento e ajuda do meu noivo – Fábio, tinha um caderno de anotações e uma caneta com decoração feitos artesanalmente pela minha Mãe, com quem sempre posso contar. Tinha, ainda, três fichas de papel colorido nas quais foram desenvolvidas a dinâmica da roda-de-conversa.

Relatando minha proximidade com a música, como forma de suavizar a vida, contei que ao ouvir a música “Ser Humano” do Zeca Pagodinho fiquei, fortemente, inspirada para escrever sobre a pesquisa e que, portanto, ao fazer a leitura das *Primeiras Notas* desta dissertação, teria a companhia da canção do Zeca Pagodinho ao fundo. Emocionante!

Ao ler para a equipe da creche, em meio às lágrimas, as razões pelas quais eu estava pisando naquele chão e defendendo aquela bandeira, foi muito forte. As educadoras, sensíveis e carinhosas que são, viveram, catarticamente, o momento comigo. E conclui a leitura entre palmas e um copo de água que me foi, delicadamente, servido. Muito Carinhoso e Acolhedor!

Após este abraço simbólico à história da minha família, respeitosamente mostrei à equipe da creche os caminhos que eu já havia percorrido com ela, através da pesquisa, até ali. Assim, com a ajuda das colegas do *Grupo Acolhe*, expus o banner do V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, realizado em junho de 2018 em Niterói – RJ, bem como o do V Congresso Nacional de Educação, realizado em outubro de 2018 em Recife – PE. Neste ínterim, apontei algumas premissas Freirianas defendidas no trabalho e ressaltai a celebração do 50 anos da “Pedagogia do Oprimido” em 2018.

Prosseguindo, sob a atmosfera de acolhimento, solicitei a toda equipe que escrevesse nas fichas de papel colorido até 3 palavras que representassem para elas o

---

<sup>24</sup> Agradeço, fortemente, a ajuda e o carinho das colegas do *Grupo Acolhe* Gabi, Carol e Ruthmary, que, gentilmente, dispuseram de seu tempo para me auxiliar na roda-de-conversa na creche. Gratidão!

que é necessário e fundamental para acolher uma criança com deficiência na creche. Deixei aberta a possibilidade de ler e comentar sobre o que foi escrito e, sem surpresa, todas(os) se envolveram na reflexão e falaram<sup>25</sup>.

Um sonoro coro de importantes vozes foi inaugurado pela Cássia Éller, que disse:

*CARINHO – eu acho que a pessoa precisa demais. ATENÇÃO e o AMOR.*

Em seguida a Rita Lee falou:

*Eu pus, AMOR, amor, RESPEITO e CARINHO.*

Logo depois foi a vez da Marisa Monte que pronunciou:

*Eu coloquei, o primeiro de todos, né? O AMOR. Acima de qualquer coisa! Eu coloquei o ABRAÇO, eu acho que todo mundo quando a gente dá um abraço, já é uma forma de acolher, uma forma de carinho e coloquei o RESPEITO, pois não importa a diferença que ele tenha. Temos que ter respeito pela diferença.*

Ivone Lara, graciosamente, entoou sua voz:

*Eu coloquei AMOR, CARINHO e RESPEITO. Eu acho que uma criança com deficiência, por mais que ela talvez não sinta, que ela não saiba, porque muitas das vezes eles por si só não sabem o que eles têm, na verdade. Mas a gente pode transmitir estas 3 palavras pra ele, mostrando pra eles, de uma forma assim, mais carinhosa, mais afetiva, que eles estão ali, que eles têm uma grande importância. A gente tem que ter esse respeito por eles mesmo e transmitir isso tudo pra eles, porque eu acho que deve ser, não sei, deve ser bem difícil pra eles também. Igual você falou sobre o menino cego. O quê que ele não deve ter enfrentado? Por que, né? Ele já tinha medo do escuro e dali em diante ele viver aquilo que ele mais temia. Então, você tendo respeito por isso também, estas 3 palavras acho que envolvem muito.*

---

<sup>25</sup> As falas das educadoras serão apresentadas com a fonte em itálico, a fim de evidenciar as importantes contribuições das profissionais durante a roda-de-conversa na creche.

Cássia Éller retomou a fala, citando a experiência que tem com um rapaz com deficiência visual que mora perto da sua casa. Segundo ela, ele e o filho são muito próximos, carinhosos e educados. Por coincidência, ao descrevê-lo, reconheci que o mesmo já havia sido meu aluno na Associação dos Cegos. Mundo pequeno, grandes lembranças!

Na ginga da roda, Iza falou:

*Eu coloquei o AMOR – porque independente de ser por uma criança com deficiência é o que me faz vir pra cá; Eu coloquei o OLHAR – porque independente de quem seja ou de como eu esteja o meu olhar é muito importante, pois o olhar diz mais do que a boca; e a ATENÇÃO – porque assim: todos recebem atenção, eu acho que criança é atenção. Criança pra mim é vida, é tudo isso, abraço. Eu dou atenção para criança e ela me dá de volta. Criança é carinho, atenção, é respeito, como um todo.*

Maria Gadú comentou:

*Eu coloquei AMOR – que eu creio que engloba tudo e sem o amor nada disso funciona. Se você não tem amor não se encaixa aqui; RESPEITO – porque independente de como a pessoa chega a gente tem que respeitar. Uma criança com deficiência ou até mesmo um adulto, sendo um pai com deficiência, nós temos que respeitar e receber eles como “normal”; e eu coloquei FÉ EM DEUS, pode não encaixar muito, mas se você tem fé você pode mostrar pra ele, através do seu carinho e do seu amor que Deus existe.*

Na ciranda, Elza Soares apontou suas palavras:

*Eu coloquei EMPATIA; RESPEITO e CONHECIMENTO, porque a gente tem que conhecer também as deficiências existentes para saber como tratar, como falar, porque às vezes você pode achar que está ajudando, agradando, que está acolhendo e está oprimindo, tá segregando e está piorando a situação.*

Maria Rita disse:

*Eu coloquei AMOR; RESPEITO e coloquei EMPATIA. É, porque eu acho que a gente sempre tem que se colocar no lugar do outro e às vezes a criança te pede isso. Então,*

*muitas vezes a gente trata com carinho, com amor e tal, mas ele está te pedindo alguma coisa a mais. E é isso que a gente precisa.*

Elza Soares corroborou com Maria Rita:

*Pedindo até igualdade mesmo, né? Me trate igual ao meu colega, né? Não faça essa diferença não, que eu quero ser uma criança “normal”, né? Eu preciso disso.*

Gal Costa, com sua linda voz, defendeu:

*O CARINHO – o carinho engloba o amor; o CONHECIMENTO – a gente tem que saber o que está se passando com a criança, se ele tem uma certa deficiência ou não, eu tenho que conhecer o histórico desta criança, de onde ela veio, como ela vive, qual é a relação dela familiar, como é a relação dela na sociedade. Para você saber como trabalhar com ela. Porque às vezes chega uma criança tímida, mas você não sabe o porquê que ela é tímida ou porque é tão atirada, e a ATENÇÃO, a atenção a gente tem que ter a todo o momento com todas as crianças, com todos os olhares e às vezes a gente tem uma criança que tem uma certa dificuldade em alguma coisa, então vamos olhar com atenção pra ela, pra sabermos se ela precisa de ajuda. Como aconteceu aqui no ano passado, uma criança estava conosco no berçário e nós aos poucos fomos percebendo a diferença dele para as outras crianças, onde foi procurada ajuda e ele se desenvolveu. Se nós não tivéssemos prestado essa atenção, a gente não saberia!*

Perguntei se a Gal Costa gostaria de falar mais sobre o caso vivido e ela complementou:

*É. Depois ele passou de sala, ele foi atendido, foi feito um trabalho, né? Agora ele já até saiu da creche. Muito Bom! Se nós não tivéssemos percebido, nós começamos a ver a relação dele com as outras crianças, no todo. Ele não se manifestava como as outras. A socialização dele não foi como das outras e aos poucos nós fomos percebendo. Por que ele fica tão isolado? Por que ele gosta só disso? Por que ele não se enturma com os outros? E isso desencadeou um atendimento pra ele. Se não tivéssemos recebido, talvez ele chagasse lá com 3 anos, talvez até saísse da creche sem saber. Então, temos que dar atenção.*

Beth Carvalho disse:

*CARINHO, RESPEITO E SOLIDARIEDADE – Eu acho que as meninas já falaram, assim. O carinho a gente tem que ter muito carinho, né? É igual eu falei: conhecer a criança através do carinho, né? Aquele carinho com olhar diferente. O respeito também, com as crianças, e a solidariedade que a gente tem que ter para lidar com todas as pessoas. Ser solidário, né? Eu acho que é isso.*

E Anitta, poderosamente, falou:

*Eu coloquei, AMOR, AMOR e AMOR. Porque é... Cada um disse as suas palavras, né? Não vou desmerecer ninguém. Mas o carinho, o olhar, a atenção, se ele não tiver o amor, você olha por olhar, você abraça por abraçar, você faz um carinho por fazer, né? Então, as minhas palavras são estas: o amor, o amor e o amor. Porque se você parar para analisar existe uma diferença, de você me dar um abraço com amor, de você me dar uma atenção com amor, de você me fazer um carinho com amor, existe esta diferença! Eu falo por mim, porque eu sou assim. É uma diferença, assim, muito grande. Às vezes a gente acha que está fazendo muito, né? Mas vai lá! Põe a mão na prática pra ver! Porque não é fácil, não é. Você amar uma pessoa de verdade, você colocar em prática essa palavra amor é muito difícil, muito. E muitas das vezes a gente abraça por abraçar, a gente dá carinho, né? Porque tem que dar. É a realidade, né?*

Neste momento Elza Soares disse:

*Mesmo porque pra você amar, tem que amar a diferença, não é? É fácil amar aquele que é igual a você. Difícil é amar aquele que bate. Isso é vida, a gente vive isso.*

E a Anitta concordou:

*Sim, a gente vive isso. Não só aqui, no dia-a-dia. E a outra que eu deveria ter colocado aqui, como a Tia Maria Rita, é a EMPATIA – porque se colocar no lugar do outro não é para qualquer um não! Falar é fácil, mas e a atitude?*

Toda a equipe ratificou a opinião da Anitta sobre a Empatia.

Maria Rita argumentou:

*Porque falar é uma coisa, já a atitude é diferente, né? E a questão do AMOR, que a Anitta colocou bem, eu penso que, todos nós, toda pessoa que vai pra área de educação, o que ela leva é o amor. Porque sem o amor ela não fica lá! Ela vai sair pra outros lados. Ela vai, sei lá, vender docinhos, sapatos...*

Gal Costa delicadamente interrompeu dizendo:

*Ou até fica! Mas você vê exatamente a diferença da profissional que gosta, que faz o que gosta, que se dedica, com amor e a que não se dedica, que não gosta.*

E Iza complementou:

*Ela não consegue ficar, não consegue!*

Maria Rita contra-argumentou:

*Eu acho que ela até fica durante um tempo, mas dali a pouco ela não consegue mais.*

Gal Costa, visivelmente emocionada, falou:

*Conheço várias que ficam sim, sem gostar. Já passei por várias.*

E Maria Gadú opinou focando na temática da inclusão:

*Mas, assim, quando chega alguém que demanda esta questão da inclusão, né? Ou você ama ou você não ama! Porque é visível! Não tem como você abraçar uma criança deficiente por abraçar. Eu acho que é visível. Você mesma vai sentir. Não, é visível. É um amor diferente!*

As vozes entoavam o mesmo canto, ao reconhecer que o amor é fundamental para o acolhimento das crianças com deficiência.

Maria Rita ponderou:

*Não tem como fingir muito tempo, por isso que eu estou falando, durante um tempo a pessoa pode até ficar, mas não continua se não tem o amor. Sem o amor, todo mundo colocou a amor, acho que a maioria colocou amor, não dá para ficar. Por que se a gente for analisar, assim, falando economicamente, ninguém vai trabalhar na área de educação.*

Ampliando a oportunidade de fala, Clara Nunes pronunciou:

*Dos 3 eu coloquei, AMOR, ATENÇÃO e RESPEITO. Eu acho que dos 3 todos são importantes, mas o principal é o amor. Se você não tiver o amor, não tem nada.*

A discussão do tema fez reacender algumas memórias e as educadoras e a coordenadora lembraram do caso de uma menina com Síndrome de Down que foi acolhida e atendida na creche e que até hoje sempre volta, com a família, para fazer uma visita e garantir a permanência do carinhoso vínculo construído. Falaram do caso de uma criança com deficiência visual, um menino, que hoje já está rapaz. E enfatizaram que são casos que elas nunca vão esquecer.

E Maria Bethânia destacou:

*Como as crianças e suas famílias são gratas. Eles voltam para agradecer. Isso é muito bonito!*

Neste mote, a Beth Carvalho expôs sua experiência:

*Você sabe que quando estas crianças com deficiência entraram, por incrível que pareça, sendo verdadeira, eu pensei. Será que estas crianças vão vir pra mim? O menino era enorme, fazia uma barulhada, batia. E eu pensava, como é que eu vou dar conta? Como é que eu vou fazer, Meu Deus? Sempre tive medo. Nunca tinha pegado uma criança com deficiência. De repente chega outra criança e foi para minha sala. Nunca tinha visto, nem sabia onde morava, fui lá e eu apaixonei nele! E ele, apaixonou comigo. Chamei a coordenadora e falei: Maria Bethânia amanhã você vem cá e observa ele comigo. Como nós vamos fazer? Porque ele tem um probleminha. E era*



*autismo. Então eu, assim, fiquei, Meu Deus como nós conseguimos vencer? Olha que bom, pelo amor. Através do meu amor por ele, muito amor! Eu saía daqui babada, meus botões eram arrancados, ele me mordida. Mas para passar para próxima turma, foi a maior tristeza da minha vida! A separação foi difícil.*

Sobre a trajetória do menino autista, a Elza Soares comentou que há pouco tempo encontrou com ele e a mãe no ônibus, pois ele usa a mesma condução que as educadoras na saída da creche. Segundo ela, o rapaz bocejou ao ser cumprimentado e por reconhecê-la. Elza Soares enfatizou com veemência:

*Ninguém acreditava que ele poderia se comunicar. Ele era não-verbal, mas esse menino vai falar!*

Emocionada Beth Carvalho ressoou:

*Então quer dizer, a gente precisa abraçar, com amor, a criança com deficiência, porque elas são iguais. Até às vezes mais especiais, em termos.*

Depois Beth Carvalho citou o caso do menino sob investigação do Transtorno do Espectro Autista – TEA, que tive a oportunidade de acompanhar durante a observação participante e, também, presenciar o acolhimento feito pela coordenação e pela educadora à família. A educadora relatou como foi surpreendida pelo desenvolvimento do menino na creche, que já conseguia sorrir e socializar com os colegas ao ser abraçado por ela com amor, coisas que não tinha antes. Assim, a profissional enfatiza *a gente tem que ter o amor em primeiro lugar e o respeito à criança.*

Eis que chegou a vez da Elis Regina falar:

*ACOLHIMENTO, AMOR, coloquei um monte, tá? DEDICAÇÃO e RESPEITO, mas eu não vou falar mais porque estou com vergonha.*

Com um gostoso clima de descontração nós rimos e respeitamos a momentânea timidez da Elis Regina, ouvindo outras vozes da roda.

Outras questões citadas em relação ao acolhimento às crianças com deficiência foram a *PACIÊNCIA, CORAGEM e COMPROMETIMENTO.*

E fechando o pronunciamento individual das palavras que concebem o acolhimento, a Maria Bethânia dividiu com a roda suas considerações. Sua voz foi ouvida entre sorrisos:

*Muitas questões estão vindo à minha cabeça! As minhas palavras estão diferentes! Não todas! Risos. Eu coloquei ENTREGA e AMOR. Por que quê eu penso na entrega? É, eu me remeto um pouco na CORAGEM, associei entrega à coragem, porque a gente sabe que as barreiras, elas vão existir, né? Mas, é se entregar! Se entregar, mesmo, de corpo e alma. Dizer, eu posso trabalhar com esta criança, eu sou capaz, independente de um diagnóstico, independente do que seja, né? Eu sou capaz de trabalhar com qualquer criança que chegar aqui. Então, eu acho que é esta entrega mesmo. De nos entregar a favor daquela criança. E o amor, né? Que não há uma entrega por inteiro, se você não tem amor. Não é se entregar pela metade. Eu quero fazer o melhor. Vamos pensar juntos? Eu falo com as meninas. Vamos pensar juntas! O quê que a gente pode fazer por esta criança? É uma coisa que eu tenho muito comigo, independente de diagnóstico. Pra mim todas as crianças são especiais, todas! Nós trabalhamos isso na nossa primeira reunião, que acolher a criança com deficiência é como acolher qualquer outra criança. Todos nós temos as nossas deficiências, né? Então, esta entrega mesmo, de entender que todos nós somos deficientes em alguma coisa, né? Eu falo uma frase, que aqui a gente usa muito, não é Anitta? Que juntos nós somos mais fortes! E é isso aí. O que eu não consigo fazer chamo a Gal Costa. O quê que a gente pode pensar e que funciona com esta criança? Eu sozinha não consigo! Então, tem que ter esta entrega com amor. É, eu coloquei o OLHAR SENSÍVEL, porque eu acho que é saber olhar. Olhar para além de olhar! Não só ver, é o olhar! Pra mim ver é diferente de olhar, né? O olhar ele exige uma escuta, abertura, de você saber olhar com os olhos do coração. Sem romantizar, mas olhar com os olhos do coração. Saber olhar aquela criança com os olhos do coração. Dizer, vamos caminhar juntas. É, eu falo muito em creche, eu acho que é uma palavra que me permeia muito em tudo que eu vou conversar e o que eu vou colocar é a questão da AFETIVIDADE. Não existe relação construída com amor, se você não tem afeto, né? Está dentro deste amor o afeto. A EMPATIA, que já haviam colocado. É, a CONSTRUÇÃO. Essa palavra que eu coloquei agora, tá gente? Que eu acho que todo este processo de me constituir enquanto pedagoga, de me constituir enquanto pessoa humana, de me constituir enquanto gente, exige construção. E construção de uma vida, né? A gente aprende todos os dias. Eu falo que este meu*

*caminhar aqui, todos os dias eu aprendo, todos os dias eu me avalio e todos os dias a gente está sempre construindo. Sempre buscando este processo de construção de nós enquanto seres humanos, para aceitar o outro ser humano e fazer desta criança um ser humano. Tornar esta criança um ser humano. Então, é um pouco de tudo e mais este pouquinho aqui, para construir esta acolhida à criança com deficiência.*

Em meio a esta sintonia, Gal Costa entoou:

*Eu só queria colocar mais uma coisa, Flávia! É, eu estava falando com vocês, a questão da pessoa que trabalha sem amor e que você vê claramente. Eu tive uma professora, ela sempre foi elitista. Ela só gostava dos alunos brancos, os bonitos aos olhos dela, às vezes, realmente, bonitos fisicamente ou que eram agradáveis pra ela. Ela discriminava, mesmo! Sempre discriminou! E hoje, ela está trabalhando em uma creche.*

Neste momento a voz de Gal Costa sumiu. O silêncio ensurdeceu a roda. As lágrimas da educadora, que também já foi aluna, caíram. Algumas colegas baixaram a cabeça, em um gesto de profunda solidariedade, e outras também choraram catarticamente. Percebi, diante dos olhos, que a falta de respeito e valorização das diferenças e de amorosidade na condução da prática pedagógica deixaram marcas profundas. Mas mesmo em meio à dor da triste lembrança e das lágrimas, a Gal Costa continuou:

*Eu vejo na cara dela, que ela está num lugar que ela não gosta. E ela está há 30 e tantos anos no magistério.*

Delicadamente interrompi o silêncio que ocupava a sala e os nossos corpos, agradecendo a Gal Costa por se abrir ao momento e à vivência da roda-de-conversa de tal maneira, que compartilhou até experiências da sua vida particular.

E segui agradecendo a todas, pois não me cansarei de agradecer, pela oportunidade de ouvi-las, de conhecer o seu trabalho, de escutar sobre suas concepções de acolhimento às crianças com deficiência, através não só da roda-de-conversa, como também das observações das práticas, da vivência do círculo epistemológico de cultura.

Vi muita inclusão acontecendo. Vi práticas educativas com criticidade, ética, bom senso, generosidade, alegria e disponibilidade às crianças e suas famílias.

Estávamos todas muito emocionadas. A melodia do diálogo, do respeito e da amorosidade, que circundam as ações da creche com as crianças, também musicou a nossa ciranda. Foi aí que partimos para construção de um cartaz, no qual colocamos as principais palavras citadas na roda.

A folha de papel pardo lindamente foi ganhando cor com as tiras de papel colorido, nas quais continham muito mais que palavras, mas elementos de uma prática educativa de acolhimento à criança com deficiência, de uma concepção.

Tal qual uma música da Maria Bethânia, poeticamente cantada, recito os elementos descritos pelas educadoras como fundamentais à prática da Creche Clélia Gervásio Scafuto em relação ao acolhimento de crianças com deficiência: *ABRAÇO, ACOLHIMENTO, AFETIVIDADE, AMOR, ATENÇÃO, CARINHO, COMPROMETIMENTO, CONHECIMENTO, CORAGEM, CONSTRUÇÃO, DEDICAÇÃO, EMPATIA, ENTREGA, FÉ EM DEUS, MUITO AMOR, OLHAR SENSÍVEL, PACIÊNCIA, RESPEITO, SIMPATIA, SOLIDARIEDADE e VONTADE.*

Os elementos *AMOR, ATENÇÃO, CARINHO* e *RESPEITO* foram os mais citados entre as respostas individuais das educadoras. O *AMOR* foi reconhecido unanimemente como fundamental à prática educativa do acolhimento. A *ATENÇÃO* apareceu na voz e argumentação de 5 das profissionais. Já o *CARINHO* foi pronunciado por 7 delas. E o *RESPEITO* foi defendido por 10 educadoras.

Após a leitura dos saberes elencados como necessários à prática educativa para o acolhimento às crianças com deficiência e, portanto, inclusivo, por parte das educadoras na roda-de-conversa, fiz uma leitura dos saberes defendidos por Paulo Freire como necessários à prática educativa em “Pedagogia da Autonomia”, a fim de analisarmos juntas se haviam elementos convergentes.

Fomos surpreendidas positivamente ao constatar que vários dos saberes apontados por Freire (1996) fazem parte da concepção e da prática das educadoras da creche. Alguns descritos de maneira específica e outros com sinônimos, mas também significações e, sobretudo, ações esperançosas. Dentre eles, o respeito aos saberes dos(as) educandos(as), a corporeificação das palavras pelo exemplo, a aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica sobre a prática, a consciência do inacabamento, o respeito à autonomia de ser do educando, o bom senso, a tolerância, a luta em defesa dos direitos dos educadores, a alegria e a esperança, a

convicção de que mudança é possível, a curiosidade, a segurança, a competência profissional, a generosidade, o comprometimento, a liberdade, a tomada consciente de decisões, saber escutar, a disponibilidade para o diálogo e o querer bem aos educandos(as).

Após tal constatação, foi o momento da nossa celebração pela (re)tomada de consciência ao identificar que a Creche Clélia Gervásio Scafuto pode viver os preceitos Freirianos através de práticas educativas com acolhimento e inclusão social. Os saberes defendidos pelo Patrono da Educação Brasileira estão presentes na práxis respeitosa e amorosa da equipe. Uma boniteza pedagógica!

Refletindo sobre a atuação docente, potencialmente, acolhedora das educadoras, Freire (1996) me permite considerar que:

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto pela vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (p. 127)

Exaltando a autenticidade das educadoras e de suas práticas, fomos caminhando para o final do encontro, para o final da nossa roda-de-conversa, quando distribui a todas um envelope contendo, por fora, um bilhete de agradecimento pela acolhida e, por dentro, um dos mais belos registros fotográficos que tivemos a partir das vivências durante a minha observação participante na creche. Apresentei este lindo momento nosso, da nossa interação com as crianças, na narrativa do dia 11/04/2019. Um abraço e olhares de muito amor e carinho entre duas meninas da creche, que (re)significam acolhimento na prática docente da Creche Clélia Gervásio Scafuto.

Ao abrirem os envelopes todas entoaram um sonoro *aaaah*, como um coral, com sintonia e testemunho de uma harmoniosa competência. Maria Gadú não conseguiu conter as lágrimas de alegria ao ver suas pequenas num gesto de tanta inclusão e respeito e disse:

*Esta foto fala. Que lindas!*

Emocionadas com o compartilhamento do vivido, Maria Bethânia ponderou que queria falar um pouco e eu confirmei que estava ali pronta para escutá-las.

Maria Bethânia, então, solicitou a ajuda de Iza para tecer suas considerações:

*Essa foto é extremamente encantadora, né?*

E todas faziam gesto de afirmação com a cabeça. Algumas ainda choraram de emoção. Me dirigi às educadoras dizendo que o carinho faz parte das práticas educativas da creche. As crianças recebem amor, vivem com amor e tratam as outras pessoas com amor. Eu pude experimentar isso na prática.

Então disse, que se quisessem, poderiam falar das nossas experiências. Ouvindo minhas colocações, Maria Gadú pediu a fala:

*Sabe, Flávia? Quando a Maria Bethânia iniciou com o trabalho com algumas estagiárias aqui na creche, não foi só eu, acredito que outras também, tememos ser observadas. Ficamos com medo de fazer alguma coisa errada, não acreditando, às vezes, naquilo que nós fazemos. Com o passar do tempo a gente foi observando que cada uma delas, mostrava pra gente, depois de cada trabalho, aquilo que nós fazemos e que nós não vemos. Entendeu? E, hoje você mostrou, mais uma vez, que, além das outras que já passaram aqui por nós, que o nosso trabalho, o valor que nós temos, os detalhes que nós não prestamos atenção. O detalhe da minha pequena que reparou na sua tatuagem e eu estava presente, mas não me marcou como você viu. A frase que a Ivone Lara falou pra você, tão simples, mas que te marcou. E aí, então, Flávia! Assim, falando da minha sala, e eu sempre falo que entrou na minha sala, tem que trabalhar. Eu não sei se cheguei a falar esta frase pra você, mas... E você, desde o primeiro momento que entrou na minha sala, você me ajudou! Perguntava se eu queria ajuda. Você escovada dente das crianças....*

Neste momento eu chorava de gratidão, pelo reconhecimento das educadoras à minha entrega na pesquisa, na observação participante e pelo respeito e valorização ao trabalho delas.

Beth Carvalho exclamou, tendo sua voz defendida por outras educadoras:

*Não só na sua sala como em outras. Na minha sala também!*

E Maria Gadú prosseguiu:

*Então, assim, eu agradeço! Agradeço a sua ajuda e Obrigada! Obrigada por você mostrar aquilo que nós fazemos. E que às vezes passa despercebido aos nossos olhos. Igual um filho. Um filho nosso a gente não vê que ele cresce, quem vê é os outros. Entendeu? Então, às vezes a gente não percebe aquilo grandioso que a gente faz. Às vezes eu acho que não estou fazendo nada. Não vejo o quão grande que o meu trabalho é. Então, você tem mostrado isso pra todas nós. E eu agradeço suas palavras, eu agradeço você ter aberto os nossos olhos em relação a isso.*

Fico muito feliz que a pesquisa amparada pelas reflexões de Paulo Freire tenha possibilitado a (re)tomada de consciência desta educadora em relação à valiosa importância do seu trabalho pedagógico que mescla conhecimento e afeto.

Depois desta forte emoção, Ivone Lara disse:

*Eu agradeço também em meu nome, como foi a primeira sala que você foi. E foi num momento, assim, que ficou só eu e a Alcione, porque a Iza tinha saído. E assim, um berçário, é muito difícil, porque a todo instante a gente tem que estar atenta. Eles são muito ativos! Então, assim, às vezes, quando estamos só nós duas e são muitas crianças, você não sabe para onde olhar, não sabe o que fazer. E eu agradeço cada coisa que você fez aqueles dias que você passou com a gente. É, assim, foi de grande importância para mim e para Alcione, com certeza. No primeiro instante achei que só nós duas não daríamos conta. Quando soube que a Iza não viria, fiquei tensa. Falei, pronto agora... Mas assim, você estava ali! Então, o meu muito obrigada mesmo! E eu também não lembrava de ter falado com você sobre os afagos no bumbum do menino e que ele dormia. Hoje em dia ele nem precisa mais, mas, assim, agradeço mesmo de coração!*

Um pequeno momento de silêncio na roda, eu permanecia em lágrimas com tanta gratidão e a Gal Costa falou:

*Você falou de estar aqui na creche e de pessoas que ajudam! Lembrei da mãe de uma criança. Ela quando veio fazer a matrícula dele, ela falou com a Maria Bethânia...*

Gal Costa embargou a voz e soltou as lágrimas de emoção prosseguindo:

*Ele ainda vai ficar nesta creche! O desejo desta mãe foi tão grande que ele ficou, realmente entrou. E hoje, todas as vezes que eu chego na reunião, geralmente venho mais cedo, todas as vezes que ela chega com ele no colo, ela fala. Olha quem está lá! Olha, é a Gal Costa! Ela põe ele no chão e quer nos abraçar. Isso é muito bacana!*

E eu pergunto à educadora, para confirmar a beleza do seu trabalho: E você acha que uma mãe não iria querer que o filho ficasse em lugar que tivesse muito amor, carinho, respeito, compreensão, etc.? E ela concorda.

O reconhecimento do trabalho, o respeito e o carinho das famílias cancelam a excelência da prática educativa na creche. Maria Bethânia ajudou Gal Costa e continuou a fala:

*A gente também é acolhida pelas famílias. Nós somos! A gente tem a gratidão das famílias. Maria Monte e Eu, que ficamos na portaria, vemos a gratidão deles. Outro dia eu estava com uma mão, estávamos saindo correndo, atrasadas. De repente ela começou a chorar e agradecer, pois a vida dela mudou para melhor depois que ela conseguiu colocar a filha na nossa creche. Fico muito feliz de ouvir isso, nós estamos aqui para isso.*

E Gal Costa entoou:

*E são estas pequenas coisas que mostram pra gente a importância do nosso trabalho. A importância da gente na vida das crianças!*

E elas foram falando, cada hora uma, e juntas, lembrando da gratidão de várias famílias, citando nomes das crianças, revivendo momentos, tomando consciência, de forma coletiva, da grandiosidade do trabalho pedagógico da creche.

Maria Bethânia lembrou especificamente de uma família que teve dificuldade na adaptação da criança e ela afirmou:



*Eu digo para as famílias, não é pessoal? Não há criança que não se adapte, há pai que desiste. Eu falo isso para as famílias, porque vai adaptar sim. Porque aqui nós acolhemos! Pode demorar, pode demorar um tempo maior. Pode dar muito trabalho, né? Como as educadoras sabem, que nós tivemos algumas lutas nestas caminhadas. Mas existe acolhimento e então existe a criança que vai ser inserida sim.*

Faço aqui uma ponderação, sob as premissas freirianas, acerca dos saberes da segurança, do comprometimento e do respeito das profissionais à relação de acolhimento e permanência das crianças na creche, com qualidade nos cuidados, na educação e nos afetos.

Ressalto que no acolhimento com Paulo Freire, tendo a disponibilidade, a sensibilidade e a abertura respeitosa ao outro nós podemos vencer o medo do novo, reconhecendo que o desconhecido gera em nós sensações diferentes. Mas se estivermos dispostas, abertas para acolher as necessidades da criança com deficiência iremos além, atrás de cursos, de informações, de outras(os) profissionais que possam nos ajudar, atrás do inédito-viável.

Aproveito agora para destacar uma questão que discuto com a minha orientadora. E se quando eu for para a creche as educadoras me perguntarem sobre o fato deste ano não ter nenhuma criança com deficiência matriculada? E Maria Bethânia aponta que já havia me feito este questionamento, com receio, inclusive, de comprometer a pesquisa. E eu sempre defendi, Maria Bethânia pode ficar tranquila. Porque nós somos educadoras, estamos na educação, temos que problematizar a inclusão social no âmbito da educação em nossa (trans)formação ou vamos esperar a criança com deficiência chegar para depois buscar o conhecimento? Então, se podemos estar preparadas e pensando as diferenças, de maneira que o respeito vire uma prática, por que não o faremos? Não é só quando a pessoa com deficiência chegar, precisamos fazer o movimento de incluir e não de integrar. Nós sabemos que o histórico da relação da sociedade com as pessoas com deficiência nem sempre buscou incluir e nós não podemos estagnar a inclusão social com as nossas ações educativas. Temos que refletir sobre isso. Afinal, é direito da criança com deficiência estar aqui na creche. Não é? E todas concordaram.

Elza Soares corroborou com sua opinião:

*É usar este medo do novo também, para não nos paralisar. Mas para nos impulsionar a pesquisar mais, a conhecer mais sobre as deficiências. Vai que chega uma amanhã. Vai que você não está percebendo que na sua sala pode ter alguma criança com deficiência! São seus olhos, você precisa ver.*

É sobre adotar um olhar sensível! E na contribuição da Elza Soares, como de outras educadoras, é possível perceber os seguintes saberes Freirianos elencados como fundamentais à prática do acolhimento às crianças com deficiência: a curiosidade, o reconhecimento do inacabamento, a pesquisa, o comprometimento e querer bem ao educando.

Na ciranda das nossas vozes, Iza falou:

*Oh, Flávia! Eu ia te agradecer, aí todo mundo começou a falar e eu parei. Mas agora me deu vontade. Quando você compara, né? As nossas palavras com o que Paulo Freire fala...*

E Iza começou a chorar de emoção, assim como eu e outras educadoras. Muita emoção no ar, mas Iza seguiu:

*...eu queria te agradecer. Porque tem dias que eu chego aqui, eu falo, é isso de novo? Eu vou fazer a mesma coisa de novo? E, infelizmente, eu sou humana e tenho fraquezas. De vez em quando eu me pergunto, é aqui que eu tenho que ficar? Será que eu tô fazendo a diferença? E quando você abriu o livro e começou a ler, eu falei, cara! Eu faço isso! Eu precisava que alguém me mostrasse! Aí você falou da delicadeza de dar umas batidinhas no bumbum de um dos meninos. Sim! Tem que dar. O outro tem que cantar e deitar do lado. E isso para mim e para outra pessoa pode parecer pouco. Ah, é isso que você faz? Tem dias que eu preciso que alguém reafirme que isso que eu faço. Como você fez agora. Porque tem gente que não faz isso. Igual eu falei com as meninas, hoje eu estou tão cansada! Eu tô pensando se eu vou ficar na creche. E aí, quando você pega o livro e compara as minhas palavras com as do Paulo Freire, aí eu falo, que é isso que eu tinha que ouvir! Era isso que eu estava precisando. Eu queria te agradecer, de verdade! E por você ter ajudado a gente, pois como a Ivone Lara disse, o berçário é o tempo todo. É muito complicado e quando a gente se vê com 14 crianças, eu olho para a Ivone Lara e falo assim, são 14. A gente consegue abraçar 14? Parece que a*

*gente tem 8 mãos cada. E graças a Deus, a gente tem passado bastante aperto, mas a gente tem conseguido! E é isso, são estas palavras todas. É uma colega que ajuda a dar almoço, é uma colega que pega para dar banho, e que não dá banho mais. É uma colega que olha e fala, nossa a Iza está apertada e ajuda. E quando você põe estas palavras, era isso que eu precisava ouvir! Para me reafirmar.*

Confesso que o depoimento da Iza soou como uma música nos meus ouvidos. Nossa, já valeu a pesquisa. Voltar ao lugar que eu cresci, com as emoções a flor da pele. Olhando para a Solidariedade<sup>26</sup> e passando um filme na cabeça. E poder auxiliar, com a premissa Freiriana, um retomada de consciência da reflexão da prática enquanto (trans)formação é muito bom. É, verdadeiramente, uma boniteza de ver. É a essência da valorização do outro, significada em palavras e em gratidão. Que alegria!

E ainda teve mais! Anitta começou a falar:

*Eu nem vou me despedir de você. A gente não vai se encontrar com grande facilidade, mas eu queria que você levasse nesta sua caminhada a palavra gratidão! Muito grata, por você ter esse reconhecimento conosco. Esse olhar, né? É, tem uma música que ficou muito marcada. Todas as vezes que eu olho para você eu lembro e ontem, quando nós conversamos, eu, você e a Marisa Monte, eu tive a confirmação. Você me disse que eu era a Anitta e me pediu uma apresentação. E eu sou muito mulher e vou fazer esta apresentação, com a ajuda de todas. Como disse a Maria Bethânia, juntas somos mais fortes!*

Nesta hora o riso foi solto. Nós estávamos achando que a Anitta ia mesmo cantar e dançar um *funk*, o que seria muito bom, mas ela, lindamente, começou a cantar uma deliciosa música que vivenciamos com as crianças todos os dias pela manhã. Anitta é uma explosão de alegria e as crianças têm a oportunidade de conviver com este saber na prática educativa da creche. Todas nós entoamos a cantiga, entre calorosas palmas, e a roda reanimava as esperanças com o nosso coro. E Anitta dançava!

*A Anitta vai entrar, na roda e vai dançar. A Anitta vai entrar, na roda e vai dançar. Dança engraçado, dança engraçado, dança engraçado e vai...*

---

<sup>26</sup> Neste trecho me refiro à comunidade em que cresci, chamada Solidariedade, e que faz divisa com o bairro Vila Ideal, no qual a Creche Clélia Gervásio Scafuto está localizada.

Muitos aplausos ressoavam na sala. E Anitta continuou a falar:

*Eu sou grata por você ter esse olhar! Eu tenho isso como uma apresentação. Agora, esse olhar, se fossem outras pessoas teriam um olhar totalmente diferente. Ah, porque isso não é uma dança para fazer na frente de crianças! Não pode! É o seu olhar! E por onde você for, por onde esta pesquisa for, porque eu tenho certeza que ela vai correr este mundão, grata por você nos levar junto! Que Jesus te abençoe muito! Porque eu te falei ontem e vou te falar hoje de novo, você tem uma luz, aonde ela vai iluminar só Deus sabe, nem você sabe. Mas que onde você for esta luz continue te acompanhando, porque é isso aí o verdadeiro amor.*

Quando Anitta parou de falar, entre o choro e as reflexões, eu só pensava na minha avó. A minha gratidão eterna por ela ter inaugurado o acolhimento nas nossas vidas, através da humana adoção da minha mãe. Sua disponibilidade para acreditar que podemos ser mais e sua fé me permitiram estar diante destas nobres mulheres, para valorizar suas contribuições para um mundo mais justo e mais amável, a partir de suas ações pedagógicas na creche. E embasando todas as emoções deste círculo de cultura está Paulo Freire, vivo como metodologia, como prática de paz, de inclusão, de respeito ao próximo e de valorização da(s) vida(s).

Eu também estava gozando do reconhecimento das educadoras, que sensação boa ser respeitada. E assim ouvi o que a Gal Costa disse:

*Que bonito, Flávia! Essa sua disposição, essa sua dedicação, esse seu prazer de ter vindo, de ter falado com a gente, da nossa importância. Nos mostrou a nossa importância, porque de uma colega que já trabalhou com a gente, eu fiquei tão decepcionada, que ela teve a coragem de falar comigo que na creche nós damos qualquer coisinha para as crianças e está bom. Eu fiquei olhando aquilo, não tive palavras. Isso está engasgado na minha garganta e acho que vai ficar engasgado para o resto da minha vida. De uma pessoa que já trabalhou com você, dentro de uma AMAC. Já fez o trabalho que a gente faz. Vê o nosso trabalho! Vê o nosso reconhecimento, que nós temos de nós mesmas. E falar isso?*

E o desabafo de Gal Costa foi defendido pelas outras educadoras. É importante que elas tenham algum espaço, como este e outros, para manifestar a indignação pelo desrespeito e desvalorização das ações de cuidar e educar da creche, na educação infantil. Seja pela comparação com as ações pedagógicas de outras etapas da educação básica, seja por qualquer outro motivo. Esse desrespeito é vivido por elas, inclusive, no que se refere à remuneração. E sobre esta dimensão, Freire (1996) nos orienta que:

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. (p. 74)

Prosseguindo com a nossa roda-de-conversa, Maria Bethânia levantou uma pertinente ponderação em relação ao estudo.

*É, a gente tá falando de acolhimento da criança com deficiência e a gente usa muito o termo da inclusão, e ele não apareceu! Você percebeu? Não sei que leitura que você vai fazer disso, mas isso, né? Eu, na minha leitura hoje, aqui. Sabe o que eu penso? Diante de isso tudo aqui que nós vivenciamos juntas? Que esta palavra inclusão, pra mim, ela não tem valor. Assim, sabe assim? É um protocolo. É muito bonito, né? Inclusão! Isso está me tocando e eu estou relendo isso.*

Elucidando esta questão, aproveitei para detalhar com as educadoras as reflexões que fiz no capítulo 2 do trabalho, no qual problematizo a relação da sociedade com as pessoas com deficiência a partir do verbete *atitude*. E então, argumento com elas que ao tecer uma perspectiva histórica me apropriei da música *Solitude* do Djavan, para pensar que ao longo dos tempos as pessoas com deficiência viviam na solidão, na Solitude. Porém, atualmente, buscamos viver a inclusão, pois ela é ação e não só um conceito.

Neste movimento, a Elza Soares ponderou que existe uma diferença entre inclusão e acessibilidade e concordamos que muitas pessoas fazem confusão sobre estas perspectivas. Dei o exemplo de luta da mãe de uma aluna que tive em uma escola

estadual de Juiz de Fora. Ela pegava a menina no colo para transpor a barreira física de acessibilidade, que era uma escada, e promover a inclusão da filha na educação formal. Defendendo o direito dela de estar na escola. Maria Gadú se emocionou ao ouvir e lembrar-se das dificuldades vividas pela sua irmã e pelo sobrinho, que é usuário de cadeira de rodas e ressaltou o quanto é preciso ter amor, receptividade e tudo mais que ponderamos na roda-de-conversa para incluir e acolher a pessoa com deficiência.

Nosso tempo estava acabando. Nem vimos a hora passar. Mais uma vez agradei a todas pela disponibilidade, pela abertura, pelos depoimentos e tudo mais. Maria Bethânia, em nome de toda a equipe, fez um carinhoso discurso, no qual ponderou a crença e defesa pela realização da minha pesquisa. Ela falou, também, de gratidão e me presenteou com lindas flores, pois o desejo dela, e de todas, é de que eu possa florescer. E encerrou com música, como abraço de esperança para minhas lágrimas, cantando e olhando nos meus olhos:

*Se chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi.*

E Bethânia e eu nos abraçamos, selando o acolhimento que se vive na Creche Clélia Gervásio Scafuto.

A riqueza do vivido é imensurável. Ouvimos as concepções de cada uma, em respeito às suas culturas e leituras de mundo, e ressignificamos juntas a concepção de acolhimento às crianças com deficiência na creche. Partimos, respeitosamente, daquilo que cada uma acredita ser necessário na prática pedagógica, enquanto qualidade e virtude humanas, para ressignificar estas ações como saberes fundamentais à prática educativa inclusiva.

Sob esta perspectiva, compartilho a experiência vivida por Freire (2018) nas suas críticas reflexões:

Da sua formação católica cristã Paulo trouxe algumas influências para a sua literatura educacional, entre outras as virtudes teológicas. Entretanto, devo alertar, estas virtudes foram superadas em categorias ético-político-pedagógicas na sua *compreensão de educação*. Podemos facilmente constatar a *Fé*, relida por ele na crença nos homens e nas mulheres; a *Esperança*, que embora tenha permanecido com a mesma palavra, ganhou nele nova acepção diante da sua percepção da incompletude humana e da capacidade de *sonhar* com a utopia no sentido de viabilizarmos o *Ser Mais*, para concretizarmos a

verdadeira *existência humana*; e a *Caridade*, que se transmutou em solidariedade. Solidariedade para *com* o mundo, para *com* a sustentabilidade do Planeta Terra, porque esta implica na mais profunda solidariedade para *com* todos os homens e todas as mulheres do mundo. (p. 50)

À semelhança da reflexão freiriana, podemos concluir que o círculo de cultura vivenciado na creche, a partir das observações participantes e da roda-de-conversa, superou a solidariedade como sendo apenas um lugar, um bairro da periferia da cidade de Juiz de Fora, para ser ressignificado enquanto virtude humana, essencial à prática do acolhimento das crianças com deficiência. Da mesma forma, ressignificamos que a inclusão é uma ação, esclarecendo o equívoco de que ela seja apenas um conceito, usualmente, aplicado às teorias atuais. E que a solidariedade, o respeito, a atenção, o abraço, a fé em Deus, o olhar sensível, o carinho, o comprometimento, a dedicação, a coragem, a construção, a paciência, o conhecimento e o amor são os elementos que fundamentam a concepção de acolhimento e as práticas das educadoras da Creche Clélia Gervásio Scafuto em relação às crianças com deficiência. O acolhimento é uma prática de inclusão, um inédito-viável no horizonte da creche.

## 7 SOBRE UMA AVENTURA DE ESTAR SENDO...

“Aventura” no sentido metafórico de busca do conhecimento ainda desconhecido, do que pode ser e ainda não é; do que já é, mas pode ser diferente, do que pode ser melhorado, aprofundado. “Aventura” entendida como o momento da curiosidade espontânea que vai se fazendo epistemológica, da educação criadora, da ousadia libertadora, da formação da cidadania e da autonomia. Do espanto e do maravilhar-se. Assim, dos atos criadores *banhados* nos sonhos possíveis – e nos que façamos possíveis amanhã pela luta de hoje – dos *inéditos viáveis*, dos *quefazeres* com responsabilidade ética, pedagógica e política; com respeito às culturas, às subjetividades e à objetividade filosófica, científica ou religiosa. “Aventura” no campo do saber do que precisa ser desvelado, apreendido, aprendido. Vivido, comunicado; nunca estendido ou imposto. (FREIRE, 2018, p. 56-57)

O quê concluir aqui?

Ressaltemos primeiro que, não vamos concluir, fechar o trabalho. Vamos tecer considerações, nas quais o pesquisado, o compreendido e o vivido sejam potentes fontes de abertura à (trans)formação e à conscientização em relação à causa das pessoas com deficiência.

A realização desta pesquisa de mestrado foi uma aventura. Aventura, como reflete Freire na epígrafe acima, inicialmente curiosa e ousada. Nunca havia estado em uma creche ao longo destes 10 anos como Pedagoga. Mas a curiosidade espontânea aos poucos foi se fazendo epistemológica, quando assumi, juntamente com a minha orientadora, a responsabilidade de problematizar no espaço-tempo da Creche Clélia Gervásio Scafuto de Juiz de Fora/MG a concepção de acolhimento que ampara as práticas das educadoras em relação às crianças com deficiência, fomentando as ideias freirianos da disponibilidade e da abertura respeitosa ao outro como fundamentais à prática da inclusão.

Uma importantíssima consideração que quero fazer é em relação ao anúncio da Creche Clélia Gervásio Scafuto como lugar no qual o acolhimento às crianças com deficiência pode ser um inédito-viável freiriano, pois a ação pedagógica com o respeitoso e amoroso trabalho realizado por parte de toda a equipe abraça as diferenças de tal maneira que lá a inclusão é vivida como ação, como práxis.

A escolha pelo círculo epistemológico de cultura como metodologia, que também foi uma construção democrática com a banca, neste movimento de pesquisar,



reflete que juntos vivemos a reflexão freiriana de respeitar a cultura, as subjetividades, as experiências, os olhares e, sobretudo, as vozes das educadoras na elaboração desta dissertação. Que este *pot-pourri* ressoe feito músicas, despertando emoções e conscientização acerca do acolhimento e do respeito às diferenças.

Com isso tudo, Maria das Graças, a Lia, Vive! E Paulo Freire vive!

Gratidão!

## 8 REFERÊNCIAS

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

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRAILLE, Louis. Biografia de Louis Braille. Disponível em: <http://pt.m.wikipedia.org/louisbraille>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 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, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/9394.htm>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento, e nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 29/06/19.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos. Presidência da República (SDH/PR). **Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010**. D.O.U de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, pág. 4), Brasília.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Conade). **3ª Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH/PR – SNPD – Conade, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.019, de 31 de julho de 2014**. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13019-31-julho-2014-779123-publicacaooriginal-144670-pl.html>>. Acesso em: jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 24 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*, sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

CIDADE NEGRA. **O Erê**. Álbum “O Erê”, 1996. Disponível em: <<https://m.letras.mus.br/cidade-negra/45283/>>

COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da Correspondência: Paulo Freire e a Educação por Cartas e Livros**. Brasília: Liber Livro, 2011. 175 p.

DJAVAN. **Solitude**. Álbum “Vesúvio”, 2018. Disponível em: <<https://m.letras.mus.br/djavan/solitude/>>

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/agô. 2006.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância.** 5ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016. 399p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Solidariedade.** 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 140p.

FONSECA, Vítor da. **Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as idéias de Feuerstein.** 2ª ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARCIA, Alexandre, OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (ogrs). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos.** Belo Horizonte. Autêntica. 2015. P. 232.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente.** Tradução: COSTA, Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUIZ DE FORA.EDITAL Nº 006/2017 – CHAMAMENTO PÚBLICO SELEÇÃO DE ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL PARA A EXECUÇÃO DE SERVIÇO EDUCACIONAL NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA – MG. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/anexos/se\\_180359.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/se_180359.pdf) . 2017

\_\_\_\_\_.PREFEITURA DE JUIZ DE FORA - DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA - ATOS DO GOVERNO DO PODER EXECUTIVO. **CHAMAMENTO PÚBLICO Nº 06/2017 – SE – AVISO – RESULTADO PRELIMINAR.** Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/e\\_atos/e\\_atos\\_vis.php?id=58505](https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/e_atos_vis.php?id=58505). 2018.

\_\_\_\_\_. Projeto Político Pedagógico da Creche Clélia Gervásio Scafuto, 2018.

JUVENTUDE, Imperial. **Biografia da Escola de Samba Juventude Imperial.** Disponível em: [http://pt.m.wikipedia.org/gresjuventude\\_imperial](http://pt.m.wikipedia.org/gresjuventude_imperial). Acesso em: 15 set. 2018.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Lugares da Infância: Filosofia.** São Paulo: DP&A, 2004. p. 51-59.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação.** n. 14, mai/jun/jul. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 5-18.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; FRANCO, Jussara Botelho. **Aspectos teóricos e metodológicos do círculo epistemológico de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental.** VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”

– A pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil: Ribeirão Preto, Setembro de 2011. Disponível em: <http://brasil.campusvirtualsp.org/sites/default/files/CirculonaEduAmbient.pdf> Acesso em: Abril 2019.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.

MARQUES, Luciana Pacheco. **Em busca da compreensão da problemática da família do excepcional**. Rio de Janeiro: 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC/RJ.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. **(Re)Descobrimo a(s) infância(s)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2003.

\_\_\_\_\_. **(Re)Descobrimo a(s) Infâncias**. Democratizar, v. II, N.3, set./dez. 2008.

NASCIMENTO, Milton. **Maria Maria**. 1978. Disponível em: <<https://soundcloud.com/mariamariamiltonnascimento>>

PAGODINHO, Zeca. **Ser Humano**. 2015. Disponível em: <<https://soundcloud.com/serhumanozecapagodinho>>

POT-POURRI, Música. **Descrição Pot-pourri Música**. Disponível em: [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Pot-pourri\\_\(música\)](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Pot-pourri_(música)).

PILARES, Xande de. **Gratidão**. 2018. Disponível em: <<https://m.lettras.mus.br/xande-de-pilares/gratidao/>>

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. 2 ed. Ver – São Paulo: Cortez, 2008. p. 120-149.

ROMÃO, José Estáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SANTOS, Núbia Aparecida Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG**. 2012. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

SOUZA, Gizele (org.). **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

SPDA, Ana Corina Machado. **Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três**. Revista Científica Eletrônica

de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Presidente Prudente, São Paulo, n. 5, Jan. 2005. Disponível em:

[http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr\\_2013-6-28-12-6-20.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/iG3tNqxQCLnBRLr_2013-6-28-12-6-20.pdf).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990.** 1998.

UOL EDUCAÇÃO. **Biografias: Neil Armstrong.** Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/biografias/neil-armstrong.htm>

WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. In: **Revista Brasileira de História**, vol.19, n. 37, 1999, p. 103-124.