



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – UFES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AMANDA COSTA CAMIZÃO**

**CONHECIMENTOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE**  
**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O MODELO**  
**MÉDICO-PSICOLÓGICO AINDA VIGORA?**

**VITÓRIA**  
**2016**

**AMANDA COSTA CAMIZÃO**

**CONHECIMENTOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O MODELO  
MÉDICO-PSICOLÓGICO AINDA VIGORA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial a obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor

**VITÓRIA  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

C183c Camizão, Amanda Costa, 1989-  
Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial : o modelo médico-psicológico ainda vigora? / Amanda Costa Camizão. – 2016.  
180 f. : il.

Orientador: Sonia Lopes Victor.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Educação especial. 3. Medicalização – Educação. 4. Professores – Formação. I. Victor, Sonia Lopes, 1967-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

## AMANDA COSTA CAMIZÃO

### CONHECIMENTOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O MODELO MÉDICO-PSICOLÓGICO AINDA VIGORA?

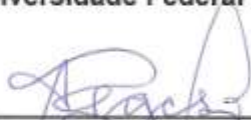
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de julho de 2016.

#### COMISSÃO EXAMINADORA



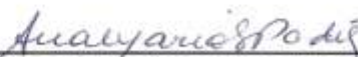
Professora Doutora Sonia Lopes Victor  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Anna Maria Lunardi Padilha  
Universidade Metodista de Piracicaba

Dedico a ELE: “Porque Dele e por Ele, e para Ele,  
são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente.  
Amém” (Rm 11:36).

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus pela vida e suas possibilidades, por me sustentar e conduzir até aqui. Por me proporcionar convívio com pessoas tão maravilhosas, verdadeiros anjos que me auxiliaram na consecução desse projeto.

À mamãe pela sua fortaleza, por emprestar a sua força e cuidar de mim como ninguém. Pelo suporte em todo momento, por me mostrar que obstáculos não são fins, mas oportunidades, a sua educação traduz quem eu sou. À papai pela delicadeza do amor dedicado, pelo cuidado, suporte e disponibilidade.

À Sonia e Mauzi por completarem a nossa família e tornarem a minha vida mais feliz.

À minha irmã Fernanda por sua amizade, cuidado, amor e cumplicidade, essa última nos define. Ao meu irmão Raphael pela torcida e incentivo, além de tudo, pelo presente maior de nossas vidas que só nos traz alegria, Daniel.

À querida professora Sonia, por todas as oportunidades, pela forma como me recebeu e abriu as portas para que eu pudesse estudar, por ter confiado em mim e me apresentado a esse mundo novo. Pela humanidade e gentileza como nos trata e transforma as nossas vidas. É meu exemplo maior de professora.

À Patrícia pela amizade verdadeira, minha amiga-irmã de todas as horas, que se dispôs a me auxiliar durante a pesquisa, pela sinceridade, por não limitar-se em nada, por adivinhar os momentos de sufoco e me estender a mão, por discutir ideias, por chorar, sorrir, trabalhar, viajar... Por ser minha companheira fiel nessa trajetória.

Ao amigo Rayner pelo companheirismo, cuidado e disponibilidade desde a graduação, meu querido irmão de IC. É muito bom ser sua amiga e poder contar e confiar em você.

À Marta pela leitura atenta, por ter dedicado a mim um tempo tão preciso no auxílio e colaboração, além do carinho de sempre, te admiro muito.

À Lucas pelo suporte linguístico, amizade, companhia agradável e divertida. À Laís por compartilhar dos mesmos anseios na reta final, fortaleceu nossos laços. À Alejandra por

ter, gentilmente, me emprestando a voz; às demais e não menos especiais: Renata, Keila, Suelen, Rose, Fabiana, Marileide e Sumika por compartilharem comigo momentos ricos de discussões, colaborando diretamente com meu crescimento acadêmico e social e, além disso, por demonstrarem tanto afeto a mim, esse afeto é recíproco.

Com muito carinho, agradeço as amigas Vívía e Larissy que ajudaram nos meus primeiros passos, me recebendo no grupo de forma tão afetuosa e paciente, dando-me incentivo para a proposição dessa pesquisa.

Aos amigos da turma 28, especialmente, os da linha de Diversidade, com os quais convivi e aprendi tanto, especialmente Flavya, Monica e Beatriz que dividiram tantos momentos divertidos, afetuosos e ricos comigo.

Aos professores Reginaldo Célio Sobrinho e Regina Helena Simões por terem contribuído em minha qualificação e aceitado seguir até a defesa. Agradeço à professora Anna Maria Lunardi Padilha por também ter aceitado participar desse momento tão precioso em minha vida. Pela admiração e respeito, foi um honra tê-los em minha banca.

Ao grupo de Medicalização e Educação da Ufes, em especial aos professores Jair Ronchi Filho e Elisabete Bassani, por me acolherem no grupo e possibilitarem uma discussão mais aprofundada na temática que me dispus a estudar.

Aos professores de educação especial do município de Vitória que, gentilmente, aceitaram participar da pesquisa, aos servidores da secretaria de educação de Vitória que colaboraram nesse processo.

Aos funcionários do Centro de Educação que me acompanham desde a graduação e torcem por mim, sempre muito afetuosos. Aos queridos servidores do PPGE, pelo suporte, disponibilidade e auxílio em diversas ocasiões.

À CAPES, por subsidiar os meus estudos, o que deu condições para que me dedicasse integralmente ao mestrado e todas as suas vivências.

## LISTA DE SIGLAS

AAMR – American Association on Mental Retardation  
AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BM – Banco Mundial  
CA – Colégio de Aplicação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CMEI – Centro Municipal de educação infantil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DI – Deficiência intelectual  
ES – Espírito Santo  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
GRUPICIS – Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade  
GT – Grupo de trabalho  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LCS - Laís Carla Simeão  
LNC – Lucas Novaes Santos  
MAS - Marta Alves Souza  
MEC- Ministério da educação e cultura  
MIEIB - Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil  
NEE – Necessidades Educacionais Especiais  
ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial  
PAC – Plano de aceleração do crescimento  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil  
PROVIDEC - Programa de vigilância do desenvolvimento para educadores de creche  
PSC – Patrícia Santos Conde  
PNEE-EI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva



PPGE - Programa de Pós- Graduação em Educação

RMF - Rose Mary Fraga

RRS - Rayner Raulino e Silva

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

VCP – Vívía Côrtes Porto

TGD – Transtorno global do desenvolvimento

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## RESUMO

Nessa pesquisa tivemos como objetivo analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, no âmbito da instituição de educação infantil direcionados à criança com deficiência intelectual, em relação à vigência do modelo médico-psicológico. Utilizamos a perspectiva histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica como a base teórica do estudo, tendo Vigotski (2007, 2012), Leontiev (2005), Saviani (2008, 2013, 2014) como principais interlocutores. Como contribuição também trouxemos as discussões referentes à medicalização da educação. Essa pesquisa é de natureza qualitativa do tipo estudo de caso. Para produção dos dados nós utilizamos entrevistas semiestruturadas, análise documental e registro de diário de campo. A pesquisa de campo foi realizada em sete Centros Municipais de educação infantil de um dos municípios da Região Metropolitana, tendo como sujeitos da pesquisa dez professores de Educação Especial que atuam com crianças que apresentam deficiência intelectual. Os dados produzidos a partir das entrevistas e análises indicam em relação aos conhecimentos que os professores demonstraram um distanciamento dos estudos teóricos da época em que fizeram a graduação, privilegiando os conhecimentos práticos referentes à deficiência, com foco nos conhecimentos patológicos das crianças. Em relação às suas concepções, os professores tenderam a associar a deficiência da criança à uma limitação, além disso, associaram o diagnóstico ao atendimento educacional especializado e ainda utilizam-se do laudo como ponto de partida para pesquisa e organização do atendimento. Quanto a análise das práticas, ficou marcada a influência já citada dos conhecimentos e concepções dos professores na ação docente. Os dados também apontam que o município tem investido bastante em formação para os professores de educação especial, no entanto, ele tem privilegiado a vinda de profissionais da área da saúde para realização dessas formações. A pesquisa apontou que ainda é presente o modelo médico-psicológico na atuação de professores de educação especial que trabalham com crianças de zero a cinco anos, essa influência é histórica e se fortalece quando os saberes advindos da área da saúde se sobressaem aos saberes educacionais.

**Palavras-chave:** Educação especial. Educação Infantil. Modelo médico-psicológico. Medicalização da educação.

## ABSTRACT

In this research we aim to analyze knowledge, concepts and special education teacher's practices in specialized education service at early childhood institutions for children with intellectual disabilities, considering the medical model. We contemplate the historical-cultural perspective and historical-critical pedagogy as the theoretical basis of the study and Vygotsky (2007, 2012), Leontiev (2005), Saviani (2008, 2013, 2014) are the main interlocutors. These authors provide us a contribution regarding the medicalization of education. This research has a qualitative nature of a case study. For production of the data, we applied semi-structured interviews, document analysis and field diary record. The field research was conducted in seven municipal centers of early childhood education inside the Metropolitan Region. As subjects of the study, we have ten special education teachers who work for children with intellectual disabilities. The data produced through the interviews indicates that teachers have shown a gap of theoretical studies by the time they graduated, focusing on pathological knowledge of children. Regarding his views, teachers tended to associate the disability of the child to a limitation associated to reports of specialized educational services, the report is seen as a starting point for research and organization of care. The analysis of practices was mainly marked by the influence of the knowledge and conceptions of teachers in teaching activities. The data also show that the city has invested heavily in training for special education teachers, however, it has focused on the coming of health professionals to perform these formations, which, in turn, directly influences the knowledge, concepts and practices of these teachers. The survey showed that, it is still present medical model in special education teacher performance for children from birth to five years, this influence is historic and strengthens when knowledge arising from health excels the educational knowledge.

**Keywords:** Special Education. Childhood education. Medical model. Medicalization of education.

## SUMÁRIO

<b>CAMINHOS PERCORRIDOS E A ORIGEM DA PROBLEMÁTICA INVESTIGADA</b> .....	15
DELINEAMENTOS INICIAIS DA PESQUISA .....	17
<b>1 MEDICALIZAÇÃO: A INFLUÊNCIA MÉDICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SÉCULO XXI</b> .....	28
1.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA MEDICALIZAÇÃO E SUAS BASES DE SUSTENTAÇÃO .....	28
1.2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO DIAGNÓSTICO.....	33
1.3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DA MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO .....	40
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS</b> .....	44
2.1 ASPECTOS POLÍTICOS MARCANTES DAS ÚLTIMAS DÉCADAS .....	44
2.2 CORRENTES FILOSÓFICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	48
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	56
3.1 A INFLUÊNCIA DO MODELO MÉDICO-PEDAGÓGICO/ MÉDICO-PSICOLÓGICO.....	57
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	61
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
3.4 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA. 67	
3.5 MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO .....	70
3.6 CONSIDERAÇÕES .....	72

<b>4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	75
4.1 CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	75
4.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DO PROFESSOR .....	79
4.3 O PAPEL FUNDAMENTAL DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	81
4.4 OS ESTUDOS DEFECTOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA .....	86
<b>5 PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	89
5.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA.....	89
5.2 TÉCNICAS E RECURSOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS .....	90
<b>5.2.1 A análise documental</b> .....	91
<b>5.2.2 Entrevista semiestruturada</b> .....	91
<b>5.2.3 Observação e diário de campo</b> .....	92
5.3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA.....	93
<b>5.3.1 Um olhar para a educação especial no contexto da educação infantil: uma análise das regiões do município de Vitória</b> .....	94
<b>5.3.2 Conhecendo os participantes da pesquisa</b> .....	98
5.5 PROCEDIMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO .....	99
<b>5.5.1 A autorização para a realização do estudo</b> .....	99
<b>5.5.2 Realização das entrevistas</b> .....	100
5.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....	111

<b>6 ORGANIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	113
6.1 OS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCAS DO SEU PROCESSO FORMATIVO OU VESTÍGIOS DA SUA PRÁTICA DOCENTE?.....	114
6.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, DIAGNÓSTICO E LAUDO.....	124
6.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	136
6.4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: APROXIMAÇÕES COM OS CONHECIMENTOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....	148
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	156
<b>8 REFERÊNCIAS</b> .....	162
<b>APÊNDICE A</b> .....	174
<b>APÊNDICE B</b> .....	177
<b>APÊNDICE C</b> .....	179

## INTRODUÇÃO

Na introdução da temática deste trabalho, apresentamos<sup>1</sup> os caminhos percorridos para chegar até aqui e as principais questões que deram origem a esta investigação. Na sequência, destacamos pesquisas anteriores que contribuem para justificar a importância e a pertinência da problemática desta pesquisa. Em seguida, evidenciamos os objetivos tanto gerais como os específicos, a base teórico-metodológica escolhida para o desenvolvimento da pesquisa e a organização para os capítulos posteriores.

### CAMINHOS PERCORRIDOS E A ORIGEM DA PROBLEMÁTICA INVESTIGADA

A aproximação e o interesse pela Educação Especial começaram no ano de 2009 quando ingressei como estagiária no município de Vitória (ES), atuando nessa área. Esse foi o meu primeiro contato e também minha primeira oportunidade de conhecer, conviver e aprender com os sujeitos que até então eu só conhecia nas discussões de sala de aula, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

No ano de 2011, um pouco desestimulada pelas ações que eu presenciava na escola, decidi sair do estágio, e nessa mesma época tive a oportunidade de participar da seleção de bolsista de iniciação científica, num projeto que também era voltado para pesquisas com os mesmos sujeitos que até então eu estagiava. Tive o contentamento de ser selecionada e comecei a participar dos encontros do Grupo de Pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis) – coordenado pela professora Dra. Sonia Lopes Victor.

A participação no grupo oportunizou-me o contato mais profundo com as literaturas da área, não somente nas leituras, mas também na escrita de trabalhos, participação e organização de eventos. O contato com a coordenadora e os demais participantes do

---

<sup>1</sup>O texto será escrito na primeira pessoa do plural pois creio que todo conhecimento apresentado nesse trabalho é fruto de aprendizagens que se dão a partir das discussões realizadas no grupo ao qual pertencço. Compreendo que há nessa escrita conhecimentos subjetivos que emergem de situações vivenciadas exclusivamente por mim, porém toda problematização é construída a partir de base teórica comum a mim e aos meus pares. Apenas nos primeiros parágrafos da Introdução (Intitulado: Caminhos percorridos e a origem da problemática investigada), me permitirei utilizar a primeira pessoa do singular, visto que destaco as trajetórias vivenciadas por mim.

grupo, estudantes de mestrado e doutorado, também contribuiu para minha formação. Nesse contexto, junto ao grupo, no mesmo ano de 2011 passei a integrar o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). Desde então, tenho participado do grupo de pesquisa buscando me aprofundar e colaborar desenvolvendo estudos na área da educação especial, e este estudo tem como uma de suas finalidades a contribuição de minha participação tanto no Grupicis como no Oneesp.

No ano de 2013 iniciei, também na Ufes, uma especialização *Lato Sensu* no Curso de Pós-Graduação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e meus estudos aconteciam concomitantemente a minha participação no Grupicis e no Oneesp. No ano de 2014 ingressei também no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, conciliando-o aos estudos na especialização e às participações como membro dos dois grupos de pesquisa.

Esta pesquisa está situada no contexto da educação inclusiva<sup>2</sup> e os primeiros questionamentos surgem, então, a partir do desenvolvimento do nosso trabalho de monografia apresentado no ano de 2014, no referido curso de especialização (CAMIZÃO, 2014). Nesse trabalho, tivemos o objetivo de analisar as narrativas de professores que atuavam no atendimento educacional especializado<sup>3</sup> (AEE) do município de um dos municípios da Região Metropolitana de Vitória/ES que fazia parte da pesquisa inaugural do Oneesp, denominada “Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais das

---

<sup>2</sup> A educação inclusiva é considerada “[...] uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (MENDES, 2002, p. 61).

<sup>3</sup> O Decreto 7.611/11, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências, revoga o decreto 6.571, de 2008, e compreende o atendimento educacional especializado “[...] como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...] (BRASIL, 2011, Art. 2º)” prestado a partir da complementação ou suplementação da formação dos estudantes público-alvo da educação especial nas salas de recursos multifuncionais. Para tanto, necessita integrar-se à proposta pedagógica da escola, envolver a família, atender as necessidades educacionais específicas desses estudantes e articular-se as demais políticas (BRASIL, 2011, Art. 2º, § 2º).



Escolas Comuns, visando a uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM)<sup>4</sup>.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa colaborativa de âmbito nacional e em rede desenvolvida por vários pesquisadores brasileiros de instituições públicas e privadas de ensino superior. No Estado do Espírito Santo, essa pesquisa envolveu 139 professores de educação especial de dez municípios, cinco da região metropolitana da Grande Vitória e cinco da região norte. Esses profissionais se reuniram, periodicamente, para participar de encontros em formato de grupo focal, visando a discussão de três eixos temáticos, a saber: formação de professores; avaliação para identificação, diagnóstico e apoio; e a organização do atendimento educacional especializado ao público-alvo da educação especial na escola regular. Na região metropolitana, o estudo se desenvolveu de março a dezembro de 2012 e, na região norte, de dezembro de 2011 a dezembro de 2012 (VICTOR, 2015).

A participação desde o início na pesquisa inaugural do Oneesp junto a um dos grupos aproximou-nos de questões que não eram o foco da pesquisa, mas que também estavam presentes nas narrativas dos professores durante os encontros em formato de grupo focal.

Entre as inúmeras outras questões levantadas nesses encontros, estavam aquelas que nos conduziram à reflexão sobre a presença do modelo médico-psicológico nas concepções e nas práticas pedagógicas dos professores de educação especial.

## DELINEAMENTOS INICIAIS DA PESQUISA

Historicamente a Educação Especial inicia-se com a intervenção de médicos e pedagogos que acreditaram nas possibilidades e apostaram na educabilidade de sujeitos com deficiência, contrariando os conceitos que os concebiam como ineducáveis. Os primeiros registros históricos de intervenção a esse público iniciam-se no século XIX.

---

<sup>4</sup> Foi Publicado em abril de 2007, o Edital nº 01 (BRASIL, 2007), “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” que visava selecionar projetos de Estados e municípios que contemplassem com a organização de espaços para distribuição de equipamentos e materiais didáticos para implantação das salas de recursos multifuncionais. O programa foi criado para atender a demanda dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados em escola comum.

Neste período a educação era um direito de poucos, portanto o trabalho que o professor desenvolvia era de base tutorial. Mendes (2006) nos diz que apesar de alguns registros de experiências inovadoras, esses trabalhos configuravam-se como “meramente custodial”, a institucionalização ocorreu em asilos e manicômios, apenas esses espaços recebiam sujeitos considerados “desviantes”.

O caráter médico do atendimento a esse público fica marcado inicialmente pelo empenho do médico francês Jean Marc Itard (1774-1838), que ganha destaque histórico pelo pioneirismo. Itard teve ampla experiência com atendimento às pessoas surdas e atuou por muitos anos no Instituto dos Surdos-Mudos de Paris. Entretanto, o destaque de seu trabalho na época foi a experiência educativa com Victor de Aveyron, mais conhecido como “Selvagem de Aveyron”. Victor foi encontrado na floresta de Aveyron por volta de 1800, o menino possuía na época cerca de doze anos. Permaneceu sob os cuidados de Itard por cinco anos.

A experiência com Victor teve caráter educacional, Itard avaliou, propôs objetivos, elaborou e desenvolveu atividades, criou materiais, avaliou respostas e assim que alcançava seu objetivo o menino avançava uma etapa. O trabalho com Victor durou cinco anos e resultou na ampliação sensorial, conquista de habilidades escolares como leitura e escrita. O médico empenhou-se na experiência desenvolvida com o menino, deixou registrado seu trabalho minucioso, rico em detalhes, inspirado na ciência positivista<sup>5</sup> que se formava na época.

Tezzari (2011) considera o trabalho realizado com Victor como uma ruptura, a marca da fundação da Educação Especial, principalmente para pessoas com deficiência mental<sup>6</sup>.

Partindo desse histórico inicial, no qual temos a presença de um médico conduzindo as ações pedagógicas de intervenção sobre o sujeito, confluem-se na presença de um modelo médico-psicológico na educação especial desde a sua constituição. Tal

---

<sup>5</sup>Positivismo, corrente filosófica que surgiu na França no século XIX, idealizada principalmente, pelos pensadores: Augusto Comte e John Stuart Mill. Tinha como ideal o pensamento concreto, buscavam a explicação de fenômenos naturais e humanos a partir da observação empírica e da elaboração de leis imutáveis. Tal concepção afastava-se de explicações históricas e sociais do desenvolvimento humano (ISKANDAR; LEAL 2002).

<sup>6</sup>Termo utilizado na época para identificar o sujeito com deficiência intelectual. Aparecerá em nosso texto somente como citação direta ou indireta à alguma obra que utilize o referido termo, uma vez que optaremos pelo termo deficiência intelectual.

consideração é ratificada por Jannuzzi (2012), que nos indica, que no início do século XX, no Brasil, a deficiência mental era relacionada a problemas de saúde, ou seja, quem ficava a cargo da educabilidade desses sujeitos eram os médicos.

O modelo médico-psicológico caracteriza-se pela forte influência da área médica no campo educacional. Nessa concepção a deficiência é vista sob a perspectiva “organicista, biologicamente determinado e classificatório, avaliativo” (MICHELS, 2005, 268). Expressa-se, como exemplo, na vinculação do diagnóstico ao atendimento educacional especializado. Michels (2005), afirma que a influência é tamanha, podendo ser confundida com os conhecimentos da Educação Especial. Além disso, a autora aponta a dificuldade em distinguir e superar esse modelo, uma vez que, foi organizado historicamente a partir dessa base.

De acordo com Garcia (2006), a crítica ao modelo médico-pedagógico diz respeito a forma como os diagnósticos passam a representar o sujeito com deficiência que possui as suas (in)capacidades.

A crítica a essa abordagem concentra-se sobre o papel que os diagnósticos assumiram, gerando preconceito, estigma e segregação, e sobre as mudanças de comportamento propostas pela psicologia, que contribuíram para que a escolaridade significasse um meio de adaptação do aluno com deficiência à sociedade (idem, p.301).

Além disso, Michels (2005) afirma que há dificuldade na área em aceitar a crítica teórica feita a essa influência, pois o pensamento hegemônico presente não somente na Educação Especial mas também na educação como um todo, compreende a base biológica como explicação para o fracasso escolar<sup>7</sup>. E o que tem sustentado essa concepção são abordagens psicológicas funcionalistas que associam o fracasso escolar a questões individuais, próprias do sujeito, separando-o de tudo que o constituiu socialmente.

Enumo (1985), ao pesquisar as concepções a respeito do diagnóstico de deficiência mental, apontou três abordagens teóricas principais, são elas: Abordagem Tradicional (século XVI a XX), Abordagem Comportamental (metade do século XX) e a

---

<sup>7</sup>Essa temática será explorada mais adiante no capítulo que trata especificamente da medicalização da educação.

Abordagem Social (metade do século XX). Das abordagens apresentadas, a primeira, Abordagem Tradicional, que compreende a proposta organicista e psicopedagógica, concebe o deficiente como um sujeito doente, e constrói o diagnóstico a partir de um critério patológico. A segunda, Abordagem Comportamental, compreende o sujeito com déficits comportamentais e o diagnóstico é realizado estatisticamente a partir de critérios individualizados. A que difere e vai na contramão fortalecendo o discurso contra hegemônico é a terceira abordagem, a Social, que concebe o sujeito como alguém diferente, que é determinado socialmente com um desvio através de um processo de estigmatização. O diagnóstico nessa abordagem é visto como legitimador e consolidador da condição de “desviante” e que trará consequências à sua carreira social para o resto da vida, além de ser conivente com uma estrutura escolar ineficiente para o atendimento das pessoas em condições sociais desprivilegiadas.

A autora aponta ainda que na metade da década de 1980, essas abordagens, assim como as demais áreas do conhecimento, não eram estáticas. E por consequência de não se fecharem no tempo e em si, sofreram e ainda sofrem inúmeras interferências por razões diversas, indica ainda que uma abordagem pode coexistir em outra. Alerta também que “uma abordagem cronologicamente mais antiga poderá ser identificada em colocações atuais” (ENUMO, 1985, p.59). O que podemos perceber nas pesquisas já realizadas (WERNER JUNIOR, 1997), (ENUMO, 1985) é que essas abordagens centradas no comportamento e em questões físicas, apesar de serem antigas e terem sido supostamente superadas no campo teórico, ainda se fazem presentes no contexto educacional atual.

O modelo médico-psicológico se ampara nas abordagens tradicionais e comportamentais, que imputam no sujeito a responsabilização do não sucesso ou da não aprendizagem. Tais abordagens contribuem para a manutenção do formato social estabelecido, pois ao identificar nos sujeitos as causas do insucesso, eximem-se de responsabilizar-se dos danos referentes ao seu desenvolvimento cognitivo, social e entre outros.

Essa forma de conceber o sujeito baseada num modelo médico-psicológico tem sido assentada na pedagogia tradicional. Nessa pedagogia a escola é centrada no professor que tem a tarefa de transmitir conhecimentos, cabendo ao aluno a assimilação dos

conteúdos que serão transmitidos. Nesse contexto o desenvolvimento e aprendizagem do aluno são sua responsabilidade, pois se acredita que as condições já são estabelecidas.

Opostamente a essa forma de conceber o sujeito, buscamos respaldo na pedagogia histórico-crítica que tem origem no conjunto das elaborações teóricas de Marx e Engels, e que busca analisar a origem do desenvolvimento histórico do sistema capitalista e as condições de vida por ele condicionadas, indica que a sociedade atual é estruturada sobre dominações entre grupos e classes sociais (SCALCON, 2002). Nessa perspectiva crítica o aluno é considerado um indivíduo concreto, e que se manifesta como uma unidade em meio à diversidade, se expressa como uma síntese das relações sociais em que está inserido.

Então, isso significa que o interesse do aluno concreto diz respeito às condições concretas que lhes foram oportunizadas e por ele vivenciadas, e não as que ele escolheu. Por isso é que não é de responsabilidade única do aluno fazer tudo a partir da sua própria vontade, segundo Saviani “essa ideia não corresponde à realidade humana” (SAVIANI, 2012, p. 79).

Com base nessa concepção de aluno concreto é que contrapomos à ideia de responsabilização do aluno pelo seu fracasso ou insucesso. No caso do aluno com diagnóstico, pensamos nesse diagnóstico como um aparelho legitimador da condição de excluído, é esse um mecanismo de abstenção social e política da educação dos sujeitos que não correspondem às expectativas de normalidade estabelecidas historicamente. Por isso, é importante que nos posicionemos a fim de desconstruir esse ideário presente na formação de professores, impactando suas concepções e práticas no contexto escolar (CAMIZÃO, 2014).

A presença do modelo médico-psicológico na formação dos professores que atuam na educação especial evidenciado pela valorização do caráter clínico e dos conhecimentos médicos em detrimento dos conhecimentos educacionais, foi um tema discutido na 37ª Reunião da Anped, que aconteceu em Florianópolis no período de 04 a 08 de outubro de 2015. A temática foi apresentada tanto numa Comunicação Oral (CAMIZÃO; VICTOR, 2015), como num trabalho encomendado (ANGELUCCI, 2015) ambos no

Grupo de Trabalho (GT) 15, da educação especial. Além desse GT, o grupo da Psicologia Educacional (GT 20) também teve um minicurso, oferecido pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Proença Rebello de Souza – USP sobre esse tema.

A 37<sup>a</sup> reunião da Anped mostrou que a tendência e a marca do modelo médico-psicológico ainda estão presentes no contexto escolar. “Ainda há resquícios de uma educação especial com influências médico-psicológicas, que conseqüentemente marcam e influenciam a formação e atuação das professoras na escola” (CAMIZAO; VICTOR, 2015, p.13). O modelo apresenta-se de diferentes formas, através de diversas nomenclaturas: como medicalização da educação, patologização da educação, biologização entre outros que serão apresentados nas próximas discussões.

Além desses, outros estudos há muito já vêm apontando a interferência do modelo médico-psicológico na educação. Na pesquisa realizada por Borowsky (2010), intitulada: “Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?”, a autora tem como objetivo investigar os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do MEC para professores da Educação Especial. A pesquisadora faz uma análise bem aprofundada a partir dos principais documentos que embasam o trabalho do professor no contexto da educação inclusiva. Dentre as críticas, em seus apontamentos ela afirma a influência médico-pedagógica<sup>8</sup> e psicopedagógica, associando-as às organizações internacionais que foram referências para produção dos documentos nacionais. Ao final, ela ainda reitera que essas concepções já fazem parte da Educação Especial desde o início do século XX.

Michels (2011) em pesquisa realizada entre os anos de 2006 e 2008 analisou documentos elaborados pelos representantes de governos municipais de sete municípios

---

<sup>8</sup> A autora utiliza-se das expressões médico-pedagógico e psicopedagógico para dizer da influência médica e psicológica na Educação Especial. Essa separação também é feita por Jannuzzi (2012) quando a autora narra a trajetória da educação especial no Brasil. Jannuzzi e Borowsky optam por citar as duas separadas. No contexto atual, dada a influência histórica e o entrelaçamento das duas vertentes, Michels (2005), Garcia (2006), Bridi Filho (2015), entre outros, utilizam-se do conceito médico-psicológico que unem numa mesma palavra as duas influências, visto que historicamente as duas concepções se fundiram e se fortaleceram na educação especial. Nesse trabalho optamos por utilizar o conceito médico-psicológico por acreditarmos que ele contempla de forma global as duas influências. Porém, quando as expressões aparecerem dissolvidas (médico-pedagógico e psicopedagógico) será em consequência de citação ao autor que optou por utilizar dessa forma. No entanto, reiteramos que as diferentes nomenclaturas mencionadas dizem respeito a uma mesma influência.

de Santa Catarina, além disso, realizou entrevistas com as coordenadoras da Educação Especial dos referidos municípios, e tomou como referência os eixos trabalho pedagógico e formação docente. Diante dos dados produzidos a autora apontou que ainda há “uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico” (MICHELS, 2011, p.229). Ela indica ainda que esse encaminhamento pode sinalizar que a proposta de inclusão do Brasil não privilegia a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência.

Em contextos distintos, pesquisas em diferentes regiões do Brasil<sup>9</sup> apontam ainda a influência do modelo médico-psicológico na formação dos professores que atuam na Educação Especial. Não somente se restringindo a formação inicial, mas alcançando principalmente a formação continuada, que é espaço de habilitação dos profissionais que vão atuar com os sujeitos público-alvo da Educação Especial. Essa condição que abrange regiões tão distantes indica que essa não é uma condição isolada, mas configura-se como uma condição social abrangente.

Para além da Educação Especial, a psicologia escolar também tem se empenhado nos estudos dessas influências médicas e psicológicas dentro do contexto escolar a partir da discussão da medicalização da educação, como citado anteriormente<sup>10</sup>. Os estudos sobre a medicalização têm trazido à tona discussões que estavam adormecidas, como o fracasso escolar (discussão que emergiu nos anos 1970) que esteve em evidência e se relaciona diretamente com a Educação Especial, uma vez que com a entrada da classe popular na educação e o desempenho abaixo do esperado, buscou-se pela via dos diagnósticos e laudos explicação para as condições de baixo desempenho de várias crianças, indicando no problema de saúde a consequência desse insucesso.

Tais condições não são coincidências, afinal elas nascem de um mesmo contexto histórico e social. A culpabilização do sujeito, a necessidade de quantificar, classificar, normatizar<sup>11</sup> e adequá-los às regras são consequências do sistema social no qual estamos

---

<sup>9</sup> O trabalho de Michels (2011), Borowski (2010) foram realizados no estado de Santa Catarina. Angelucci (2015) e Souza (2015) em São Paulo e o Camizão e Victor (2015) no estado do Espírito Santo.

<sup>10</sup> Nos trabalhos de Souza (2015) e Angelucci (2015).

<sup>11</sup> Entendemos a normatização a partir do conceito elaborado por Collares e Moysés (1996, p.75), que definem: A normatização da vida tem por corolário a transformação dos “problemas da vida” em doenças, em distúrbios. Surgem, então, os “distúrbios de comportamento”, os “distúrbios de aprendizagem”, a “doença do pânico”, apenas para citarmos alguns entre os mais conhecidos. O que escapa às normas, o

inseridos. As discussões referentes à influência médico-psicológica dentro da escola, atualmente, têm ganhado força nos trabalhos que discutem a medicalização da educação, Viégas e Freire (2015), fizeram um levantamento no *scielo* e perceberam que desde 2010 há um avanço expressivo nas publicações de artigos referentes à área. Muitos pesquisadores têm voltado seus estudos para as questões que dizem respeito às formas de inclusão de sujeitos com deficiências e transtornos nas instituições de educação. Como um dos apontamentos principais, os estudos têm indicado um crescimento violento na utilização de psicofármacos a fim de “normatizar” o sujeito. Vimos a partir das discussões, que os estudos sobre medicalização têm assumido essas influências no contexto atual, para tanto, nos dedicaremos a discutir essa temática num capítulo específico.

Michels (2011), critica a responsabilização do professor como único agente incumbido de incluir o sujeito com deficiência. Não cabe responsabilizar nem o sujeito, tampouco o professor, porque se assim fizermos cairemos na armadilha capitalista de desconsiderar as condições que nos são dadas. Saviani (2012), abordando sobre a influência do capitalismo nas relações educacionais afirma que

Que o trabalho educativo estar sob ataque não significa que ele tenha perdido sua força na sociedade contemporânea. Ao contrário, a força desse ataque é proporcional aos perigos que a educação escolar oferece à classe dominante (SAVIANI, 2012, p.161).

A partir disso, é importante que exerçamos um papel de resistência a esse tipo de ataque que se apresenta nos espaços de formação e atuação do professor. Sendo assim, é de suma importância que esse professor tenha tido acesso a um conhecimento sistematizado, um conhecimento crítico que dê base para que ele possa atuar de forma emancipatória, sabendo do seu papel social, livrando-se de conteúdos que servem apenas para aliená-lo e fazê-lo reproduzir esse sistema excludente historicamente enraizado em nossa sociedade.

Luengo (2010), analisando o contexto da educação infantil, aponta em sua pesquisa que as condições de patologização da educação de crianças de zero a cinco anos está sendo alvo dessa condição historicamente estabelecida, e alerta que é importante lançarmos

---

que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual.



um olhar mais crítico ainda a esse respeito, uma vez que são crianças muito pequenas já sendo apontadas como anormais a partir do conceito de normatização.

A autora ainda afirma que a concepção de criança que o educador possui às vezes não permite que ele a compreenda como um ser individualizado e histórico. Ao contrário, seguindo a lógica de biologização, o profissional reproduz um discurso que concebe o sujeito infantil como universal, ideal e abstrato, obedecendo apenas as leis biológicas. Quando se afasta desse padrão “normal”, passa a solicitar auxílio da área médica a fim de detectar os distúrbios e doenças para posteriormente corrigi-los.

Diante desse contexto de avanço de políticas públicas implementadas nos últimos anos e sabendo que a trajetória da educação especial no Brasil foi perpassada pelo modelo médico-psicológico, nos inquieta a seguinte questão: quais as implicações dessa trajetória, marcada pelo modelo médico-psicológico nos conhecimentos, nas concepções e nas práticas pedagógicas de professores de educação especial com crianças pequenas e que atuam no AEE no âmbito das instituições de educação infantil?

Nosso objetivo geral é analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, no âmbito da instituição de educação infantil direcionados à criança com deficiência intelectual, em relação a vigência do modelo médico-psicológico. Além do nosso objetivo geral, destacamos como objetivos específicos:

- (1) Analisar conhecimentos de professores de educação especial oriundos dos processos formativos e da prática docente com crianças indicadas à educação especial na faixa etária de zero a cinco anos de idade;
- (2) Investigar as concepções de professores de educação especial quanto à criança com deficiência intelectual matriculadas nas instituições de educação infantil e indicadas ao atendimento educacional especializado;
- (3) Refletir sobre as práticas pedagógicas de professores de educação especial para o atendimento educacional especializado direcionadas às crianças com deficiência intelectual na faixa etária de zero a cinco anos.

Nosso estudo será fundamentado a partir da perspectiva histórico-cultural, do desenvolvimento humano, tendo como principais interlocutores Vigotski (2012; 2007) e Leontiev (2005). A teoria tem como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 2007, p. 38). Utilizamos também a pedagogia histórico-crítica que tem se empenhado nas discussões críticas sobre a formação de professores na atualidade e que vem produzido muitos trabalhos que irão contribuir para as nossas discussões. Os principais autores que traremos serão Saviani (2012, 2013, 2014), Duarte (2012), Martins (2009, 2011), Facci (2008) e Arce (2001, 2012).

Esses aportes teóricos foram escolhidos pois se complementam nessas discussões, e principalmente, porque as duas perspectivas se ancoram nos mesmos fundamentos filosóficos-epistemológicos, e segundo Scalcon (2002), possuem as mesmas preocupações com a educação.

Além desses, para discutirmos a influência do modelo médico-pedagógico historicamente presentes nas concepções, nas práticas e na formação de professores, iremos trazer uma discussão a respeito dessa influência mostrando como ela se manifesta no contexto da instituição de educação infantil, no atendimento educacional especializado às crianças com deficiência intelectual.

Para essa discussão, nos apoiamos em Collares e Moysés (1994, 1996, 2008, 2014), Patto (2015), Angelucci (2014) que são autoras que vêm desde os anos 1980 assumindo uma postura de resistência à medicalização da educação e da sociedade.

Nesse contexto, no intuito de contribuir com a superação desse modelo, este trabalho discutirá no primeiro capítulo a medicalização da educação, problematizando a construção social do diagnóstico, tentaremos fazer uma aproximação com os estudos da perspectiva histórico-cultural, e o olhar social do sujeito com deficiência.

No segundo capítulo nós realizaremos uma discussão a respeito da formação de professores da educação infantil levando em conta os contextos políticos e históricos.

Utilizaremos da pedagogia histórico-crítica, fazendo também um levantamento das correntes teóricas que influenciaram a formação desses profissionais, contextualizando com alguns documentos oficiais que se relacionam com a temática.

No capítulo três nós iremos apresentar alguns trabalhos produzidos que se relacionam com a temática proposta nessa pesquisa, iremos realizar um levantamento das produções acadêmicas que discutem: a formação do professor de educação especial, a formação do professor de educação infantil, a presença do modelo médico-pedagógico na educação especial, as concepções de professores sobre a educação especial e a medicalização da educação. São produções que, em certa medida, se aproximam da nossa temática e contribuem para contextualizá-la no cenário educacional.

No quarto capítulo apresentaremos a base teórica que adotamos, expondo os principais conceitos que irão nortear nossa discussão na análise dos dados, as bases epistemológicas que irão fundamentar essas discussões serão as já citadas perspectiva histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, com a contribuição dos estudos referentes a medicalização da educação, que juntos colaborarão para reflexão das entrevistas realizadas.

O quinto capítulo é composto pela metodologia, nele nós situamos a temática estudada, sendo ela de natureza qualitativa do tipo estudo de caso, amparadas pelos pressupostos teóricos-metodológicos. Nesse capítulo nós apresentamos os professores participantes da pesquisa e as instituições em que eles trabalham. No sexto capítulo apresentaremos os dados produzidos através das entrevistas realizadas com os professores de educação especial que atuam na educação infantil com crianças com deficiência intelectual, e as análises realizadas por nós. Por fim, traremos nossas considerações a partir dos dados produzidos, das análises e das bases teóricas que sustentam nosso trabalho.

## 1 MEDICALIZAÇÃO: A INFLUÊNCIA MÉDICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SÉCULO XXI

Neste capítulo, iremos discutir a questão da medicalização no contexto da educação, avançando para discussão da construção do diagnóstico de deficiência intelectual. Temos como objetivo apresentar como se expressa a medicalização referente aos sujeitos com deficiência intelectual. Para tanto, autores da própria psicologia escolar irão colaborar com a proposta inicial, porém, traremos para auxiliar-nos na crítica ao modelo proposto algumas concepções de Vigotski (2012), especialmente, os conceitos trazidos na defectologia.

### 1.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA MEDICALIZAÇÃO E SUAS BASES DE SUSTENTAÇÃO

A discussão a respeito da medicalização inicia-se no Brasil no final dos anos 1970, as problematizações e críticas emergem do campo da Psicologia Escolar, partindo para a produção de um novo objeto de estudo: o fracasso escolar. O tema passa a ter centralidade nos estudos sobre a escola estendendo a discussão também para o campo da Educação.

Quem inicia a discussão a respeito do fracasso escolar, é a psicóloga Maria Helena Souza Patto que realiza uma grande pesquisa na busca por compreender a fundo, partindo do Brasil-Colônia, como se constituiu no pensamento educacional brasileiro o baixo rendimento escolar, considerando a presença da Psicologia e da Medicina nesse processo. Com a produção do livro: *A produção do fracasso escolar*, Patto (2015), mostra como o Movimento de Higiene Mental e a Medicina passaram a articular a saúde e as doenças com teorias psicológicas, e a construir seus conceitos com a finalidade de justificar a não aprendizagem, centrando em distúrbios orgânicos.

Essa maneira de avaliar e buscar soluções a partir da criança reduz a avaliação e centraliza de forma a responsabilizá-la unicamente por quaisquer comprometimentos possíveis. Nesse movimento percebemos a presença da biologização<sup>12</sup> nas questões

---

<sup>12</sup> Biologização – processo que transforma questões sociais em biológicas.

sociais. A centralização da avaliação caminha na contramão de uma concepção de um sujeito que se constitui historicamente, a partir das relações de um sujeito afetado pelo meio em que convive. Essa concepção de biologização das questões sociais está assentada numa ciência de matriz positivista que, segundo Collares e Moysés (1996), insistem em apresentar a partir de sua corrente filosófica uma ciência pura, neutra e objetiva, que parece não ser feita para pessoas concretas inseridas na sociedade e motivadas por questões distintas e contraditórias. Essa concepção coincide com os interesses de uma determinada classe social<sup>13</sup>.

Nesse sentido, as autoras ainda afirmam que biologizar questões sociais serve apenas para atingir o objetivo de isentar todo um sistema social e culpabilizar o sujeito. Essa concepção está tão enraizada em nossa sociedade que o sujeito, vítima dessa ideologia, aceita facilmente a condição que lhe é imposta. No contexto escolar, a biologização é manifesta quando em qualquer causa de fracasso escolar, a criança logo é identificada com alguma doença ou transtorno. Nesse movimento, o foco da discussão do fracasso escolar, que deveria acontecer sob a égide político-pedagógica e social, desloca-se para a área médica, tornando-se inacessível à educação e aos profissionais que a compõe.

Collares e Moysés (1996) conceituaram essa nova interferência de profissionais da área da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, enfermeiros) na educação, utilizando a expressão “patologização do processo de ensino-aprendizagem” (p.28). Essa patologização culmina num processo de medicalização, que o Manifesto<sup>14</sup> considera como

o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como ‘doenças’, ‘transtornos’, ‘distúrbios’ que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa

---

<sup>13</sup>Cattani e Kieling (2007) dizem que a legitimidade das classes dominantes é constituída graças a “múltiplas formas”, e se valem da utilização de recursos culturais e educacionais distintos das classes menos favorecidas. Quanto à educação desses sujeitos, Saviani e Duarte (2012, p. 2) afirmam que “o acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva”.

<sup>14</sup> Manifesto foi lançado durante o I Seminário Internacional "A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos", em São Paulo, que aconteceu nos dias 11 a 13 de novembro de 2010, cerca de mil profissionais das áreas de Saúde e Educação, estudantes e representantes de entidades participaram do referido evento, nesse mesmo evento também foi lançado o Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Que tem como objetivo de atuação permanente, a fim de articular entidades, grupos e pessoas no enfrentamento e superação do advento da medicalização da aprendizagem e do comportamento. O Manifesto obteve adesão de 450 participantes e de 27 entidades.

e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades (MANIFESTO..., 2010, p. 1).

O conceito formulado pelo Fórum sobre Medicalização e Educação na Sociedade<sup>15</sup> nos alerta que a medicalização não se restringe apenas ao contexto escolar, ela se espalha por todas as áreas da vida. No entanto, sabemos que são nos espaços escolares que aparecem, inicialmente, questões relativas ao fracasso. O fracasso escolar é o primeiro fracasso social que a criança enfrenta. A criança que foge à regra e apresenta um comportamento diferenciado com avaliações abaixo das expectativas, desperta na escola um incômodo, um desconforto, que faz com que os profissionais busquem soluções para justificar tais comportamentos.

As buscas por justificar essas questões demonstram, explicitamente, a subordinação dos profissionais da escola aos profissionais da saúde. Pois, ao perceberem esses comportamentos diferenciados<sup>16</sup>, os profissionais da educação buscam a partir olhares patologizantes, justificativas para o saneamento dos problemas por eles identificados dentro do contexto escolar.

E, por isso, ao identificarem a criança com um comportamento diferenciado logo indicam para um profissional da saúde, sem pensar em possibilidades de não apenas justificar tais comportamentos, mas também, buscar caminhos a partir de conhecimentos educacionais próprios da sua formação, afinal, tais problemas emergem nesse espaço.

Essa identificação se materializa em forma de diagnósticos<sup>17</sup> clínicos, historicamente formulados pela medicina. Segundo Moysés (2008), o ato de diagnosticar parte desse campo do saber que instituiu como primeira ciência ligada a seres humanos a se constituir como ciência, derivando dela todas as outras ciências.

---

<sup>15</sup>Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade é uma articulação da sociedade civil que congrega entidades, instituições, movimentos sociais. São contrários a medicalização da vida, militam em defesa das pessoas que vivenciam o processo de medicalização, além de defenderem o Estatuto da Criança e do Adolescente, também defendem os direitos humanos, além disso, defendem o Direito à Educação pública, gratuita, democrática, laica, de qualidade e socialmente referenciada para todas e todos.

<sup>16</sup>Compreendemos como “comportamentos diferenciados”, comportamentos que não se adequam aos princípios de normalidade patologicamente estabelecidos no ideário social, sobretudo, escolar.

<sup>17</sup>Oriunda da palavra grega “*diagnóstikos*”, diagnóstico é a qualificação dada pelo médico sobre o estado fisiológico de um paciente (VASQUES, 2009).

Não se deve esquecer que a medicina constitui seu estatuto de ciência moderna, na transição entre os séculos 18 e 19, atribuindo-se a competência para legislar e normatizar o que seja saúde ou doença – o que significa definir o “homem modelo” – e, honrando suas raízes positivistas, passa a reger todos os aspectos da vida dos seres humanos a partir de um olhar biologizado, que reduz pessoas a corpos (MOYSÉS E COLLARES, 2014, p.51-52 Grifos do autor).

Como consequência disso, sua importância extrapola o campo da saúde, ao se constituir como “ciência que toma o homem como objeto de saber positivo, torna-se raiz constituinte de todas as ciências do homem” (MOYSÉS, 2008, p.142). Assim, temos a presença e uma interferência do saber médico sobre outros campos do saber, inclusive a educação.

De acordo com Bridi (2013), a medicina através de seu olhar clínico realiza a ação de “classificar, de decidir, de enquadrar”. Moysés (2008, p.158), afirma que o olhar clínico simboliza um olhar que decide e rege, e para se constituir dessa forma, precisa aprender “a ver, isolar, reconhecer diferenças semelhantes, agrupar, classificar”. Enfim, sob essa organização se produz um diagnóstico.

Vasques (2009), define o ato de diagnosticar como uma forma de decidir sobre normalidade e patologia. E quem lida primeiramente com essa questão é a medicina, na intenção de preservar a vida. Segundo Bridi (2013), os diagnósticos sempre encontraram solo fértil para se desenvolver na escola, principalmente no que se refere ao encaminhamento de crianças com histórico de fracasso escolar para espaços especializados. Angelucci (2014, p. 124), afirma que

[...] não à toa, cotidianamente deparamo-nos com educadores(as) que se dizem incapazes de trabalhar com essa população especial. São educadores(as) que têm sido alijados(as) de seus saberes, em nome de uma necessidade de conhecimentos de um determinado extrato do campo da Saúde, sem os quais não seria possível escolarizar a parcela – cada vez maior – de educandos(as) com algum diagnóstico. São profissionais com estudo e experiência, mas cuja especificidade, que é a formação em Educação, tem sido dispensada, em nome de uma formação paramédica. E assim, legitima-se ainda mais a lógica médica, pelo discurso da desnecessidade dos saberes educacionais, que devem ser substituídos por processos de triagem, intervenção breve e encaminhamento de estudantes portadores de patologias para serviços de Saúde.

Acreditamos que o ato de diagnosticar é uma maneira de formalizar a culpabilização da criança em relação aos comportamentos diferenciados. A partir do diagnóstico o sujeito

passa a levar consigo, biologicamente, a responsabilidade do seu fracasso e “desvios”. Conseqüentemente, desresponsabilizando a escola por quaisquer possíveis danos em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Esse processo de diagnóstico culmina na desconsideração pelas questões fundamentais e que constituem o humano, como questões políticas, sociais, históricas, transformando-o num problema individual. Esse tipo de solução individualizada assegura à escola uma estaticidade diante das diferentes e desafiadoras demandas que lhes são apresentadas. A partir da culpabilização do sujeito, a escola pode não se comprometer com o seu desenvolvimento e não propõe uma intervenção diferenciada a fim de dar condição de aprendizagem a todos os sujeitos.

Quando essa intervenção acontece, ela geralmente está direcionada ao professor que responde pela educação especial dentro da instituição. Viégas (et al., 2014, p.10) nos dizem que esse processo produz um “[...] círculo vicioso de mais encaminhamentos diagnósticos e estagnação das condições concretas que os geram”.

Ao nos remetermos à discussão do diagnóstico, não há como não problematizarmos a educação especial, pois os sujeitos que compõem essa modalidade em sua totalidade possuem diagnósticos<sup>18</sup>. Afinal, é o diagnóstico quem garante o atendimento educacional especializado ao público-alvo da educação especial.

A própria definição de público-alvo da educação especial apresentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) de 2008<sup>19</sup>, demonstra claramente sua subordinação na definição dos sujeitos que serão atendidos.

---

<sup>18</sup> A nota técnica Nº 04/2014, produzida pelo MEC orienta que o atendimento a criança com deficiência não pode ser cercado pela exigência do diagnóstico, esse deve ser apenas um documento complementar quando a escola julgar ser necessário. A orientação salienta que o atendimento educacional especializado não pode estar atrelado ao diagnóstico porque ele não se configura como um atendimento clínico, mas educacional. No entanto a orientação do município de Vitória (VITÓRIA, 2016) nos indica que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido a criança com indicação, contando que ela tenha comprovado um acompanhamento clínico. Desse modo, o município demonstra claramente a associação do atendimento aos pressupostos médicos. Ainda que sem o diagnóstico fechado, a patologia comprovada clinicamente é quem vai possibilitar ou não o atendimento.

<sup>19</sup> Que será apresentada e discutida no próximo tópico desse capítulo.



No entanto, além de garantir o atendimento, o diagnóstico também expõe as diferenças que a criança possui. Essa exposição não é vista como uma singularidade do sujeito, mas se apresenta como uma falta, como algo que deve ser resolvido, sanado.

Definir sujeitos a partir das suas particularidades biológicas é claramente medicalizante, além disso, o diagnóstico traz consigo a função de definir as características que poderão dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Carneiro (2015), os diagnósticos possuem uma visão psicométrica da deficiência com indicadores de prognósticos pouco animadores, sendo que o foco permanece no desempenho do sujeito. O que consolida o atraso cognitivo, atribuído como característica individual, contribuindo assim para uma baixa expectativa dos professores em relação à aprendizagem da criança.

## 1.2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO DIAGNÓSTICO

Jannuzzi (1993), afirmava no início dos anos 1990, que a influência das classes especiais criadas em 1933 em São Paulo, sob a jurisdição do Serviço de Higiene e Saúde Pública funcionavam como crivo dos considerados “anormais de inteligência”, e isso acontecia, principalmente, por causa da conotação médica impregnada ao atendimento oferecido às crianças.

Desde então, calcada nesses pressupostos, a criança que antes de entrar na escola não era identificada com nenhum tipo de deficiência, ao passar pelo referido “crivo” passa a ser diagnosticada como deficiente. A autora ainda alerta que esse diagnóstico era baseado no estereótipo do aluno, seguindo valores hegemônicos, de classes em melhores condições de vida.

Nesse período, as classes especiais eram os únicos meios utilizados pelo poder público para atingir a educação de pessoas com deficiência intelectual, até porque os que tinham um comprometimento maior ou que não frequentavam a escola, recebiam atendimento em instituições especializadas particulares. Essa condição de atendimento estigmatizava como deficientes intelectuais os alunos advindos de classes sociais menos favorecidas, “Estatísticas oficiais confirmaram que se vem ampliando o número destes supostos

“deficientes”, à medida em que há mais influência de crianças pobres à rede pública de ensino” (JANNUZZI, 1993, p.6).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define como público-alvo da Educação Especial, os seguintes sujeitos: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No que diz respeito às deficiências, são considerados

[...] com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (BRASIL, 2008, p. 15).

A Política citada apresenta claramente os sujeitos que serão atendidos pela Educação Especial, e nessa definição percebemos uma objetividade na descrição que define de maneira precisa o público-alvo a ser atendido. Esse reducionismo na definição é, em parte positivo, uma vez que restringe a possibilidade de adicionar ao grupo outros tipos de especificidades que não precisam compô-lo, como alunos com dificuldades de aprendizagem. Todavia, é evidente que as categorias foram organizadas a partir de uma lógica médica, destacando suas patologias e barreiras a serem enfrentadas.

O grupo definido como deficientes se subdivide em quatro categorias, que são: deficiência física, mental, intelectual e sensorial. As deficiências físicas e sensoriais são mais facilmente identificadas e diagnosticadas por apresentarem no corpo explicitamente as características que os definem como pessoas com uma deficiência. Quanto ao conceito de deficiência intelectual e mental, Carneiro (2015, p.3) nos diz que “o termo deficiência mental continua sendo utilizado no Brasil, mas vem sendo substituído pelo uso de deficiência intelectual”. Ainda, segundo Sasaki (2005), há uma tendência mundial para se utilizar o termo deficiência intelectual

A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado confusão há vários séculos (SASSAKI, 2005, p. 2).

Partindo disso, compreendemos que os dois conceitos, tanto mental como intelectual, trazidos na PNEE-EI (BRASIL, 2008), em nossa concepção, dizem respeito à apenas um grupo. Nesse trabalho seguiremos a tendência e optaremos por denominar apenas como deficiência intelectual.

A deficiência intelectual representa o maior público dentre os alunos com deficiências matriculados e recebendo atendimento educacional especializado. O Conceito de deficiência intelectual adotado no Brasil segue a proposta da AAMR<sup>20</sup> (American Association on Mental Retardation), hoje denominada AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). A última revisão<sup>21</sup> da proposta define que

Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos de idade (AAMR, 2006, p. 20).

Carneiro (2015) fez uma análise sobre as dimensões a serem consideradas para o diagnóstico da deficiência intelectual, a partir de uma visão multidimensional com cinco itens a serem apreciados para a elaboração do diagnóstico do sujeito. Com base no documento produzido pela AAMR, nas análises de Carneiro (2015) e na apresentação e apontamentos de Almeida (2004), evidenciamos sinteticamente as dimensões elaboradas, conforme apresentado no Quadro 1<sup>22</sup>:

---

<sup>20</sup> Além do Brasil adotar a definição de deficiência intelectual elaborada pela AAMR, sistemas de classificação mundialmente conhecidos, como o DSM (Diagnostic and statistical manual) e a CID (Classificação Internacional das Doenças) também são influenciados pelas definições elaboradas por ela.

<sup>21</sup> Apesar de ter sido feita uma revisão o termo não foi alterado na produção do documento, mesmo sendo reconhecido AAIDD que o termo tem promovido estigmas e estereótipos.

<sup>22</sup> O quadro apresentado é uma síntese da apresentação dos conceitos trazidos por Almeida (2004) e Carneiro (2005), com base na AMRR.

Quadro 1 - Dimensões consideradas para avaliação do diagnóstico de deficiência intelectual

<b>DIMENSÃO</b>	<b>HABILIDADE A SER CONSIDERADA</b>	<b>ATRIBUIÇÕES</b>
Dimensão I	Habilidades Intelectuais	As habilidades nesse item são avaliadas basicamente por meio de testes psicométricos, mensurando a inteligência do indivíduo. Permanecendo a ideia de mensuração da inteligência.
Dimensão II	Comportamento Adaptativo	Diz respeito a habilidades conceituais (acadêmicas, cognitivas e comunicativas); habilidades sociais (responsabilidade, autoestima, habilidades interpessoais, credibilidade, ingenuidade, observância as regras, normas, leis a fim de evitar a vitimização); por fim as habilidades práticas (refere-se a atividades da vida diária). De acordo com Carneiro (2015), essa avaliação é feita nos Estados Unidos a partir de testes padronizados, ainda não utilizados no Brasil.
Dimensão III	Participação, Interações e Papéis Sociais	Diz respeito a participação na comunidade, as atividades cotidianas realizadas no convívio com outros sujeitos.
Dimensão IV	Saúde	O documento indica que a saúde deve ser um item a ser considerado uma vez que, comprometida a saúde o sujeito pode ser inibido de participar de atividades cotidianas.
Dimensão V	Contextos	Todos os outros itens anteriores foram propostas apresentadas já no documento elaborado em 1992, esse item aparece no Sistema 2002 <sup>23</sup> como uma atualização, uma novidade no documento. Ele indica a importância de avaliar o contexto no qual se insere o indivíduo analisado. É importante que se considere as oportunidades oferecidas e os estímulos para o seu bem-estar social.

Fonte: AMRR (2006), Almeida (2005) e Carneiro (2012).

Além da visão multidimensional, o Sistema 2002 apresenta uma proposta de classificação baseadas nos apoios necessários, que são: apoios intermitente, limitado, amplo e permanente. Descrevemos no Quadro 2, as atribuições de cada apoio.

<sup>23</sup>Último documento elaborado revisado e divulgado pela AAMR (American Association on Mental Retardation), hoje denominada AAIDD, recebeu o nome de Sistema 2002. De acordo com Almeida (2004), esse documento é contemplado com atualizações ocorridas na área do *retardo mental*.

Quadro 2- Apoios indicados aos sujeitos com deficiência intelectual

<b>TIPO DE APOIO</b>	<b>ATRIBUIÇÃO DO APOIO</b>
Apoio Intermitente	Indicado aos sujeitos que necessitam de apoio somente em alguns momentos da vida.
Apoio Limitado	Um apoio mais presente, mas sem muitos custos e profissionais para apoio, mais simples comparado aos apoios seguintes.
Apoio Amplo	Apoio regular e diário, presente em alguns ambientes da vida.
Apoio Permanente	Apoio diário e consistente, regular e de alta intensidade. Apoio nesse contexto é fundamental para sustentação da vida do indivíduo.

Fonte: AMRR (2006), Almeida (2005) e Carneiro (2012).

Na primeira proposta apresentada que é a multidimensional (Quadro 1), percebemos nas dimensões de habilidades intelectuais, comportamento adaptativo e saúde a influência medicalizante na proposta elaborada. Apesar disso, podemos considerar um avanço em relação aos modelos que até então definiam o diagnóstico, como por exemplo a Dimensão III que avalia a participação, a interação e os papéis sociais. Contempla questões não inatas, como avaliação do contexto, da participação social e práticas. Nesse sentido dá a oportunidade de o sujeito ser visto a partir de uma outra lógica. Uma lógica ampla, que considera os atravessamentos sociais como constituintes humanos.

No entanto, a marca patológica não é extinta do documento. E fica evidente quando apresentados os Apoios (Quadro 2), que são organizados de modo a avaliar a intensidade da deficiência intelectual, o que se assemelha aos antigos testes<sup>24</sup> aplicados nas primeiras décadas do século XX. Nessa proposta de intervenção através de Apoios, percebemos o caráter individualizado, sendo uma proposta dirigida aos sujeitos e não aos contextos nos quais estão inseridos e que são fundamentais para o desenvolvimento, não se restringindo apenas aos sujeitos com deficiência intelectual. Carneiro (2015), nos diz que apesar das novas propostas de diagnóstico com a concepção multidimensional, as classificações de intensidade referentes ao apoio, reduzem o diagnóstico a uma lógica classificatória, focando no sujeito e em seu comportamento, não no conjunto de fatores que o produz.

<sup>24</sup>Testes de quantitativo de inteligência (QI), desenvolvidos pelos psicólogos franceses Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961) com o objetivo de mensurar a inteligência das crianças francesas matriculadas nas escolas.

Moysés e Collares (2014), questionam o seguinte: de onde nasce a ideia de que para aprender precisa ser sadio? Onde nasce a ideia de que a causa da doença é a ignorância e a causa de não aprender é a doença? As autoras dizem que é impossível precisar, no entanto, podemos ter certeza que no início da Puericultura já se fazia presente como forma de organização da sociedade.

No Brasil há uma prevalência do modelo médico na orientação de diversas instâncias sociais, em decorrência disso os modos de inclusão do sujeito nem sempre são inclusivos. O diagnóstico que tem como objetivo garantir o atendimento adequado referente à saúde expande-se a outras áreas da vida efetivamente. Dias e Lopes de Oliveira (2013), identificam a aquisição do Benefício de Prestação Continuada, a utilização do sistema de cotas para acesso do serviço público e privado e, na educação, complementação ou definições psicopedagógicas, além de dar garantias para que a criança receba o atendimento educacional especializado. Esses serviços são orientados pelos laudos médicos e extrapolam o âmbito da saúde.

O reducionismo decorrente do diagnóstico, não se limita apenas a uma identificação biológica de uma característica pessoal. Ao ser diagnosticado o sujeito passa a ser alguém que foge à regra, fora ao que socialmente consideram “normal”. Essa “anormalidade” traz ao sujeito uma série de consequências sociais negativas. Ele passa a carregar um estigma.

A partir do momento em que a pessoa é identificada com uma deficiência intelectual ela é, e sempre levará a marca estigmatizada da deficiência. A sua deficiência virá antes de qualquer outra característica pessoal, o sujeito passa a representar um diagnóstico. Essa é maior estigmatização, assim como o diagnóstico é uma tentativa de categorização que reflete apenas uma concepção imposta e que, em grande parte das vezes, oculta o seu verdadeiro sentido. Goffman (1988) traz o seguinte conceito de estigma

Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente a que havíamos previsto (GOFFMAN, 1988, p.14).

A partir da estigmatização a pessoa passa a receber um tratamento diferenciado daquelas consideradas “normais”, que fogem ao padrão socialmente aceito e, como já vimos, um padrão estabelecido a partir de uma ótica medicalizante. Omote (1994), nos diz que qualquer comportamento do sujeito estigmatizado é atribuído ao diagnóstico que ele tem, caso seja um comportamento inadequado ou que foge à regra, são atribuídos pela deficiência, ignorando totalmente as razões do comportamento. Sendo assim, ao assumir esse posicionamento, deixamos de considerar o aspecto central da problemática da deficiência, sua construção, que é fundamentalmente social.

A deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. Em vez de circunscrever a deficiência nos limites corporais da pessoa deficiente, é necessário incluir as reações de outras pessoas como a parte integral e crucial do fenômeno, pois são essas reações, que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não deficiente (OMOTE, 1994, p. 67- 68).

A deficiência vista sob essa perspectiva, não emerge inativamente do sujeito em análise, mas é produzida e mantida por aqueles que diagnosticam, por aqueles que interpretam os comportamentos desse sujeito. Portanto, as deficiências devem ser vistas primeiramente como produto do grupo social e devem ser entendidas como uma forma de funcionamento deste grupo em questão. Por mais que a pessoa com deficiência possua características físicas que sejam aparentes e que de alguma forma comprometam seu comportamento físico, ainda assim, não podem ser vistas como exceção na sociedade, pelo contrário, devem ser considerados como parte desta.

Omote (1994), nos diz que a explicação teórica da deficiência não pode ser feita apenas a partir do comportamento da pessoa a ser diagnosticada, ao mesmo tempo essa avaliação deve considerar o comportamento das pessoas que não possuem deficiência, pois a partir dos mesmos critérios que é feito um recorte para explicação dessa condição (deficiente e não deficiente). Goffman (1988, p. 14) diz que “[...] os mesmos atributos que estigmatizam alguém podem confirmar a normalidade de outrem”. Essa avaliação deve acontecer a partir da percepção e compreensão das pessoas sem deficiência ao comportamento das pessoas com deficiência; como aqueles a interpretam, administram as suas relações com as pessoas a partir das relações sociais estabelecidas. São nesses espaços que são atribuídas as características de desvantagem social que culminam no diagnóstico de deficiência.

Essa concepção apresentada é referente a uma construção social da deficiência, que nessa perspectiva concebe o conceito através da influência do meio e de outros sujeitos para a classificação do sujeito diagnosticado. Desse modo, uma escassez de estímulos, limitação social, uma educação descomprometida, ou seja, uma desresponsabilização social sobre o indivíduo compromete drasticamente o seu desenvolvimento integral.

### 1.3 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DA MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Vigotski<sup>25</sup> (2012) e seus colaboradores, ao desenvolverem seus estudos sobre a defectologia<sup>26</sup>, diferenciaram a deficiência a partir de duas construções teóricas fundamentais, são elas: a **deficiência primária** que está ligada diretamente a fatores orgânicos e compreende as lesões orgânicas, as lesões cerebrais, malformações, alterações cromossômicas, perdas sensoriais, enfim, são as características físicas do sujeito com deficiência. A segunda é a **deficiência secundária**, que é a consequência social da deficiência primária, ou seja, compreende o sujeito que apresenta essas características com base no desenvolvimento social.

Para além desses conceitos, o autor considerava que o desenvolvimento da criança, independentemente de ter ou não uma deficiência, acontecia a partir do campo social para o individual. Ele acreditava que a conduta coletiva colaborava com a apropriação intrapsíquica. Vigotski<sup>27</sup> (2012) indicou que deveríamos focar na coletividade, pois esse era o fator principal de desenvolvimento da criança com deficiência. Ou seja, sob esta condição ela poderia se desenvolver.

Quando pensamos na deficiência secundária nos remetemos ao conceito de estigmatização, que assim como a referida deficiência, também é produto social. O processo de estigmatização do sujeito interfere diretamente no seu desenvolvimento

---

<sup>25</sup>Nesse trabalho optaremos pela escrita do nome de Vigotski apenas utilizando a vogal i. Quando o nome do autor aparecer com uma escrita diferenciada será em decorrência de citação à alguma obra.

<sup>26</sup>Ciência da época (primeira metade do século XX) em que Vigotski desenvolveu a sua teoria que estudava crianças com vários tipos de deficiências físicas e intelectuais.

<sup>27</sup>Essa citação, e as outras de mesma referência, tratam das – Obras Escogidas V – Fundamentos de defectologia de Vygotski. Obra escrita em russo e traduzida para o espanhol, algumas citações diretas e indiretas aparecerão no texto e foram submetidas à nossa tradução livre para o português.



porque a produção do diagnóstico é um processo que inevitavelmente vai classificar o sujeito a partir de sua deficiência primária. Parece incoerente, partindo desse ponto de vista, a produção do diagnóstico como um instrumento que dará garantias ao sujeito para que esse receba um atendimento educacional especializado. Visto que, na condição de diagnosticado, o sujeito passa a potencializar e evidenciar a sua deficiência secundária. No contexto da instituição educacional ele será marcado por essa característica.

Para tanto, Vygotski (2012) considerava que as consequências da deficiência secundária são muito mais prejudiciais ao desenvolvimento da criança do que a deficiência primária. Visto que não era o fator biológico que limitava a sua participação no convívio social. Porém, as causas sociais dessa condição biológica é que irão influenciar seu desenvolvimento. A deficiência física cria o que Vygotski chama de “luxação social”, então toda organização da vida da pessoa em diferentes expressões e relações concretas, estaria organizada a partir da deficiência. O que acaba por limitar/privar o acesso aos diferentes espaços.

A deficiência, à luz da perspectiva histórico-cultural, não modifica apenas as relações naturais do sujeito com o mundo físico, mas modifica principalmente as relações sociais. Nosso corpo não é somente físico, é também social. A partir dele nos relacionamos com nossos pares “porque entre o mundo e o homem está, além disso, o meio social que modifica e orienta tudo o que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem” (VYGOTSKI, 2012, p. 74). Por isso, a perda das funções sociais é a mais significativa.

Para tanto, uma criança com deficiência, na abordagem vigotskiana, não é simplesmente menos desenvolvida do que uma criança sem deficiência. O fato dela estar em uma condição diferenciada não a torna menos capaz de se desenvolver, ela apenas vai desenvolver-se de outra maneira. De acordo com Garcia (1999, p. 43) “Não se trata de subtrair uma função, mas de desenvolver-se de modo qualitativamente diferenciado”. Assim destaca-se a concepção de desenvolvimento peculiar qualitativo. “ [...] a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são o que diferenciam a criança deficiente da *normal*, e não as proporções quantitativas” (VYGOTSKI, 2012, p. 12).

Lançamos agora, com enfoque histórico social, nosso olhar à discussão do diagnóstico para a criança com deficiência intelectual. Leontiev (2005) levanta uma questão importante, ele questiona se é realmente importante misturar médicos e psicólogos ao problema da deficiência mental para saber o valor dos diagnósticos, de suas previsões, métodos e seleção. Para tanto, apresenta as questões que nos ajudam a problematizar essa discussão, são elas: “Qual é no fim das contas, o resultado de suas intervenções? Conduzirá a uma redução do número de crianças com atraso no seu desenvolvimento mental ou não terá por vezes um resultado contrário?” (LEONTIEV, 2005, p. 337).

Vigotski (2012, p. 11) criticava o formato quantitativo de avaliação das capacidades da criança com deficiência, que se preocupava em avaliar “o grau de ineficiência do intelecto”. Para ele, esse tipo de investigação, apenas considerava uma forma de medição, mas não de investigação verdadeira das capacidades da criança com deficiência.

Esse formato que Vigotski (2012) criticava diz respeito a escala métrica de Binet, que é o que dá inspiração para construção da proposta de dimensões consideradas para avaliação do diagnóstico de deficiência intelectual pela AMRR, proposta atualmente adotada no Brasil. Tal proposta tem sob base inicial de formulação a mesma perspectiva adotada por Binet no início do século XX.

Leontiev (2005) apontava que essas intervenções médicas e psicológicas representavam um perigo e não se justificavam. Ele ainda acreditava que a aplicação de testes para a seleção de crianças em função de suas organizações intelectuais barrava o caminho de uma formação de qualidade, e fortalecia a condição de deficiências não somente orgânicas, mas também sociais, pois quando eram superados pequenos entraves, poderiam possibilitar que a criança se desenvolvesse sem grandes dificuldades. O autor acreditava que o problema não se resumia apenas a associação dos resultados e a imperfeição técnica dos métodos diagnósticos, a causa da problemática é mais profunda. Segundo Leontiev (2005, p. 338) “Trata-se de uma má compreensão da natureza da “subnormalidade” que levanta por sua vez os pontos de vista teóricos errados sobre os processos de desenvolvimento mental da criança”.

Vigotski (2012, p. 13) ainda ressalta que “nenhuma teoria é possível se parte apenas de premissas negativas, assim como não é possível que prática educativa nenhuma seja construída sobre uma base de princípios e definições puramente negativas”. Portanto, lançar um olhar negativo para as condições físicas e intelectuais que se apresentam como deficiência é impossibilitar qualquer condição de desenvolvimento do outro.

Partindo da proposta histórico-cultural pensamos numa orientação para as possibilidades. Não interessa-nos, prioritariamente, identificar a deficiência e qualificá-la como tem acontecido. Precisamos olhar adiante, olhar possibilidades de desenvolvimento intelectual, sobretudo, humano. Vigotski nos incita a pensar nas possibilidades do humano, sem desmerecer a sua existência partindo da diferença do outro. A beleza da vida são as suas várias possibilidades, quando o professor compreende que a criança, acima de sua deficiência, é uma criança, ele abre o mundo e permite vida a ela.

Comprendemos a partir da discussão apresentada, que a deficiência intelectual é decorrente das condições concretas da vida, das relações que são estabelecidas, do olhar que é lançado ao sujeito diagnosticado, e principalmente, das oportunidades que ele terá a partir do olhar que a sociedade lança a ele.

Portanto, é importante que saibamos que por mais que o indivíduo seja identificado como sujeito com deficiência, ele pode e deve ter a oportunidade de se constituir e se relacionar de outras formas, seguindo outras rotas, tendo acesso a outras possibilidades, tendo condições de mostrar-se como humano, como sujeito histórico. Mas para que isso aconteça é necessário livrar-nos desse olhar medicalizante estabelecido socialmente.

Para tanto, não negamos que o sujeito com deficiência possua alguns limites biológicos que podem comprometer funções orgânicas, mas é indispensável reafirmar que o foco do desenvolvimento são as possibilidades que ele terá para se desenvolver. Isso é tão óbvio que para os padrões estabelecidos socialmente, até os que são considerados “normais” se forem privados do convívio social e sem condições de se relacionar com os seus pares amplamente, certamente terá comprometido o seu desenvolvimento. Por isso, é indispensável a premissa de que todos, ainda que em condições diferentes, podem desenvolver-se.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO: ASPECTOS POLÍTICOS E HISTÓRICOS**

Buscando compreender a formação de professores no contexto brasileiro, encontramos em muitas discussões inquietudes, como a desvalorização docente, o incômodo pelo lugar social que a profissão tem ocupado, além das discussões sobre as atribuições científicas, com o avanço da tecnologia há quem aposte que a solução da aprendizagem seja a tecnologização do ensino, como aponta Libâneo (2015). Todas essas questões emergem diretamente do contexto político, econômico e social em que estamos inseridos (MARTINS, 2009) (SAVIANI, 2013), são discussões que estão presentes há alguns anos, mas se fazem atuais pelos obstáculos que se estabelecem e se renovam a cada dia. Assim, nesse capítulo iremos discutir as questões referentes a formação de professores da educação infantil levando em conta os contextos políticos e históricos

### **2.1 ASPECTOS POLÍTICOS MARCANTES DAS ÚLTIMAS DÉCADAS**

Todas essas questões brevemente levantadas dizem respeito à formação do professor de forma abrangente, contemplando todos os níveis e modalidades. Para tanto, a fim de caminhar seguindo os objetivos e auxiliar na compreensão da temática proposta, direcionaremos nossas discussões para questões referentes à formação no contexto da educação infantil, abrangendo questões específicas dessa formação na educação especial. Afinal, foram esses sujeitos selecionados para desenvolvermos nossa pesquisa. Desse modo, é importante destacarmos que ao discutirmos questões referentes à formação do professor da educação infantil que atua com crianças com deficiência, iremos também, privilegiar questões referentes ao desenvolvimento e aprendizagem dessa criança, uma vez que são discussões, sob nosso ponto de vista, inerentes.

Pesquisas, como as de Mendes (2010) e Kishimoto (1999), ao analisarem o contexto de formação de professores da educação infantil, são unânimes quanto ao marco legal dessa discussão, primeiramente a Constituição de 1988, que foi um marco para os movimentos sociais, inclusive para a educação infantil, pois é a primeira vez que a criança menor de 7 anos passa a ter reconhecido seu direito à educação. Também cabe destaque a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o Plano Nacional de Educação (2001) que estabeleceram a educação infantil como primeira etapa da educação básica. As

legislações também estabeleceram formação a nível de Magistério para atuação nesse nível, e estabelecendo como meta a formação em nível superior. Além disso, estabeleceu como responsabilidade do setor público, especificamente municipal, a oferta da educação infantil e ensino fundamental. Essas foram conquistas adquiridas a partir de luta histórica envolvendo intelectuais, militantes e movimentos sociais.

Se esse debate se inicia no final da década de 1980, ele se intensifica em meados da década de 1990, segundo Raupp e Arce (2012, p. 55), que ainda destacam que foram fortalecidos a partir de influências de organismos “mutilarias que veiculam princípios neoliberais”. Essas influências já foram amplamente debatidas por Shiroma (2003, 2004), Rosenberg (2006), Martins (2009) entre outros.

Rosenberg (2006), evidencia que nos anos 1990, seguindo a cartilha do Banco Mundial (BM), o país priorizou exclusivamente o ensino fundamental, negligenciando assim a educação infantil (crianças de 0 a 6 anos). Os programas sociais dessa década foram voltados para crianças de 7 a 14 anos. Tal posicionamento do Estado teve como consequência, como mostra autora através de estudos levantados, que a educação infantil foi o nível educacional que menos cresceu nessa década. Essas condições apresentadas criam um quadro nacional marcado pela baixa qualidade, acarretando à educação infantil “*educadoras sem formação profissional, brinquedos, livros, e espaços externos e internos insuficientes e inadequados*” (idem, p.74 grifos nossos).

Nos anos que seguiram, mais precisamente no governo Lula (2003-2011)<sup>28</sup>, algumas mudanças ocorreram no cenário da educação infantil. Apesar de algumas, não virem a contento, como desejado pelos movimentos sociais e militantes da área. Porém, evidenciamos que durante esse período há um avanço, como o compromisso firmado com o Movimento Interfóruns da Educação Infantil no Brasil (MIEIB), movimento social que atua na defesa do direito das crianças à educação infantil, com a criação do “Conselho de Políticas de Educação Básica (CONPEB), no segundo semestre de 2003” (FULGRAFF, 2012, p. 67).

---

<sup>28</sup> O governo Lula não configura-se como um momento único durante os oito anos de mandato. Nesse tempo foram realizadas algumas mudanças, principalmente na gestão do Ministério da Educação. Os avanços estão diretamente ligados às mudanças - Cristóvão Buarque (2003-2004), Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2011). Quando destacamos que as mudanças não vieram a contento, estamos remetendo às políticas que, em certa medida, deram continuidade as ações do governo anterior, o que foi se distanciando com a transição de ministros e a implantação de novas Políticas.

Outras medidas foram tomadas, como Lei nº 11.114, de 2005, que alterou o ensino fundamental de oito para nove anos, incluindo agora as crianças de seis anos, antes público atendido pela educação infantil. Em 2006, foi publicado o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2. De acordo com o referido documento que

contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (BRASIL, 2006, p. 3).

No mesmo ano também é lançado a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação, “contendo diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área” (BRASIL, 2006, p. 3). Além disso, “os projetos e programas do governo passam a estar relacionados ao Plano de Desenvolvimento da Educação – o PDE. O PDE como é conhecido foi publicado em 2007 e integra o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC” (FULGRAFF, 2012, p. 71).

Em 2009 foi lançado os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), que constitui-se como um “instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade” (BRASIL, 2009, p. 6). Esse documento foi elaborado por entidades, conselhos, professores, representantes, gestores da área. Estando em consonância com os documentos publicados anteriormente. Cabe destaque a análise de Fulgraff (2012, p. 76) onde avalia que “programas e documentos emanados pelo MEC por si só não mudam a realidade, assim como não se concretizam em ações efetivas, uma vez que é de responsabilidade prioritária dos municípios a oferta e gestão da educação infantil”.

Ainda em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional de nº 59, que além de pôr fim ao dispositivo que desvincula recursos da União para a educação, também tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos (com prazo de implementação até 2016). Tal medida, gerou controvérsias, uma vez que firma o compromisso com as crianças de quatro e cinco anos, porém segmenta ao desprivilegiar as crianças de zero a três. Essa

medida é preocupante, porque pode fragmentar a educação infantil e fortalecer a separação de pré-escola e creches<sup>29</sup>. Essa cisão, segundo Vieira (2011), é preocupante pois pode abrir precedentes para uma educação não formal, dando possibilidades de pessoas sem formação e qualificação trabalharem com essas crianças menores de três anos.

Vieira (2011), no que diz respeito diretamente a formação do professor que atua na educação infantil, acrescenta, além da criação do piso nacional salarial para os docentes da educação básica (Lei nº 11.738, de 2008), e a aprovação das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009), outros avanços a partir de adoção de medidas intervencionistas adotadas pelo governo, são elas

a adoção de um ministério responsável pela coordenação de políticas e programas de educação da criança desde o nascimento, o MEC; a aprovação no Congresso Nacional e no CNE, bem como nos conselhos subnacionais, de legislação educacional e correlata, com parâmetros para a organização da educação infantil nos sistemas de ensino e formas de controle social sobre a oferta pública e privada; a crescente profissionalização do pessoal nas creches, com a observância de exigências de formação e qualificação, e com a caracterização do trabalho nas instituições de educação infantil como trabalho docente e dos profissionais que se ocupam diretamente do cuidado e educação como docentes; todos esses indicadores expressam o processo de institucionalização da educação da criança pequena no âmbito dos sistemas de ensino (VIEIRA, 2011, p.249).

Além disso, há de se considerar os avanços mais atuais, como a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 que contemplou na Meta 1, questões referentes à educação infantil, que contempla em suas estratégias a formação de docentes em nível de graduação e pós-graduação, a fim de aumentar o quantitativo de profissionais formados atuando na área.

Essa breve contextualização teve como objetivo apresentar de forma sucinta os movimentos que promovem as discussões políticas que se constituem como avanços na educação infantil no cenário brasileiro. Além disso, pudemos mostrar alguns momentos políticos que marcaram a formação de professores na educação infantil. Apesar de não haver muita distinção entre as orientações e documentos políticos para a formação nesse nível especificamente, é importante salientar que nesses últimos anos percebemos um

---

<sup>29</sup> Pré-escola entendida como espaço que contempla as crianças de 4 e 5 anos. Já creche diz respeito a educação das crianças menores, de 0 a 3 anos.

avanço, mesmo que inferior às expectativas, mas que não podem ser desconsiderados. Seguiremos a discussão no próximo tópico problematizando as teorias que dão base para o trabalho desse professorado na instituição de educação infantil.

## 2.2 CORRENTES FILOSÓFICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A década de 1990 apesar de estar marcada pela priorização do ensino fundamental, trouxe em decorrência desse fato, discussões a respeito da educação infantil, no intuito de “delinear uma identidade própria para o segmento” (PASQUALINI, 2010, p. 162), historicamente compreendido com espaço de preparação para o ensino fundamental e/ou atrelado ao caráter assistencialista-custodial. Tais compreensões também dizem respeito à formação dos professores que atuam nesse nível, uma vez que esses formatos orientam a ação do professor. Ou seja, se ele tiver como base um caráter assistencialista, ele irá se portar como um tutor dessa criança. Mas se a orientação estiver assentada num formato de preparação para o ensino fundamental, ele irá considerar na sua prática as questões técnicas, priorizar um ensino conteudista.

Pasqualini (2010) ao analisar a literatura contemporânea a partir da década de 1990, compreendeu que em relação à educação infantil, as pesquisas fundamentam-se em torno de dois eixos, a saber: 1) cuidar e educar – “expressaria o objetivo principal do trabalho pedagógico junto à faixa etária atendida pela educação infantil” (idem, p.162); e, 2) perspectiva antiescolar (pedagogia da infância ou pedagogia da educação infantil) - “[...] nessa perspectiva [...] a educação da criança pequena implica na negação ou rompimento dos laços com o modelo de atendimento educacional” (ibidem, p.163). Nessa segunda perspectiva, o foco não está nos processos de ensino-aprendizagem, mas sim, nas relações educativo-pedagógicas.

Desse modo, o *ensino* é, a partir dessa perspectiva, objeto fundamental das escolas, mas não é o foco da educação infantil. Essas são substituídas por relações educativo-pedagógicas, que abrangem mais do que o ensino-aprendizagem. Ainda, segundo essa perspectiva, é um processo que privilegia o cognitivo, porém, abarca além desses aspectos dimensões lúdicas, criativas, afetivas, nutricionais, médicas e sexuais (PASQUALINI, 2010).



Raupp e Arce (2012) nos dizem que há no Brasil uma tendência na área de educação de crianças de zero a seis anos a uma desvinculação desse nível com a educação, com o comprometimento com o ensino da criança, “que secundariza o trabalho do professor e prioriza a observação, a organização de espaços pedagógicos e o acompanhamento dos interesses da criança” (idem, p.52). Elas associam essa secundarização ao movimento de “recuo da teoria”, relacionando-se “ao esvaziamento do conteúdo na escola à secundarização do conhecimento na formação de professores” (ibidem, p. 53).

As autoras fizeram um levantamento a partir das produções científicas nacionais com intuito de analisar os trabalhos sobre a formação de professores de educação infantil. Nesse estudo elas encontraram duas tendências principais. A primeira compreende a valorização da **Formação prática-reflexiva** dos saberes dos professores, pela via da troca de experiências. A história de vida tem grande importância nesse processo, o conhecimento adquirido fora da escola é também valorizado e contribui para a construção do seu conhecimento no processo de formação.

Essa perspectiva compreende que a competência profissional não é adquirida apenas na análise de teorias pedagógicas, mas é a reflexão a partir da prática docente, a partir de um trabalho coletivo, com participação da comunidade escolar (abarcando pais e alunos) que se constrói um caminho para aquisição de saberes para essa área. Portanto, o processo de formação está, sob essa ótica, intrinsecamente articulado a investigação da prática.

A segunda abordagem encontrada nos trabalhos pesquisados por Raupp e Arce (2012) é a **Formação pautada nos saberes**, as pesquisas pautadas nesses pressupostos “preconizam os conhecimentos compartilhados e seus significados por meio das interpretações sociais” (idem, p. 72). As autoras, no entanto, dizem que apesar de aparentemente mostrar-se diferente da abordagem anterior, essa também concebe a ideia de professor reflexivo. Nela, a aprendizagem do professor ocorre, sobretudo, a partir da observação das ações sociais, refletindo e partindo desse processo. Construindo o conhecimento a partir da reflexão sobre a construção dos significados da criança.

Nessa perspectiva da construção dos significados compreende-se a aprendizagem como uma construção de relacionamento com outros sujeitos. Ou seja, cada pessoa constrói seu entendimento sobre uma situação, distanciando da compreensão de conhecimento como representação objetiva da realidade. Nessa concepção o conhecimento é uma construção social ou individual.

Em análise a essa perspectiva, Raupp e Arce (2012) identificaram a abordagem reflexiva como uma abordagem do desenvolvimento de competências limitadoras, compreendendo a educação circunscrita apenas a preparação social. Esse formato configura-se num modelo de formação de um professor pesquisador, pesquisador, no entanto, que parte da prática, segundo as autoras

[...] pelo professor pesquisador da pesquisa-ação, com o envolvimento de professores e pais, parte das seguintes premissas: cada escola é um laboratório de experiências curriculares, no qual a pesquisa é feita pelos docentes objetiva a compreensão e a implementação da sua prática; por meio da pesquisa, os participantes aumentam sua compreensão de experiências educacionais curriculares; a pesquisa sistemática e intencional possibilita o exame da própria prática pedagógica, caracterizando-se como base para o desenvolvimento profissional (RAUPP e ARCE, 2012, p. 63.).

Em relação ao sentido dado à formação reflexiva do professor, Facci (2008) aproxima esse formato a uma análise de base construtivista<sup>30</sup>, que parte de uma perspectiva centrada no aluno, nela o professor tem a função de “ajudar” os seus alunos a “construir” o saber. Ela ainda acrescenta que a formação reflexiva dá a conotação de um trabalho docente atrelado à prática do aluno e que eles devem “aprender a aprender”<sup>31</sup>. Destaca ainda, que assentada nessa epistemologia o verbo “ensinar” passa a ser substituído como “construir”.

---

<sup>30</sup> Coll (1994, p. 136-137 e 1996, p. 390-391), que define o “construtivismo” como a integração das teorias de vários autores (Vigotski, Piaget, Ausubel e outros), que apesar de divergentes podem ser unidas a partir do princípio de que todos acreditam na construção do conhecimento e na “finalidade última da intervenção pedagógica de contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’”.

<sup>31</sup> Segundo Marsiglia (2013) o campo das pedagogias do “aprender a aprender” mantém vínculos com o neoliberalismo e o pós-modernismo, em lugar de possibilitar a apropriação da riqueza material e intelectual humana, essas teorias contribuem para a preparação do indivíduo para a exploração capitalista, ocultando seus reais vínculos ideológicos por detrás de um discurso progressista, que a um só tempo culpabiliza os professores pelos insucessos da escola, desqualifica a formação dos alunos e alimenta uma sociedade injusta, desigual e desumana (2013, p. 240). Para maior aprofundamento indicamos a leitura da obra de Newton Duarte – Vigotski e o “Aprender a Aprender” Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana.

Segundo a Facci (2008), o termo “reflexão” presente na formação do professor, tem o mesmo sentido adotado por Piaget<sup>32</sup>, que compreende que “refletir sobre a prática vai além de pensar a ação num dado momento, analisar seus resultados ou mesmo pensar a prática simplesmente de modo retroativo”, significa buscar pela via do como e porquê desses resultados obtidos e antecipando ações a partir da tomada de consciência.

Essa reflexão a partir da prática, segundo Arce (2001), não poderá como formação levar o professor a refletir nada além do que a sua própria ação, sem subsídios teóricos ele não terá o mínimo necessário para ir além, será como caminhar em círculos. Diante disso, a autora enfatiza que

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, p. 267, 2001)

Por fim, Raupp e Arce (2012), compreendem que a proposta de formação de professores na perspectiva de um professor reflexivo, baseada em saberes tácitos, que secundariza os conhecimentos científicos, se caracterizam numa formação que serve apenas para resolver questões emergentes, não tem cunho científico. Concentra-se apenas numa visão centrada no cotidiano de instituição infantil, onde as professoras refletem e produzem conhecimentos só sobre o seu trabalho. Baseadas em Saviani, elas acreditam que esse modelo trata-se de uma pseudopesquisa, pois, “O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo” (SAVIANI, p. 46, 2005).

---

<sup>32</sup> Jean Piaget (1896-1980) psicólogo e biólogo suíço considerado o pai do construtivismo, encarava a epistemologia como um campo da ciência e não da filosofia, a qual tinha muitas reservas. Segundo Facci (2008), ele sonhava com uma epistemologia genética que delimitaria os problemas do conhecimento centrado centrado-se na questão de saber “como se ampliam os conhecimentos” (p.80).

Raupp e Arce (2012) ainda problematizam a questão nos indicando que ao mediatizar a relação entre os saberes docentes, os conhecimentos historicamente produzidos e os estudos sobre educação infantil formam no professor necessidades que vão além das questões cotidianas e práticas. A teoria histórico-cultural compreende a formação docente dos professores de educação infantil como “uma síntese dinâmica de múltiplas relações” (RAUPP; ARCE, 2012, p.79). Portanto, a concreticidade não se apresenta ao formador apenas no contato com os professores da instituição de educação infantil, tampouco limita-se ao conhecimento do que eles são, o que sabem, fazem, ou podem vir a ser.

Centralizar a formação do professor a partir da prática acarreta um deslocamento do conhecimento para o autoconhecimento. Segundo Martins (2007), esse modelo já foi experienciado pelo movimento escolanovista, e teve como resultado uma baixa na qualidade do ensino, que decorreu por conta da “despreocupação com a transmissão do saber historicamente sistematizado” (MARTINS, 2012, p.27). Ela acrescenta que outra consequência, é que ao focar no professor e sua formação, tira de evidência o mais importante, o papel social da escola.

Essa falsa compreensão de protagonismo escamoteia um esvaziamento dos conhecimentos emancipatórios produzidos historicamente. Reduzir-se ao cotidiano em si da educação infantil, reiteramos, é sem dúvida, uma secundarização dos conhecimentos na formação, que culminam num processo de desintelectualização<sup>33</sup> do professor (RAUPP; ARCE, 2012).

Após apresentarmos as tendências de formação de professores que estão em evidencia nos trabalhos científicos publicados, iremos apresentar outro ponto de vista. Partimos

---

<sup>33</sup> Desintelectualização do professor, apesar de apresentar-se como um conceito aparentemente depreciativo, não é utilizado como tal. Utilizamos o termo a partir dos estudos de Shiroma (2003) e Shiroma e Evangelista (2004) que têm se empenhado nas discussões de cunho crítico referentes à temática de formação de professores. Elas apontam que há uma tendência na “máxima competência técnica e mínima consciência política dos professores, duplo-alvo dessa política denominada, eufemisticamente, de profissionalização”. Políticas neoliberais que estão em consonância com os interesses burgueses que impulsionam uma formação interessada em professores competentes tecnicamente e inofensivos politicamente. Então, não há como negar, a partir desse ponto de vista, que há um processo de desintelectualização do professor, no entanto, não parte de seu próprio querer, mas de forças externas que o fazem assumir essa condição.

então para apresentação sucinta dos conhecimentos necessários a partir da perspectiva histórico-cultural.

Evidenciamos que para atuar na educação infantil, segundo Leontiev (2014), o professor deve conhecer o processo de desenvolvimento infantil, para que a partir disso, possa estabelecer finalidades e organizar atividades pedagógicas a fim de promover o desenvolvimento da criança. Portanto, é fundamental que ele tenha acesso a conhecimentos próprios da sua área.

Segundo Pasqualini (2010), nessa perspectiva, o educador não é compreendido apenas como alguém que estimula e acompanha a criança no seu desenvolvimento. Essa é, segundo a autora, uma violenta descaracterização do papel do professor, que o reduz apenas a uma interferência em sala de aula. Para tanto, ele deve ser compreendido como: “[...] aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura [...] promovendo assim seu desenvolvimento psíquico” (idem, p.189).

O trabalho docente então, vai além de uma reflexão, um acompanhamento ou um direcionamento da criança. O desenvolvimento da psique infantil não é um processo natural e espontâneo, a infância tampouco é um entretempo. Como um processo humano, é estabelecido através das relações, e isso não pode ser desconsiderado. Como dito por Leontiev (2014), o professor precisa conhecer as formas de desenvolvimento da criança, sem o qual, ele irá pautar-se em ações rasas, em conhecimentos do senso comum ou, até configurar o ensino a um cuidado relacionado a questões básicas (alimentação, higiene, segurança), assistencialistas.

Além de ter marcado em sua história e constituição o caráter assistencialista, essa condição também foi marcada na educação especial. Portanto, nesse aspecto a educação especial e a educação infantil se aproximam. Bueno (2011) ao resgatar o histórico da educação especial aponta o assistencialismo como marca presente na modalidade em questão. Essa condição nos leva a uma problematização da presença da criança com deficiência matriculada na instituição de educação infantil. Como foi duplamente negado o seu direito, primeiro pela negligência do Estado em relação à sua educação, priorizando o ensino fundamental em detrimento da educação infantil. Segundo pela

condição histórica da educação especial, que avança nas discussões também em meados dos anos 1990<sup>34</sup>, uma discussão relevante, porém, tardia.

Outro ponto de convergência entre os dois eixos em discussão, é a subestimação da criança e de suas potencialidades. Ela é subestimada a ponto de a universalização não alcançar as crianças de zero a três anos, como apresentado no início do capítulo. A criança nessa faixa etária com deficiência tem um estigma muito maior. Mendes (2010), nos mostra essa realidade a partir do olhar de educadores que trabalham com esse público.

Percebemos ainda, nas entrelinhas das falas das educadoras, que prevalece uma cultura de desvalorização da creche, enquanto ambiente de atenção às crianças pequenas de modo geral; e a permanência no lar junto a família ainda parece ser vista como a melhor opção[...] mais arraigada no caso das crianças especiais e parece predominar o raciocínio expresso por uma das educadoras: “se fosse meu filho, não estaria aqui” (MENDES, 2010, p.257).

Essas condições são agravadas à medida que analisamos o contexto da educação infantil e da oferta de vagas para essas crianças. Mendes (2010) diz que o problema de acesso a creches é o que limita as perspectivas de inclusão, e levanta a seguinte questão: ainda que fosse garantido o acesso, haveria também a possibilidade de implementação da educação inclusiva nesses espaços?

Mendes (2010) aponta, a partir da concepção das educadoras participantes de sua pesquisa<sup>35</sup>, quais melhorias seriam necessárias para favorecer a prática de inclusão escolar, são elas:

---

<sup>34</sup> A década de 1990 é marcada por avanços na educação especial. Nessa década são iniciados os primeiros movimentos de Inclusão que vimos hoje. Com a Conferência de Jomtien, que aconteceu na Tailândia no ano 1990, é impulsionado o movimento Social de Inclusão no Brasil, nessa Conferência fica estabelecido como ideal uma “Escola para Todos”. Em 1994, foi promovida pela UNESCO e pela Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, nesse encontro foi produzida a Declaração de Salamanca, primeiro documento internacional que tratou especificamente da educação inclusiva. Em consonância com a Declaração de Salamanca, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (CNE/CEB, 1998) propõem que a escola regular deve adotar uma nova postura voltada para ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas, valorizando a diversidade e oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (BRASIL, 1998).

<sup>35</sup> Os dados apresentados por Mendes (2010) são resultado da pesquisa realizada por ela em creches, e tinha como objetivo compreender com maior profundidade o que efetivamente acontece dentro desses espaços. Foi uma pesquisa etnográfica, a coleta de dados foi pela via da observação participante e os dados culminaram no livro “Inclusão marco zero: começando pelas creches” (referência completa na bibliografia).

[...] reestruturação das creches (em termos de ambiente físico e pessoal); *suporte permanente de profissionais especializados* (fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, assistente social e médico), com *orientações sistemáticas para as educadoras* e família sobre *como trabalhar com o aluno* com necessidades especiais e programas de formação continuada para os educadores, tendo o cotidiano da creche como ponto de partida: a creche como *lócus de ações sistemáticas* (idem, p.260, grifos nossos).

Essa apresentação das concepções demonstra, o caráter médico-psicológico fortemente presente no atendimento dessas crianças. As professoras expõem claramente a vinculação do trabalho pedagógico aos pressupostos médicos, que incluem diversas áreas da saúde. Quanto à formação, é diretamente vinculada às concepções apresentadas, elas têm necessidade de partir dos contextos, acreditam que terão mais esclarecimentos sobre as práticas a serem desenvolvidas.

Essas concepções apresentadas, a partir do ponto de vista dos educadores que estão trabalhando com crianças com deficiência, indicam uma formação crítica deficitária, a dependência de conhecimentos de outras áreas do saber sustentam esse nosso ponto de vista e também nos põem alerta quanto a vigência do modelo médico-psicológico, o que nos fortalece na busca por desvelar essa condição e aponta novos caminhos em direção à emancipação desses profissionais, trazendo como consequência uma formação de qualidade para as crianças com deficiência há tempos desprestigiadas pelo processo de escolarização.

### **3 REVISÃO DE LITERATURA**

Com a intenção de analisar os conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, no âmbito da instituição de educação infantil direcionados à criança com deficiência intelectual, em relação a vigência do modelo médico-psicológico, fomos em busca de outras pesquisas (teses/dissertações) a fim de levantar dados que nos possibilite enriquecer a discussão que abrimos nesse trabalho.

Achamos necessário fazer um levantamento de discussões que perpassam a área e que apontam o contexto em que elas se desenvolvem, até que ponto as pesquisas avançaram e como elas contribuem nesse contexto, esse é o objetivo do capítulo. Para tanto, utilizamos duas fontes de pesquisa, as quais: Banco de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e o site da Ibtct (Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações). Para análise das pesquisas delimitamos a temporalidade de dez anos, ou seja, os trabalhos que iremos analisar são datados a partir do ano de 2006 até o presente (2016). As palavras-chave que lançamos nos buscadores foram: formação de professores, educação especial, inclusão, educação infantil, modelo médico-pedagógico, modelo médico-psicológico concepções, professores, educação inclusiva, medicalização e educação.

Com intuito de organizar o capítulo, iremos separar a discussão das temáticas por tópicos, que serão: 1) a influência do modelo-médico pedagógico/psicológico; as discussões sobre o que vem sendo evidenciado nas pesquisas; 2) formação de professores da educação especial e; 3) formação de professores de educação especial no âmbito da educação infantil, 4) concepções, professores, educação especial, educação inclusiva e 5) medicalização e educação. Traremos em nossas análises o objetivo das pesquisas, suas metodologias, bases teóricas adotadas, as considerações e algumas vinculações com a nossa pesquisa.



### 3.1 A INFLUÊNCIA DO MODELO MÉDICO-PEDAGÓGICO/ MÉDICO-PSICOLÓGICO

Muito já foi discutido sobre as bases científicas que deram sustentação para que se constituísse a educação especial. A história deixa claro que o desenvolvimento se deu dentro da área médica. Entretanto, muitos anos se passaram e a base da educação especial se direcionou para caminhos diferenciados, pautando em discursos e teorias com enfoque na aprendizagem dos sujeitos público-alvo da educação especial, diferentes das que priorizavam o biológico e a deficiência em detrimento do desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

Para esse primeiro item de discussão encontramos apenas quatro pesquisas que citam o referido termo. Dentre elas, três dissertações: Lehmkuhl (2011) da UFSC; Monteiro (2011) da UNIMEP; Campos (2008) da UFSC; e a tese de Vieira (2008) da UnB. Dos trabalhos encontrados e já citados, apenas o de Lehmkuhl (2011), traz no título o termo que indicamos no buscador. O título do trabalho é “Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina: vertentes Médico-Pedagógica e Psicopedagógica como base da Formação Continuada”, esse trabalho é o que mais se aproxima do que nós pretendemos realizar.

A autora objetivou a partir de sua pesquisa, analisar a formação continuada de professores na área da Educação Especial proposta pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), no período de 2005 a 2009, e verificar quais vertentes teóricas aparecem de maneira recorrente nessas formações. As bases para análise fundamentaram-se no materialismo histórico-dialético.

Com a pesquisa, a autora identificou que na formação continuada de professores há um predomínio de cursos destinados às Instituições Especializadas em Educação Especial. Nos currículos o foco está nas deficiências e as metodologias de utilização dos recursos para trabalhar com os alunos.

Ao analisar os cursos de professores que atuam na rede regular de ensino, e também as formações direcionadas para professores que atuam na educação especial, a autora identificou que apesar de declararem apoiar o ensino na perspectiva inclusiva, ambos os

cursos mantêm suas bases teóricas nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, ou seja, no estado de Santa Catarina os cursos de formação continuada para a Educação Especial ainda não romperam com as vertentes presentes historicamente nas discussões centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas para os sujeitos da Educação Especial.

O segundo trabalho que analisamos foi o de Monteiro (2011), com base na perspectiva histórico-cultural, a autora desenvolveu o seguinte trabalho: “Atividades escolares envolvendo alunos autistas na Escola Especial”, como indica no título, o trabalho foi realizado numa escola especializada, e a autora tinha como objetivo conhecer quais são as experiências proporcionadas aos alunos com diagnóstico de Transtorno Invasivos do Desenvolvimento (autistas), pelas práticas educacionais atuais, compreender que concepções orientam essas práticas e apontar possibilidades alternativas de educação destes alunos.

Os resultados encontrados por Monteiro (2011), indicam que as marcas históricas da influência do modelo médico-pedagógico e de uma concepção de ensino-aprendizagem baseada no pressuposto de que o ambiente e a experiência determinam o comportamento e a aprendizagem de conteúdos e habilidades, foram identificadas tanto nas observações das atividades realizadas em situações pedagógicas, como nas conversas com os professores. Além disso, a pesquisa aponta também a importância da reflexão a respeito do trabalho do professor, pois ela influencia no processo de formação do professor. Em suas considerações, Monteiro (2011) relata partindo de suas observações, que há possibilidades de mudanças importantes nas práticas pedagógicas quando é dada ao professor a oportunidade de refletir sobre suas práticas e quando suas iniciativas são valorizadas e incentivadas.

O terceiro trabalho encontrado foi o de Campos (2008), denominado: “Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: entre o formal e o pedagógico”. O objetivo do trabalho foi analisar como o Colégio de Aplicação<sup>36</sup> (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem apreendido a política de inclusão escolar referente a alunos

---

<sup>36</sup>Colégio de Aplicação, inserido no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, é uma unidade educacional que atende ao Ensino Fundamental e Médio, funciona em prédio próprio, no Campus Universitário, e está localizado no Bairro da Trindade, município de Florianópolis.

público-alvo da educação especial. Nessa pesquisa, o termo médico-psicológico aparece nas considerações finais quando a autora relata que percebeu que o CA centrou suas reivindicações na solicitação de uma equipe de profissionais especializados, em garantir a presença de bolsistas, viabilizar a formação de professores (com o modelo médico-psicológico com presença marcante), buscar recursos financeiros e melhorar as condições de acessibilidade física, que são precárias. Entretanto, na análise dos documentos não há nada que indique orientações a respeito da aprendizagem dos sujeitos público-alvo da educação especial, nem estratégias, tampouco encaminhamentos pedagógicos. Ou seja, no CA o foco da inclusão está centrado em ações de ordem burocrática, secundarizando a educação.

Levando em consideração o ano da pesquisa (2008), vemos que o resultado segue coerente com os resultados apresentados por Lehmkuhl (2011), que em análise posterior a respeito da formação de professores para a educação especial no mesmo estado (Santa Catarina), ainda indicava a prevalência dessa mesma perspectiva.

A última pesquisa que encontramos e única em formato de tese foi a de Vieira (2008), intitulada: “A tomada de consciência no desenvolvimento de competências conceituais em professoras: uma pesquisa de intervenção com foco no autismo”. A pesquisa em questão não se diferencia apenas por ser uma tese, mas também pela perspectiva teórica e epistemológica que a autora adota para o desenvolvimento do trabalho, de vertente psicopedagógica apoiada nos estudos de Piaget. O objetivo do estudo foi intervir na construção de novas competências conceituais pelas professoras, com o foco no autismo e possibilitar uma (re)elaboração discursiva a respeito de sua atuação profissional com esses sujeitos. A organização metodológica do trabalho ocorreu da seguinte forma, foi realizada uma pesquisa de intervenção pela prática psicopedagógica. A autora apontou em suas considerações que após o período de intervenções houve mudanças no que se refere ao discurso dos professores sobre a temática do autismo, além disso, ela apontou que outra consequência de sua intervenção foi a migração de um atendimento de base na perspectiva médico-psicológica fundamentado no diagnóstico, para um atendimento ativo e coparticipativo na construção do próprio conhecimento, a partir de uma atividade mediada. Ao final, Vieira (2008) relata que houve êxito em sua intervenção e indica o método proposto por ela.

Apesar de declarar êxito nos resultados da pesquisa, ao lançar mão de uma perspectiva de base psicopedagógica, fundamentada numa psicologia de cunho biológico, a autora apenas desloca a problemática do atendimento realizado pelos professores com alunos diagnosticados autistas. Afinal, a coparticipação e a construção do próprio conhecimento não podem servir apenas como indicativo de mudança na aprendizagem do sujeito. Para real êxito, é mais importante pensar numa mudança de base educacional, com enfoque na educação e desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, para além de uma mudança de discurso sobre a denominação das especificidades do público-alvo da educação especial. Entendemos que a tomada de consciência a respeito das questões educacionais é importante, até porque a mediação realizada pelo professor tem de ser fundamentada não apenas no que sugere o aluno, mas principalmente em teorias epistemológicas que deem condições para que o professor exerça seu papel imprescindível de propiciar ao aluno uma educação intencional.

As pesquisas que foram apresentadas sugerem que a presença do modelo médico-psicológico é atual e presente não só nas escolas (MONTEIRO, 2011), percebidos através das práticas dos professores, mas também nos cursos de formação continuada (LEHMKUHL, 2011). Percebemos que a maioria dos trabalhos produzidos e que se posicionavam em oposição ao modelo prevalecente tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético, que para além de uma visão do desenvolvimento biológico e inato, compreende a importância da valorização do ser situado, de influências culturais, históricas e sociais. Esses são elementos fundamentais constituintes do sujeito e devem ser considerados no processo educativo, seja do sujeito público-alvo da educação especial ou não.

Outro ponto importante que destacamos é a falta de investigação da temática central no contexto da formação de professores da educação infantil. Diante disso, vimos a necessidade de aprofundarmos nossa pesquisa nessa etapa, pois cremos que ela irá contribuir ao fortalecer e aprofundar as análises críticas que ainda não estão representadas no contexto nacional.

### 3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Relativos a categoria de formação de professores na educação especial encontramos seis trabalhos, sendo duas dissertações e quatro teses. As duas dissertações encontradas foram as de Soares (2006) e Gebrael (2009) ambos da UFSCar. As quatro teses encontradas foram: Silva (2011) e Duek (2011) da UFRN; Lourenço (2012) e Vilaronga (2014) da UFSCar. Inicialmente apresentados os trabalhos, iremos nessa mesma ordem problematizá-los a seguir.

O primeiro trabalho que analisamos foi a dissertação de mestrado de Soares (2006), cujo título é: “Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais”. Nesse trabalho a autora teve o objetivo de identificar e examinar relações entre práticas de educação musical no ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais<sup>37</sup> incluídas na escola regular e a formação de professores de música em relação ao atendimento às necessidades destes indivíduos.

Em sua pesquisa, Soares (2006) discutiu a importância do ensino da música, e destacou a importância de docentes buscarem fundamentos para que suas condutas possam favorecer o aprendizado desta linguagem artística. Como resultados a autora apontou que há necessidade de cursos de formação para professores que discutam as práticas inclusivas na educação musical. Além disso, ela apontou a necessidade de mais pesquisas nessa área, pesquisas que tenham aprofundamentos nas condições de ensino para público-alvo da educação especial pela via da música. Por fim, ela destaca a necessidade dos profissionais de música se apropriarem do significado da inclusão para que ela se torne realidade, e para que esses profissionais conduzam suas práticas adequadamente.

O segundo trabalho analisado foi o de Gebrael (2009), cujo título é: “Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária: PRÓ-AVD. Nesse trabalho a autora teve como objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa individualizado de consultoria colaborativa em Terapia Ocupacional, com o intuito de capacitação de professores, com

---

<sup>37</sup>Terminologia adotada pela autora para designar o público-alvo da educação especial.

o objetivo de “aumentar o repertório de estratégias e recursos para promover a independência de crianças pré-escolares” com baixa visão nas atividades de vida diária de higiene e alimentação, que são denominadas PRÓ-AVD. A autora apontou que em seus resultados que o trabalho se mostrou eficaz em sua aplicação, pois segundo Gebrael (2009) houve a partir dos encontros um aumento do preparo e do repertório dos professores do Grupo Experimental para trabalhar com as atividades de higiene e alimentação de seus alunos com baixa visão. A autora credita o sucesso à utilização de métodos e abordagens didáticas, atividades práticas, feedback e suporte presencial da pesquisadora, além dos encontros semanais, que segundo ela, foram decisivos para a adesão e participação das professoras, assim como para a obtenção dos resultados positivos.

O terceiro trabalho analisado foi o de Silva (2011), cujo título é: “Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva”. Nesse trabalho a autora objetivou contribuir com a formação de professores no processo de inclusão escolar de alunos que apresentam deficiência, desenvolvendo uma pesquisa-ação, tomando por base os estudos de Barbier. A autora apontou que existia um esforço da equipe pedagógica no sentido de reduzir as diferenças e as dificuldades dos alunos. Inicialmente os professores excluía os alunos por acreditarem que eles não eram capazes de desenvolver as atividades propostas. O programa de formação desenvolvido, portanto, produziu resultados significativos nas percepções e atitudes dos professores, coordenador e gestor, bem como na vivência pedagógica desses profissionais frente à diversidade do alunado, no contexto escolar.

O quarto trabalho analisado foi o de Duek (2011), o título da tese “Educação Inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores”. Nesse trabalho, a autora focalizou seus estudos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional vividos por professoras do Ensino Fundamental que têm alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. A autora concluiu que os resultados de sua pesquisa foram positivos, pois contribuíram nos casos de ensino para a ampliação dos conhecimentos profissionais acerca do processo educacional inclusivo, bem como para o envolvimento das professoras do estudo. Além disso, a metodologia adotada mostrou-se eficaz, pois, ao trazerem situações de ensino próximas àquelas vivenciadas pelos

professores em seu cotidiano profissional, permitiu a eles tomarem a formação em articulação com as experiências e os conhecimentos que já possuíam.

O quinto trabalho analisado foi o de Lourenço (2012), cujo título é: “Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização”. Nessa tese a autora teve o objetivo de avaliar os efeitos de um programa de formação de profissionais visando a implementação de recursos de alta tecnologia assistiva para favorecer o processo de escolarização de alunos com paralisia cerebral e avaliar seus efeitos. Para a realização dessa pesquisa ela coletou dados por meio de entrevistas em grupo, registros em diários de campo, questionários abertos e filmagens. A autora destaca que o programa foi positivo no sentido de promover a formação para o uso dos recursos de alta tecnologia assistiva, sendo o aspecto mais valorizado o papel de colaboração entre profissionais e a pesquisadora. Ela aponta que a partir dos seus resultados foi realizada uma sistematização de procedimentos em forma de material didático que, segundo Lourenço (2012), contribuirá com instrumentalização dos profissionais para a implementação bem-sucedida de recursos de alta tecnologia assistiva enquanto ferramentas para o acesso, permanência e o sucesso no processo de inclusão escolar.

A última pesquisa analisada foi a de Vilaronga (2014), intitulada: “Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino”. Nesse estudo ele teve como objetivo construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na sala de aula comum da escola regular, que já tinha uma iniciativa de implantação do coensino em curso. O estudo é baseado na modalidade de pesquisa-ação colaborativa. A autora afirma que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, para que o aluno público-alvo da Educação Especial tenha o direito de ensino com apoio especializado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas.

O conjunto de trabalhos encontrados nos mostram a variedade de discussões sobre inclusão dentro da temática formação de professores. Os estudos seguem caminhos

distintos, e isso é resultado da gama de problemáticas que incluem a formação de professores que atuam na educação especial. O panorama apresentado aponta a necessidade de discutirmos a formação de professores da educação especial com criticidade, dando voz aos sujeitos que atuam com o público-alvo da educação especial, para isso é necessário que pensemos em uma metodologia que contemple suas trajetórias. É importante pensarmos em abordagens mais humanizadas. Alguns estudos trazidos mostram uma coleta e análise de dados muito quantificados, não que seja ruim, mas como contribuição num processo de formação é fundamental que o pesquisador compreenda as minúcias de cada história e compreenda as diversas realidades dos sujeitos, a fim de problematizar questões diversas e apontar diferentes caminhos.

### 3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao pesquisarmos a temática de formação de professores de educação especial no âmbito da educação infantil, utilizamos as seguintes palavras chaves: formação de professores, educação especial, inclusão e educação infantil. Encontramos dentro do tempo delimitado cinco pesquisas acadêmicas discutindo a referida temática, dentre elas duas teses: Carneiro (2006) da UFSCar; e Camargo (2011) da UEM; e três dissertações: Neófiti (2009) da UFSCar, Souza (2012), da UFB; Marques (2013) da UFSCar. Apresentado o conjunto de pesquisas encontradas, passemos ao aprofundamento das discussões.

O primeiro trabalho que analisamos foi a tese de Carneiro (2006), cujo o título é: “Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil”, nessa pesquisa a autora objetiva discutir questões que dizem respeito a gestão escolar e a influência dela na construção de escolas inclusivas. Além disso, ela propôs desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação voltado para diretores de escolas de educação infantil, tendo como base a perspectiva da inclusão.

Ainda nesse primeiro momento, partir dos dados coletados e de conceitos desenvolvidos por autores da área de gestão e inclusão escolar, Carneiro (2006) elaborou um questionário fechado que foi enviado para todos os 60 diretores da rede municipal de escolas de educação infantil de Bauru/SP. No questionário a autora buscou saber as



necessidades daquele público no que diz respeito a educação inclusiva. Partindo disso, para a segunda fase da pesquisa a autora desenvolveu e implementou um programa de formação em serviço para 41 diretores de escolas de educação infantil. Nesse programa ela envolveu questões teóricas referentes a problemática da inclusão, além de práticas de gerenciamento e solução para problemas do dia a dia. Por fim, ela aponta em suas considerações finais que o programa produziu os resultados esperados nas percepções e atitudes dos diretores, pelo menos no âmbito do discurso. Entretanto, ela alerta que apesar da iniciativa de programas de formação em serviço, apenas elas não são suficientes, pois, a transferência e mudança de discurso não são automáticas, e demandam um acompanhamento através do trabalho coletivo e do estabelecimento de uma cultura de colaboração e valorização da diversidade humana.

A segunda tese analisada foi a de Camargo (2011), cujo título é: “Políticas Educacionais Pós-1990 de Formação dos profissionais da educação infantil”. Nesse trabalho a autora teve como objetivo discutir as políticas de formação em serviço dos profissionais da educação infantil para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais<sup>38</sup> no contexto das políticas de inclusão pós-1990. A autora destacou em suas considerações que o seu trabalho contribuiu para a reflexão a respeito do processo de formação em serviço dos profissionais que atuam nas escolas denominadas inclusivas, onde muitas crianças continuam sendo atendidas em escolas especiais, ou quando estão matrículas não obtêm êxito, seja pela falta de recursos ou pela carência de subsídios teóricos e metodológicos para os profissionais que atuam na educação infantil e fazem o atendimento educacional especializado.

O terceiro trabalho que trazemos para análise foi a dissertação de Neófiti (2009), cujo o título é: “Educação para a vigilância do desenvolvimento Infantil: formação virtual e presencial para educadores de creche”. O objetivo do trabalho foi elaborar, implementar e avaliar um programa de capacitação à distância aos educadores de creche (Programa de vigilância do desenvolvimento para educadores de creche - PROVIDEC) para o desenvolvimento de ações de vigilância, em sua prática com bebês. O conteúdo do PROVIDEC versou sobre o desenvolvimento infantil, fatores de risco e mecanismos de proteção, ações de vigilância, o papel do educador de creche, oportunidades de

---

<sup>38</sup>Terminologia adotada pela autora para designar o público-alvo da educação especial.

estimulação no cotidiano da creche e promoção da saúde. Como resultado a autora destaca o aumento da apropriação de repertórios dos sujeitos participantes da pesquisa, apesar da infraestrutura do curso ser pequena, ela considera que ele contribuiu para formação dos professores, sobretudo em relação ao tema “Vigilância do desenvolvimento<sup>39</sup>”. Ao final ela indica para futuras pesquisas um aprofundamento do tema Vigilância do Desenvolvimento e um estudo em parceria com profissionais da saúde.

O quarto trabalho encontrado foi a dissertação de Souza (2012), cujo título é: Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil<sup>40</sup>. Através desse trabalho a autora analisou a estrutura formativa do Proinfantil, na perspectiva da Educação Inclusiva com intuito de contribuir com a produção de conhecimentos a fim de favorecer a reestruturação prevista para o programa, e/ou nortear ações e práticas educativas de professores de Educação Infantil. Para análise dos dados a autora utilizou-se dos estudos de autores que tem como base as teorias pós-modernas. Os resultados da pesquisa apontaram para a influência direta do currículo do curso sobre a formação das professoras cursistas na construção acerca da inclusão, ainda, a pesquisa indicou a necessidade de rever os conteúdos abordados na perspectiva da educação inclusiva.

O quinto e último trabalho analisado nessa categoria foi a dissertação de Marques (2013), cujo título é: “Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil”. O presente trabalho teve como objetivo reconhecer sinais de indicadores que caracterizam a criança precoce a partir das informações dos professores e pais. Para tanto, este estudo teve uma abordagem qualitativa, e caracterizou-se como Estudo de caso. A coleta de dados foi realizada a partir dos seguintes instrumentos: questionário de indicadores de precocidade, dirigido aos pais e professores; ficha de caracterização do professor participante; e questionário

---

<sup>39</sup>Vigilância do Desenvolvimento infantil é uma ação de monitoramento e proteção à saúde com informações antecipatórias para sua promoção de uma forma contínua, flexível e conduzida por diversos atores tais como profissionais de saúde, familiares e educadores, o que a torna uma ação típica da atenção básica da saúde (SILVA, 2012).

<sup>40</sup>O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. O curso, com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na educação infantil (MEC, 2015).

socioeconômico respondido pelos pais. A pesquisadora teve como aporte teórico para análise de dados os estudos de Wallon, Vigotski e Piaget.

Como resultados, Marques (2013) nos diz que há muitos mitos em relação a concepção dos professores sobre quem é a criança precoce, essas concepções errôneas são reflexos de uma formação que apresenta lacunas em relação a identificação e ao atendimento do aluno com precocidade.

### 3.4 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA

Ao pesquisarmos a temática de concepções de professores e educação inclusiva utilizamos as seguintes palavras-chaves: concepções, professores, educação especial, educação inclusiva. Encontramos dentro do tema delimitado cinco pesquisas acadêmicas discutindo a referida temática, sendo três dissertações e duas teses, que são respectivamente Pereira (2006), Monte (2006), Rodrigues (2013), Luiz (2013) e Loiola (2012).

A primeira dissertação, cujo título é “As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais”, produzida por Pereira (2006), a autora faz uma análise das concepções dos professores do ensino regular referente à inclusão de sujeitos como “necessidades educacionais especiais”, na época, há dez anos atrás, a autora apontava que a proposta de inclusão era desafiadora. A pesquisa foi realizada a partir de questionário aplicado a sete professores das redes pública e privada de ensino em Blumenau (SC).

As discussões realizadas por Pereira (2006), foram embasadas apenas nos trabalhos realizados por pesquisadores da área da educação especial, ela optou por não realizar um aprofundamento teórico mais consistente. Como apontamentos, ela apontou que as concepções estavam ligadas a formação, os professores acreditavam que para atuar com crianças com “necessidades educacionais especiais” era necessário formação continuada e apoio tanto humano quanto material. Ela acrescenta que

Somados a esses elementos, temos as dificuldades já existentes na estrutura educacional brasileira, que privilegiam números de atendimentos e aprovações em detrimento da qualidade de ensino, confirmando a idéia de

que devam ser realizadas profundas modificações para alcançar a qualidade da educação para todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais (PEREIRA, 2006, p.61).

A segunda pesquisa que destacamos foi a dissertação produzida por Monte (2006) cujo título é “Inclusão na educação infantil: concepções e perspectivas de educadoras de creche”, essa pesquisa se aproxima mais dos nossos estudos, uma vez que realiza a pesquisa no espaço da educação infantil.

A pesquisadora teve como objetivo de investigar a concepção de educação inclusiva de educadores que atuam nessas instituições. Foi uma pesquisa exploratória realizada em três creches, com quarenta e cinco professoras de educação infantil. Ela utilizou Bardin para realizar a análise de conteúdo. Como apontamentos ela indica que as professoras não se percebiam como agentes de mudança, esperavam por fatores externos para uma mudança em direção à uma educação inclusiva. Ela apontava em 2006 a escassez de trabalhos produzidos na área, principalmente na educação infantil, no que diz respeito a inclusão em creches.

O terceiro trabalho, a dissertação de Rodrigues (2013), intitulada “Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil”, que teve como objetivo geral, analisar as contribuições da formação continuada para a inclusão de crianças de 4 e 5 anos com deficiência em escolas públicas municipais da cidade de São Luís/MA. Ela utilizou como aporte teórico Imbernón e Adorno, e os estudos de pesquisadores da área, como Jannuzzi e Mendes. A coleta de dados foi via entrevista semiestruturada com vinte professoras que atuavam com crianças de quatro e cinco anos na rede municipal de ensino de São Luís (MA). Através dos dados, ela afirma que foi possível constatar

[...] que a formação continuada contribui para o processo de inclusão de alunos com deficiência, à medida que possibilita um repensar sobre a temática, que desmistifica concepções preconceituosas arraigadas nos docentes como sendo verdades absolutas, e que propõe uma formação docente para a autonomia, em que o esclarecimento e a experiência são indispensáveis para a emancipação do sujeito (RODRIGUES, 2013, p.121).

A quarta pesquisa encontrada foi a tese de Luiz (2013), intitulada “Experiência de professoras da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down”, que tinha como objetivo é analisar as experiências de professores da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de

Down. A pesquisadora adotou o como aporte teórico Paulo Freire, que possui uma concepção dialógica e que, segundo a autora, valoriza os atores sociais, a interação, participação e o diálogo. Luiz (2013) adotou uma abordagem qualitativa inspirada no método de Paulo Freire, dividindo as técnicas de coleta de dados: trinta e duas sessões de observação participante e a realização de dez grupos focais. Os sujeitos da pesquisa foram dez professoras de educação infantil da rede municipal de Araraquara (SP). Como apontamentos, a autora destaca que

[...] a inclusão escolar de crianças com SD na educação infantil não está acontecendo da forma como foi concebida teoricamente. Para elas, as necessidades sociais destas crianças superaram aquelas voltadas para o campo educacional, desafiando as professoras no exercício de sua profissão em sala de aula. Apesar deste reconhecimento, as participantes não encontram alternativas para mudar esta situação, a não ser desenvolver estratégias para enfrentar emoções e a expectativa de viver, a cada ano, uma nova inclusão [...] É necessária uma mudança de paradigma, que contemple a diversidade, e traga à tona concepções de respeito, tolerância, aceitação, solidariedade e compreensão, aliados à valorização do professor em sala de aula, sem, contudo, desconsiderar as necessidades da criança com SD (LUIZ, 2013, p.129).

A quinta pesquisa encontrada por nós foi a tese de Barreto (2009) “As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil : uma análise sob a perspectiva da defectologia de Vigotsky”, que teve como objetivo identificar e analisar as concepções de professoras de Educação Infantil sobre o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais de ensino neste nível da Educação Básica à luz da Teoria da Defectologia, tendo como aporte teórico os estudos de Vigotski. Para o desenvolvimento da pesquisa a coleta dos dados ocorreu através de gravação e transcrição de duas entrevistas realizadas com seis professoras de Educação Infantil de São Carlos (SP).

A pesquisadora apontou, a partir dos dados produzidos, que há uma resistência ao processo de inclusão motivada pela carência de informações e de conhecimentos necessários para a atuação profissional, ela aponta que “(falta) um sentimento pessoal em sincronia com a significação social do trabalho docente manifestado pelas entrevistadas e uma necessidade urgente de revisão da política salarial dos trabalhadores em Educação” (BARRETO, 2013, p.85) .

A última pesquisa encontrada foi a tese de Loiola (2012), como o título “Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência

do Proinfantil”. A pesquisadora tinha como objetivo de analisar a estrutura formativa do Proinfantil, na perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de contribuir com a produção de conhecimentos com intuito de favorecer a reestruturação prevista para o programa, e/ou nortear ações e práticas educativas de professores de Educação Infantil, especialmente. Como aporte teórico a pesquisadora utilizou dos estudos da pós modernidade, lançando mão de teóricos como Bauman, Stuart Hall e outros. O município elencado foi Vitória da Conquista (BA). Foi uma pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica. Para tanto, ela realizou como instrumento de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas; observações participante e não participante e análise de conteúdo dos livros das áreas temáticas pedagógicas do Proinfantil. Há uma influência direta do currículo do curso sobre a formação das professoras, para tanto, ela sugere que há necessidade de rever os conteúdos abordados de modo a contemplar a perspectiva inclusiva.

### 3.5 MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ao pesquisarmos a temática de medicalização da educação, lançamos no buscador as seguintes palavras chaves: medicalização e educação, afinal tínhamos como objetivo focar a medicalização somente no contexto educacional. Encontramos a partir das palavras-chave, cinco pesquisas acadêmicas discutindo a referida temática, sendo três dissertações e duas teses, que serão apresentadas respectivamente, as dissertações: Luengo (2009), Freitas (2012) e Guarido (2008). As teses: Bastos (2013) e Christofari (2014).

A primeira pesquisa que trazemos é a dissertação de Luengo (2009), intitulada “A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância”. Nessa pesquisa, Luengo teve como objetivo

discutir a relação entre indisciplina e o diagnóstico de TDAH, a partir da queixa do professor da educação infantil. Pretende ainda, analisar a postura dos educadores diante do processo de patologização no campo educacional, levando em conta a sociedade eugênica e disciplinar, que foi consolidada com o processo de higienização ocorrido no início do século XX, como também, construir uma reflexão crítica acerca das práticas sociais e educativas que ora se configuram, mediante a análise da educação contemporânea e do resgate histórico da escolarização no Brasil (LUENGO, 2009, p.15)

Para tanto, a pesquisa teve como formato o estudo de caso, estratégias metodológicas adotadas para a coleta de dados incluíram a observação participante, entrevistas semiestruturadas, diário de campo e análise de documentos. Como apontamentos, ela indica que a escola já ocupa um espaço centralizador, no qual o professor culpabiliza o aluno, atribuindo a ele rótulos estigmatizantes que o apontam como incapaz, que acaba por enquadrá-lo no lugar de exclusão, sem considerar seu modo de ser, ou seja sua diferença.

A segunda pesquisa encontrada por nós, foi a dissertação de Freitas (2012), cujo título é “Nas encruzilhadas da língua: narrativas de meninos e movimentos de medicalização na educação”, essa pesquisa teve como objetivo, a partir de narrativas “investigar as políticas de subjetivação em curso na contemporaneidade, por meio da pesquisa-intervenção, junto a crianças medicalizadas, no âmbito do espaço escolar”. A pesquisa assentou-se nos teóricos da pós-modernidade. E destaca como apontamentos que a medicalização da vida está “cada vez mais valorizada e buscada como forma de cuidado e terapêutica, inclusive, no que diz respeito ao enfrentamento dos desafios, no campo da educação e em relação às queixas escolares sobre os meninos-que-não-atendem” (p. 131).

A terceira pesquisa, é a dissertação de Guarido (2008), intitulada “O que não tem remédio, remediado está: a medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação”, nessa pesquisa a autora teve como objetivo investigar a difusão do saber médico ao longo da modernidade, tomando por referência os estudos de Foucault. O estudo também analisou veículos de mídia dirigido aos professores na busca por evidenciar como o saber médico está presente na formação de professores na atualidade. Ela aponta que “Salienta-se a desresponsabilização dos adultos pela dimensão formativa da educação e a outorga de poder aos remédios como recurso para dar conta da tarefa educacional no mundo contemporâneo” (GUARIDO, 2008, p. 93). Para tanto, a autora aponta que

instrumentos de diagnóstico médico passam a ser oferecidos como informação necessária para que o professor possa identificar as problemáticas apresentadas pelas crianças na escola. Observa-se, [...] que o professor seja uma extensão do especialista no interior da escola (GUARIDO, 2008, p.88).

O quarto trabalho encontrado, foi a tese de Bastos (2013), intitulada “Saúde e educação: reflexões sobre o processo de medicalização”, nessa pesquisa a autora teve como objetivo estudar o processo de medicalização e patologização da educação através de entrevistas com psicólogos da rede pública de saúde e coordenadores pedagógicos de escolas públicas focalizando a intervenção desses profissionais nas dificuldades apresentadas no processo ensino-aprendizagem. Utilizou-se do método qualitativo com entrevistas conduzidas por Blegler. Para análise, utilizou-se de Rivière. Em suas considerações finais, a autora aponta que seus estudos desvelaram as dificuldades enfrentadas pelos profissionais entrevistados, essas dificuldades dizem respeito ao cotidiano do trabalho e a formação acadêmica. Ela ainda apontou para necessidade de uma revisão das políticas públicas e uma melhor instrumentalização teórica e técnica dos profissionais.

O último trabalho encontrado foi a tese de Christofari (2014). Nela, a autora teve como objetivo analisar os discursos que compõem os registros escolares de alunos que frequentam um serviço de Atendimento Educacional Especializado, problematizando como são produzidos os modos de ser e aprender desses alunos no espaço escolar. Nesse estudo, ela discutiu a partir da medicalização, a produção de modos de ser e aprender dentro da escola. Teve como base teórica os estudos de Foucault. Foi uma pesquisa de natureza qualitativa e teve como estratégia metodológica a análise do discurso. Ela analisou os discursos produzidos nos registros escolares (pastas, pareceres). Os estudos por ela realizados apontam que há uma produção discursiva que “prioriza as condutas dos alunos como principal desafio”. As causas das supostas dificuldades escolares estão sustentadas a partir de causas hereditárias e organização familiar. Ela indicou também que foram identificados na sua pesquisa, discursos que fugiram a regra, discursos advindos da área da saúde e da educação, o que segundo ela, fortalecem a concepção do espaço escolar como um espaço dinâmico.

### 3.6 CONSIDERAÇÕES

Uma parte das pesquisas selecionadas nessa categoria nos mostram de forma bem clara a influência médico-psicológica na educação especial no âmbito da educação infantil. Apesar de não anunciarem explicitamente, nos trabalhos de Neófiti (2009) e Marques



(2013) percebemos certa tentativa de aproximação da educação infantil com a área da saúde. As duas pesquisadoras também têm em comum a rigidez dos dados coletados, e apresentam seus dados com base em porcentagens numéricas, com análise de questionários fechados.

Não que seja algo negativo, entretanto, acreditamos que análises com questionários abertos e que possibilitem ao professor que ele se expresse, traz maiores contribuições não só ao pesquisador, mas também, ao professor pois nesse espaço de narrativa, ele tem a oportunidade de avaliar suas práticas, o que nem sempre é possível dentro da escola.

Essa vertente de cunho biológico que é apresentada pelas autoras, fica explícita nas bases dos estudos de Neófiti, quando ela toma como base questionários pautados em questões biológicas, de prevenção em relação à saúde. Ainda, ao final, ela indica para próximas pesquisas um trabalho que seja realizado em parceria entre escola e profissionais da saúde.

Não nos posicionamos contra as possíveis articulações entre redes de apoio, muito pelo contrário, sabemos o quão é necessário que as redes sejam interligadas de modo a contribuir com o desenvolvimento da criança. Entretanto, quando falamos de formação de professores, falamos de um espaço que deve privilegiar a educação, nosso foco tem de ser a educação. Pois, caso contrário, nós ao invés de fortalecermos o papel do professor e os seus conhecimentos, abriremos espaço para que profissionais de outras áreas estejam orientando, com base em conhecimentos de suas respectivas áreas, a formação de professores.

Outra questão que destacamos é o ecletismo da base teórica de Marques (2013), que utiliza para a análise do desenvolvimento da criança Piaget, Vigotski e Wallon. Arce ainda nos anos 2000, com base nos estudos de Duarte, criticava a associação entre as teorias de Piaget e Vigotski,

Percebemos que as pesquisas de Carneiro (2006), Camargo (2011) são mais próximas da que iremos realizar, elas têm um olhar crítico em relação a formação de professores da educação infantil no contexto da inclusão, e apontam não só resultados positivos das

pesquisas desenvolvidas, mas nos alertam para a necessidade dessa permanência em discutirmos as questões que são atuais e a problematização da reflexão da prática.

No caso de Souza (2012), ao analisar o ProInfantil, ela destaca que essa formação está agindo diretamente na atuação das professoras que participavam do curso, e ainda alertou para que o curso se adequasse aos preceitos da educação inclusiva, caso contrário, apesar de participarem de uma formação para professores, elas não estariam aprendendo os conteúdos necessários para transformar a realidade. Não adianta o país assumir uma postura inclusiva e não levar esse conceito até os profissionais que atuam na escola.

Os estudos contribuem no sentido de nos orientar a respeito do que têm sido desenvolvidos para a formação de professores de educação especial que atuam na educação infantil. Percebemos a influência médico-psicológica dentro da formação de professores para esses sujeitos nessa faixa etária.

Quando discutimos a questão da formação de professores na educação especial de modo geral, vimos a incidência do modelo médico-psicológico, entretanto, quanto focamos na educação infantil percebemos uma influência muito maior. O que vem nos alertar para necessidade de nos dedicarmos a essa faixa etária a fim de contribuirmos para o rompimento desse modelo no âmbito da educação infantil inclusiva.

## 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo temos como objetivo apresentar nossa fundamentação teórica, inicialmente traremos uma discussão que baseia-se nas perspectivas histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, as quais têm origem na epistemologia do materialismo histórico-dialético. No primeiro subitem a discussão terá como foco as contribuições do materialismo histórico-dialético para a compreensão da formação do professor, partindo das ideias de construção humana, ao final damos enfoque às questões técnicas da formação do professor de educação especial. Esse primeiro subitem nos ajuda no sentido de assentar sob as suas bases toda a discussão teórica dos próximos subitens. No segundo subitem aproximamos a discussão no contexto escolar, salientamos o papel fundamental da educação e da escola no processo de formação humana. No terceiro nos aproximamos mais dos conceitos da psicologia histórico-cultural, com a intenção de compreender o papel do professor, contemplando alguns conceitos principais referentes ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança. No quarto e último subitem discutiremos as contribuições dos estudos defectológicos de Vigotski e as suas contribuições para a formação de professores de educação especial.

### 4.1 CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

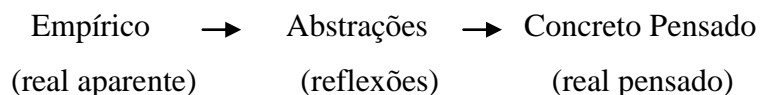
Para a compreensão de constituição humana e todas as suas expressões, utilizamos a partir de Marx (2013), a categoria *trabalho*, que sob essa perspectiva não se esgota apenas na ideia de ocupação ou desenvolvimento de uma tarefa que culmina em atividade econômica. Ele define, em sua obra mais completa, O Capital, a categoria da seguinte maneira:

[...] o trabalho é antes de tudo um processo entre o homem e a natureza, processo esse em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural de forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 255)

À luz dessa perspectiva, compreendemos o trabalho como parte constituinte e intrínseca humana, sem o qual, não há diferenciação entre homens e os outros animais. Pela via do trabalho o homem produz a sua história, suas relações com o mundo, seja em relação a natureza ou na sociedade entre os seus pares. Com isso, toda a explicação humana parte dessa ação que é fundamental.

Tal condição é explicada a partir do método desenvolvido por Marx na intenção de interpretar a realidade, sendo esse, o *materialismo histórico-dialético*, que de acordo com Pires (1997, p.87), se caracteriza pelo “movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade” então, trata de descobrir pelo pensamento as leis que definem a organização do homem na sua história.

No entanto, para compreendermos esse movimento, é importante sabermos que o princípio da *contradição*<sup>41</sup> está presente nessa lógica. A contradição nesse caso, é partir do empírico, o que é material, e, através da abstração (via elaboração do pensamento), chegar ao concreto (que define-se em uma compreensão mais elaborada da realidade empírica, compreendendo-a em suas diferentes expressões e dimensões). Gasparin e Pentenucci (2008, p. 5) resumem esse processo ao seguinte esquema:



No contexto educacional, pensando no professor e em sua *práxis*, esse movimento dialético é melhor compreendido da seguinte forma



Conseqüentemente, a partir dessa concepção lógica de dialética, o professor tem a possibilidade de superar o senso comum, tendo condições de chegar a consciência filosófica, saindo da realidade vivida, partindo para o estudo teórico via abstração, alcançando a compreensão da realidade concreta da educação.

---

<sup>41</sup> A partir da perspectiva marxista, a categoria contradição é fundamental para a compreensão da dialética. Para tanto, contradição é inerente aos fenômenos, uma lei que diz respeito aos contrários. Como a existência na matemática do + e do -, existem, necessariamente, a partir de uma contradição. Por fim, as mudanças e os movimentos produzidos historicamente existem a partir dessas contradições.

Todo esse processo é fundamental para a formação do professor. Não nos restringimos a formação acadêmica (inicial e continuada), mas vamos além, formação como trabalho, ação do homem no mundo e do mundo no homem. Entendemos como sendo fundamental a formação acadêmica para formação do professor, mas acreditamos que sua ação na prática o forma. Todas as influências do meio vão interferir nesse processo formativo, as condições sociais que atravessam esse sujeito serão nele representadas e vão diferenciá-lo dos demais, tornando esse profissional um sujeito único.

Porém, essas relações apresentadas devem ser também compreendidas a partir do contexto ao qual estamos inseridos. Não há como pensar no trabalho do professor e em sua formação, sem levarmos em conta o modelo capitalista de organização da nossa sociedade que atravessa todas as relações sociais estabelecidas. Pires (1997), nos diz que nessa sociedade o trabalho (atividade essencialmente humana) é explorado (comprado a preço menor) o que produz: *alienação*.

Konder (2009) define alienação como a consciência divorciada da prática. Esse processo de alienação causa no trabalhador uma série de consequências danosas, a principal delas é a privação crítica a respeito das condições que o constitui, o sujeito se perde de si, e reproduz essa lógica socialmente.

O afastamento da compreensão teórica do trabalho que exerce faz com que o professor se aproxime de um processo de alienação. Marx (2010), diz que quanto mais o homem se aproxima do mundo externo, mais ele se afasta daquilo que essencialmente o constitui. Nesse sentido, entendemos que quando o professor se pauta na prática para desenvolver a prática, ele reduz as possibilidades de desenvolver-se criticamente, limitando-o a questões puramente técnicas da sua ação. Ao exercer o trabalho nessa perspectiva, o professor acaba por resumir-se a isso.

Pires (1997), ao analisar essa tal condição, lança a seguinte questão: “A educação estará, em suas várias dimensões, “a serviço” da humanização ou da alienação?” Essa questão nos inquieta, pois gera um incômodo pensar no trabalho do professor como um trabalho alienado, uma vez que, o trabalho educativo, segundo Saviani (2010, p. 13), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Pires (1997), ao analisar autores que discutem a relação do trabalho e a educação, aponta que para que a educação esteja a serviço do processo de humanização é necessário que o trabalho seja visto como um processo educativo. O que significa que a educação não pode estar organizada de maneira a responder às necessidades do trabalho, com vistas ao treinamento e adaptação do sujeito à sociedade.

Tais questionamentos nos levam a problematizar a formação do professor. Os conteúdos contemplados nesse processo vão interferir, certamente, no produto final, que é a sua prática docente. Uma formação crítica possibilita um professor crítico e uma ação crítica. Não há como pensar num trabalho docente crítico sem relacioná-lo a uma formação crítica. Privilegiar um currículo com conteúdos técnicos, produzirá esse sujeito alienado, desumanizado, que irá por consequência, reforçar a condição de excluído da pessoa com deficiência na instituição escolar. O saber técnico não substitui um saber teórico e crítico.

Na educação especial essa questão é presente na formação de professores que atuam com crianças/jovens com alguma deficiência. Esse formato já foi evidenciado desde os anos 1980, como apontou Enumo<sup>42</sup> (1985), e desde muito antes já vinha privilegiando questões biológicas e comportamentais, que dizem respeito diretamente as patologias da pessoa. Tal condição é alienante no ponto de vista educacional, visto que desconsidera todas as formas de expressão social desses sujeitos. Esse conhecimento se afasta de uma formação humanizadora, que contempla o homem em suas diversas expressões. E acaba por legitimar, uma vez que o desenvolvimento é social, a exclusão da pessoa, reforçando sua condição patológica de excluído.

Diante do exposto, daremos prosseguimento no próximo tópico discutindo as questões relativas à formação do professor e apresentando alguns conceitos desenvolvidos a partir das teorias histórico-cultural e histórico-crítica, teorias essas que darão base para discussão dos dados que serão apresentados mais adiante.

---

<sup>42</sup>Sônia Enumo desenvolveu sua tese de doutorado a partir da investigação da formação sistemática das características curriculares, administrativas e teóricas existentes em 9 cursos universitários responsáveis pela formação de professores para atuarem com pessoas com deficiência mental (termo utilizado na época, 1985). Referência completa encontra-se ao final do texto.

#### 4.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

Ao definirmos como base teórica para a discussão as teorias histórico-cultural e histórico crítica, tivemos como objetivo enriquecer a nossa discussão e posterior análise dos dados. Ambas teorias, como já foi dito, partilham da mesma matriz teórica, o materialismo histórico-dialético, método desenvolvido por Marx. Essa condição torna possível a junção dessas duas e contempla não somente questões psicológicas relativas ao desenvolvimento, mas também, questões sociais próprias da nossa realidade que ascendem, como exemplo, a formação de professores amplamente discutida por Saviani.

Duarte (2004), ao realizar análise dos estudos da psicologia histórico-cultural evidenciou que a associação das duas teorias é fundamental, uma vez que essa contribui com bases psicológicas para a construção da pedagogia histórico-crítica. Scalcon (2002) vai além e afirma, a partir de denso estudo da articulação das duas teorias, que de fato a psicologia histórico-cultural dá efetivamente base psicológica para a pedagogia histórico-crítica, fortalecendo o discurso trazido por ela. Por isso, entendendo que a articulação das duas teorias enriquece o aporte teórico abrangendo as possibilidades de discussão, tomamo-las sob essa perspectiva.

Acreditamos, seguindo a perspectiva histórico-cultural, que o homem se desenvolve quando entra em contato com o mundo que o rodeia. Martins (2009), problematiza o desenvolvimento, definindo que: “a atividade essencialmente humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é a práxis”. Sendo assim, toda ação verdadeiramente humana tem uma finalidade que precede a transformação concreta, essa atividade é caracterizada pela ação consciente do homem no mundo.

Seguindo historicamente, segundo Saviani (2012) a partir do momento em que a terra – que até então era coletiva – passa a ser de propriedade privada, surgem os proprietários, conseqüentemente a classe dos detentores da terra. Estes proprietários colocavam para trabalhar em sua terra aqueles que não possuíam nenhuma propriedade. Surge então o modo de produção antiga ou os escravistas, em que os escravos trabalhavam para garantir a existência de seus senhores. Essa propriedade privada subsidia o surgimento de uma classe ociosa, cujo trabalho alheio lhe dá garantias de sobrevivência. Neste

movimento, localizamos a origem da escola. Escola, que no grego significa “lugar de ócio”, era um espaço destinado ao ócio. Os que não dispunham de deveres, que não precisavam trabalhar para sobreviver, precisavam ocupar o tempo livre e os ocupava com o que chamavam de escola.

Neste contexto, o trabalho configurava-se como espaço onde os “não detentores de terras” - o proletariado - este grupo não se educava por meio da escola, mas sim, pela vida. O trabalho os formava. Muitos séculos se passaram e na modernidade o trabalho ganha um *locus* diferenciado: a cidade. Antes o trabalho era direto, homem e terra. A agricultura passa a ser industrializada. “A cidade é uma construção artificial, as relações sociais aí já não são mais naturais” (SAVIANI, 2013, p.82). O saber passa a ser sistematizado, a sociedade fica cada vez mais letrada, “e nesse quadro a exigência do conhecimento intelectual se torna geral” (idem, p. 83).

Nesse tipo de configuração de sociedade o domínio dos códigos escritos é necessário, tendo em vista a industrialização já citada. Neste contexto, a burguesia constata a necessidade de escolarização do proletariado, da necessidade de generalização da formação escolar. Desse modo, a classe de trabalhadores passa a ocupar o espaço escolar, espaço este pensado na formação do indivíduo para o trabalho na indústria, formação técnica, com intuito de formar o cidadão para servir, mantendo a ordem. Saviani (2013) constata que é esta a situação que nos encontramos hoje.

De acordo com Michels (2006), a função social e política da escola é atravessada pelos interesses das classes sociais, as instituições de ensino que “selecionam e privilegiam” alguns saberes em detrimento de outros, nisto incluem valores, normas, costumes, que respondem aos interesses de grupos e classes dominantes. Conclama-se uma escola para todos, mas se não nos atentarmos aos atravessamentos citados, corremos o risco de fazermos análises ingênuas sobre o seu papel social.

Os atravessamentos que passam a história, citado por Michels (2006), abrangem questões muito mais intensas, Leontiev (2005, p.305) falava de um “preconceito profundamente enraizado” que acredita que em nosso contexto é culpa do sujeito por não ter conhecimento científico, ao lugar de culpar a organização que lhe negou acesso



a este espaço formativo, ou quando em acesso, teve negada condições críticas para desenvolver-se.

Scalcon (2002) aponta que a escola, como instituição social, pode ser articulada nesse nosso sistema capitalista como um elemento de resistência e negação às condições por ele estabelecidas, funcionando como um instrumento de transformação da realidade. Porém, única forma possível é dando condições ao sujeito de elevação da consciência do senso comum até uma consciência filosófica. No caso do professor, Facci (2008), diz que é necessário pensar numa formação de professores que promova sua humanização para além do senso comum, e na condição de membro atuante da sociedade, que colabore com a transformação social, prescindindo a transformação da sua própria consciência.

#### 4.3 O PAPEL FUNDAMENTAL DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Antes de iniciarmos a nossa discussão a respeito do desenvolvimento da criança, é importante esclarecermos que nesse tópico de discussão não iremos destacar o desenvolvimento da criança com deficiência, seja intelectual ou qualquer outra. A razão desse não destaque são as leis que não se diferenciam. Vigotski (2012, p. 142) diz que “as leis do desenvolvimento da criança com deficiência e da criança sem deficiência se apresentam como uma única lei”.

À vista disto, compreendemos que as condições de um ambiente ruim é que vão influenciar negativamente esse processo de desenvolvimento. O autor desloca a questão do desenvolvimento das estruturas biológicas para as estruturas sociais. Portanto, todos os conceitos a seguir serão discutidos tomando como base essa premissa evidenciada por Vigotski. Partindo dessa condição, acreditamos que seguimos fielmente os pressupostos desenvolvidos por Vigotski e seus colaboradores.

Pensamos que para compreendermos como se dá o trabalho do professor da educação especial no contexto escolar, é necessário problematizarmos os mecanismos de constituição do sujeito. Para tanto, tomaremos como base a abordagem histórico-cultural que compreende a relação dialógica entre o biológico e o social. O ser humano

e o seu psiquismo se formam sob as condições históricas e sociais. Dessa forma, as subjetividades dos sujeitos só podem ser encontradas através da relação entre os processos psíquicos e a realidade social (MARTINS, 2009).

Leontiev (2005), nos diz que o desenvolvimento do psiquismo humano é dependente das relações socialmente estabelecidas, impulsionados pelas necessidades humanas de cada época. Para tanto, sabemos que as relações sociais se transformam com o tempo, sabemos também que em diferentes lugares existem diferentes formas de se relacionar.

Na contramão da psicologia burguesa<sup>43</sup>, o autor acreditava que não devemos estudar questões relativas ao psiquismo humano focando apenas no que se encontra “dentro da consciência” – apenas no pensamento, ora, se nos desenvolvemos nas relações, o foco do estudo do desenvolvimento do psiquismo humano deve ser nas relações estabelecidas por cada indivíduo, considerando também o seu contexto social.

Leontiev (2005) aponta que biologicamente determinadas são apenas as funções “mais elementares” (instintos, reflexões). O comportamento caracteristicamente humano, é o que separa o homem do animal, são as construções sociais, ou seja, não nos é dado como propunha a psicologia burguesa (TULESKI, 2008).

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta. Que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes, que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (LEONTIEV, 2005, p.285).

Assim sendo, o fato é que quando nascemos nosso organismo não comporta biologicamente o desenvolvimento necessário para nossa vida, uma vez que o desenvolvimento se assenta na cultura. Vigotski (2007) nos diz que a evolução da espécie assegura ao indivíduo apenas as características biológicas, elementares, que são a base para edificação das funções psicológicas superiores, característica exclusiva dos

---

<sup>43</sup>“Tal concepção determinista não mostra a possibilidade de transformação da natureza humana, pois esta já é dada a priori desde o nascimento [...]” (TULESKI, 2009, p. 119).

seres humanos. Estas são apropriações do patrimônio humano, como disse Leontiev (2005, p. 285) na citação sobreposta, é “o testemunho do desenvolvimento humano”, de modo que as condições sociais e o contato com a cultura é que propiciarão a efetivação deste desenvolvimento humano.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2005, p. 301.).

Leontiev (2005, p. 209) nos diz que o contato com o conhecimento produzido não nos é dado, de modo que pertencem “aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas”. Dessa forma, para apropriar-se deste conhecimento produzido, a criança (o ser humano) precisa relacionar-se com os fenômenos do mundo que o cerca, e isso acontece através do contato dela com os outros homens. Nessa relação a criança aprende, e de acordo com Leontiev (2005, p. 209): “Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação”.

A educação à luz da perspectiva histórico-cultural é um fenômeno social, considerando inclusive a educação escolar. Na sociedade<sup>44</sup> em que a teoria foi desenvolvida, a educação não deveria prescindir o desenvolvimento técnico e cultural, nesse contexto, o professor não é apenas um instrutor, mas também um organizador deste meio social, por isso, ele necessitava do conhecimento científico, Duarte e Saviani (2012), ao analisarem o papel do professor sob a ótica da mesma teoria, nos dizem que:

[...] se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isto significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem (DUARTE e SAVIANI, 2012, p. 15).

A educação escolar é importante, pois, de acordo com Vigotski (1995) nesse espaço a criança tem condições de avançar, passando dos conhecimentos espontâneos aos científicos. Os conhecimentos espontâneos se constituem nas relações das crianças com

---

<sup>44</sup>A teoria histórico-cultural é uma teoria psicológica desenvolvida na sociedade soviética, elaborado por Vigotski, Luria e Leontiev.

o meio ambiente, já os conhecimentos científicos são constituídos no espaço escolar, que têm como base, em determinadas situações, os conhecimentos previamente adquiridos – conhecimentos espontâneos<sup>45</sup>.

Para tanto, essa educação não acontece de forma natural como nos animais, há necessidade de uma organização, Vigotski (2007, p.100) diz que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”. A escola tem um papel fundamental nesse processo, pois é por excelência, o local propício de apropriação dos conhecimentos científicos, sendo esses os conhecimentos acumulados e sistematizados ao longo da história pela sociedade.

Para compreender a participação do professor no processo de transformação do funcionamento psíquico da criança, é necessário entender que ele se dá num processo de internalização, que significa a transformação do conhecimento do âmbito interpessoal para o intrapessoal. Para uma melhor compreensão desse processo desenvolvido por Vigotski, Prestes (2010) nos diz que ele utiliza-se do conceito de *zona de desenvolvimento iminente (ZDI)*<sup>46</sup>, que articula-se ao nível de desenvolvimento mental real. *O nível de desenvolvimento mental real*, diz respeito aos conhecimentos já alcançados, são as atividades e conhecimentos que ela já apreendeu. Pelas suas palavras, Vigotski explica os conceitos da seguinte maneira

Pesquisas permitiram aos pedólogos<sup>47</sup> pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de

---

<sup>45</sup>Cabe destaque que conhecimentos espontâneos não são pré-requisitos para a aprendizagem de conhecimentos científicos. Ou seja, não é uma regra que se parta de conhecimentos espontâneos para que se alcance os conhecimentos científicos. Essa é apenas uma via para aprendizagem, não configura-se como um método ou caminho traçado.

<sup>46</sup> Neste texto optamos por utilizar a tradução Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), como trazido no trabalho de Zoia Prestes (2009). Acreditamos que essa tradução se aproxima mais do conceito original russo, desenvolvido por Vigotski e seus colaboradores. No texto em questão, Prestes (2009) explica que a tradução de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) alude a quantificação da *Zona Blijaichego Razvítia*, o que, originalmente, foge a proposta dos criadores do conceito. Quando Prestes (2009) traz a proposta dessa nova nomenclatura ZDI, ela ressalta que essa Zona revela que a criança pode desenvolver e não significa que ela vá, necessariamente, se desenvolver. Portanto, dá um sentido diferente ao que conhecemos nas traduções disponíveis em língua portuguesa.

<sup>47</sup> Pedologia é, Segundo Vigotski, uma “ciência do desenvolvimento infantil” Meshcheryakov (2010).

desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2004, p.485, apud, PRESTES, 2010, p.174)

Vigotski apresenta na citação supracitada o processo de aprendizagem da criança, essa passagem do nível de desenvolvimento mental real para a zona de desenvolvimento iminente, com vistas ao alcance, novamente, do nível de desenvolvimento mental real, necessita da ajuda de um outro adulto ou criança que já possui o conhecimento iminente em relação ao colega, para colaborar nessa ação. Focamos então no papel do professor como sujeito principal nessa mediação, uma vez que ele é quem vai organizar essa troca entre as crianças, além de atuar diretamente com a criança mediando esse processo de aprendizagem. Essa mediação, segundo Martins (2011, p. 69)

[...] é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. Enquanto o instrumento técnico se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo, o psicológico se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento. Os primeiros transformam o objeto externo, os segundos, o próprio sujeito.

Por isso é importante discutirmos a formação do professor, nesse processo ele precisa do domínio do conhecimento sistematizado, que se difere de um saber qualquer, oriundo do senso comum. O espaço da escola é um espaço de conhecimento elaborado, e não espontâneo e fragmentado, um lugar de cultura erudita, segundo Saviani (2013). A mediação do professor, que de posse desse conhecimento elaborado<sup>48</sup>, é que irá dar condições para que a criança entre em contato com os saberes necessários. Nesse sentido, a educação tem o papel transformador na sociedade, promovendo o processo de desenvolvimento da criança. Porém, para “desviar das tendências naturais da criança” (VYGOTSKI, 1991 APUD TULESKI, p .166, 2008), o professor precisa formar-se, adquirir conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, entretanto, é de suma importância que ele saiba quais os fins educativos de sua ação docente, ou seja, qual o papel social que ele exerce na sociedade.

---

<sup>48</sup> Ao evidenciar os conhecimentos eruditos, Saviani (2013), por sua vez, não descarta a importância do saber popular, nesse texto ele evidencia o saber erudito porque trata dos conhecimentos próprios da escola. A escola exerce essa função social, mas um conhecimento não anula ou desmerece o outro. O conhecimento popular é aprimorado no contato com os conhecimentos eruditos, eles são tão importantes quanto, mas o espaço escolar é espaço privilegiado de aquisição do saber elaborado.

Diante disso, discutir as questões que abarcam a formação do professor é fundamental para a educação, sobretudo, para o professor que atua na área da educação especial. Pois, além de organizar e orientar a aprendizagem do público-alvo da educação especial, o professor exerce o papel social, atuando na gestão da inclusão desses sujeitos dentro da escola.

Para tanto, é fundamental que esses profissionais tenham condições de formação que deem base teórica tanto científica, quanto política, pois sem as quais, advindos de formações deficitárias, além de não significarem o seu trabalho, impactarão de maneira negativa na formação de outros sujeitos, historicamente fortalecidos na condição de subestimados, esses profissionais quando assumem teorias com pressupostos epistemológicas que direcionam ao modelo médico-psicológico.

#### 4.4 OS ESTUDOS DEFECTOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Nessa sessão iremos discutir as contribuições dos estudos defectológicos de Vigotski e as suas contribuições para a formação de professores de educação especial, para esse tópico traremos os conceitos da pedagogia histórico-crítica, realizando um diálogo entre as duas teorias.

Os estudos sobre a defectologia contribuíram para compreensão das possibilidades do desenvolvimento da criança com deficiência, a partir dos estudos produzidos por Vigotski e seus colaboradores. Os estudos desenvolvidos por Vigotski tiram o foco das questões biológicas e põem em evidência as relações sociais. A perspectiva histórico-cultural, portanto, indica que os problemas da criança com deficiência são advindos da “falta de adequação entre sua organização psicofisiológica desviante e os meios culturais disponíveis” (VEER; VALSINER, 2009, p.85).

Dessa maneira, o humano antes concebido como um sujeito impossibilitado de desenvolver-se em razão da sua organização biológica passa a ser visto além dessa estrutura. Sobre essa temática, Vigotski (2011) nos diz que

Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é

possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 2011, p. 869).

Desse modo, vemos que o desenvolvimento da criança está totalmente vinculado às relações sociais estabelecidas por meio da cultura. A cultura, na concepção vigotskiana, é o produto do trabalho humano, que se objetiva a partir dos signos e instrumentos culturais, sendo esses materiais e psicológicos. Entendemos que esse processo é dialético, pois o trabalho é transformador da natureza e do próprio homem, Vigotski concebe a cultura como eixo central no desenvolvimento humano.

A cultura assumindo essa posição fundamental para o desenvolvimento humano, nos auxilia na compreensão do papel da ação do homem no mundo. Saviani (2013) evidencia a partir dos seus estudos a importância da escola no processo de desenvolvimento humano. A escola ela tem como objetivo fazer a criança entrar em contato com o saber historicamente produzido e organizado de modo que ela adentre e tome posse dos conhecimentos culturais necessários para desenvolver-se socialmente. É importante destacar que o espaço escolar não é o único espaço para apreensão da cultura, mas é o espaço privilegiado para que a criança tenha acesso a uma infinidade de conhecimentos.

Saviani (2014, p. 54 ), nos diz que a identificação dos elementos culturais precisa ser assimilada “pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos”. Afinal, a humanidade não nos é dada, ela é produzida num processo que transforma nosso corpo físico, natural em sujeito humano. A educação, como atividade intencional, tem nesse processo, a importância de “produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida historicamente” (SAVIANI, 2014, p.54). Dessa maneira, entendemos que o professor que atua na educação especial precisa conhecer os estudos da defectologia para que, de posse deles, tenha conhecimento das infinitas capacidades e possibilidades da criança com deficiência, indo além das condições biológicas e compreendendo que a sua ação sistematizada e organizada é quem vai fomentar esse desenvolvimento. Nesse sentido, a educação configura-se como um processo dialético, sendo fundamental que o professor tenha esse conhecimento e possa orientar a criança de modo a possibilitá-la em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Sendo assim, o professor deve atuar nesse processo sabendo que sua mediação para a aquisição elaborada dos signos vai instrumentalizar a criança e dar condições para que ela possa agir no mundo, e através dessa ação no mundo ela vai se humanizando, sendo esse um processo educativo. Martins e Rabatini (2011), com base nos estudos de Vigotski, afirmam que a mediação dos signos introduz ao comportamento humano mudanças profundas, posta entre o estímulo do ambiente e a resposta da pessoa

[...] O signo opera, então, como um estímulo de segunda ordem, como estímulo cultural, retroagindo sobre as funções psíquicas e transformando suas expressões espontâneas em volitivas. Por essa via, o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior e apto a se libertar tanto de determinismos biológicos quanto do contexto imediato de ação (MARTINS; RABATINI, 2012, p. 349)

Com a criança com deficiência, esse processo é necessário porque ela já possui uma organização biológica diferenciada, e nosso mundo foi historicamente organizado para pessoas que possuem um comportamento típico<sup>49</sup>, fugir a essa organização previamente estabelecida pode comprometer o seu desenvolvimento.

Desse modo o professor deve agir mediando a relação da criança com o mundo, acreditamos que as possibilidades e o desenvolvimento da criança com deficiência foram subjugados historicamente, principalmente, pelo fato dela ter sido alijada do processo educativo, esse descrédito social foi quem assentou as práticas segregadoras. Por isso é que insistimos em dizer que a instituição de educação infantil é o espaço propício para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência. Para além do espaço, é necessário que o professor tenha conhecimento do processo educativo, e possa atuar com intencionalidade com a criança, pois isso é que dará condições necessárias para a inclusão dela, não só no espaço educativo, mas em todas as esferas sociais.

---

<sup>49</sup> Comportamento típico nesse contexto é compreendido como um comportamento adequado as normas sociais estabelecidas, sendo esses os comportamentos esperados para um cidadão “normal”.



## 5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, traremos os percursos metodológicos traçados para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Resgatamos os movimentos realizados para investigação dos conhecimentos, das concepções, das práticas de professores de educação especial, com o intuito de identificar se o modelo médico-psicológico ainda vigora. Apresentaremos também os sujeitos participantes da nossa pesquisa, o *locus* e os procedimentos de investigação e análise de dados que iremos adotar. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso coletivo, pois o contexto do nosso estudo foram sete instituições de educação infantil do município de Vitória/ES, tendo como participantes os professores de educação especial<sup>50</sup>.

### 5.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Nesse estudo optamos por investigar a vigência do modelo médico-pedagógico no contexto da educação especial com crianças de zero a cinco anos, sabíamos do grande desafio que enfrentaríamos, principalmente porque fazer uma crítica a um modelo estabelecido historicamente poderia causar algum desconforto, ainda mais quando entramos numa discussão sobre um conhecimento que se constituiu como hegemônico, que muito tem querido contribuir, a partir de suas concepções, nas diversas áreas de vida humana, e pouco tem recebido de contrapartida dessas intervenções.

Por se tratar de um assunto, em certa medida, polêmico e resistente, como apontou Michels (2005), pela dificuldade da área em aceitar a crítica trazida nesta pesquisa, acreditamos que ao fortalecer o trabalho que nos propusemos realizar, é importante que desenvolvamos uma pesquisa que desvele, a partir de fatos reais, a realidade e todas as suas expressões, considerando as minúcias, indícios e falas dos próprios professores especializados que atuam com as crianças de zero a cinco anos com deficiência intelectual.

Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa, pois, segundo André (2013) os estudos qualitativos compreendem a realidade como um processo construído socialmente pelos sujeitos. Pesquisas de natureza qualitativa visam a compreensão ampla do fenômeno ao

---

<sup>50</sup> Destacamos que realizamos as entrevistas nos turnos matutino e vespertino.

qual o pesquisador se dedicou a estudar, considerando todas as suas possibilidades, ou seja, não é limitadora, pois segundo Muylaert et al. (2014, p. 193) “a pesquisa qualitativa se preocupa em capturar um nível de realidade que não pode ser mensurado quantitativamente”, à vista disto, a pesquisa qualitativa nos possibilitou um olhar múltiplo da realidade, compreendendo-a a partir das relações humanas estabelecidas.

Ademais, nossa pesquisa qualitativa é do tipo estudo de caso, pois, tal metodologia proporciona-nos uma aproximação com a realidade pesquisada, e segundo André (2013) esse tipo de pesquisa é mais concreta e contextualizada

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p.97).

Para a pesquisa que realizamos, adotamos o estudo de caso coletivo, pois, segundo Alves-Mazzotti (2006) “No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno”. E como não iremos limitar-nos em nossa pesquisa a uma única instituição de educação infantil, essa configura-se, portanto, como uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso coletivo.

## 5.2 TÉCNICAS E RECURSOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Durante a produção de dados do nosso estudo, selecionamos como instrumentos os seguintes procedimentos: 1) a análise documental; 2) a entrevista semiestruturada; e 3) observação e diário de campo. Dessa maneira, os dados produzidos foram registrados em gravações de áudio e vídeo e anotações no diário de campo, durante a entrevista e posteriormente.

### **5.2.1 A análise documental**

De acordo com André (2013) “Quase todos os estudos incluem análise de documentos”, pois essa análise complementa no sentido de dar condições ao pesquisador acesso a informações que não podem ser contempladas somente a partir das entrevistas e observações. Os documentos dizem da história e da organização daquilo que se pretende estudar. A análise documental nos ajudou no sentido de contribuir na produção dos dados.

Nesta pesquisa análise documental foi fundamental, pois deu conhecimento prévio para darmos delimitações e encontrarmos os sujeitos dos quais nos propusemos pesquisar, segundo Gil (2008) há diferença entre uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental, e essa diferença caracteriza-se pelas fontes. Uma análise bibliográfica parte de dados produzidos por pesquisadores, decorrentes de análises já produzidas. A análise documental se vale de materiais que ainda não “receberam o tratamento analítico” (p.51), partem de dados brutos, como documentos oficiais, reportagens, jornais, cartas, entre outros.

Nessa pesquisa, a análise documental será a partir da Política de Educação Especial do município de pesquisado (2015), as Orientações da Educação Especial de Vitória/ES (2016) e de relatórios produzidos pela Seme/Vitória (Secretaria de Educação Municipal de Vitória), que se configuram como dados brutos.

### **5.2.2 Entrevista semiestruturada**

Para termos acesso aos conhecimentos, concepções e práticas dos professores de educação especial que atuam com crianças com deficiência intelectual, foi necessário que eles nos contassem, a partir de seus pontos de vistas e vivências, como esses se constituíram e ainda se constituem nos espaços formativos e nas próprias instituições que trabalham. Segundo Gil (2008), a entrevista é uma forma de interação social bastante adequada para o pesquisador, além disso,

a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (p.110)

Por isso, é necessário que as falas sejam orientadas a fim contemplar com o interesse da pesquisa, por isso, utilizamos de entrevistas semiestruturadas, pois, Segundo Manzini (2004) “a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (p.2). Ou seja, há uma estruturação inicial que orienta a entrevista, no entanto, perguntas podem surgir dependendo das questões que emergirem das respostas dadas pelos professores, esse tipo de estruturação de entrevista é rico porque não limita as possibilidades e abrange as diferenças circunstanciais.

### **5.2.3 Observação e diário de campo**

Além das técnicas já citadas, lançamos mão da observação e do diário de campo para a produção dos dados. Essas técnicas foram importantes pois, de acordo com Gil (2008), é uma forma sutil de se obter dados sem causar desconforto ao sujeito pesquisado, de acordo com o autor as manifestações das pessoas que estão sendo entrevistadas devem ser consideradas, pois acreditamos que elas também contemplam e somam as respostas dadas durante as entrevistas.

De acordo com Belei et al. (2008), a “observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação científica. Ela se concretiza com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador” (p.191), para as autoras, a fidedignidade diz respeito à observação e posterior anotação, pois dá credibilidade ao dado ali descrito. Por isso, as nossas anotações foram realizadas num diário de campo.

Como nossa observação se configura como uma observação simples, segundo Gil (2008), esse tipo de observação capta as relações dos sujeitos pesquisados, nesse tipo de técnica o pesquisador é semelhante ao entrevistador, que lança as questões e abre espaço para que o sujeito pesquisado possa se expressar. Gil (2008), nos diz que “O registro da

observação simples se faz geralmente mediante diários ou cadernos de notas” (p.103), segundo o autor, as anotações devem ser feitas durante e logo após a observação, para garantir detalhamento maior.

Para tanto, essas técnicas nos ajudaram no processo da pesquisa, e serão relatados todos os momentos dela, por isso foi importante nossa atenção às diversas possibilidades que apareceram durante a pesquisa, como os primeiros contatos com a Seme/Vitória, com as instituições de educação infantil, com os diretores e pedagogos e, principalmente, com os professores sujeitos da pesquisa.

### 5.3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA

No contexto educacional municipal, a educação infantil atendia até o ano de 2011, quase 64% das crianças de zero a três anos residentes no município, estando muito acima da média nacional que através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada em 2009, apontava que apenas 18,4% da população nacional de crianças até três anos de idade tinham acesso à creche. Em relação às crianças de quatro a seis anos o percentual de acesso é maior que 93%.

Em relação a Educação Especial, Vitória contava em 2011 com quarenta SRM distribuídas entre CMEIs e EMEFs. Quanto ao suporte profissional, o município declara que nos últimos anos foi promovido “um aumento progressivo no número de professores da educação especial, que em 2011 contava com 183 profissionais, um aumento de 84,85% frente a 2004” (VITÓRIA, 2012, p.101). Quanto ao acesso de crianças e jovens ao ensino regular e público, Vitória passou de 939 matrículas em 2004 para 1.500 registrado no ano de 2011. Ou seja, em seis anos houve um aumento de mais de um terço de crianças e jovens com deficiência matriculados no ensino regular em Vitória.

Os dados mostram que o município está quantitativamente favorecido quanto ao acesso de crianças à educação infantil. Mostram também que têm investido nos profissionais que atuam na educação especial. O contexto de favorecimento quantitativo nos

incentiva a realizar uma análise qualitativa desses professores que atendem, especificamente, as crianças com deficiência intelectual na educação infantil.

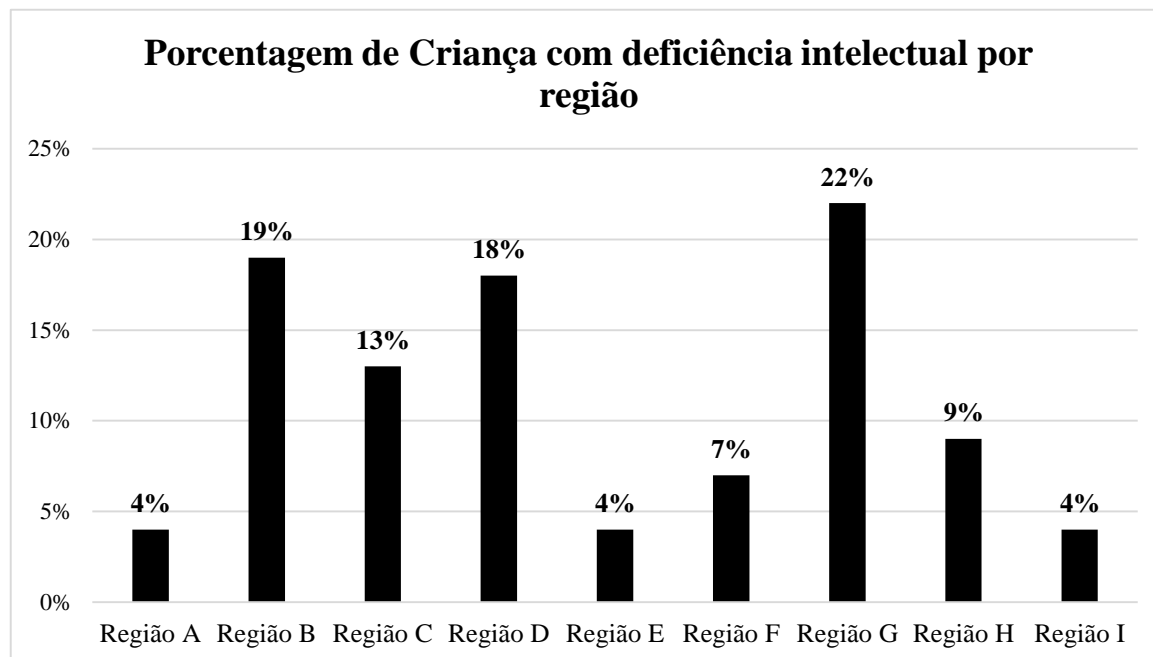
### **5.3.1 Um olhar para a educação especial no contexto da educação infantil: uma análise das regiões do município de Vitória**

Definimos como sujeitos da pesquisa os professores de Educação Especial que atuam em instituições de educação infantil. Além disso, focamos em profissionais que fazem o atendimento a um público-alvo específico, que são os profissionais que atuam com as crianças com deficiência intelectual. Para isso, fizemos um levantamento do quantitativo de crianças matriculadas nas instituições de educação infantil.

Utilizamos os dados de matrícula dessas crianças partindo da ideia de que onde houvesse mais crianças, teria também a possibilidade de haver mais professores, mais contextos e vivências a serem compartilhadas conosco. É importante esclarecer que Vitória é dividida em nove regiões administrativas (A, B, C, D, E, F, G, H e I). Por isso, os dados foram organizados e serão apresentados a partir dessa divisão. Partindo dos dados, fizemos os levantamentos por região para saber em qual delas havia um maior quantitativo de professores de educação especial realizando o atendimento educacional especializado para as crianças com deficiência intelectual. O primeiro que realizamos foi a partir do quantitativo de matrículas dessas crianças.

Traremos a seguir uma tabela com a proporção de crianças com deficiência intelectual de zero a cinco anos matriculadas da educação infantil.

Gráfico 1 – Porcentagem de crianças com deficiência intelectual matriculadas por região administrativa.



Fonte: Seme/Vitória.

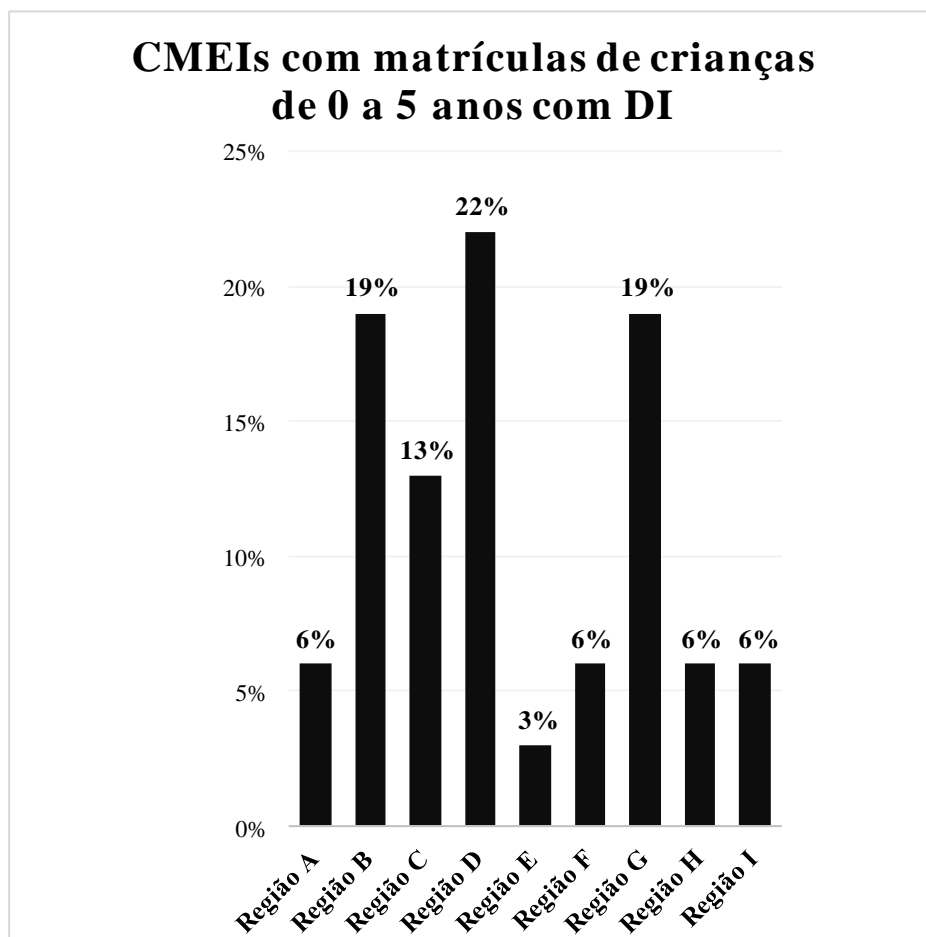
Vimos a partir desse levantamento que a região G tinha um quantitativo de matrículas e atendimento à criança com deficiência intelectual maior do que as demais regiões. Porém, vimos também que somente o levantamento das crianças não nos apontava qual a região com maior número de professores de educação infantil que atendem crianças com deficiência, uma vez que, uma única instituição poderia atender um quantitativo grande de crianças, exemplo a região G tem mais matrículas, porém há a possibilidade das crianças estarem concentradas em menos CMEIs. Já uma outra região poderia ter menos matrículas, porém, as matrículas poderiam estar mais divididas entre diferentes instituições, com isso contar com mais profissionais realizando o atendimento. Percebemos então que o que nos interessava era o quantitativo de instituições, porque assim, saberíamos que, no mínimo, um professor estaria alocado nela.

Organizamos então um levantamento de CMEIs por região, considerando apenas as instituições com crianças com deficiência intelectual matriculadas<sup>51</sup>. Tivemos, ao realizar esse levantamento, a intenção de saber qual era a região com maior número de

<sup>51</sup> O município realiza uma subdivisão do público-alvo da educação especial. Nesse levantamento consideramos apenas as crianças identificadas com deficiência intelectual no documento cedido a nós, é certo que o número de crianças aumentaria se considerássemos outros subitens, mas nessa pesquisa optamos em seguir a subdivisão do município.

instituições com crianças com deficiência intelectual. Porque na tabela anterior isso ainda não era claro.

Gráfico 2 – Porcentagem de CMEIs com matrícula de crianças com deficiência intelectual por região administrativa.



Fonte: Seme/Vitória.

Esse segundo gráfico já indicou outra condição, vimos que no gráfico anterior, havia mais crianças concentradas na região G, mas a região D possuía mais CMEIs, conseqüentemente, mais professores. Por isso, optamos por fazer uma amostra mais diversificada, ao invés de escolhermos uma região com mais CMEIs, escolhemos quatro regiões que na somatória aproximam de uma única região com mais CMEIs, pensamos assim que os nossos dados teriam uma representatividade mais ampla. Escolhemos, portanto, as regiões E, F, H e I, que juntas representam 21% de CMEIs com crianças com deficiência intelectual matriculadas. Essas quatro regiões juntas realizam 24% do atendimento as crianças com deficiência intelectual de 0 a 5 anos do município de Vitória.



Definida as regiões, foi fornecido pela Seme/Vitória, junto aos dados já expostos, uma lista com todos os CMEIs e seus respectivos telefones, endereços e a especificação dos diretores de cada instituição. Selecionamos, a partir dos dados sete CMEIs, um CMEI na região E, dois CMEIS na região F, dois CMEIs na região H e dois CMEIS na região I. Esses são os CMEIs que realizaram no ano desta pesquisa, segundo os dados disponibilizados, o atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual nessas quatro regiões.

Entramos em contato com as instituições e falamos com os pedagogos, que por sua vez, entraram em contato com os professores especialistas e agendaram a entrevista. Em algumas instituições o contato foi direto com o diretor, especificaremos cada um deles mais adiante. Em seguida, apresentamos um quadro com a especificação das instituições que realizamos a pesquisa, apontando a região e o quantitativo de professores e as especificações das entrevistas.

QUADRO 3- Especificações das instituições de educação infantil.

<b>Região</b>	<b>CMEI<sup>52</sup></b>	<b>PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO – TURNO</b>	<b>DIA DA ENTREVISTA (continua)</b>
REGIÃO E	Patrícia Santos Conde (PSC)	2 – (1 matutino e 1 vespertino)	Matutino- 21/06/2016 Vespertino - 22/06/2016
REGIÃO I	Rayner Raulino e Silva (RRS)	2 – (1 matutino e 1 vespertino)	Matutino – 23/06/2016 Vespertino– realizada em outra instituição
REGIÃO I	Marta Alves Souza (MAS)	2 – (1 matutino e 1 vespertino)	Matutino – 24/06/2016 Vespertino– 27/06/2016
REGIÃO F	Laís Carla Simeão (LCS)	2 – (1 matutino e 1 vespertino)	Matutino – não realizada Vespertino – 27/06/2016

<sup>52</sup>Os nomes dos CMEIs apresentados são fictícios.

<b>Região</b>	<b>CMEI<sup>53</sup></b>	<b>PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO – TURNO</b>	<b>DIA DA ENTREVISTA (conclusão)</b>
REGIÃO H	Rose Mary Fraga (RMF)	2 – (1 matutino e 1 vespertino)	Matutino – 29/06/2016 Vespertino– 29/06/2016
REGIÃO H	Vívia Cortes Porto (VCP)	2 – (1 matutino e 1 vespertino)	Matutino – não realizada Vespertino– 29/06/2016
REGIÃO F	Lucas Novaes Santos (LNS)	2 – (1 matutino e 1 vespertino)	Matutino – 30/06/2016 Vespertino– não realizada

Fonte: dados fornecidos pela Seme/Vitória.

Nesse primeiro contato via telefone, nós explicamos aos pedagogos e diretores, em linhas gerais, a nossa pesquisa e solicitamos que disponibilizassem um tempo para que, se eles tivessem disponibilidade e interesse, nós explicássemos de forma mais detalhada a proposta da pesquisa. No entanto, todos os contatos via telefone já foram suficientes para que eles aceitassem e marcassem, de acordo com a disponibilidade do professor de educação especial, as entrevistas.

### **5.3.2 Conhecendo os participantes da pesquisa**

Neste momento, destacamos os participantes da pesquisa, a formação, tipo de instituição formativa e o vínculo com o município. Destacamos também que os dados produzidos são resultados das entrevistas semiestruturadas. Consideramos importante, nesse momento, caracterizar os participantes da pesquisa, evidenciando à sua formação, o tipo de instituição formativa e o vínculo com o município.

---

<sup>53</sup>Os nomes dos CMEIs apresentados são fictícios.

Quadro 4 – Apresentação dos professores de educação especial que atuam com crianças com deficiência intelectual nas regiões E, F, H e I de Vitória.

<b>Professor(a)<sup>54</sup></b>	<b>Formação</b>	<b>Tipo de instituição</b>	<b>Vínculo</b>
Ônix	Pedagogia	Pública	Efetivo
Âmbar	Pedagogia	Privada	Temporário
Safira	Pedagogia	Privada	Temporário
Jade	Magistério e História	Pública	Efetivo
Ágata	Pedagogia	Privada	Temporário
Ametista	Pedagogia	Privada	Temporário
Cristal	Pedagogia	Privada	Temporário
Esmeralda	Letras/ complementação pedagógica em Pedagogia	Privada	Temporário
Rubi	Pedagogia	Privada	Efetivo
Turmalina	Pedagogia	Privada	Temporário

Fonte: dados fornecidos pela Seme/Vitória.

## 5.5 PROCEDIMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO

Nesse momento descreveremos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

### 5.5.1 A autorização para a realização do estudo

O primeiro passo da presente pesquisa foi a solicitação da autorização de pesquisa realizada à Secretaria Municipal de Educação de Vitória, enviamos uma carta de apresentação, nela destacamos os principais objetivos e a relevância da pesquisa

<sup>54</sup> Optamos por utilizar nomes fictícios para preservar as identidades dos professores entrevistados. Dessa maneira, apresentaremos cada professor com o nome de pedras preciosas, pois entendemos que eles são atores fundamentais para o processo de inclusão desde a primeira etapa da educação básica.

(APÊNDICE A). A seguir, demos entrada com a solicitação para a realização da pesquisa e a resposta veio exatamente uma semana depois.

Após a aprovação da Secretaria, a Gestão de Educação Especial nos passou um documento contendo todas as matrículas das crianças indicadas ao atendimento educacional especializado nas instituições de educação infantil do município. Realizamos os levantamentos, já apresentados, e a partir desses dados selecionamos as regiões E, F, H e I para a realização da pesquisa. Além disso, nesse dia foi-nos passado uma lista com todos os contatos das instituições, através desses dados, entramos em contato via telefone com as instituições, e a partir disso fomos marcando as entrevistas.

Após a definirmos as instituições para a produção dos dados, organizamos um termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores (APÊNDICE B), com a proposta da pesquisa e a importância da participação dos profissionais no processo de pesquisa a ser assinado pelo professor, e, organizamos também um termo para autorização da realização da pesquisa na instituição que foi assinado pelo gestor responsável pela instituição, denominado diretor, ou, na falta deste profissional, pelo pedagogo da escola.

### **5.5.2 Realização das entrevistas**

No segundo momento organizamos um roteiro para a entrevista com questões com foco no desenvolvimento do trabalho e no processo formativo, eram perguntas disparadoras que incentivaram respostas mais elaboradas, menos objetivas, que contemplassem histórias detalhadas.

Concordamos com Moreira e Calefe (2008), ao afirmar que a realização da entrevista deve ser uma ação planejada e intencional, seguindo um roteiro específico relacionado com os objetivos propostos para o estudo e com a revisão de literatura.

Por isso, elaboramos as questões das entrevistas em três principais eixos: conhecimentos, concepções e práticas, esses eixos estão diretamente relacionados aos nossos objetivos. As perguntas foram elaboradas e posteriormente apresentadas ao

nosso grupo de pesquisa, que conhecendo a nossa proposta, contribuiu com a organização e algumas sugestões.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 2004, p. 2). Esse método nos deu condições de orientar as entrevistas, sem condicionar as respostas, abrindo possibilidades para diversos contextos e situações serem trazidas para nossa pesquisa.

As entrevistas aconteceram nas SRM das instituições, exceto nos CMEIs MAS, por não dispor deste espaço, e também no CMEI LCS, por direcionamento da pedagoga, que orientou que a entrevista acontecesse na sala dela. As entrevistas duraram em média, 45 minutos, apenas três passaram longe dessa média, uma durando apenas 15 minutos, e outras duas mais de uma hora.

Nesse momento iremos apresentar através dos relatos os sujeitos participantes da pesquisa, essa apresentação será por instituição de educação infantil e por ordem de contato e entrevista. É importante dizer que as escolas visitadas contemplam todo o atendimento de crianças com deficiência intelectual das regiões E, F, H e I de acordo com o relatório de matrículas disponibilizado pela Seme/Vitória. Ao todo foram sete instituições visitadas e dez professores entrevistados. O quantitativo de professores que fazem esse atendimento compreende treze profissionais, no entanto, não conseguimos realizar três entrevistas pois duas professoras, uma do CMEI LCS e outra do CMEI VCP, estavam de licença médica.

A outra professora que não conseguimos realizar a entrevista foi a do CMEI LNS, que atua no turno vespertino. Nós fizemos o contato com a pedagoga dessa instituição logo no início da marcação das entrevistas, a pedagoga conversou com a professora e ela aceitou, então no dia 22 de junho de 2016, data marcada por ela, fomos até o CMEI. Ao chegarmos ela demonstrou certo desconforto e indicou que a entrevista fosse realizada apenas com a professora do outro turno porque ela não tinha nenhuma formação em educação especial e não poderia contribuir. Ela explicou que estava ocupando o cargo de professora de educação especial da instituição apenas como uma extensão de carga horária. Nós explicamos que era importante a participação dela, pois interessava-nos

saber os seus conhecimentos, concepções e práticas sobre o trabalho que realizava. Ela então aceitou e remarcamos para dois dias depois (24/06/2016). Ao chegarmos na instituição, procuramos por ela, mas o guarda nos informou que ela havia ido embora.

No dia 30 de junho de 2016, voltamos ao CMEI LNS para realizarmos a entrevista com a professora de educação especial do outro turno, após a entrevista fomos até a sala em que ela trabalha e perguntamos se ela ainda aceitava participar da nossa pesquisa, a professora que acabara de ser entrevistada auxiliou-nos na mediação com ela, ela aceitou, mas aparentou algum desconforto. Marcamos a entrevista para esse mesmo dia ao final da tarde. Após o almoço recebemos uma ligação da pedagoga da instituição informando que a professora não poderia participar da pesquisa naquele dia, desse modo, não tivemos condições de entrevistá-la.

Outro destaque que fazemos antes da apresentação dos professores de educação especial das regiões E, F, H e I é que, como contemplam sete instituições, e todos em regime de vinte e cinco horas semanais, compreende-se que sejam quatorze profissionais, no entanto, há uma especificidade em relação a uma professora, sendo a professora Cristal, ela trabalha nas instituições RMF e RRS nos turnos matutino e vespertino, respectivamente. Por isso realizamos apenas uma entrevista com ela.

Iniciamos as entrevistas pela região E no CMEI PSC, pois compreendia uma única instituição. Entramos em contato com a pedagoga via telefone e ela foi muito receptiva, orientou-nos que fôssemos no dia 21 de junho de 2016, para realizar a entrevista com o professor Ônix, que atua há dois anos na instituição e divide carga horária com outra instituição de educação infantil. Ele trabalha 10 horas no CMEI PSC e mais 15 horas num outro CMEI. O professor esteve muito confortável durante a entrevista e disponibilizou-se para qualquer necessidade posterior. Demonstrou uma fala muito articulada e eloquente. A entrevista durou quarenta e cinco minutos.

Após a entrevista fomos ao encontro da diretora, que já sabia que estávamos realizando a pesquisa no CMEI PSC, mas ainda não havia assinado a autorização. Ela foi educada e permitiu que voltássemos para entrevistar a professora do turno vespertino, no entanto, pediu que nós ligássemos e falássemos com a pedagoga desse turno. Fizemos o contato com a pedagoga, que foi muito gentil e disse que não era necessário marcar, a hora que chegássemos seríamos atendidas pela professora de educação especial.

Voltamos no dia seguinte no turno vespertino e fomos ao encontro da pedagoga do turno que havia conversado conosco no dia anterior, ela estava na sala de professores e tivemos de aguardar uns minutos. Depois ela nos encaminhou a SRM da instituição, e nos apresentou a Âmbra, professora de educação especial daquele turno. No momento em que chegamos ela estava acompanhada de uma auxiliar de educação infantil e uma criança do grupo três daquele turno. Eles estavam jogando alguma coisa no computador. A professora solicitou que aguardássemos, e em poucos minutos veio nos atender.

Âmbra é uma professora contratada do município, demonstrou-se insegura quanto à participação da pesquisa, mas tinha a intenção de contribuir, por isso, não declinou ao convite. Ela é uma professora já aposentada em outro município e está como contratada há poucos anos no município de Vitória, esteve por muito tempo realizando o trabalho em escolas de ensino fundamental, suas falas sempre remetem às experiências vivenciadas nesse espaço. Narra de forma bem detalhada e vagarosa as suas experiências. A entrevista durou uma hora e vinte minutos, a gravação do áudio foi atravessada pelo som da chuva e das crianças brincando, nada que comprometesse a transcrição posterior. Percebemos algumas contradições entre o que era contado e o acontecia no espaço da entrevista. Cabe destacar que a SRM do CMEI PSC foi implantada pelo MEC.

A segunda instituição contemplada em nossa pesquisa foi o CMEI RRS, da região I. O primeiro contato com a instituição foi pelo telefone, conversamos com a pedagoga da instituição que aceitou a realização da pesquisa, no entanto não pôde marcá-la porque não tinha como falar com a professora que estava em sala de atividades<sup>55</sup> realizando o trabalho, por isso, solicitou que eu deixasse meu telefone para que a professora pudesse me dar o retorno. Fiquei um pouco insegura, com medo de não conseguir o contato, no entanto, no dia seguinte Safira, a professora de educação especial do turno matutino, entrou em contato conosco e nos disponibilizou um horário, esse dia foi 23 de junho de 2016. Chegamos ao CMEI RRS e fomos recebidas pela diretora da instituição, que muito atenciosa, chamou a professora para que nos recebesse. Em seguida nos dirigimos

---

<sup>55</sup> Optamos, neste trabalho, por utilizarmos a nomenclatura “sala de atividades” para denominar a sala de aula regular, ou, sala de aula comum. Adotamos a sala de atividades com intuito de diferenciarmos o espaço de atividades do contexto da educação infantil para o contexto do ensino fundamental e médio. Configura-se, portanto, como uma ação de valorização da educação infantil e suas particularidades. Essa é uma tendência do grupo ao qual pertencemos.

a SRM, também implantada pelo MEC. Ao chegarmos na SRM encontramos uma mãe de uma das crianças atendidas no turno conversando com uma outra pedagoga da instituição. Ela aproveitou para mostrar as atividades e momentos através de registros fotográficos, convidou-nos para participarmos e então, acompanhamos a conversa.

Ao final da apresentação ela explicou que iríamos realizar uma entrevista naquele momento e pediu licença à pedagoga e à mãe. Safira tem uma fala muito articulada, demonstrou conhecimento prático da área, tem muito interesse em estudos sobre o autismo. Não é efetiva no município e este é seu primeiro ano na educação infantil. Observamos também nessa entrevista algumas contradições relacionadas ao que ela falava comparado com as ações desenvolvidas. A entrevista durou quarenta minutos.

Ao final, fomos até a pedagoga para saber da possibilidade da professora do turno vespertino também contribuir com nossa pesquisa, ela disse que não haveria problema desde que retornássemos à ligação mais tarde. Assim o fizemos, no entanto, percebemos que a professora desse turno também trabalhava em outro CMEI de outra região contemplada em nossa pesquisa, sendo ela a região H. Optamos por entrevistá-la nesse outro CMEI e não demos continuidade à marcação no CMEI RRS. Antes de sairmos fomos até a diretora da instituição e solicitamos que ela formalizasse a autorização da pesquisa assinando o termo, ela assinou de imediato.

A terceira instituição que visitamos foi o CMEI MAS, o primeiro contato foi via telefone, a pedagoga quem nos atendeu. Nos apresentamos e explicamos em linhas gerais a pesquisa a ser realizada, ela aceitou e no mesmo momento perguntou a professora se ela também aceitava participar. Ela então aceitou e no dia 24 de junho de 2016, fomos recebidas pela diretora da instituição, que nos encaminhou para a professora de educação especial.

A professora foi bastante receptiva, nos recebeu muito bem. Durante a entrevista esteve segura. O vínculo dela com o município é efetivo, ela adentrou através de concurso ainda com formação no magistério, posteriormente, cursou história em universidade pública. Está há mais de dez anos na educação especial e há bastante tempo no CMEI MAS. Nesse dia a pesquisadora estava parcialmente afônica e Jade contribuiu, tendo paciência e disponibilidade para as tentativas de leitura das perguntas realizadas



a ela. Ela demonstrou prazer em estar participando da pesquisa, compreendeu facilmente as questões colocadas e se disponibilizou para posterior auxílio, caso fosse necessário. A entrevista durou quarenta e cinco minutos e foi realizada na sala de planejamento dos professores, o CMEI MAS não possui nem sala de atendimento organizada pelo município, tampouco uma SRM implantada pelo MEC. O trabalho nessa instituição é realizado, basicamente, em sala de atividades. As crianças do contraturno são atendidas no CMEI LNS que fica próximo ao CMEI MAS.

Assim sendo, ao final da entrevista perguntamos como poderia marcar com a professora do turno da tarde, uma vez que estávamos tendo dificuldade em conseguir contato telefônico com a escola nesse turno, Jade de imediato ligou para a professora do turno da tarde, falando da pesquisa e perguntando se ela poderia disponibilizar um tempo para contribuir conosco, a professora foi bastante resistente, porém, Jade conseguiu persuadi-la a participar. Nesse momento, ela disponibilizou o final da tarde do dia 27 de junho de 2016. Assim que encerrado, fomos até a sala da diretora e agradecemos a ela e à pedagoga pela disponibilidade e aceite. Informamos à diretora que voltaríamos noutro dia para realizarmos a entrevista com a professora do outro turno, ela disse que não haveria problema e nos despedimos.

No dia combinado com Ametista, professora do MAS do turno vespertino, nós voltamos a instituição. As crianças já estavam no pátio e as atividades das salas já estavam sendo encerradas. Elas corriam e brincavam bastante. Assim que chegamos o guarda autorizou a nossa entrada e fomos até o encontro de Ametista. Ao nos ver ela demonstrou desconforto, não gostou quando chegamos, o que aparentava é que ela havia esquecido que havíamos marcado. Ela disse que estava elaborando um relatório com a pedagoga do turno e que o momento estava comprometido, insistimos um pouco para que ela participasse, dissemos que não tomaríamos muito o seu tempo e, por fim, ela aceitou, com a condição de que se a pedagoga chegasse na sala de planejamento nós encerraríamos a entrevista. Aceitamos a condição e iniciamos a entrevista, ela respondeu a entrevista de forma muito sucinta, se limitava a respostas curtas, algumas vezes parecia não querer rememorar algum momento e preferia dizer que “não lembro”. O vínculo dela é temporário e está há pouco tempo na educação especial. Esteve por cinco anos como professora regente em um outro CMEI do município. A entrevista teve alguns dados importantes, consideramos que mesmo sob essas condições, valeu à pena

ter insistido. Ametista, ao final da gravação estava mais à vontade e veio justificar uma das respostas em que não dera muita atenção, quando solicitamos a continuidade das gravações ela encerrou a sua fala. Ao final ela desculpou-se pela falta de tempo e demonstrou constrangimento pela pedagoga não ter retornado. A entrevista durou apenas quinze minutos. Ao final nos despedimos e anotamos os dados comentados por ela.

A próxima instituição que pesquisamos foi o CMEI LCS, tivemos dificuldade de contato com esse CMEI, ligávamos sempre nos dois turnos, visto que são profissionais diferentes e tínhamos o interesse de entrevistar nos dois horários. Sempre que ligávamos havia a dificuldade em conseguir falar com alguém que pudesse nos auxiliar e ouvir o que tínhamos para falar. Primeiro por questões técnicas, o telefone da instituição parece ter linha cruzada, isso comprometia a compreensão, segundo porque o diretor nunca se encontrava, então as pedagogas diziam que não poderiam conversar, pois, ele é quem deveria autorizar. Por fim, conseguimos o contato com o diretor e então explicamos a pesquisa, ele pareceu não compreender e disse que a professora estava de licença e não colaboraria por esse motivo. A ligação estava muito comprometida e então desligamos. Num outro dia tentamos novamente e conseguimos contato com a pedagoga do turno da tarde, falamos sobre a pesquisa e ela autorizou fôssemos até a instituição após liberação do diretor.

Marcamos no dia 27 de junho de 2016 no início da tarde, de acordo com o horário de planejamento da professora. Ao chegarmos fomos ao encontro da pedagoga, explicamos a nossa pesquisa e os procedimentos que seriam realizados. Após a explicação ela fez algumas perguntas e foi até a sala de professores chamar Ágata, professora de educação especial do turno vespertino do CMEI LCS.

Ágata foi receptiva, no entanto, demonstrou muita insegurança no momento da entrevista. Não compreendeu algumas perguntas, teve dificuldade em algumas respostas. A entrevista aconteceu na sala da pedagoga, que fez, em diversos momentos, interferências durante a fala de Ágata. A professora teve algumas dificuldades de compreensão no bloco de perguntas sobre concepção, por esse motivo, precisávamos buscar maneiras sutis de fazer com que compreendesse aquilo que falávamos. Porém, isso não comprometeu a entrevista, ela conseguiu responder, conforme o seu

entendimento, e nos ajudou a saber como era organizado e realizado o seu trabalho na instituição. Ela demonstrou gostar bastante de estar como professora na instituição. Esse CMEI não possui uma SRM, o atendimento no contraturno é feito numa sala de educação especial montada pela própria Seme/Vitória. Esse é o segundo ano da professora na instituição, seu vínculo não é efetivo. No CMEI LCS só pudemos entrevistar Ágata, a outra professora estava de licença médica. Ao final da entrevista a pedagoga levou nossa autorização para o diretor e ele assinou. A entrevista durou 42 minutos.

O outro CMEI visitado foi o RMF, nosso contato foi com a assistente administrativa do turno da tarde que trabalha na secretaria. Esse CMEI teve a especificidade de estar sem diretor nessa época, a secretária disse então que não poderia nos autorizar, pois estavam sem diretor, solicitei a ela que perguntasse quem estava respondendo por ele em sua ausência, ela então solicitou a pedagoga que nos autorizou a realizar a pesquisa na Instituição. Como a professora estava com o horário comprometido, ela pediu que eu deixasse meu número telefônico para que a professora do turno me desse o retorno. Ligamos no outro turno, o matutino, e falamos com outra secretária que no mesmo momento foi até a professora de educação especial do turno matutino e marcou a entrevista.

Nesse tempo, a professora do turno vespertino entrou em contato conosco e dissemos que a entrevista com a professora da tarde já havia sido marcada para o dia 29 de junho de 2016. Ela disponibilizou-se nesse mesmo dia, facilitando o nosso deslocamento, tendo em vista que esse CMEI fica num bairro mais distante.

Cheguei ao CMEI LCS no turno matutino, no horário previsto e fui encaminhada pela secretária à SRM, local onde estava Cristal, professora do turno matutino. Cristal foi muito receptiva, assim que chegamos ela guardava alguns brinquedos utilizados no atendimento que havia acabado um pouco antes de chegarmos. Nos juntamos à ela e juntas organizamos a sala. Assim que acabamos de arrumar, sentamos à mesa e ela fez diversas perguntas sobre o mestrado, as etapas para adentrar no curso. Expliquei cada etapa, o que nós fazíamos enquanto estudantes de pós-graduação e incentivamo-la a tentar a próxima seleção. A partir de então começamos a entrevista. Cristal é professora com vínculo temporário no município e esse é seu segundo ano na instituição. Ela

esteve muito à vontade e tranquila durante as respostas. Sempre se remetia à sua experiência como professora de instituição especializada, local onde iniciou sua docência. Essa professora está alocada em dois CMEIs, no turno matutino ela está no CMEI LCS da região F, no turno vespertino no RRS da região I. Ao dar exemplos do dia-a-dia com as crianças atendidas, ela costuma remeter-se a eles como: o meu Down, o meu autista. Declarou não se pautar muito em questões teóricas, pois essas já haviam sido esquecidas, não se lembrava mais. Pedimos para que ela nos mostrasse os materiais de estudo enviados para a SRM implantada pelo MEC no CMEI, ela declarou nunca ter tocado nesses materiais, seu foco está nos materiais didáticos produzidos por ela. A entrevista durou 30 minutos, a conversa anterior a entrevista não foi gravada, mas posteriormente registrada no diário de campo.

Assim que finalizada a entrevista, continuamos na instituição, pois logo no primeiro horário estava marcada a nossa próxima entrevista com a professora do turno vespertino. Sentamos na área livre do CMEI e aproveitamos o tempo para fazer os registros da reunião anterior.

Assim, esperamos até as 13 horas, quando a professora Esmeralda chegou. Ela, muito simpática e empolgada com a nossa presença, mostrou-se também, interessada em saber sobre o curso de mestrado da nossa instituição. Explicamos as etapas do processo, depois explicamos nossa pesquisa e então iniciamos a entrevista. Esmeralda narra suas vivências de forma bem clara, demonstrou muito interesse teórico, no entanto, suas principais referências são ainda da sua primeira graduação que foi em Letras. Em alguns momentos ela confunde as teorias, mas aparenta um conhecimento prévio de algumas correntes filosóficas, a professora declarou que não segue nenhuma corrente teórica, prefere seguir um pouco que sabe das várias que teve contato, não muito aprofundado, como declarado por ela. Esse é seu primeiro ano na educação infantil e na educação especial. Tem gostado bastante da experiência. Seu vínculo com o município é temporário. Demonstrou muito interesse em colaborar e buscar novos conhecimentos. A entrevista durou 45 minutos. Na ausência do diretor, solicitamos que a pedagoga, que é quem estava respondendo por ele, assinasse o termo de permissão para a entrevista. Apesar dela ter assinado ao final, ela já estava ciente de nossa presença e já havia autorizado a pesquisa no CMEI.

A próxima instituição que realizamos entrevista foi o CMEI VCP, esse foi, sem dúvida o CMEI que tivemos mais dificuldades de comunicação. O telefone não atendia, ligamos por semanas, não conseguíamos contato em nenhum dos turnos. Em uma das vezes conseguimos falar com a secretária da instituição, que nos indicou o e-mail do CMEI para que fizéssemos o contato direto com o diretor. Enviamos, portanto, um e-mail explicativo contendo as informações, mas também não obtivemos retorno. Diante da dificuldade, entramos em contato com a Seme/Vitória que nos passou o contato institucional do diretor. De posse desse contato, ligamos para ele, explicamos nossa situação e ele confessou ter lido o nosso e-mail e não ter tido tempo de responder. No mesmo instante autorizou nossa ida à instituição e disse não ser necessário marcar um horário para a entrevista. Disse que caso não estivesse no CMEI, e houvesse qualquer negativa por parte do corpo docente, era só retornar à ligação para que ele explicasse a autorização.

Assim, no dia 29 de junho de 2016 fomos até o CMEI VCP, quem nos recebeu foi o guarda que nos encaminhou para as pedagogas, elas inicialmente nos confundiram com novas estagiárias e assim nos apresentou a professora de educação especial, Rubi. Nesse momento desfizemos o mal-entendido e pudemos explicar o que de fato fazíamos na instituição. A professora no momento estava sentada ao computador da SRM implantada pelo MEC, cabe destaque a excelente estrutura física da sala, a maior e bem mais equipada das que visitamos. A professora questionou o fato de não termos marcado e então explicamos que foi uma instrução do diretor da instituição. Em seguida ela nos perguntou se poderíamos voltar outro dia, nós respondemos que sim, no entanto ela ficou compadecida pela distância que havíamos nos deslocado para a realização da entrevista e disse que cederia um tempo, ainda assim, um pouco chateada por ter de interromper suas atividades. Ficamos constrangidas com a situação, porém, esperamos a finalização das atividades que ela realizava.

Depois de esperarmos sentadas à mesa por quase 30 minutos, a professora veio ao nosso encontro e justificou a espera. Nos desculpamos pela interferência, mas nesse momento ela não mais demonstrava incômodo pela nossa presença. Assim como Cristal e Esmeralda, Rubi também quis saber como era o processo de seleção para o mestrado, também explicamos todo o processo e indicamos que ela tentasse na próxima oportunidade. Após a explicação, nós falamos sobre a pesquisa que estávamos

desenvolvendo e então demos início a entrevista. Rubi é professora do CMEI VCP há muitos anos e acompanhou todas as mudanças estruturais que ele passou, portanto, suas respostas eram bem contextualizadas e relacionadas ao histórico da instituição. Atua no município desde meados dos anos 1990, e assumiu há alguns anos, via concurso interno, o cargo de professora de educação especial. Ela é muito elucida, pessoa comprometida com a educação das crianças que atende. Foi muito disponível à nossa pesquisa, dispondo de uma hora e meia de explicações sobre seus conhecimentos, concepções e práticas. Ao final ela fez questão de nos apresentar a cada uma das crianças atendidas por ela e também a estrutura da escola. Como o diretor não estava presente na escola, quem assinou a autorização para pesquisa na instituição foi a pedagoga que nos recebeu logo na nossa chegada. Ao fim, Rubi se disponibilizou para que, caso fosse necessário, eu acompanhasse o seu trabalho dia-a-dia com as crianças do CMEI. A assinatura da autorização foi feita pela pedagoga do turno, visto que, o diretor não estava presente.

A última instituição que fizemos entrevista foi o CMEI LNS, esse CMEI fizemos o contato telefônico com a pedagoga do turno matutino, explicamos nosso trabalho e ela, por sua vez, passou nosso contato para a professora de educação especial. Essa professora nos retornou e indicou o melhor horário para que fôssemos realizar a entrevista. Assim, no dia 30 de junho de 2016, realizamos nossa última entrevista com a professora Turmalina. Fomos recebidas por ela, que foi até o portão nos receber e nos encaminhou para a SRM implantada pelo MEC na instituição, local onde aconteceu a entrevista. Essa professora, está no CMEI LNS há pouco tempo, é uma professora com ampla experiência, já trabalhou por muito tempo em instituição especializada e vincula o seu trabalho no CMEI ao desenvolvido nesse outro espaço. É uma professora muito comprometida, dedicada às crianças que atende, domina o seu espaço. Teve algumas dificuldades de compreensão, principalmente quando tratávamos dos conhecimentos e concepções, mas nada que comprometesse a nossa entrevista. É, assim como as demais professoras entrevistadas, professora temporária no município. A entrevista durou 45 minutos. Ao final ela nos encaminhou à outra professora que realiza o trabalho com as crianças com deficiência intelectual no turno vespertino, apresentou-nos de forma simpática de modo que a professora aceitasse, naquele momento, participar da entrevista, mesmo que, como relatado acima, ela tenha desistido posteriormente. Após esse momento, fomos até a sala da diretora, muito receptiva, solicitando que assinasse o

termo de autorização. Assim, como nas demais instituições de educação infantil que visitamos, a diretora sabia de nossa presença mas solicitou que passássemos na saída para coletar a sua assinatura.

Destacamos que, antes de iniciarmos as perguntas trazidas no roteiro, explicávamos a pesquisa e fazíamos o convite a cada um dos professores para que comparecessem no dia da defesa, indicando data, local e horário.

## 5.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Para a organização e análise dos dados, utilizaremos o método de Marx, que deu condições para a produção e desenvolvimento do materialismo histórico-dialético. De acordo com Netto (2011), para Marx, o papel do sujeito que pesquisa é essencialmente ativo, no entanto, é necessário que ele vá além da aparência dada do objeto, investindo no conhecimento da essência, da estrutura e da dinâmica, pois esses elementos nos ajudam a compreender o produto a partir de um processo. Desse modo, o pesquisador deve ser capaz de “mobilier o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação” (NETTO, 2011, p. 25). Partiremos de análises de entrevistas concretas produzidas a partir da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C).

Como procedimentos adotados, fizemos transcrições das entrevistas realizadas com os professores de educação especial que atuam na educação infantil, produzimos dados também através das observações e posterior anotação nos diários de campo, com a finalidade de organizar esses dados em eixos temáticos para análise.

Os eixos temáticos foram definidos a partir dos nossos objetivos, discutimos neles, respectivamente: conhecimentos, concepções e práticas. No entanto, a partir dos dados produzidos, percebemos o surgimento de uma categoria, sendo ela “Formação do Professor”. Diante disso, vimos a necessidade de discutir a formação do professor no contexto municipal, surgiram dados que, ao nosso ponto de vista, iriam contribuir na discussão e responder aos nossos objetivos. Portanto, definimos ao fim três eixos temáticos e uma categoria de discussão para análise dos dados. A análise dos dados teve

como base epistemológica os estudos da perspectiva histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica.

Destacamos que a proposta da nossa pesquisa é contribuir no sentido de desvelar a possível vigência do modelo médico-psicológico na educação especial, com foco nos professores de educação especial que atuam com crianças de zero a cinco anos com deficiência intelectual. Partiremos, portanto, dos conhecimentos estudados durante a graduação e pós-graduação; das concepções que eles possuem a respeito das crianças que eles trabalham e suas subjetividades; também considerando as práticas desenvolvidas por eles a partir do atendimento educacional especializado; e por fim, considerando as formações oferecidas pelo município e as suas intencionalidades e repercussões na ação pedagógica de cada um deles.



## 6 ORGANIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo temos a intenção de discutir os dados produzidos a partir de dois movimentos: um proveniente das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de educação especial que atuam em instituições de educação infantil com crianças com deficiência intelectual, e outro proveniente das observações/anotações de diário de campo e dos dados disponibilizados pela secretaria Municipal de Educação do município Vitória.

Para tanto, destacamos como eixo temático para análise três pontos: 1) Os conhecimentos dos professores de educação especial: marcas do seu processo formativo ou vestígios da sua prática docente? 2) Concepções dos professores de educação especial: Problematizações sobre deficiência intelectual, diagnóstico e laudo. 3) Práticas pedagógicas dos professores de educação especial: uma análise do atendimento educacional especializado. Por fim, destacamos a categoria surgida durante o movimento da pesquisa, trazida no quarto momento, sendo ela: 4) A formação dos professores de educação especial: Aproximações com os conhecimentos, concepções e práticas pedagógicas. Os três primeiros foram escolhidos a partir da proposta inicial que nos despojamos a realizar, a quarta surge como uma categoria de análise a partir dos dados que produzimos nas entrevistas.

Compreendemos que o eixo temático “conhecimento” é importante para a nossa análise, pois, contempla questões teóricas fundamentais para atuação e sustentação da ação do professor no contexto da educação infantil. Os conhecimentos mostram sob quais bases o trabalho docente tem se desenvolvido.

O eixo temático “concepções” contribui no sentido de demonstrar, a partir dos conhecimentos e vivências, como tem sido elaborado os conceitos que, segundo nosso ponto de vista, são fundamentais para a compreensão ideológica que ampara as práticas desenvolvidas com as crianças com deficiência.

Com o eixo temático “práticas”, temos a oportunidade de ver na prática desses professores os resultados dos conhecimentos e das concepções revelados, ilustrando a partir dos esclarecimentos dos profissionais entrevistados.

Por fim, utilizamos a categoria “formação” que perpassa e problematiza com mais profundidade os eixos temáticos já apresentados e que demanda um aprofundamento maior, merecendo a posição de categoria. Ela surgiu a partir da organização das nossas questões levantadas junto aos professores. Com isso, temos condições de avaliar a vigência do modelo médico-psicológico na educação especial, especialmente, a partir dos conhecimentos, concepções e práticas dos professores de educação especial que atuam na educação infantil.

Sendo assim, teremos como pressupostos teóricos as teorias histórico-cultural e histórico-crítica, que ao percurso da nossa escrita tem embasado as nossas discussões e agora também irão assentar as análises que serão realizadas a seguir. Utilizamos também algumas produções acadêmicas que se empenharam na discussão da medicalização no contexto escolar, pois, em certa medida, tem contribuído com as nossas discussões.

#### 6.1 OS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCAS DO SEU PROCESSO FORMATIVO OU VESTÍGIOS DA SUA PRÁTICA DOCENTE?

A escolha desse eixo temático está diretamente ligado ao nosso primeiro objetivo específico, que tem o intuito de analisar conhecimentos de professores de educação especial oriundos dos processos formativos e da prática docente com crianças indicadas à educação especial na faixa etária de zero a cinco anos de idade. Consideramos, portanto, que ao nos dedicarmos a esse eixo temático temos acesso às bases teóricas que fundamentam as ações desenvolvidas pelos professores de educação especial nas instituições de educação infantil em que trabalham.

Nossa base teórica, compreende a ação crítica do professor como um elemento básico, afinal, o ato de educar é político, o sujeito que ensina tem de ter base teórica que sustente o que faz e também o que fala. Assim, os conhecimentos aqui considerados, serão os acadêmicos e os práticos que emergem a partir do trabalho. No entanto, é importante frisar que esse conhecimento prático não se distancia do conhecimento

teórico. A partir do materialismo histórico-dialético, o conhecimento da realidade só é possível partindo do empírico vivido, seguindo para abstração teórica, a fim de alcançar uma compreensão de realidade concreta. Ou seja, esse processo não pode ser fragmentado ou diluído. Portanto, qualquer ruptura nesse movimento causa danos incalculáveis ao trabalho e constituição humana dos professores.

A primeira questão que nós organizamos tratava da formação teórica desses sujeitos. Elaboramos uma questão em nosso roteiro de entrevistas que solicitava aos professores que nos contassem sobre quais conhecimentos foram estudados no processo formativo (inicial e continuado), e os teóricos que deram bases para tais conhecimentos, com intuito de saber quais desses que embasam as suas práticas com as crianças atendidas por eles.

Na análise dos dados, vimos que dos dez professores que foram entrevistados, oito fizeram a formação inicial no curso de pedagogia e outras duas em outras licenciaturas (uma em história e a outra em letras). Eles todos possuem pós-graduação em educação especial e/ou educação inclusiva e atuam nas salas de recursos multifuncionais em instituições de educação infantil. Todos atendem crianças com deficiência intelectual (era um pré-requisito para a delimitação dos sujeitos). Muitos professores disseram que participam de formação continuada oferecida pelo município de Vitória, a maioria delas acontece em horário de trabalho o que os condiciona a participarem. Os professores disseram que esse processo é importante para seu trabalho.

Entretanto, apesar de demonstrarem a importância desse processo alguns sentiram grande dificuldade em recordar-se dos teóricos que estudaram durante a faculdade e nos cursos de pós

**Âmbar:** Então, menina, do meu TCC eu estou tentando lembrar um, mas faz tempo. Tem um que eu gosto muito dele... Mas esqueci. Eu lembro de alguns... ah... não estou lembrando não.

**Pesquisadora:** [Séria] Vigotski ou Piaget?

**Âmbar:** Ah...esses são da educação infantil, mas o que eu quero falar dele, que é da área mesmo, eu não lembro. [...] A gente acaba deixando as teorias e ficando só na prática. Vocês sabem disso [...]. Eu também já fui estudante [remetendo-se à pesquisadora], aí eu ficava muito na teoria, aí você passa pra prática e fala assim: “poxa, porque fulano falava isso e aquilo, mas na verdade não é isso. Às vezes você anda junto, às vezes separado”

(TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE ÂMBAR, 22/06/2016).

Na época em que eu fiz faculdade em 2006, não tinha nada de educação especial. A gente não estudou nada. Na pós a gente discutiu, só que faz muito tempo e eu não lembro (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE CRISTAL, 29/06/2016).

Nesses trechos percebemos que as professoras não conseguem se recordar de teóricos que já haviam estudado e que poderiam estar utilizando ainda hoje na sua prática com crianças público-alvo da educação especial. Elas fizeram um esforço para lembrar, mas destacam o tempo como fator do esquecimento. A professora Cristal aponta que ela estudou na pós, mas que, de fato, não lembrava. A pesquisadora, tenta auxiliar com o nome de dois teóricos amplamente usados, e a professora Âmbar diz que eles são da educação infantil.

Ao analisarmos esses trechos, percebemos um distanciamento das questões teóricas na prática das professoras. Isso não significa que nessa prática não tenha teoria, mas elas não percebem que eles estão presentes na sua ação docente. Que toda a atividade não pode ser espontânea, mas ela é empoderada pelo saber docente (SAVIANI, 2013).

É importante destacar que tanto a teoria como prática são elementos de constituição humana. Saviani (2014) nos fala de formação humana a partir do trabalho que o homem exerce na natureza, adaptando essa natureza às suas necessidades. E nessa adaptação ele vai se desenvolvendo. Porém, toda ação é uma ação atribuída de conhecimento prévio sobre o mundo que vai ser modificado, há uma ciência que diz respeito ao conjunto de conhecimentos da sociedade. Ter conhecimento dessa ciência que embasa a prática é premissa para um desenvolvimento humano crítico.

Outro ponto que nos deixou inquietas, e que faz parte de um saber docente nos processos de formação, quer seja ele inicial ou continuada, é o conhecimento do processo de desenvolvimento da criança. É importante destacar que o processo de desenvolvimento de uma criança com deficiência é igual ao processo de desenvolvimento de qualquer criança, o que diferencia são as condições as quais ela está inserida e que a atravessa (VIGOTSKI, 2012).

No processo de formação, precisamos evidenciar essa condição e atrelar os conhecimentos da educação infantil aos conhecimentos das crianças com alguma

deficiência. Não precisamos de uma formação específica sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, ao destacar isso iremos contribuir para manutenção da ideia de patologização da educação especial (ANGELUCCI, 2014). Na transcrição da professora Ametista, conseguimos perceber essas marcas.

Não lembro dos autores estudados na graduação e vagamente lembro dos da pós. [...] as discussões [na pós-graduação em educação especial] eram restritas às deficiências, síndromes, autismo, deficiências, surdez, altas habilidades (AMETISTA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 27/06/16).

Ao recordar-se do que estudara no curso de pós-graduação, a professora só rememora as questões biológicas que configuram o sujeito e estão presentes nos estudos direcionados à formação do professor de educação especial. Saviani (2013), diz que há interesses que se opõem à apropriação do conhecimento. Esses interesses dizem respeito a organização social vigente.

O saber biológico sobre o sujeito com deficiência é um saber fragmentado do humano. Saviani (2014) ainda nos diz em outro estudo, que o conhecimento absoluto é selecionado, desde o acesso da classe operária aos estudos, esse conhecimento foi organizado de modo a atender aos interesses de produção capitalista. Sob essa formatação a escola se constituiu. Essa formação fragmentada não se limita à educação básica, como vemos no excerto apresentado. Um dos desafios para a formação de professores no Brasil hoje, é a sobreposição da organização burocrática dos cursos superiores, sobreposta a necessidade de conhecimentos necessários a prática docente (SAVIANI, 2014).

Quanto ao saber biológico de como é estruturado o organismo do sujeito com deficiência aparenta ser um conhecimento suficiente para que se tenha condições de trabalhar com eles. No entanto, sabemos que tais conhecimentos restringem o saber e a ação do professor, primeiro porque somos sujeitos históricos, então a ênfase do nosso desenvolvimento é social. Segundo, porque o conhecimento técnico é altamente limitado, não dá condições de abstração do pensamento, nem proporciona ao sujeito pensar criticamente a sua própria prática. São, portanto, condições limitadoras advindas de um saber empírico disseminado no Brasil a partir das ideias positivistas. Saviani (2013), alerta que

[...] assim, poderíamos traduzir pedagogia concreta por pedagogia dialética. A dialética é uma lógica concreta, enquanto a lógica formal, a lógica das formas, é abstrata. Uma lógica concreta é uma lógica dos conteúdos. Só que não podemos confundir conteúdos *concretos* com conteúdos *empíricos*. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato (SAVIANI, 2013, p.70, grifos do autor).

Saviani, na citação supracitada, refere-se a uma visão dialética do conhecimento. No caso específico da educação especial, há uma violenta influência da psicologia na produção de conhecimento para a área. No entanto, a vertente<sup>56</sup> psicológica que ampara essa fragmentação do humano (em características biológicas) é a mesma que sustenta a ideia de medicalização da vida, sendo a transformação de questões sociais em biológicas. O sujeito antes de ser diagnosticado com uma deficiência é um sujeito, um sujeito social.

Saviani (2013, p.70), diz que “uma das limitações da contribuição da psicologia à educação está no fato de que a psicologia tem tratado principalmente do indivíduo empírico, não concreto<sup>57</sup>”. Portanto, “o professor não pode fazer um corte, o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto. É em relação a este aluno que ele tem que agir” (idem, p.71).

Portanto, saber se o sujeito tem síndrome, é surdo, tem deficiência intelectual e etc. não vai, efetivamente, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, ao contrário, vai fragmentar um todo que o aluno representa. Por fim, esse se configura como um saber técnico, remete-nos à ideia de “professor profissional<sup>58</sup>”.

---

<sup>56</sup> Essa vertente diz respeito à psicologia que compreende o desenvolvimento a partir de aspectos estruturais genéticos, a partir dos estágios, ou seja, da fragmentação biológica, nomeada de Teoria Cognitiva. Teoria desenvolvida por Jean Piaget, foi a que sustentou ideologicamente os movimentos escolanovista e construtivista amplamente difundidos na educação brasileira.

<sup>57</sup> Saviani utiliza o conceito de concreto a partir do conceito definido por Marx, que determina como “síntese de múltiplas definições, por conseguinte, em nossos escritos também utilizamos.

<sup>58</sup> Segundo Facci (2008) o conceito de profissionalização está ligado à ideia de competência, na qual o trabalhador deve ter um conhecimento mais genérico e mais amplo, de modo que tenha condições de se adaptar a diferentes tarefas num campo de atuação mais amplo. Essa compreensão remete à formação do professor de educação especial. Quando valorizada a apropriação de conteúdos específicos, como exemplo: “síndrome de Down”, compreende-se que ele, de posse das características dessa síndrome, possa atuar com sujeitos com síndrome de Down desde a educação infantil até o ensino médio. Trazendo uma falsa sensação de conhecimento, afinal, os pressupostos teóricos que dizem respeito à sua área do conhecimento, foram desbaratados.

Enfatizar apenas a técnica aproxima-nos das discussões sobre o esvaziamento intelectual do professor, professores tecnicamente formados, mas criticamente silenciados (SHIROMA, 2003). São professores que sabem o lugar que ocupam, mas não têm consciência do que histórica e teoricamente sustentam as suas práticas. Embora haja, uma teoria que sustente as suas práticas muitos professores não as reconhecem na sua ação.

Em nossas análises, encontramos, além da ênfase nos conhecimentos técnicos, um ecletismo em relação a apropriação dos conhecimentos. Quando perguntamos ao professor quais teóricos pautavam a sua prática, ele expôs as últimas leituras

Uma das teóricas que todo mundo fala, que a gente estuda bastante, uma delas é a Maria Tereza Mantoan, muito estudada. [...] Mas a Mantoan principalmente (ÔNIX, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 22/06/16).

Diante da resposta dada pelo professor, tive curiosidade de saber mais se ele tinha conhecimento aprofundado sobre a autora, uma vez que toma o seu trabalho como referencial, portanto, continuamos o diálogo

**Pesquisadora:** E em relação a Piaget e a Vigotski, você tem alguma aproximação?

**Ônix:** Tenho, tenho sim, Vigotski, a gente usa como apoio. Por exemplo, estou lendo um livro agora de prática pedagógica do professor, é sobre o trabalho com autismo na educação infantil é todo tendo como fundamento Vigotski (ÔNIX, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 22/06/16).

Assim que perguntado, o professor citou Mantoan como principal referencial teórico em que ele se apoia, no entanto, ao questioná-lo sobre os principais teóricos que produzem teoria e dão base para os trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores da área, como é o caso de Mantoan, ele apontou que utiliza como apoio Vigotski. Diante desse fato, pensamos em duas possibilidades para a junção de teorias tão distintas. O primeiro talvez seja o fato dele não saber que Mantoan apoia seus estudos na teoria piagetiana, que segue caminho contrário ao da teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores. O segundo é a possibilidade dele aceitar as duas teorias como base, numa tentativa de associar os trabalhos desenvolvidos.

Facci (2008), nos diz que o ecletismo advindo da ideia de utilizar-se, indiscriminadamente, as teorias de Piaget e Vigotski é muito presente em nossa

realidade educacional. Ao nos depararmos com essa situação, nos remetemos aos estudos de Vigotski. Quando em meio a elaboração da teoria histórico-cultural, ele criticava a psicologia marxista, que estava em processo de construção na época, por acreditar que esta se constituía a partir de fragmentos sem coerência, segundo Tuleski (2008)

Esta, de sua perspectiva, não passava de uma colcha de retalhos de citações de Marx e Engels superpostas às análises de fenômenos psicológicos realizadas pela psicologia ocidental, o que acaba por desembocar no ecletismo tão comum à psicologia burguesa (idem, p. 100-101).

A autora ainda complementa que

Quem assimila ecleticamente – por ordem de aparição – todas as escolas, correntes e tendências existentes na Europa Ocidental necessita de uma linguagem confusa, indeterminada, niveladora, cotidiana, por exemplo “como se diz na psicologia tradicional (VYGOTSKI, 1991, p. 326 apud TULESKI, 2008, p.102-103).

Portanto, vimos que o ecletismo teórico não era bem visto por Vigotski, pensamos que “beber da água” de diferentes teorias para explicar, ou dar base para a prática, não contribui, pelo contrário, acaba por eliminar as diferenças e contradições que expressam as contradições da realidade, culminando num amontoado de ideias sem fundamento, afastando-se da realidade concreta.

Ao relatar seu processo formativo, a professora Cristal dá muita ênfase ao trabalho que desenvolveu na instituição especializada.

Na época em que eu fiz faculdade, em 2006, não tinha nada de educação especial. A gente não estudou nada. Na pós, a gente discutiu, só que faz muito tempo e eu não lembro. Eu acabo lendo muito a declaração de Salamanca, as legislações, porque essas leis sempre mudam [...] Eu era estagiária na APAE<sup>59</sup>, e sempre gostei muito de trabalhar com crianças especiais, eu comecei muito cedo na APAE. Eu comecei muito nova, com 15-16 anos. Eu sempre falei que assim que eu terminasse a faculdade eu ia fazer uma pós para trabalhar com as crianças especiais. Trabalhei um ano na APAE de Vitória também, foi uma experiência muito boa. Mesmo trabalhando dois anos como estagiária, teve uma bagagem enorme para mim (CRISTAL, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 29/06/16).

Podemos perceber que o início da docência, suas primeiras experiências, e o que deu incentivo para entrar na área da educação especial, foi a vivência no espaço

---

<sup>59</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.



especializado. Percebemos também, que a ênfase que ela deu ao trabalho é tamanha, que abarca e justifica o lugar onde ela apreendeu o conhecimento necessário para atuar na educação especial. Ela cita ao final que a bagagem que ela teve foi enorme, mas o que ela aprendeu na faculdade e na pós-graduação já havia esquecido.

Compreendemos que os conhecimentos iniciais se dissiparam porque Cristal deu ênfase à prática, contudo, não se justifica o esquecimento das discussões teóricas, afinal, a pós-graduação ela fez depois da graduação, e essa após seu período de estágio. Cronologicamente, o estágio veio antes. A “bagagem” que a professora evidencia é a empírica. Cristal, talvez não revele, mas é uma professora que, dialeticamente, sustenta seu trabalho a partir da reflexão de sua prática com a teoria adquirida. Esse movimento precisa ser trazido à tona, pois uma prática sem a teoria é vazia, e toda prática se constitui de uma teoria que a embasa.

Facci (2008), ao analisar esse contexto de formação na prática, com base em Pimenta, nos diz que

Essa massificação do termo distancia o profissional de uma reflexão no sentido marxiano, dificultando o engajamento dos docentes em práticas mais críticas, reduzindo-o a um fazer técnico, a um praticismo [...]. O que caracteriza esse universo neoliberal que se apropriou desta perspectiva teórica é “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva), Ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta neste contexto (FACCI, 2008, p. 66).

Para tanto, a autora ainda completa considerando a teoria com uma importância fundamental na formação dos professores, pois dá condições a eles de compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e também os próprios do lugar onde se inserem como profissionais da educação. Dialogando com Matos, Marx e Engels, Facci (2008, p. 66) infere que “a reflexão se desenvolve no diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo” (p.66), na medida em que “a individualidade do ser humano se processa no meio social” (FACCI, 2008, p.66). A reflexão, portanto, é uma habilidade especificamente humana que emerge, no entanto, dos encontros de “múltiplas e diferenciadas relações” (FACCI, 2008, p.66). Portanto, não reduz-se ao limitado vivido.

Acreditamos que esse processo de reflexão, na qual prática não se desassocia da teoria, é fundamental. No excerto de Safira, podemos exemplificar:

[...] quando se trata de educação especial, é muito singular de cada aluno. Cada aluno na educação especial é muito singular, então é muito complicado você falar da prática de Vigotski, da prática de Piaget, falar da prática de qualquer um, porque principalmente a educação especial [...] é muito singular mesmo. Vai ser um que vai ter autismo, vai ser um [outro] que vai ter autismo também, mas eles vão ser completamente diferentes, o trabalho que você vai executar com eles vai ser completamente diferente, porque um é autista clássico e o outro é autista moderado [...] (SAFIRA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 23/06/2016)

Safira relata a dificuldade de associar os conhecimentos teóricos à sua prática, ela justifica a partir da singularidade de cada sujeito. No entanto, os conhecimentos teóricos não dizem respeito a um sujeito específico, eles falam do processo de desenvolvimento humano. Claro que cada humano é diferente do outro, mas existem conhecimentos que são premissas para a atuação do professor junto às crianças, e esses não podem ser dissociados da prática docente. Raupp e Arce (2012), contribuem nessa reflexão nos dizendo que

A efetividade do trabalho docente junto às crianças de 0 a 6 anos demanda a correta apreensão dos meios e dos fins desse processo, ou seja, é necessário conhecimento do pleno do desenvolvimento e da humanização da criança. Para isso, é fundamental a indissociabilidade entre pensar a ação, o efetivar a ação e o resultado da ação que caracteriza a esfera da práxis (RAUPP e ARCE, 2012, p. 84)

No entanto, já discutimos essa questão anteriormente, seguimos agora para outro ponto que nos propusemos, a influência psicológica. No entanto, é importante frisar os conhecimentos necessários apontados pelas autoras, são conhecimentos que dizem respeito ao desenvolvimento e humanização, não a sua classificação.

A diferenciação a partir das características psicológicas, quando ela fala de autismo clássico e moderado, nada mais é do que a classificação a partir do comportamento, das características comportamentais das crianças. A diferenciação dos “graus” vai de acordo com as características que o sujeito apresenta, o foco do trabalho são as características. Como nosso foco é deficiência intelectual, percebemos que também há essa incidência para essa deficiência, em alguns relatos os professores diferenciam o “tipo” em leve, moderado e severo.

Percebemos, a partir da fala da professora, que os conhecimentos teóricos são ultrajados em detrimento dos conhecimentos patológicos, ou seja, não dá para associar o conhecimento teórico à prática porque existe uma subdivisão comportamental que vai orientar a prática da professora, nesse excerto, vimos qual conhecimento tem tido preferência.

Compreendemos, a partir da categoria elencada, que há um deslocamento do saber docente, uma dissociação prática da teoria e um ecletismo quanto ao referencial teórico. Percebemos ainda uma desvalorização do saber teórico da área, o que é mais complicado, porque quando o professor é expropriado do seu saber, isso se configura como um processo de alienação em relação ao trabalho, porque não existe um conhecimento teórico que dê base para um trabalho crítico, consciente. Leontiev (2005) diz que a alienação do trabalho condiciona à uma alienação da vida.

O foco do conhecimento indicado pelos professores dissimula uma materialidade do trabalho, como se ao apropriar-se de atributos biológicos o professor tivesse plenas condições de desenvolver o seu trabalho. No entanto, percebemos que essa condição assevera a influência de conhecimentos médicos-psicológicos que mais distanciam o professor dos conhecimentos próprios de sua profissão, levando-o a um esvaziamento.

Por fim, é importante esclarecer que não entendemos o professor como responsável pelo conhecimento fragmentado, pela crença dicotômica a partir da teoria e da prática e os outros pontos já levantados. Tudo que apresentamos diz respeito a um contexto de organização social, então não intentamos responsabilizar o professor por não possuir conhecimentos teóricos necessários para a realização de um trabalho emancipatório e coerente para a sua constituição e a do outro.

A seleção do conhecimento não é uma escolha, mas sim, uma imposição social, no caso da formação em nível de graduação e pós-graduação é importante que eles sejam organizados de modo a oferecer subsídios teóricos para que esses profissionais não se encerrem na prática docente, mas que vejam nela possibilidades de transformação a partir de conhecimentos teóricos já produzidos.

Voltamos ao processo dialético de formação, não há como pensar em formação humana, sem pensar no empírico vivido e nas abstrações teóricas a partir do conhecimento científico. Encerramos com a orientação de Saviani (2014), que nos diz que não podemos deixar processo de evolução humana limitado ao processo de evolução natural e espontânea. Ao contrário, é necessário que seja organizado de forma consciente no intuito de superar a lógica de divisão de desumanização do homem.

## 6.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, DIAGNÓSTICO E LAUDO

Nesse momento iremos nos dedicar a investigação das concepções de professores de educação especial quanto à criança com deficiência intelectual matriculada nas instituições de educação infantil e indicadas ao atendimento educacional especializado. Para isto, elencamos dois eixos principais para essa investigação: a análise das concepções a respeito do conceito de deficiência, a análise das concepções em relação ao diagnóstico e ao laudo a partir da visão dos professores, e por fim temos a intenção de investigar essas concepções com a finalidade de compreender se essas têm contribuído, ou não, para vigência do modelo médico-psicológico na educação.

À vista disso, em nosso roteiro elaboramos uma pergunta, que ao nosso ver, seria fundamental para que pudéssemos atingir o objetivo de saber da vigência ou não do modelo médico-psicológico, a pergunta em questão era: Qual é a sua concepção de deficiência? Ela é direta e compunha um agrupado de perguntas sobre concepções. Antes de iniciar as entrevistas, apesar de sabermos que ela seria fundamental para elucidação da nossa problemática, não sabíamos que ela geraria tanta insegurança por parte dos professores, essa foi, sem dúvida, a questão mais complicada, todos os dez professores entrevistados titubearam antes de respondê-la.

Pletsch (2014), nos diz que é difícil conceituar a deficiência intelectual<sup>60</sup>, e essa dificuldade fez com que diversas áreas lançassem olhares distintos a conceituação, como: a educação, a psicologia, a neurologia, a sociologia e a antropologia. Tal

---

<sup>60</sup> A autora utiliza-se da terminologia “mental”.

condição é histórica, podemos observar pelas diferentes nomenclaturas<sup>61</sup> constituídas e superadas ao longo do tempo.

Essa dificuldade pode ser exemplificada no excerto abaixo, no qual a professora Ágata teve dificuldade de responder diretamente à pergunta:

**Pesquisadora:** Qual é sua concepção de deficiência?

**Ágata:** Eu acredito que ele é capaz de acordo com o material. Ele é capaz de conseguir, porém ele tem o tempo dele. [...] aí trabalha com o aluno e chega um tempo que ele fica cansado e tem que oferecer outro material, respeitar o tempo da criança. Eu acredito na criança, mas ele tem o tempo dele e então a gente tem que respeitar. Tem a confecção de materiais também, os recursos pedagógicos que a escola oferece.

**Pesquisadora:** A diferença de uma criança com deficiência ou sem deficiência?

**Ágata:** Olha, como eu estou dizendo, é na confecção de material (ÁGATA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 27/06/2016).

Ao ouvirmos essa resposta, pensamos, por um instante, em reformular a referida questão pensando nas próximas entrevistas, mas, diante do exposto, percebemos que era um dado que nós não deveríamos subtrair. A não compreensão, remete a categoria anterior, a questão dos conhecimentos. Essa falta de compreensão, revela também uma base teórica fragilizada. No entanto, apesar da professora não ter enunciado diretamente, podemos encontrar pistas na sua fala de uma criança que precisa de um tempo maior, dando a ideia de maturação e de materiais específicos para trabalhar com ela.

Em outras respostas podemos evidenciar a concepção de deficiência como uma limitação, metade dos professores entrevistados, nos mostraram que compreendem a deficiência como uma limitação da criança, vejamos os dados

A pessoa com deficiência engloba vários tipos de deficiência, é uma pessoa que tem um certo tipo de *limitação* (AMETISTA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 27/06/2016).

Ah... é até difícil falar, eu não vejo meus alunos com deficiências, eu vejo com *limitações*, entendeu? (CRISTAL, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 27/06/2016).

É um aluno e suas *limitações*, que difere do outro (TURMALINA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 30/06/2016).

---

<sup>61</sup> Segundo Plestch (2014) idiotia (século XIX), debilidade mental (com níveis leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo (final do século XX). Deficiente mental (1939).

A inclusão é uma coisa nova para nós, quando falo de deficiência estamos falando de *limitação* (SAFIRA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 23/06/16).

Ai meu Deus do céu, como eu posso explicar? A deficiência é a questão que impede o indivíduo de realizar determinadas atitudes ou realizar determinadas ações. É o que impede, ou *limita* (JADE, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 24/06/2016).

A ideia de deficiência como limitação remete diretamente ao biológico da criança. Ao olhar como limitado para a criança com deficiência, o professor é quem limita, limita a partir de pressupostos biológicos, explica a diferença, aquilo que foge “à norma” como um limite, ou seja, sob essa ótica “essa criança possui limites”. No entanto, quem é que pode quantificar as nossas capacidades? A limitação é então, um meio que preconiza o desenvolvimento da criança (SOARES e CARVALHO, 2012).

Vigotski (2012) quando trata da deficiência primária e secundária, é bem claro ao inferir que a ênfase da *limitação* da deficiência não é biológica, mas social. Não negamos, absolutamente, a influência biológica no processo de desenvolvimento. Pino (2005, p. 52), nos diz que a corrente histórico-cultural da psicologia é uma exceção nessa área do saber, primeiro porque põe a cultura no “coração” da análise, e segundo, “sobretudo porque faz dela “matéria-prima” do desenvolvimento humano” por essa razão denomina-se “desenvolvimento cultural”, que é concebido “como um processo de transformação de um ser biológico num ser social” (PINO, 2005, p. 52).

Desse modo, as condições sociais é quem vão oportunizar ou não ao sujeito o seu desenvolvimento. No caso dos professores que compõem o social na vida dessas crianças, já é lançado à elas o olhar socialmente limitado, a criança encerra-se nessa característica patológica.

No entanto, essa concepção não é exclusividade dos professores, são orientações nacionais que dão esse direcionamento e apontam a nomenclatura, que com certeza, influenciaram esse ideário no contexto da Educação Especial. No documento Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental, destacado abaixo, o objetivo apresentado era o entender a deficiência mental (BRASIL, 2007).

[...] abordam essa limitação humana nessa tessitura, com o cuidado de não reduzi-la em seu entendimento. Quanto ao Atendimento Educacional

Especializado – AEE – para esses alunos, estamos trazendo experiências interessantes, que envolvem níveis os mais diferentes de comprometimento mental e atividades pedagógicas as mais variadas, tecendo a teoria com a prática (Brasil, 2007, p. 9).

A marca psicológica<sup>62</sup> é forte nesse documento, dado evidente, pois utiliza-se dos pressupostos de Freud e Lacan para sustentar suas concepções, notamos também, que para além de uma contribuição do processo de inclusão da pessoa com deficiência mental<sup>63</sup>, dão ênfase a explicação da deficiência como limitação, tirando o foco da educação. Borowsky (2010, p.78), em relação à essa influência da psicologia, afirma que “[...] com o embasamento da psicologia, há nos documentos uma centralidade na limitação da educação na própria criança. Ao mesmo tempo, remete a ela a responsabilidade de sair desta”.

Concordamos com Barreto (2009, p. 111) quando ela nos indica que “Busco ver no defeito, na deficiência, na diferença, não um limite, mas sim, uma grande oportunidade de aprender e de ensinar, de ser diferente da normalidade”. Ademais, tais possibilidades não estão distantes do contexto da educação infantil do município de Vitória, apontamos adiante duas concepções, que a partir de nossa base teórica, se mostram como indicativos de uma possível resistência ao modelo médico-psicológico, são elas

É...é uma pergunta que te pega [...] A gente tende a ver, numa concepção tradicional, como uma pessoa incapaz, essa é a primeira ideia que vem quando fala “ah...aquela criança, ou aluno tem uma deficiência física, mental, visual ou auditiva. A tendência é ver como um incapacitado, é uma visão que infelizmente ainda está forte na sociedade, mas eu, obviamente, como um profissional da área, tento sair dessa concepção e ver como uma pessoa que faz parte de um grupo e está inserido num contexto e que a deficiência não está só na pessoa, está na gente, na forma de como enxerga essa pessoa e convive com ela no mundo. Nosso papel é chegar até essa pessoa e diminuir essa distância dela com o mundo (ÔNIX, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 21/06/2016).

E também,

Eu penso que deficiência é quando a gente não consegue.... Vou te dar um exemplo: o que seria deficiência intelectual na minha cabeça? Uma criança que não consegue externalizar o raciocínio de forma da mesma forma que a grande massa consegue, e aí ela é caracterizada com alguma deficiência, mas

---

<sup>62</sup> Em relação a marca psicológica, em nosso trabalho também adotamos a psicologia histórico-cultural, entretanto, epistemologicamente ela se difere da abordagem psicanalítica de Freud, uma vez que, pautada no materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural concebe a constituição humana como produto social, as intra-subjetividades são formadas pelo meio cultural. Diferente da abordagem freudiana que busca na introspecção as explicações humanas, ou seja, a partir de um movimento contrário.

<sup>63</sup> Terminologia adotada no documento.

a gente é deficiente em tantas outras coisas, só de rotular: ahh... ela é feia, é bonita, ela é inteligente e o outro não é... Acho que deficiência é uma limitação que a gente impõe no outro. [...] A deficiência está na forma como a gente vê o outro (ESMERALDA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 29/06/2016).

Há nesses discursos um indicativo de humanização, um olhar social, que não impõe ao outro limitação, mas que sob outra perspectiva, compreende o sujeito como um ser social, que independente de suas características biológicas, expressa-se e vive de uma forma própria, não define juízo de valor, bom ou ruim, limitado ou com possibilidades. Esse olhar condiz com a prática docente, olhar que acredita na criança independente de estruturas biológicas, um olhar que consegue transpor a ponto de compreender que a deficiência maior está nos olhos de quem limita. Essa concepção é social, uma concepção que inclui o outro como partícipe da constituição dos que estão a sua volta, sobretudo, crianças.

Outro eixo que nos dedicamos a pesquisar dentro das concepções, foi o laudo médico, tínhamos o interesse de saber qual era a postura e influência desse documento no contexto da educação. Qual era o peso desse documento que sintetiza em categorias as características biológicas e comportamentais dentro de um diagnóstico. Em consonância com as concepções de deficiência, o laudo mostrou-se como, segundo a concepção dos professores, um elemento central para a realização do trabalho deles com as crianças.

*Através do laudo, você vai ter um estudo de caso, na verdade o que pauta a educação especial, cada uma tem a sua especificidade da criança, de acordo com as suas características. Tem várias síndromes que desconhecemos. O laudo faz a diferença no meu trabalho, preciso saber as restrições, a sua Síndrome [...] (TRANSCRIÇÃO DA AMETISTA, ENTREVISTA, 27/06/16).*

*O laudo é primordial, é primordial para desenvolvermos as atividades. Para saber o que não fazer, como correr no parquinho. Ele pode participar no meu colo ou segurando. E procuro ver se está atualizando, pois, as coisas mudam a cabeça ou do adulto da criança também muda, sei que é difícil, mas temos que solicitar a família para auxiliar o aluno (TRANSCRIÇÃO DA TURMALINA, 30/06/2016).*

*O laudo é só um norte... por exemplo: [...] ah... ele é deficiente intelectual, então vou ter que ter um pouquinho mais de paciência, mexer mais com o concreto, menos com o abstrato, trazer isso para ele, o laudo é só um norte, mas não é o principal (TRANSCRIÇÃO DA ESMERALDA, 29/06/16).*



Vimos, a partir dos dados, que o laudo possui características como: “norte”, “primordial” e “pauta a educação especial”. Tais características associam o laudo ao atendimento educacional especializado. A vinculação é um dado que mostra a dependência do parecer médico sobre o biológico para o trabalho docente. O laudo reforça a influência médica no trabalho docente a ponto de, conforme o laudo recebido, limitar a criança a atividades concretas, Vigotski (2012, p.151) diz que “a criança com deficiência chega com dificuldade ao pensamento abstrato, a escola deve desenvolver esta capacidade por todos os meios possíveis”. Ele ainda acrescenta que “o objetivo da escola, no final das contas, não consiste em adaptar-se à deficiência, mas em superá-la”(VIGOTSKI, 2012, p.151).

Guarido (2008), ao realizar sua pesquisa, já apresentada em nossa revisão de literatura, encontrou em meio aos resultados a necessidade do diagnóstico apontar uma “metodologia de ensino correta” para trabalhar com as crianças e alcançar um saber necessário para o trabalho com elas, no entanto, ela também aponta que ao receber o diagnóstico médico o professor não encontra a “receita pedagógica” de como ensinar, como fazer aprender.

[o laudo dará] *indicações de como trabalhar* e como observar cada criança. Observar para encaminhar, como observa, como começa a desenvolver, principalmente, na educação infantil. Um dia desses tivemos uma formação que ficamos em alerta, vai vir muita criança com deficiência (ÂMBAR, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 22/06/2016).

O trecho sobreposto diz respeito as expectativas que a professora atribui ao laudo, ele além de indicar o trabalho, orienta a criança, e mais, a partir dele ela vai observar e pautar o seu trabalho. No recorte que vem seguir, a professora justifica a necessidade dele.

Não acho que ele vem para tachar, rotular, a importância *do laudo é para oportunizar*. A preocupação dos pais é para o filho não ficar taxado. O aluno hoje tem direito ao AEE no contraturno e por mim no turno regular, além de ser atendido por outras instituições. *O laudo veio para oportunizar outros atendimentos*. (SAFIRA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 23/06/2016).

A saída em defesa do laudo, é amparada pela necessidade deste para a garantia do atendimento educacional especializado à criança com deficiência ou transtorno, segundo as entrevistas, em algumas instituições de educação infantil é indispensável a apresentação do laudo. Outras, dependendo do quantitativo de crianças indicadas ao

atendimento educacional especializado, o grupo pedagógico abre precedentes para que as crianças sem laudo também recebam o atendimento. Mas para tal, a solicitação parte do corpo pedagógico, que decide em consenso a necessidade de atendimento ou não.

No trecho anterior a professora fala do laudo como um oportunizador do direito, no entanto, a Nota Técnica nº 4, indica que

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p.3).

A nota técnica ao mesmo tempo que indica o não condicionamento do laudo ao atendimento educacional especializado, ao final, abre precedentes para que este possa ser um articulador entre o trabalho do professor de educação especial junto a área médica. Ou seja, ao passo que tenta descaracterizar o atendimento educacional especializado como clínico, articula-o ao final de forma sutil. O que dá precedentes para que as orientações municipais possam também solicitá-lo, como a orientação produzida pela Secretaria de Educação de Vitória

Podem ser sinalizados no SGE, após ciência da família, os estudantes ainda sem laudo, com indicativo de deficiência ou TGD *desde que estejam em acompanhamento clínico, comprovado, havendo uma descrição deste acompanhamento no campo Observações Gerais no SGE/Consulta de Alunos/Cadastro de Alunos/Dados Pessoais/Pendências/Observações* (VITÓRIA, 2016, p.1).

No caso do município, a criança até pode receber o atendimento educacional especializado na falta do laudo, mas só se estiver em acompanhamento clínico comprovado. Ou seja, não há escapatória, mesmo que com linguagem sutil no documento nacional, o documento produzido pelo município é taxativo quanto a vinculação clínica.

Entretanto, se o laudo vem para “oportunizar os conhecimentos”, por que é que se parte “das dificuldades” das crianças? Tendo a possibilidade, segundo orientação nacional, de não exigir o laudo para o atendimento, por que é que se exige? De onde vem essa exigência?

O laudo vem para fazer essa triagem, e para se ter critério para o atendimento. Estabelecer um critério, de quem é essa criança, ele vem nessa necessidade, eu acho. [...] vem ajudar nesse sentido, então tem a necessidade. [...] [As orientações traçadas no laudo, sobre as estruturas biológicas da criança] são importantes sim, a gente tem que conhecer essa criança, e eu sempre procuro buscar mais informação sobre uma determinada, *como no caso da síndrome, eu gosto de buscar outras informações, me ajuda*, não é o determinante do meu trabalho, *mas ajuda a gente a se situar e a preparar um plano de trabalho* para uma determinada criança. Não é determinante, mas ajuda (ÔNIX, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 21/06/2016).

[...] o laudo não é tão importante, *apesar das escolas pedirem o laudo, mas aí em contrapartida, não sei se seria um laudo*, mas diante do que a gente observa, como é que eu posso também estar trabalhando com essa criança? Porque às vezes eu posso estar trabalhando com alguma criança que tem uma limitação e aí se alguém, *talvez um médico com esse olhar clínico, me diz que há uma possibilidade de avançar nesse campo, sei que eles vão estar entrando na área da pedagogia, na questão da educação*. Mas acho que complementa, pra mim (JADE, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 24/06/2016).

Eu acho [o laudo] importante, tem muita gente que diz que só vai atender a criança mediante ao laudo, não, eu não atendo mediante a laudo, eu atendo mediante as necessidades da criança. Só que o laudo é importante porque você vai conseguir trabalhar melhor [...] lendo sobre, pesquisando qual as dificuldades, *qual o desenvolvimento que ele vai ter, a partir de qual prática você vai fazer, as características de cada criança, até que ponto você pode ir com eles* (CRISTAL, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 29/06/2016).

Durante as entrevistas, alguns professores, como foi no caso do professor Ônix, disseram que o laudo tem a finalidade de fazer a triagem das crianças que realmente possuem algum tipo de deficiência. É compreensível em certo ponto pela existência da triagem, afinal se não houver critério qualquer achismo pode vir a ser indicativo de deficiência.

Porém, utilizar-se do laudo para organizar o plano de trabalho é nocivo à aprendizagem da criança, afinal o laudo não aponta possibilidades, ao contrário ele aponta questões biológicas divergentes que comprometem de alguma forma essa aprendizagem. Segundo Baptista (2012, p. 59) o papel do professor é amplo e desafiador, uma de suas atribuições é a resistência em não conformar-se com “receitas de organização de espaços e de intervenções”. Para tanto, como uma forma de resistência, ele indica a

valorização de um “diagnóstico pedagógico que auxilie no planejamento” (BAPTISTA, 2012, p.59), pois isso pode evitar que o professor caia em armadilhas que indicam apenas o negativo.

A questão principal do diagnóstico (que é representado no laudo) não é a sua existência, mas sim, a grande influência que exerce dentro do contexto educacional. Não estamos, em absoluto, defendendo a existência dele, até porque ele nasce a partir de pressupostos higienistas, com a finalidade de separar os que podiam ou não conviver em sociedade. Era um “balizador” não da escola, mas da vida.

Mas em relação as concepções, em todas apresentadas, por mais que os professores em alguns momentos digam que não é importante, que atendem sem a obrigatoriedade, acabam condicionando o seu trabalho docente ao laudo clínico. O que pudemos constatar, em linhas gerais, nas respostas dadas pelos professores: 1) faz a triagem do público a ser atendido pela educação especial (Ônix); 2) Orienta quanto a possibilidade de avanço da criança (Jade); 3) Vai orientar as práticas com as crianças (Cristal); 4) Oportuniza atendimentos (Safira); 5) Indica como trabalhar com a criança (Âmbar); 6) O laudo é um norte, orienta qual tipo de atividade a ser desenvolvida (Esmeralda); 7) É primordial (Turmalina); 8) O que pauta a educação especial (Ametista).

Diante de tantas atribuições do laudo médico, muitas questões emergem, são elas: e as crianças que são diagnosticadas? O que acontece com essas crianças? Quem são elas antes e quem são depois do laudo? Angelucci (2014) contribui na discussão quando nos problematiza a naturalidade de fixarmos um olhar biológico e partir dele para explicar quem o sujeito é em todas as suas expressões

Com naturalidade, fixamos a identidade de uma pessoa, deixando de considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua pertença cultural, e tomando-a como deficiente. Fazemos mais que isso, criamos a incrível abstração pessoa deficiente, a fim de designar todo o conjunto de pessoas que aprendemos a perceber como massa amorfa, porque a todos(as) lhes falta algo. Aprisionamos experiências distintas, organizações perceptivas variadas, experiências com o corpo e a cognição diferentes em um mesmo conjunto que, para nós, é homogêneo. Tornamos compulsória a necessidade de que se tratem, se reabilitem, procurem próteses, órteses, implantes, a fim de que se tornem o mais normais quanto for possível (ANGELUCCI, 2014, p. 121).

Esse olhar, como vimos, já começa nos primeiros anos de escolarização da criança, essa pertença ao espaço inclusivo dentro do contexto escolar as tem submetido a um olhar medicalizante, um olhar para a cura, um olhar para endireitar, que busca as causas para depois saná-las.

No entanto, não estamos levantando essas questões com o intuito de “demonizar” como fala Angelucci (2014), a área médica e os conhecimentos por eles desenvolvidos. Há diferença entre um olhar médico e os estudos produzidos pela medicina “[...] não se trata de demonizar tais estudos: eles apenas revelam o quanto, no campo das diferenças funcionais, ainda temos dificuldade de trabalhar com lógicas de pensamento que já aprendemos a utilizar em outros âmbitos das diferenças humanas” (ANGELUCCI, 2014, p.120). Ou seja, é delicado levantar a crítica porque ela já está arraigada em nossa cultura. Em algum momento pode soar ofensivo, ou até como uma tentativa de desqualificar o conhecimento da medicina, no entanto, é importante deixarmos claro que a intenção é o fortalecimento educacional, a tentativa de lançar um olhar pedagógico, social, acreditamos que os estudos de cunho social dão mais possibilidades humanas, uma vez que não encerram o sujeito em si.

Em relação ao comportamento que indica o comportamento “diferenciado” ou ao “desvio” da normalidade que culmina em laudo, compreendemos a partir de Velho (1985, p.24, grifos do autor), que “o desvio *não* é uma qualidade do ato que a pessoa faz, mas sim a consequência da aplicação por outrem de regras e sanções ao ‘transgressor’”. Ou seja, dizer que o outro é diferente e evidenciar as características que delimitam a normalidade e suas possibilidades é atribuição do outro. Inferimos, a partir de nossas discussões teóricas, que os mesmos atributos que afirmam a nossa normalidade, marcam a “anormalidade do outro”, quando afirmamos que o outro é “deficiente”, “diferente”, “limitado”, reforçamos a partir dos mesmos pressupostos a nossa “normalidade” (GOFFMAN, 1988).

Pino (2005), nos diz que a constituição da criança como ser humano é dependente do outro, e é um processo de conversão de um sujeito natural em cultural, um sujeito que nasce num contexto específico, e que convivendo de acordo com a organização das pessoas quem compõem o contexto, irá se constituir como um ser social, através da atividade mediadora desses sujeitos. Esse é o processo de humanização.

O laudo, por sua vez, exerce um papel contrário, ele é produto de características biológicas e assume socialmente o papel de orientação das possibilidades e capacidades da criança. Nesse ponto de vista, ele exerce nesse momento um papel “desumanizador”. Nesse caso, o maior problema não é a existência do laudo, mas sim, a forma como ele tem se estabelecido, e a influência que ele tem exercido no contexto da educação infantil. Ele aparece para “garantir” e “oportunizar”, no entanto, ele legitima a condição de deficiente da criança, para que a partir da legitimidade da sua deficiência, tenha acesso aos seus direitos.

Não seria esse um processo contraditório? Para garantir o atendimento, primeiro é legitimada a condição de deficiente pelo viés biológico. Depois a criança passa a ter direitos. É um processo de desumanização, de inferiorização da diferença. Não podemos desconsiderar que são crianças com até cinco anos de idade. São crianças com diagnósticos fechados, será essa faixa etária o momento propício para o estabelecimento do estigma de deficiente?

A existência do laudo na educação não se sustenta em nenhuma das respostas dadas pelos professores entrevistados. O professor não precisa do laudo para conhecer a criança. Para exemplificar, pensemos em crianças sem deficiência que chegam a instituição de educação infantil no início do ano letivo, pensemos também, numa professora nova na instituição, pensemos agora no primeiro dia de aula. Em média, ela terá em sua sala de atividades vinte crianças desconhecidas. Acaso ela solicita uma ficha técnica dessas crianças para iniciar o seu trabalho? Ela solicita o aval técnico de um profissional de outra área para lhe dizer como deve ser desenvolvido o trabalho com essas crianças?

A viabilização da educação se dá na construção das relações que esses sujeitos estabelecem, com o passar dos dias eles vão se conhecendo e ajustando as relações. No contexto da educação especial esse primeiro passo de reconhecimento é preterido pelo laudo. O professor só sente que conhece a criança depois que recebe o laudo, ou seja, suas concepções são pautadas no olhar clínico estabelecido para ela. Entretanto, é importante salientar que, na maioria das vezes esse laudo é construído a partir de um plano de trabalho realizado pelo próprio professor de educação especial, mas essa discussão nós deixaremos para frente.

Nesse contexto, nós pudemos perceber que toda a constituição histórica da educação especial sob a égide da medicina deu uma autoridade a esse campo, submetendo, ainda hoje, as concepções do professor de educação especial aos pressupostos biológicos estabelecidos como critério de seleção humana. Se a medicina historicamente teve a sua formação pautada em problemas<sup>64</sup>, a educação, segundo nossa perspectiva teórica, precisa de um olhar de vanguarda. Nossa formação deve estar calcada nas possibilidades, Vigotski (2012), como já foi dito, infere que nenhuma teoria é possível quando parte de pressupostos negativos. Partir de limitações é, portanto, mais uma forma de exclusão.

Toda essa discussão leva-nos a compreender essas relações a partir da contradição, da dialética estabelecida entre: normalidade e anormalidade – conhecimentos pedagógicos e conhecimentos médicos – atendimento com laudo e atendimento sem laudo – diagnosticar e não diagnosticar. Sob essas relações antagônicas compreendemos a realidade da educação especial. Cury (2000, p.30) nos diz que “a contradição é destruidora, mas também é criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável, os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição”.

De acordo com Cury (2000), a tensão do que é e do que ainda não é, é o que vai possibilitar o surgimento do novo. Então, compreendemos que a discussão dessas relações antagônicas como fundamental, para a possibilidade de uma realidade inclusiva. Não consideramos, em absoluto, a vinculação do laudo ao atendimento educacional especializado um procedimento salutar à criança. Por isso, a partir da realidade exposta, nos posicionamos no sentido de desvelar as estruturas dessa constituição, a fim de contribuir no jogo de forças para a possibilidade da “desestigmatização” e a priorização social da inclusão da criança com deficiência. Desta maneira, considerando a criança com deficiência uma criança com infinitas possibilidades.

---

<sup>64</sup> Veiga (2015) reuniu pesquisas sobre a estruturação e organização do currículo e da docência do curso de medicina. O texto aponta um modelo conservador, fundamentado em ação técnica. Ela aponta, a partir do seu estudo, que esse modelo vem perdendo a credibilidade que tinha. No entanto, mudar essa condição não é tarefa fácil, uma vez que, estão historicamente dominados pelo pensamento “conservador, reducionista e transmissivo”. Sob essa estruturação foram formados os médicos de nossa sociedade, ela não caminha com as demandas sociais e urge por uma nova estruturação curricular.

### 6.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Nesse momento, temos como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas de professores de educação especial para o atendimento educacional especializado direcionadas às crianças com deficiência intelectual na faixa etária de zero a cinco anos. Essa discussão está diretamente ligada ao nosso terceiro objetivo específico, então focamos nas práticas dos professores, a fim sabermos como os conhecimentos e concepções, já discutidos, estão se materializando na prática docente desses sujeitos.

Primeiro, achamos importante explicar como se configura o trabalho do professor de educação especial que atua na educação infantil no município Vitória. Percebemos durante as entrevistas que esse profissional, atua como professor de SRM, realizando o atendimento no contraturno dentro dessas salas, quando há matrícula de alunos para o AEE na instituição. Esse contraturno é oferecido, prioritariamente, para a criança que possui o laudo. Para tanto, na ausência de SRM na instituição, a criança é atendida numa SRM de outra instituição mais próxima, ou seja, o professor faz o atendimento às crianças da sua instituição e de outras próximas, caso necessário.

Outra atribuição do professor de educação especial que atua na educação infantil, é o atendimento colaborativo na sala de atividades. Esse atendimento acontece de acordo com a demanda de crianças com deficiência dentro da instituição. Esse professor faz o atendimento para crianças com deficiência intelectual, física e com transtornos globais do desenvolvimento junto da professora regente. O horário do professor de educação especial é dividido entre atendimento em SRM, acompanhamento na sala de atividades, observação para indicação para diagnóstico do laudo e planejamento com professor da sala de atividades que contêm crianças atendidas.

No decreto 7.611/2011, o Art.4<sup>o</sup> define que: *O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula* (grifos nossos). Portanto, sabemos que na educação infantil não há o atendimento suplementar, uma vez que a indicação para altas habilidades e superdotação demanda conhecimentos que ainda não foram



oportunizados para as crianças dessa faixa etária. Então, o atendimento educacional especializado é, prioritariamente, complementar nesse nível. Segundo o decreto, esse atendimento se configura

[...] [integrada] a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.1)

Analisamos o decreto e vimos que ele tem privilegiado que o atendimento educacional especializado deva acontecer na SRM. Sabemos que, o Estado tem garantido a dupla matrícula da criança com deficiência, dando subsídios financeiros para o atendimento no contraturno. Baptista (2012), ao analisar as legislações que orientam o atendimento educacional especializado, aponta que é empobrecedor limitarmos esse atendimento somente à SRM, ele acredita que o conjunto amplo de possibilidades não se resume a SRM.

Em concordância com Baptista (2012), acreditamos que tanto o atendimento dentro da SRM, quanto o atendimento prestado pelo professor de educação especial dentro de sala de atividades se configuram como atendimento educacional especializado, no entanto, vimos que alguns professores não demonstraram essa compreensão e fazem distinção do trabalho realizado

**Pesquisadora:** E esse atendimento realizado em sala de aula?

**Jade:** O apoio?

**Pesquisadora:** É

**Jade:** O atendimento é uma coisa e esse apoio em sala de aula é outro. O que acontece, vou tentar te explicar, tem que ter um planejamento com o professor, porque o que ele está desenvolvendo lá a gente vai pensar em ações e reforços para que aquele aluno não fique trabalhando uma coisa a parte e sim dentro do contexto. Vou te dar um exemplo que aconteceu aqui: tinha um aluno que se recusava a fazer registro no papel, mas nós percebemos, (a professora de educação especial, a estagiaria e a professora da sala), que ele ia para a lousa e fazia registro ali aleatório, e aí a gente passou a fazer o direcionamento desse registro, e então todo mundo fazia a mesma atividade e ele registrava de uma forma diferente. Então é esse olhar, como esse menino consegue fazer o mesmo que os outros meninos estão fazendo, mas de um jeito diferente, não fugindo do que está sendo dado. Mas agora ele já está conseguindo fazer registro no papel, porque ele fazia de forma bem aleatória. Se ele visse coisas escritas ele não queria fazer, agora já está direcionando e faz os registros. Já o AEE é diferente, vai focar no que está precisando ali, se é questão de raciocínio lógico, motora, motora fina, grossa, as vezes são adaptadas algumas coisas, antes ele não conseguia pinçar [...] agora ele já está conseguindo (JADE, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 24/06/2016).

No caso de Jade, ela faz distinção entre AEE e apoio em sala de atividades. Porém, nos perguntamos, para que é que serve o atendimento educacional especializado? Esse apoio não se configura como um atendimento educacional especializado também? Acreditamos que sim. Percebemos pela fala da professora de educação especial que a presença dela em sala de atividades junto com a professora regular e a estagiária, colaborou para que observassem que a criança, ainda que não quisesse utilizar-se do papel, poderia realizar registros, foi por essa via que elas trabalharam e conseguiram fazer a criança se adaptar ao uso de registro de papel.

Essa condição nos leva pensar a seguinte questão: Será que sem a atuação da professora de educação especial na sala de atividades a professora, em meio ao grupo, conseguiria fazer essa observação? Ao nosso ver poderia, mas, seria muito mais complicado. Uma professora de educação especial, com o olhar direcionado para as questões inclusivas, dentro de sala oferece um suporte maior e favorece esse movimento.

Baptista (2012) diz que é importante a presença do professor de educação especial para a garantia de percursos escolares satisfatórios para as pessoas com deficiência, porém, é importante que ele esteja articulado e em conexão com o professor da sala regular. Nesse caso, vimos a professora de educação especial trabalhando junto com a professora de sala regular no intuito de fazer a criança avançar, oportunizando possibilidades. Mas pensamos, será que se fosse na SRM a professora saberia, realizando um atendimento individualizado, que a criança tinha essa especificidade? Alguns professores relataram como é organizado esse atendimento na SRM, seguindo a mesma compreensão da instituição da professora Jade, traremos a explicação dela a respeito desse atendimento na SRM

O AEE já vai ser um trabalho diferenciado, já vai ser um trabalho que vai complementar o trabalho na sala de aula no contraturno. Antes eu achava que não, mas hoje eu penso que é um trabalho importante do atendimento no contraturno, porque vem complementar esse trabalho de sala de aula através de estímulos, porque está dentro daquele contexto ali com as crianças, algumas coisas podem passar despercebidas, não ter um olhar “essa criança está precisando ser trabalhado isso” aí trabalha o contexto geral e já no atendimento trabalha o específico. Porque eu estou aqui, o professor da educação especial mais o professor de sala de aula, aí tem o planejamento... E tem o AEE, então são duas coisas. Que pode acontecer no contraturno ou *no mesmo turno*, aqui a gente não tem espaço para isso (JADE, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 24/06/2016).

No caso da instituição de educação infantil que Jade trabalha, não há uma SRM implantada pelo MEC, ou seja, as crianças que recebem o atendimento nesse espaço são atendidas no contraturno em outra instituição próxima. Mas pensemos, se existe a dificuldade de comunicação, entre um turno e outro, como fazer então essa articulação professor regente com professor de educação especial que atua em outro CMEI? É complicado, desarticulado e perde o sentido. Percebemos que em algumas entrevistas a professoras tentavam, de alguma forma, pormenorizar ou dizer que a articulação acontecia. No entanto, há uma questão que dificulta essa articulação entre esses dois profissionais, sendo ela a carga horária de todos os profissionais que fazem o atendimento educacional especializado, tanto efetivos quanto contratados estão sob regime de vinte e cinco horas semanais na prefeitura, e quando estão com extensão de carga horária ou com uma segunda cadeira, desenvolvem seu trabalho em outro CMEI.

Questionamos sobre a articulação entre os turnos para a organização do atendimento na SRM

**Pesquisadora:** O trabalho na SRM, consegue fazer uma ligação com a sala de aula?

**Turmalina:** A questão do contraturno, não dá para fazer essa ponte, é a parte lúdica socialização e jogos. Não é a mesma atividade (TURMALINA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 30/06/15).

Infelizmente o contato fica prejudicado, é uma das fragilidades do atendimento educacional especializado que é exatamente esse contato do professor no contraturno do contato com o professor regente... (ÔNIX, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 21/06/16)

**Pesquisadora:** Mas consegue fazer essa relação com o professor da sala dele da manhã?

**Âmbar:** Não, não consigo não. É muito difícil. Posso ter com professor [da educação especial do outro turno] que a gente deixa recadinho, o ÔNIX, no caso, o especializado. Com ele eu deixo recado, no computador um papelzinho avisando que está isso, está desenvolvendo. (ÂMBAR, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 22/06/2016).

Desse modo, vimos uma fragilidade do atendimento realizado na SRM, o atendimento desvinculado ao trabalho pedagógico realizado na sala de atividades é semelhante a um atendimento clínico, mesmo a partir de atividades educacionais, ele contribui no sentido de treinamento e “estimulação”, a partir do que o professor vê o que o aluno demonstra,

e vai ganhando ares de complementação, mas como é complementação se não se articula com a sala de atividades?

Seguiremos problematizando a questão da estimulação, que apareceu fortemente em nossos dados, no entanto, não podemos deixar de evidenciar um trecho da fala da professora Jade sobre o atendimento educacional especializado (concebido por ela como exclusivo ao atendimento na SRM). Segundo a professora, esse atendimento pode acontecer no turno ou no contraturno, como assim? A Política é clara quanto a organização desse atendimento, a Nota Técnica nº9/2010 é bem direta, assegurando que “A oferta do atendimento educacional especializado – AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular [...]” (BRASIL, 2010, p.2).

Não há, portanto, uma lacuna que oportunize o atendimento educacional especializado no mesmo turno, afinal ele não é substitutivo. Essa desconfiguração do atendimento é alijada do processo educacional, rompe com o ideário de educação inclusiva no qual tentamos a base de muita luta instituir. É, sem dúvida, o caminho contrário. Essa prática, embora seja negada veementemente por algumas professoras, é, infelizmente, presente no contexto da educação infantil no município de Vitória.

Alguns professores disseram que em raros momentos fazem essa retirada da criança de dentro da sala regular, quando relataram que há essa prática, disseram que é uma prática pouco recorrente ou nunca realizada. Mas, a partir de outras observações durante a entrevista, percebemos que as falas não acompanhavam as práticas contadas. Enquanto conversávamos com a professora Safira sobre o atendimento, ela nos relatou que

O aluno do turno é atendido na sua sala, sendo interessante é que ele participe com a turma dele na sala de aula, pois é o seu direito. A orientação da Secretaria, e o que se diz sobre a inclusão é que o atendimento seja realizado na sala de aula, com os colegas dele. O aluno da tarde, vem pela manhã para realizar o atendimento é individualizado na SRM (SAFIRA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 23/06/2016).

Durante as entrevistas, os professores nos relataram que as crianças permaneciam no espaço da sala de atividades em todo tempo, no entanto, percebemos que em alguns momentos haviam alguns indícios de que elas frequentavam o espaço da SRM durante o

turno regular. Consideramos que ao retirá-las da sala de atividades os professores não tem a dimensão de como isso pode impactar a formação dessas crianças. Essa prática mais se relaciona com o ‘cuidar’ presente historicamente nas concepções sobre as práticas docentes na educação infantil (PASQUALINI, 2010), o que acaba desvinculando ao processo educacional das crianças de 0 a 5 anos. Assumindo assim, uma postura assistencialista de tutela, a intenção deles é positiva no sentido de querer auxiliar a criança no momento em que ela demonstra algum desconforto ou incomodo, no excerto seguinte a professora comenta os motivos dos quais ela retira a criança e não, necessariamente, a leva a SRM

**Pesquisadora:** Então você fica mais na sala do que aqui (na SRM)?

**Âmbar:** Fico, mais na sala, só fico aqui quando a criança tem necessidade de trazer e tirar: ela está agitada? Eu tiro da sala. Está atrapalhando a turma? Eu vou tirar. Tá chorando muito? Eu tiro para agradar, levo lá fora para ver as plantas, entendeu? Dar uma volta na escola, reconhecer a escola, ver os amigos, pra distrair, pra mudar aquele sentimento dele porque estava chorando, chorando, querendo alguma coisa, atrapalhando a aula na sala. São poucos momentos que eu tiro, muito poucos, tá? Só em necessidade mesmo (ÂMBAR, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 22/06/2016).

Não há qualquer intencionalidade de negar a criança o acesso à educação no espaço de sala regular, até porque esse tipo de prática remete à uma formação presente no contexto educacional brasileiro, não é, portanto, exclusividade dos professores do município que realizamos a pesquisa. Pasqualini (2010) ao analisar a literatura voltada a educação infantil, constata que

A literatura contemporânea voltada à educação de crianças de 0 a 6 anos apresenta a partir da década de 1990 um intenso debate acerca da especificidade do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária. Verifica-se a tentativa de se delinear uma identidade própria para o segmento da Educação Infantil, que foi historicamente atrelado a finalidades extrínsecas, ora compreendido como equipamento de caráter assistencial-custodial (especialmente no caso das creches), ora como estratégia de prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação (PASQUALINI, 2010, p.162).

Percebemos também que a SRM, em alguns momentos, tem sido utilizada para fins não orientados nas Políticas Nacionais. Os documentos, como já citamos, orientam a utilização da SRM no contraturno para, no caso da educação infantil, realização complementar das atividades desenvolvidas para o grupo que a criança frequenta, portanto são atividades previstas para ela e para o conjunto de crianças que com ela frequentam a sala de atividades. Retirá-la, portanto, é alijá-la do processo educacional

da instituição. Baptista (2012), levanta a seguinte questão: “Não será a sala de recursos o novo espaço de exclusão do aluno com deficiência? ” (p. 55). O autor indica que não, pela organização operacional prevista para esse serviço.

Porém, no caso de sua funcionalidade desviada, ela subsidiando a retirada da criança de sua sala de atividades, “desoportunizando” o conhecimento ali compartilhado, configura ainda como um espaço que promove a inclusão da criança com deficiência? Baptista (2012), afirma: “No que se refere ao conceito de AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’ (p.57).

Assim sendo, devemos considerar o atendimento educacional especializado como um oportunizador de inclusão, não vincular o atendimento somente à SRM, mas evidenciar as práticas dentro da sala de atividades e potencializar esse espaço coletivo de possibilidades infinitas entre a criança e seus pares.

Ainda em diálogo com o autor, ele nos diz que é importante olharmos para o passado para não correremos o risco de repetirmos as ações outrora desenvolvidas com as crianças com deficiência indicadas à educação especial. Temos hoje, os resultados de uma prática pedagógica segregadora, que por anos a fio não contribuiu para a inclusão plena dessas crianças. Razões foram as mais diversas, principalmente na educação infantil, que assim como a educação especial, esteve fora de evidência e com discussões comprometidas até o final dos anos 1980, como pudemos ver. Vencer práticas assistencialistas, segregadoras, profissionais com formação fragilizada e tantos outros desafios, não foi e nem será tarefa fácil, mas, continuar discutindo essas questões e desvelar a realidade educacional dessas crianças é sim, ao nosso ver, um elemento que corrobora o avanço da inclusão desses sujeitos.

Apresentaremos agora um excerto de um momento que foi vivenciado por outra professora em sala de atividades, e a partir da circunstância ela direcionou a questão de outra forma

Eu acompanho a criança na sala de aula com as mesmas atividades, dependendo das suas necessidades. Adaptando se necessário as atividades, as intervenções para a interação com os colegas e o diálogo com a criança. A criança vai te mostrando o caminho, dali buscamos as estratégias para

trabalhar. Trabalhamos um livro, na roda contei a história, as crianças questionavam porque que ela gritava. Conversei com as crianças sobre as especificidades da criança. A partir daí as crianças fazem o processo de interação com Maria<sup>65</sup>(AMETISTA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 27/06/16).

Não podemos desconsiderar e tomar as práticas segregadoras como base para o atendimento, o atendimento quando é bem direcionado contribui para o processo de inclusão da criança, Ametista não retirou Maria de sala porque ela gritava, ao lugar ela preferiu explicar as diferenças de modo que aproximou a menina dos demais colegas. Quando a criança é retirada de sala, além de segregá-la por causa dessa deficiência, a professora ainda perde a oportunidade de mostrar às outras crianças que essas especificidades não podem ser ignoradas ou escondidas, tampouco afastadas, ao contrário, as pessoas têm de se atentar que essas práticas dizem respeito do humano, de um sujeito real.

No entanto, voltamos a falar sobre um elemento que apareceu numa fala de um dos professores entrevistados e que achamos ser muito importante para a problematização, afinal, esse elemento apareceu em quase todas as entrevistas. Quando falávamos sobre as práticas desenvolvidas pelos professores de educação especial, apareceram em algumas citações a estimulação precoce como um elemento importante, e uma prática realizada, tanto na SRM, quanto na sala de atividades. Vejamos

O trabalho na educação infantil é importante pelo trabalho, pela *estimulação precoce*. Quanto mais cedo e mais rápido começar esse trabalho com essa criança, há mais possibilidade dela melhorar o percurso educacional dela, principalmente, *a gente já visa indo para a EMEF, indo pro primeiro, segundo, terceiro ano, que vai exigir mais dessa criança, então a gente visa nesse trabalho*. Quanto antes (começar) melhor. Então eu acho que a educação infantil nesse sentido também, e é claro desenvolver a criança, do lúdico, do brincar. Ver essa criança que tem que se inserir no grupo, tem brincar, tem que se divertir (ÔNIX, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 21/06/2016).

O termo estimulação precoce, apareceu em algumas falas, outras não completaram o termo com o “precoce” mas podemos supor que falavam da mesma coisa. Afinal, o que é essa estimulação precoce? Como vimos na fala do professor acima, é uma estimulação que visa a preparação da criança para o ensino fundamental, valorização do porvir. Um

---

<sup>65</sup> Nome fictício

trabalho então que pensa no adiantamento das atividades por ela desenvolvidas. Seria esse o melhor caminho para o trabalho com as crianças com deficiência?

Tunes (1997) realizou uma pesquisa com professoras de educação especial, ainda na década de 1990, ela apontou que as professoras explicavam a deficiência a partir de questões biológicas das crianças. Indicaram também que nos casos de crianças que não se desenvolviam como esperado, elas relacionavam estimulação precoce mal desenvolvida. Costa (2011) ao fazer um levantamento sobre as concepções sobre estimulação precoce, indicou que historicamente a estimulação precoce desenvolveu-se sob bases patológicas

Sob essas bases alicerçam-se os programas de Estimulação Precoce, percebendo que as ações dirigidas à saúde da criança especial monopolizaram uma história circular caracterizada por uma opinião de proteção, que teve como decorrência a edificação de um padrão de assistência, subsidiado e amparado por uma forte tendência à segregação, à institucionalização (COSTA, 2011, p.15)

Logo que percebemos que a estimulação precoce era uma prática presente em nossas entrevistas, buscamos por artigos científicos que tratassem da temática, no entanto, encontramos poucos que problematizassem essa questão. Primeiro porque a maioria dos trabalhos produzidos partem da área da saúde, segundo porque os que são produzidos pela educação, em sua grande maioria, se pautam também nos pressupostos da saúde. Assim, podemos inferir, a partir do trabalho produzido, que

[...] a realidade brasileira demonstra que grande parte desses serviços de estimulação precoce é oferecida pelas APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e Escolas de Educação Especial e busca a redução dos déficits e atrasos do desenvolvimento infantil, a promoção do desenvolvimento da criança, a implantação de tecnologias e adaptações: Tais serviços intentam compensar déficits e eliminar obstáculos disfuncionais ao pleno desenvolvimento da criança, reduzindo ou eliminando riscos de déficits secundários produzidos pela própria deficiência (COSTA, 2011, p.15)

Sob o ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, uma deficiência secundária é produto social, ou seja, acontece em razão de condições segregadoras no contexto social, sabemos que instituições especializadas tem um trabalho configurado em pressupostos clínicos e assistenciais, sabemos também que esses atendimentos são importantes, porém, eles não são atendimentos educacionais. Não devemos perder de



vista que o foco da instituição de educação infantil é educacional, o foco é a aprendizagem da criança.

Costa (2011), ainda indica que os modelos de intervenção precoce são individualizados e tem a finalidade de potencializar o desenvolvimento da criança, no entanto, são práticas que não agregam a família e são descontextualizadas. No entanto, ao final a autora aponta uma nova possibilidade de pensar a estimulação precoce, mas ainda correlacionando com critérios de tratamento, avanço e precocidade. Indicando a necessidade de apresentação e diversas atividades para que a criança tenha maiores possibilidades de se desenvolver. Partindo desse ponto de vista, pensamos o seguinte: Há como quantificar os possíveis danos futuros da criança? A estimulação precoce diz respeito a estimulação antecipada.

Assim sendo, como sujeitos biológicos e sociais, sabemos que nós nos desenvolvemos pela via da inserção na cultura. Essa lei não se aplica somente a educação especial e as crianças por ela atendidas, essa lei abarca todo um contexto social. Não negamos, em absoluto, a nossa constituição biológica, porém acreditamos que as condições sociais interferem com maiores proporções na vida do sujeito do que o contrário. É importante saber que, a presença da criança dentro da instituição de educação infantil por si só não garante o seu desenvolvimento. É necessário que o foco do professor esteja na criança concreta que está dentro da instituição, uma criança que tem conhecimento acumulado, que tem seus interesses e suas necessidades. Não há como quantificar as consequências da deficiência na vida da criança, sobretudo, os comprometimentos intelectuais. Mas percebemos uma necessidade de suprir essas demandas antes mesmo de ter certeza da deficiência e das proporções desse possível comprometimento.

Há, portanto, um risco nessa antecipação, uma antecipação diagnóstica. Quando falamos de crianças, sabemos que o que proporciona um desenvolvimento salutar, é a variedade de possibilidades que essa criança terá. Sabemos que o conhecimento precisa ser sistematizado, organizado e orientado. No entanto, essas práticas não são desconhecidas, elas já fazem parte das atribuições para o trabalho com a criança na instituição de educação infantil. Portanto, o primeiro passo para o desenvolvimento amplo e repleto de possibilidades são as práticas pedagógicas, tanto dos professores de sala de atividades comum, quanto os professores da SRM. Mas não podem ser práticas

descontextualizadas, como tem ocorrido, pela falta do diálogo entre um profissional e outro. Alguns desses desencontros podem gerar descontinuidade e falta de significação das atividades desenvolvidas na SRM.

Do mesmo modo que a estimulação precoce antecipa, pensar no trabalho com a criança já visando o ensino fundamental é também antecipar e causar uma descaracterização dessas crianças, nos dois momentos as crianças que são citadas, são crianças futuras, que não existem ainda, e o que são nesse momento acaba sendo danoso ao desenvolvimento delas. Ademais, o importante é não negar o que ela é e o que se apresenta, visar o futuro é válido porque o professor precisa auxiliá-la no processo de educacional, mas ele não pode perder de vista que a criança é um ser social, dotada de cultura e isso deve ser considerado a todo momento.

Percebemos, a partir da análise das práticas dos professores de educação especial que atuam na educação infantil, que essas práticas estão em consonância com as concepções e os conhecimentos já discutidos. Uma base teórica fragilizada, como vimos na discussão dos conhecimentos, produzem práticas que condizem com a aprendizagem dos professores. Conceber a deficiência somente a partir de pressupostos biológicos, faz com que o professor parta desse mesmo caminho para exercer a sua ação docente. No caso de professor Ônix, no tópico anterior ele traz uma concepção social da deficiência, porém, ao analisarmos as práticas, percebemos que essa concepção ainda não se consolidou.

Essas desarticulações, ao nosso ponto de vista, são resultados de uma política nacional recente. As mudanças estruturais da proposta de inclusão são recentes, e além disso, sempre vem se atualizando, se o professor não se apropria dessas discussões, acaba que se distancia da proposta original e passa a conceber e colocar em prática somente aquilo que é orientado.

Percebemos também que as práticas estão desconectadas das bases teóricas indicadas, mesmo que a política abra precedentes para um atendimento no turno fora da sala de atividades, se as professoras tivessem por base um pensamento crítico, resistiriam as formas de segregação, articulariam uma ação que fizesse a criança estar no espaço da

sala de atividades contemplando ao lado dos seus pares, das mesmas vivências e aprendizagens das demais crianças.

Quanto a estimulação precoce, é sim, evidente que os professores se preocupam mais com o porvir do que com a criança concreta. Esse porvir faz o professor trabalhar com uma criança imaginária, com uma criança que ela vai ser, a partir daquilo que ele projeta dela. “Preparar para o ensino fundamental” é uma prática de inferiorização da educação infantil, como se esse momento fosse apenas de transição, ou seja, “enquanto estamos aqui vamos te preparar para estar lá”. A educação infantil não pode ser caracterizada como uma fase transitória. E mais, há uma necessidade de estimulação precoce, definem o papel do professor como de estimulador

[...] Trabalhando, estimulando, a professora da educação especial está ali para estimular (ÂMBAR, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 22/06/2016).

Como pensar em estimular sem pensar primeiro em oportunizar os conhecimentos previstos para essas crianças? Vimos uma ânsia no termo, como se quisessem alcançar alguma solução antes mesmo que a causa exista. Os professores focam no estímulo e acabam deixando de perceber que o mais importante é a presença das crianças na sala de atividades tendo acesso aos conhecimentos ali oportunizados. A questão do precoce não pode anteceder as questões inclusivas. O termo “estimulação precoce” como vimos é associado ao atendimento clínico, um atendimento importante, mas que não condiz com a prática docente. É válido esse atendimento, mas em outro contexto, o professor tem que se orientar a partir de sua função social que é a educação da criança, com ou sem deficiência. Saviani (2012) diz que o papel do professor é de ensinar, então, qualquer nomenclatura que invente ou desvie desse propósito, é sim uma descaracterização do seu trabalho.

Um conhecimento que dê base para uma análise crítica do trabalho que exerce é importante por razões como essas, professores que compreendem seu papel político na instituição de educação infantil e na sociedade, têm condições de resistirem as práticas tradicionais que não condizem com os pressupostos inclusivos. A partir dessas ações, temos a oportunidade de ver como uma prática dissociada de uma teoria fortalecida desvirtua a ação docente e torna-a fragilizada. Alguns professores, pela falta de

aprofundamento teórico, acreditam que uma base teórica é limitadora, então preferem aproveitar daquilo que mais gostam em cada teoria.

Eu não sigo um autor, eu prefiro experimentar o que todos eles têm pra me dizer e aí através da experiência que eu tenho com as crianças eu vou poder aprender mais (ESMERALDA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 29/06/2016).

Por fim, a questão que problematizamos não é o ecletismo já discutido, a questão é mesmo o desconhecimento teórico aprofundado, quando não há aprofundamento o professor não pode compreender que entre teorias existem alguns pontos de encontro, mas que, elas existem pelas visões contraditórias a partir de uma mesma realidade. Aceitar todas elas é firmar uma contraditoriedade do trabalho, tendo como consequência um trabalho debilitado. Por isso, afirmamos que não há, em hipótese alguma, possibilidade de pautar-se na prática pela prática. Não há possibilidade de dissociação de teoria e prática. Urge, no contexto pesquisado, um aprofundamento teórico que promova um olhar crítico do professor em relação a intencionalidade do seu trabalho.

#### 6.4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: APROXIMAÇÕES COM OS CONHECIMENTOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A escolha da categoria “formação” ocorreu a partir dos dados que foram produzidos pelas entrevistas e observações realizadas junto aos professores de educação especial que atuam com crianças com deficiência intelectual de zero a cinco anos. Essa categoria surge a partir das discussões relativas à formação inicial, mas, sobretudo, às formações oferecidas pelo município, às orientações e profissionais que têm sido formadoras desses professores. Como discutimos até o momento os conhecimentos, as concepções e as práticas por eles desenvolvidas, percebemos que há uma sintonia entre essas categorias, e o principal eixo de ligação entre elas é a questão da formação. Por isso, sentimos a necessidade de aprofundarmos na temática.

Iniciamos a discussão com uma análise da política de educação especial do município de Vitória, pois o documento destaca algumas orientações a respeito da formação dos professores que atuam com as crianças com deficiência

Além disso, a SEME/CFAEE oferece formação continuada sistemática a esses profissionais ao longo do ano letivo, organizada a partir da necessidade de professores e pedagogos, com a finalidade de afinar as ações didático-pedagógicas do turno e do contraturno (VITÓRIA, 2015, p. 29).

Vimos a partir da Política, que o município tem a premissa da formação dos professores que atuam na educação especial. Essa orientação foi comprovada durante as entrevistas realizadas com os professores da educação infantil do município em questão. Dista disso, sentimos a necessidade de problematizar as formações em questão.

A prefeitura de Vitória tem uma coisa muito boa que é isso, eu venho de outras prefeituras e a prefeitura de Vitória tem isso que é muito bom de dar uma formação todo mês, né? E o que está sendo muito discutido ultimamente é sobre o autismo. *Tem psiquiatra, a gente teve uma formação com uma neuropediatra que veio conversar com a gente, e ela falou muito da importância do nosso relatório para o laudo deles.* Diz ela que no consultório ela atende também no público, então ela falou que as vezes vai uma família que as vezes nem consegue falar, humildes, o que é que a criança tem. Ela falou que mediante esse relatório da escola, porque a gente faz uma observação e um relatório de observação. “E a neuropediatra falou da importância do nosso relatório para eles darem um diagnóstico. Ela falou com detalhes mesmo [...] faça o relatório de vocês com riqueza de detalhes, se a criança cai no chão, se a criança roda um objeto, porque como a criança fica a maioria do tempo na escola e os pais as vezes não aceitam, então eles não querem acreditar que aquilo é uma característica que possa ter uma deficiência” (CRISTAL, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 29/06/16).

A professora no excerto anterior apresenta com detalhes quem tem sido os profissionais que estão sendo levados pela SEME/Vitória para darem formação aos professores de educação especial do município. Vimos, a partir da fala da professora, que o município tem se preocupado em levar formação aos professores de educação especial. A priori é algo a se louvar, pois a continuidade de formações demonstra um município comprometido com a formação de seus profissionais, mostra também que a Secretaria de Educação está atenta à educação das crianças com deficiência, por isso traz profissionais de diversas áreas para contribuírem com os professores.

Como dito anteriormente, há um grande empenho do município em oferecer formações aos profissionais da educação especial, o que mostra o comprometimento com a área. Além dessas formações oferecidas os professores também relataram uma outra formação que acontece no turno da noite e a adesão é facultativa. Essas formações noturnas estão sendo ministradas por pesquisadores da própria área da educação especial. No entanto, são formações que acontecem num horário diferenciado, no turno

da noite, o que acaba comprometendo a adesão dos profissionais. Dos profissionais que entrevistamos somente dois citaram essa formação, justamente por serem os únicos a frequentá-la. Ou seja, o horário tem privilegiado a formação pautada no modelo médico-psicológico.

Essa influência não é exclusividade do município pesquisado, Borowsky (2010) fez um levantamento a partir dos referenciais teóricos de um curso de especialização para professores de educação especial no estado de Santa Catarina, e a partir dessa análise, constatou que

Percebemos que a Educação Especial é fundamentada nos documentos pelas concepções médico-pedagógica e psicopedagógica. Definições da área médica e de saúde são utilizadas para tratar da deficiência. Nestas definições é dada grande relevância às causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência. A mesma é vista por um viés orgânico. Além disso, é atribuída importância aos diagnósticos e as teorias de aprendizagem psicológicas fundamentam os textos (BOROWSKY, 2010, p. 121).

Todos os eixos temáticos que discutimos foram perpassadas pela influência médico-psicológica, mas como não influenciar-se quando esses profissionais são convidados pela própria SEME/Vitória para darem formação aos professores. É uma alternativa incomum. De pronto, já nos remetemos as discussões de medicalização da educação. Porque esse movimento de formação é evidentemente medicalizante. O que é que fundamenta um médico neurologista ou psiquiatra oferecer formação aos professores e orientá-los quanto aos relatórios que eles devem fazer para sobre as crianças com deficiência? O médico tem o interesse biológico da deficiência, ele vai explicá-la a partir de pressupostos patológicos. Angelucci (2014) contribui com a seguinte problematização

Por isso, no caso do público alvo da Educação Especial, é preciso observar que não se trata apenas de se organizar a partir da lógica médica, saindo dos referenciais educacionais, mas de, olhando clinicamente para os sujeitos, procurar neles o que lhes falta, o que os distancia da normalidade, para assim, forjar um serviço educacional que favoreça sua aprendizagem. Problema velho conhecido à vista: como estimular processos de aprendizagem se o que conforma o nosso olhar para essa população é o que lhes falta para ser normal e saudável? Como pedir de um(a) educador(a) a criação de processos de desenvolvimento, se o(a) ensinamos, desde muito cedo em sua formação básica, a considerar esses sujeitos como portadores de incapacidades? (ANGELUCCI, 2014, p. 124).

Portanto, como vencer essa prática medicalizante quando em possibilidade de formação traz-se médicos para a orientação na prestação de um serviço, quando ainda indica que deve ser realizado o relatório em detalhes, descrevendo ações, é perigoso treinar o olhar do professor para esse tipo de análise porque ele pode passar a ver nas “riquezas de detalhes” questões de cunho social se transformando em patológicas, ou seja, “*ele rodar um objeto*” ou “*cair no chão*” passa a ser visto como condições possíveis de diferença, se ele cair de um jeito específico, talvez possa encaminhá-lo a um laudo diagnóstico.

Outra questão que está totalmente ligada aos conhecimentos dos professores, e aos dados já discutidos, é a criticidade desses professores que atuam com as crianças com deficiência intelectual na educação infantil, eles não questionam o fato de estarem sendo formados por profissionais de outra área, o contrário seria dificilmente aceito, no diálogo a seguir podemos ver um exemplo

**Âmbar:** Muitas formações na secretaria, traz pessoas como neuropediatra, psiquiatra, trazem muitas outras experiências de outros lugares, de outros locais, RJ, SP.

**Pesquisadora:** da área médica?

**Âmbar:** Sim, da área médica, pra nós entendermos melhor como lidar com a criança, entendeu? Como elas falaram, na educação você já tem a didática, na área médica para a gente entender o que é um autismo, o que é um mental, da onde que vem, o que aconteceu. Entendeu, tudo isso!

**Pesquisadora:** O que você acha dessa área da saúde auxiliando na sua prática, ensinando, poderia ser um professor, mas eles escolheram um médico, o que você acha disso?

**Âmbar:** Eu acho importante desde que o sistema andasse junto com a educação, a saúde com a educação, mas é um caminho longo. É isso que a gente tenta debater nas nossas discussões, e a Secretaria [de Educação] tentasse com a secretaria de saúde um meio dessas crianças serem atendidas. Que é um caminho muito difícil, principalmente por questões financeiras da família. [...] Às vezes demora um ano, dois anos, três anos pra conseguir um laudo. Quando a pessoa tem condições financeiras é bem rapidinho, pra ter medicamento para essa criança. Então é isso que a gente está tentando nas formações, todo mundo, neuro, vai explicando isso e isso... Com a psiquiatra: de que forma trabalhar, que meios a gente tem que percorrer pra chegar até eles. Nós que temos que ir atrás deles, não são eles que tem que vir atrás da gente. [...] A criança precisa da saúde, quem faz essa relação primeiro é o professor, os pais também veem o filho como normal, que não tem nada, o professor quando chega diante de todo mundo ali que vai observar onde é que tem. [...] levar essa criança ao médico é um caminho muito difícil (ÂMBAR, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA DIA 22/06/2016).

O diálogo apresentado mostra-nos como as formações têm sido vistas pelos profissionais de educação, elas são importantes no ponto de vista dos professores porque eles creem que o saber que eles necessitam para trabalhar com as crianças vem da área médica, Angelucci (2014), analisando um contexto semelhante, nos diz que:

São educadores(as) que têm sido aliados(as) de seus saberes, em nome de uma necessidade de conhecimentos de um determinado extrato do campo da Saúde, sem os quais não seria possível escolarizar a parcela – cada vez maior – de educandos(as) com algum diagnóstico. São profissionais com estudo e experiência, mas cuja especificidade, que é a formação em Educação, tem sido dispensada, em nome de uma formação paramédica. E assim, legitima-se ainda mais a lógica médica, pelo discurso da desnecessidade dos saberes educacionais, que devem ser substituídos por processos de triagem, intervenção breve e encaminhamento de estudantes portadores de patologias para serviços de Saúde. E tal subalternização não se trata de erro de percurso, mas de resposta a um projeto político (ANGELUCCI, 2014, p. 125)

A vinculação, mais uma vez é reforçada, Vigotski (2012) nos diz através dos estudos da defectologia, que o importante não é saber a deficiência que a criança possui, pois através do conhecimento da deficiência você não garante conhecimento da pessoa que possui a deficiência em questão. Dessa maneira, os conhecimentos sobre a deficiência tiram o foco da criança e passam a significar aquilo que lhes falta. O que nos remete a nomenclatura utilizada para falar das crianças atendidas, notamos nas entrevistas que as professoras ao falarem das crianças que fazem o atendimento as identificava como “*o meu autista*” ou “*o meu Down*”, entre outros.

No entanto, essa fragmentação biológica da criança que acaba definindo-a a partir da deficiência é fruto de uma subdivisão da própria Secretaria, fizemos o levantamento a partir dos dados divulgados pela Secretaria de Educação do município de Vitória, e nessa organização das crianças, eles subdividem o público-alvo da educação especial, que dizem respeito a três grupos, em mais de nove grupos, definindo especificamente cada síndrome, cada transtorno. Para se ter uma ideia, se formos olhar pela divisão nacional na educação especial só são atendidos dois públicos, porque o de AH/SD não conta nessa etapa educacional. Ou seja, de duas categorias surgem mais de nove. Essa fragmentação também foi notada em um dos diálogos quando uma professora contava sobre um congresso que aconteceu neste ano

Teve a formação com essa médica falando do público geral da área da educação especial, das crianças, trabalhar com a família. Teve umas formações que teve dela lá na Faculdade X<sup>66</sup>, foram dois dias, foi um congresso, é isso, eu escolhi autismo, deficiências múltiplas. Tem que participar porque eles oferecem no horário de trabalho (ÁGATA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 27/06/2016).

---

<sup>66</sup> Optamos por resguardar o local escolhido pela Secretaria de Educação para ofertar o Congresso por eles organizado.



Identificamos também nessa subdivisão do público-alvo da educação especial como uma prática biologizante, e vem fomentar uma formação técnica dentro da educação especial. O professor vai se distanciando cada vez mais da criança. Cada subdivisão demarca um tipo de conhecimento diferenciado, não será surpresa se em pouco tempo as formações continuadas se organizarem para definir formações técnicas subdivididas discutindo o sujeito pela deficiência, seja múltipla, com síndrome de Down, ou tantas mais ramificações de síndromes ou possibilidades de deficiência. A medida que se aproximam de uma das temáticas, em mesma proporção se afastam das outras, e vão esvaziando cada vez mais o professor. Essa caracteriza, sem dúvida, a formação técnica do professor de educação especial. O foco mais uma vez passa a ser o sujeito e não os conhecimentos pedagógicos de desenvolvimento e aprendizagem.

Sobre a formação técnica é, Segundo Saviani (2012) uma “incompetência técnica” porque ela restringe o saber e acaba por impedir que a criança se desenvolva. Na educação especial, essa condição é agravada. Os motivos são os mais diversos: a história recente da educação especial no contexto inclusivo, o foco nas questões biológicas da criança, as influências de outras áreas que vem tirando a autonomia da educação no processo de ensino e aprendizagem desse sujeito, entre outros.

Esses são todos motivos que nos fazem compreender que o processo de inclusão não é instantâneo. Esse processo é social, não vemos comumente as minorias tomando posse de seus direitos em percursos lineares. São lutas travadas, são lutas que estão em movimento constante, e as políticas são prova disso, as formações, os conhecimentos, as concepções são todas reflexo histórico do que foi feito dos profissionais especializados que atuam com crianças, a ponto de não fazerem distinção entre o trabalho realizado por eles numa EMEF ou num CMEI, esse dado também apareceu durante as entrevistas, apareceu também como uma necessidade apontada pelo professor

**Pesquisadora:** Qual a sua concepção de AEE no contexto da educação infantil?

**Turmalina:** [...] A mesma coisa na Emef e no Cmei  
(TURMALINA, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 30/06/2016).

As formações que estão sendo oferecidas, como já vimos, estão focando nas questões patológicas a respeito das deficiências. Com isso as questões mais importantes são deixadas de lado, não que não existam formações para a educação infantil, mas a

prioridade das formações está sendo a questão biológica. A ponto de o professor expor essa necessidade

Até em formação mesmo, a maioria das capacitações formações que a gente tem oferecida pela prefeitura é uma formação ofertada a todos os professores, eu acho que precisa focar mais a educação infantil, porque exige um aporte teórico, uma postura diferente ao fundamental de 5º ao 9º ano. A educação infantil tem uma especificidade, ela tem que ser garantida e tem que ser melhor trabalhada (ÔNIX, TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, 21/06/2016).

A consciência do professor em relação à necessidade de uma formação própria para a educação infantil, mostra que não há uma unanimidade desse pensamento homogêneo de que o que diferencia os sujeitos são as deficiências, essa tem sido a premissa adotada para a oferta das formações, o que pode influenciar os outros professores. Não há como não se influenciar pelas formações ofertadas, elas trazem conhecimentos, orientações que vão relacionar-se com as práticas diárias dos professores.

Percebemos assim, que a formação do professor de educação especial é uma fragilidade da educação especial, primeiro porque o *locus* para ela não é definido. Segundo porque as formações não contemplam as especificidades relacionadas a etapa do ensino, ou seja, uma mesma formação atende tantas crianças da educação infantil quanto aos adultos da Educação de Jovens e Adultos. Nesse ponto, nós entendemos que há sim a necessidade de aprofundamento, esses são sujeitos que devem ser olhados de formas diferenciadas, um professor não pode atuar com uma criança da mesma forma que atua com adultos. A vista disso, remetemo-nos a Saviani (2009), o autor aponta que há fragilidade na política de formação de professores que atuam na educação especial, segundo o autor, é necessário que se estabeleça um local para a formação dos professores que atuam na educação especial, caso o contrário a área continuará desguarnecida.

Em relação a formação do município, podemos inferir que ela tem sido, sem dúvidas, um instrumento de medicalização da educação. A organização das formações mostra a necessidade de responder às questões sociais da inclusão pelo viés biológico. Nós compreendemos que seja um grande desafio reverter a condição histórica de excluído do ensino regular das pessoas com deficiências, sobretudo da deficiência intelectual, que é subjetiva e compromete, em alguns casos, as estruturas intelectuais das crianças,

acarretando a necessidade de se buscar outros caminhos para viabilização do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para tanto, pensamos que as formações do município devam ser repensadas a fim de atender as necessidades dos professores, não dos médicos. É de suma importância que o professor reconheça que o seu trabalho não é extensivo ao atendimento clínico, o trabalho do professor compõe o processo de desenvolvimento da criança. A sincronia com a área médica não pode ser impositiva, essa não pode, em absoluto, dar bases para o trabalho do professor. Há sim a necessidade de um atendimento médico, há a necessidade de um atendimento assistencial em alguns casos, eles devem acontecer de maneira a contribuir com a criança. Não acreditamos que seja salutar para o desenvolvimento da criança que as questões biológicas e comportamentais sejam mais evidenciadas, secundarizando seu processo educacional.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa nos deu condições de conhecer o trabalho realizado pelos professores de educação especial que atuam com crianças de zero a cinco anos com deficiência intelectual no município Vitória. Destacamos que a nossa proposta inicial era saber da possível vigência do modelo médico-psicológico no contexto da educação especial do referido município a partir das análises dos conhecimentos dos professores, da investigação das concepções deles sobre as crianças com deficiência matriculadas nas instituições de educação infantil e refletir sobre as práticas desses profissionais.

É importante esclarecer que não partimos com um ideal de professor, apesar dos nossos pressupostos indicarem caminhos possíveis para a atuação de modo a favorecer o desenvolvimento da criança e as suas possibilidades. Assim, não há neste trabalho uma busca pelo profissional perfeito. Nós sabemos que ao abrangermos os conhecimentos, as concepções e as práticas desses profissionais nós encontraríamos um conjunto diversificado e possivelmente contraditório, o que não desmerece, em absoluto, o trabalho realizado por eles.

Ao analisarmos os conhecimentos advindos da formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa, vimos que os conhecimentos apreendidos por eles, na maioria dos casos, foram se dissipando com o passar dos anos, já formados eles não se recordavam das bases teóricas que haviam estudado, por consequência, não conseguiam associá-las ao trabalho desenvolvido com as crianças na instituição de educação infantil em que atuam. Claro que não consideramos apenas os conhecimentos acadêmicos, o fato de não se recordarem das discussões teóricas da época em que estudavam, não configura-os como sujeitos sem conhecimento.

A questão que se coloca diante dessa condição é a fragilidade do conhecimento teórico necessário para atuação do profissional, o professor tem como principal atribuição mediação no processo educacional da criança, no caso do professor de educação especial, ele ainda atua na gestão da inclusão desses sujeitos, pois, dentro do contexto do CMEI eles são os professores especializados na área. Compreende-se que eles possuem os conhecimentos necessários para propiciarem o desenvolvimento e a

aprendizagem, atuando com os demais profissionais com suporte e orientações. No entanto, a base para essas orientações com os demais profissionais e a atuação com as crianças fica fragilizada à medida em que não conseguem apoiar-se em estudos teóricos produzidos, especialmente, para a educação especial.

Assim sendo, é importante contextualizarmos historicamente a nossa análise, afinal, somos sujeitos históricos, Arce (2001) criticava no início do século XXI a influência dos órgãos internacionais na formação dos professores de educação infantil, que elegiam a prática como processo fundamental na formação do sujeito, em detrimento de um conhecimento teórico sólido.

O que nos desperta a atenção não é o fato de pautarem seus conhecimentos seguindo as suas práticas, mas a falta de um conhecimento teórico sólido rompe com a possibilidade do professor produzir um conhecimento crítico em relação ao seu trabalho docente, pois a prática pela prática não dá condições de o professor abstrair pela via do pensamento e confrontar com a sua ação, de modo a alcançar um conhecimento sólido. Esse distanciamento teórico conduz o professor à formação humana alienada de si e do seu trabalho.

No entanto, reiteramos que as condições históricas nas quais foram formados a maioria dos profissionais que atuam na educação infantil atualmente, são fruto de uma sociedade neoliberal, o que os torna produto dessa sociedade, sociedade de exploração do trabalho, desvalorização do humano a partir de uma formação técnica à serviço do capital. Não há de nossa parte, qualquer intenção de culpabilizá-los, mas sim desvelar as condições e compreender quais foram os caminhos que os direcionaram a esses conhecimentos, ou ao distanciamento dos conhecimentos básicos.

Outro ponto de destaque que consideramos importante foi a ecleticidade dos conhecimentos, alguns professores se recordaram, mas de forma fragmentada, trazendo teóricos que não tem as mesmas bases epistemológicas em comum, e não se associam. Pelo contrário, a associação desses anula as diferentes perspectivas que cada um possui de um mesmo fato e os reduz, descaracterizando-os. Borowsky (2010) aponta que o ecletismo indica uma superficialidade na apropriação do conhecimento teórico. Essa

fragilidade do professor diante dos conhecimentos próprios da sua profissão, acaba por submetê-lo aos conhecimentos sistematizados e organizados de outras áreas.

Percebemos esse fato ao realizarmos a investigação sobre as concepções desses professores. Tínhamos como foco as concepções relacionadas aos conhecimentos da deficiência e como ela significava no seu trabalho com as crianças. A deficiência foi associada pela maioria dos professores à uma limitação. Atribuíram a deficiência diretamente aos conhecimentos biológicos das crianças. A limitação foi vista sob o ponto de vista clínico. De acordo com Goffman (1988), nós construímos nossas percepções e a transformamos em expectativas normativas, que se transformam em exigências rigorosas. Desse modo, quando nos questionamos se as exigências que fazemos ao outro são preenchidas, percebemos que durante todo o tempo estamos afirmando como o indivíduo deveria ser, lançando sobre eles nossas expectativas. Olhar a deficiência do sujeito como uma limitação é lançar um olhar limitado próprio do sujeito que avalia. O nosso olhar limitado é que vai limitar o sujeito. A diferença, nesse caso, toma ares clínicos e institui uma barreira social, distancia o sujeito das suas infinitas possibilidades.

Outro ponto que destacamos dentro das discussões a respeito das concepções dos professores pesquisados, foi a sobre a associação do atendimento educacional especializado e a produção do laudo, como esse documento exerce tanta influência na ação do professor. Desde os direcionamentos para a sua ação, foi unânime o atrelamento do laudo ao atendimento educacional especializado da criança com deficiência, talvez seja esse, o ponto mais forte de afirmação do modelo médico-psicológico na atuação dos professores. Como eles asseguram o seu trabalho a partir desse olhar clínico instituído pela medicina. O laudo não é, sob nosso ponto de vista, um vilão.

A questão que nos inquieta é como o laudo submete os professores aos saberes médicos. O problema é a forma como a sociedade se organiza a partir do laudo clínico. O laudo é um documento limitado, ele não fala de possibilidades, ele não fala de educação, de desenvolvimento e aprendizagem. Ele fala de questões patológicas, são conhecimentos válidos, mas que não substituem o saber educacional. Nesse ponto a perspectiva histórico-cultural contribui, pois, ela vai no sentido oposto indicando as possibilidades,

essa perspectiva engloba um conjunto de saberes que vão auxiliar na formação humana, não só da criança com deficiência, mas também do professor que com ela atua.

Outro ponto que destacamos dentro de nossas considerações, foram as nossas reflexões a partir das práticas. Algumas práticas demonstraram potências no trabalho dos professores, como alternativas de inclusão, a afirmação do espaço da sala de atividades como *locus* para a educação das crianças com deficiência. No entanto, há também um lado mais fragilizado, que mostra a influência tutelar e assistencial do professor em relação a criança com deficiência, o que pode vir a descaracterizar o papel da instituição de educação infantil e do professor de educação especial na vida dessa criança. Pois essas ações remetem-se ao assistencialismo que caracteriza o atendimento das crianças em instituições especializadas. É importante ter em mente que são espaços e intencionalidades diferentes, portanto, pautar-se nas ações desenvolvidas nesses espaços não contribui no processo educacional das crianças.

Outro ponto que destacamos foi a potência de sala de atividades, vimos através dos dados produzidos que o atendimento educacional especializado realizado nesse espaço se configura como um atendimento inclusivo, pois a criança tem a chance de junto dos seus pares, poder expressar-se e acompanhar os conhecimentos ali oportunizados. No entanto, o professor deve atentar-se ao fato de a criança não ser um sujeito que ainda será, mas sim, um sujeito cheio de possibilidades e que a sua condição de criança deve ser valorizada pelo que é, não pelo que virá a ser (adulto).

Todas essas discussões nos direcionam a formação do município, o município Vitória que mostrou um engajamento nesse sentido, pois os professores afirmam são bem favorecidos de formações. O que ocorre, no entanto, é que ele tem privilegiado conhecimentos médicos dentro dessas formações, com profissionais da saúde orientando a produção dos relatórios para a indicação do diagnóstico. Guarido (2008), quando em meio a uma realidade parecida, nos fala que essa vinculação acaba por transformar o professor “num agente de saúde, e deve atuar como tal, usando dos conhecimentos de uma disciplina que não é sua”, essa é, segundo Guarido, uma forma tradicional de medicalização e patologização de crianças e jovens.

Nessa pesquisa tivemos como objetivo principal saber se o modelo médico-psicológico ainda vigora, para isto, partimos dos conhecimentos, das concepções e das práticas e, posteriormente, da formação dos professores de educação especial que atuam com crianças da educação infantil com deficiência intelectual. Os dados apontaram a fragilidade dos conhecimentos teóricos, que em alguns casos, se constituíram a partir de saberes fragmentados, essa condição abre precedentes para que o professor se aproprie de conhecimentos de outras áreas, que conseqüentemente, vão influenciar as suas concepções sobre o trabalho que realiza e, irão se materializar nas práticas desenvolvidas por eles.

A formação oferecida tem privilegiado a aquisição desses conhecimentos, o que influencia diretamente nas práticas por eles desenvolvidas. Por isso, consideramos que é vigente o modelo médico-psicológico. No entanto, ele não se configura a partir dos mesmos pressupostos que o caracterizava quando se estabeleceu como modelo que instituiu a educação especial. Antes, era papel do médico a educação desses sujeitos, como o caso de Itard, e também das primeiras instituições que atendiam a esse público no Brasil ainda no século XX. Vimos, a partir de nossos estudos, que hoje a influência é externa, o professor assumiu o papel educacional, o espaço de formação estabeleceu como espaço escolar e essa criança hoje tem o direito de matrícula em escola regular. O que é um grande avanço, porém recente, se formos comparar com o do ensino fundamental.

No contexto atual a influência é exterior, vem a partir de diagnósticos, de orientações para realização de relatórios pedagógicos semestrais, pelo laudo, pelos saberes médicos que tem alcançado os professores e assumido uma posição de destaque na educação especial. A resistência e a valorização do saber docente em detrimento de saberes médicos se fortalecem na atualidade a partir das discussões sobre a medicalização da educação e da sociedade, a revisão de literatura aponta esse crescimento. Embora, o saber clínico desponte dentro do contexto educacional, vimos uma organização social que tem realizado um enfrentamento dessas condições, o que nos mostra que esse período histórico tem sido transformado a partir das problematizações, produções teóricas e organizações sociais e acadêmicas.



No entanto, essas produções teóricas precisam alcançar os profissionais da educação básica para lançarem dentro deste espaço esse novo/antigo olhar, que vem se fortalecendo com as discussões sobre medicalização da educação, no nosso caso, especificamente, na educação especial. Apontamos como uma possibilidade, a revisão das temáticas discutidas nos espaços de formação continuada oferecidas aos professores de educação especial da rede municipal de Vitória. Reavaliar a pertinência de formações médicas no espaço educacional, fortalecer a educação como uma área rica de conhecimentos próprios e insubstituíveis. Privilegiar formação teórica educacional aos professores, produz consciência crítica do seu trabalho, além disso, valoriza a profissão docente.

As bases teóricas que assentaram as análises aqui desenvolvidas foram fundamentais para que pudéssemos compreender todo esse movimento dialético, que envolve as relações humanas estabelecidas no meio social e cultural no qual estamos inseridos. Dessa maneira, as aproximações das teorias histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, que tem por base o materialismo histórico-dialético, contribuíram em nossa pesquisa, pois juntas elas se complementam e abrangem a compreensão das relações sociais estabelecidas. A partir da perspectiva histórico-cultural nós conseguimos compreender o desenvolvimento humano e suas possibilidades. A pedagogia histórico-crítica deu base para que nós pudéssemos lançar um olhar crítico para a formação do professor e os seus desdobramentos. As duas compreendem o homem concreto, resultante de uma sociedade concreta, atravessada por questões sociais que é o que o constitui como um ser essencialmente histórico.

Apesar da pesquisa realizada por nós ser um recorte de um único município dentro do Estado do Espírito Santo, ela está situada no contexto nacional, uma vez que está em consonância com as demais pesquisas realizadas e que abordam temáticas semelhantes. Essa pesquisa se une as demais no sentido de valorizar os conhecimentos educacionais e no fortalecimento do profissional que atua com crianças com deficiência intelectual na educação infantil, sustentando esse espaço como *locus* privilegiado de desenvolvimento de aprendizagem dessas crianças.

## 8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amélia. **Formação do professor para a educação especial: História, legislação e competências.** Revista Ciência & Ambiente. Universidade Federal de Santa Maria. Edição 2004, nº 24.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Usos e Abusos dos Estudos de Caso.** In: Cadernos de Pesquisa, v.36. n129, 0.637-651, set.\dez.2006.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio** 10ed. Porto Alegre : Artmed, 2006.

ANDRÉ, Marli **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?** Educação e Contemporaneidade – Revista FAEEBA , vol 22, n. 40, julh/dez 2013, p.95-104.

ANGELUCCI, Carla Biancha. **A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial.** In: ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** . Florianópolis, 2015. p. 1 - 20. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-carla-biancha-angelucci-para-o-gt15.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

ANGELUCCI, Carla Biancha. **Medicalização das diferenças funcionais – continuidades nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p.116-134, abr. 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2745/2521>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 74, 2001.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos.** Campinas: Alínea, 2012.

BAPTISTA,C.R. **Ação pedagógica de educação especial: Para além do AEE.** In: JESUS, D. M.; BAPTISTA,C. R.; CAIADO, K. R. M.; **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.** Araraquara, S.P: Junqueira&Marin, 2012. p. 43.

BARRETO, Selva Maria Guimarães. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil: uma análise sob a perspectiva da defectologia de vigotsky.** 2009. 137 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

BASTOS, Helivalda Pedroza. **Saúde e educação: reflexões sobre o processo de medicalização.** 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-25022014-164505/>>. Acesso em: 10/06/2016.

BAUER, M. W; GASKELL, G. & ALLUM, N. C. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento**: Evitando confusões. In M.W. Bauer & G. Gaskell(Orgs). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som(pp.17-36). Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2002.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de educação, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan/jun. 2008.

BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado**. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

BRASIL, Nota técnica nº 4/2014, dispõe sobre: Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, 2014.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009. **Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade de Educação Especial**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)>. Acesso em: 9 fev. 2016.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário oficial.

BRASIL. Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Esplanada. BRASIL. Ministério da Educação MEC/SEESP; 2001.

BRASIL. Lei n.º 13.005, 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm)>. Acesso em: 20 maio. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de maio de 2009. **Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 maio 2009, seção 1, p. 41-42.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital N° 01, de 26 de abril de 2007. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: Acesso em: 18 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006. v. 1.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. MEC/SEESP, 2008.

BRIDI, F. R. S. **Deficiência mental**: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013, Goiânia, GO. Anais... Disponível em: 16 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Acesso em: 29 mar. 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira - questões conceituais e de atualidade**. São Paulo, EDUC, 2011.

CAMARGO, Sandra Salete De. **Políticas educacionais pós-1990**: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da educação infantil. 2011. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá.

CAMIZAO, Amanda Costa. **Formação De Professores Do Oneesp**: Análise Das Narrativas do Grupo Focal de Vila Velha. 2014. 51 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CAMIZAO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. **Formação de professores do Observatório Nacional De Educação Especial**: implicações da avaliação. In: ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2015. p. 1 - 15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4523.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

CAMPOS, Mariza Konradt de. **O Colégio de Aplicação da UFSC e a Política de Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: entre o formal e o pedagógico. Florianópolis, 2008. 1 v. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CARNEIRO, M. S. **A deficiência intelectual como produção social**: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. Disponível em: < <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4079.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2016.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Formação em Serviço sobre Gestão de Escolas Inclusivas para Diretores de Escolas de Educação Infantil**; 2006; Tese (Doutorado)

em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. **Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender**. Educação & Realidade, Vol: 40, núm. 4, outubro-dezembro, (2015), pp. 1079- 1102 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Avaliação da aprendizagem**: práticas e alternativas para a inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez. 2012, Santa Maria, Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp; Faculdade de Educação: Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico** (A Patologização da Educação). *Revista Ideias*, Campinas, v. 23, p. 25-31, 1994.

COSTA, Regina Célia Gradowski Farias da. **O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo – 6ª ed. SP: Cortez, 2000.

DIAS, S. S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, Abr.-Jun., 2013. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=en&nrm=iso) >. Acesso em 29 maio. 2016

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação**: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Campinas: Cad. Cedes, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada**: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 2011. 349 p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação. **educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

ENUMO, S. R. F. **A Formação universitária em educação especial**: deficiência mental no Estado de São Paulo: suas características administrativas, curriculares e teóricas. São Carlos: UFSCar, 1985.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade. (2010). Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Acesso em 17 de outubro, 2015. Disponível em <http://medicalizacao.org.br/manifesto-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/>

FREITAS, Maria Carolina de Andrade. **Nas encruzilhadas da língua:** narrativas de meninos e movimentos de medicalização na educação. 2012. 166 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FULLGRAF, J. B. G. **A política de Educação Infantil no Brasil.** In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Org.) Educação Infantil e formação de professores. Florianópolis: Ed da UFSC, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Garcia. **A Educação de Sujeitos considerados Portadores de Deficiência:** Contribuições vygotskianas. Revista Ponto de Vista. v.1, n.1, jul/dez/1999, p. 42-46.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico.** In: Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, Set.Dez.2006, v. 12, n.3.

GASPARIN, J. L., & PETENUCCI, M. C. (2008). **Pedagogia histórico-crítica:** da teoria à prática no contexto escolar. Acesso em: 04 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>

GEBRAEL, T. L. R. **Programa de capacitação de docentes para promover independência de crianças com baixa visão nas atividades de vida diária:** PRÓ-AVD. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, Atlas, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GUARIDO, Renata Lauretti. **"O que não tem remédio, remediado está":** Medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa nacional por amostra de domicílios. Rio de Janeiro, 2015.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação dos deficientes no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3ED. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. S. de M. **A exclusão da diferença.** Apresentação. In.: FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil.** Proposições, Campinas/São Paulo: Faculdade da Unicamp, v. 16, n. 3 (48), set./dez. 1999, p. 181-193.

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação:** contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2009.

LA BANCA, Juliane Mendes Rosa. **O professor de educação infantil:** uma análise das concepções de docência na produção acadêmica. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Feral de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Educação especial e formação de professores em Santa Catarina:** vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. (2011). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.

LEITE, M. A.; CARVALHO, M. F. **O professor e o aluno com deficiência.** São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. Cortez, 2014. Marília: 2011, v. 17, p. 41-58

LOIOLA, Mônica. **Inclusão, educação infantil e formação de professores:** sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do PROINFANTIL. 2012. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LOURENÇO, Gersa Ferreira. **Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta tecnologia assistiva e escolarização.** 2012. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos.

LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva:** a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. São Paulo: Cultura Acadêmica - UNESP, 2010.

LUENGO, Fabiola Colombani. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância.** 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2009.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa. **Experiência de professoras da educação infantil no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down.** 2013. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-22012014-102952/>>. Acesso em: 2016-07-15.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros.** Depto de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), Marília, SP. 2004.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. **Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na Educação I.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2011. 248 f. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia e RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar.** *Rev. psicol. polít.* [online]. 2011, vol.11, n.22, pp. 345-358. ISSN 1519-549X.

MARTINS, Lígia Márcia. **Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias.** In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações.* Araraquara: Junqueira & Marim; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo. 2010.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política, Livro I.** São Paulo: Boitempo. 2013.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira & Marim, 2010.

MENDES, E.G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil.** In:

PALHARES, M. & MARINS, S. (orgs.) *Escola Inclusiva.* São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002



MENDES, Enicéia Gonçalves. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.** Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital N° 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

MESHCHERYAKOV, Boris G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicol. USP* [online]. 2010, vol.21, n.4, pp.703-726. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400004>.

MICHELS, M. H. **Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico.** Revista Brasileira de Educação especial, Marília, v.11, n. 2 maio/ago. 2005.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?.** Revista Educação Especial (UFESM), v. 24, p. 219-232, 2011.

MONTE, Francisca Roseneide Furtada do. **Inclusão na educação infantil: concepções e perspectivas de educadoras de creche.** 2006. 0 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

MONTEIRO, M.I.B. **Atividades escolares envolvendo alunos autistas na escola especial.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MOREIRA, H.; CALEFE, G. L.; **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOYSÉS, M.A.A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MOYSÉS, Maria A. Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Patologização: uma nova face do Obscurantismo, "Medicalização da Educação e da Sociedade: Ciência ou Mito?,"** 01/2013, ed. 1, EDUFBA, Vol. 1, pp. 1, pp.32-32, 2013

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 48, n. 2, p. 193-199, 2014.

NEÓFITI, C. C. **Educação para a vigilância do desenvolvimento infantil: formação virtual e presencial para educadores de creche.** 2009. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011 (64p.)

OMOTE, Sadao. **Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido.** Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994. PALHARES, M. & MARINS, S. (Org.) **Escola Inclusiva.** São Carlos-SP: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

PASQUALINI, J. C. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** In: MARTINS, L. M; DUARTE, N (org). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4ª. ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Silvana Mara. **As concepções das professoras de ensino regular frente ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau – Furb, Blumenau, 2006.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança pequena na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, M.F.C. (1997): **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** Interface – Comunic. Saúde, Educ., 1, 1, p.83-94.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.** 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

RAUPP, Marilene Dandolini; ARCE, Alessandra. **A formação de professores de educação infantil.** In: ARCE, Alessandra; MARTINS, M. Ligia. Ensinando os pequenos de zero a três anos. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2012.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **Formação e autonomia doente: desafios à inclusão na educação infantil.** 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões.** In: SOUZA, Gizele de (Org.). Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010a, p. 171-186.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Demerval. **O lunar de Sepé: Paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas, SP: Autores Associados. 2014.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2002.

SCALCON, Suze. **O pragmatismo epistemológico e a formação do professor**. In: Revista Percursos. V. 09, n. 02. Florianópolis, 2008

SHIROMA, Eneida Oto. **Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente**. Trabalho e Educação, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004. Disponível em [www.gepeto.ced.ufsc.br](http://www.gepeto.ced.ufsc.br).

SHIROMA, Eneida Oto. **Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?** Intermeio, Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 17, p. 64-83, jan./jul. 2003

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Profissionalização da palavra à política**. In: Moraes, Maria Célia Marcondes de; Pacheco, José Augusto; Evangelista, Olinda (Orgs.). Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 27-45.

SILVA, K.S.B. **Formação continuada em serviço: um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOARES, L. **Formação e Prática Docente Musical no Processo de Educação Inclusiva de Pessoas com Necessidades Especiais**. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

SOUZA, M. P. R. ANPED, 37. 2015, Florianópolis. **Medicalização: o que a educação tem a ver com isso?** Florianópolis, 2015. 3 p. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Ementa-do-GT-20.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

SOUZA, Mírian Mônica Loiola da Cruz. **Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil**. 2012. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. **A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial**. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. v. 1. p.19-34

TUNES, Elizabeth; SOUZA, Jaci Augusta de; RANGEL, Roberta Bevilaqua. **Identificando concepções relacionadas à prática com o deficiente mental**. Revista Brasileira de Educação Especial. v.2, n. 4, p. 7-18, 1997.

VASQUES, C. K. **A babel diagnóstica e a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil**: atos de uma leitura. Reflexão e Ação – UNISC. Volume 17. Nº 1. 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/764/666>

VEER, René Van Der.; VALSINER, Joan. **Vygotsky: uma síntese**. 6ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Formação médica e aprendizagem baseada em problemas**. Campinas: Papirus, 2015.

VELHO, G. (org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

VICTOR, S. L. **Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na educação infantil**: narrativas de professores. In: MARTINS, L. de A. R.; SILVA, L. G. dos S. (Orgs.). João Pessoa: Ideia, 2015.

VIÉGAS, L.S. Et Al (Org). **Medicalização da educação e da sociedade**: Ciência ou mito? Salvador: EDUFBA, 2014

VIEIRA, Denise Oliveira. **A tomada de consciência no desenvolvimento de competências conceituais**: uma pesquisa de intervenção com foco no autismo. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educ. Pesqui. [online]. 2011, vol.37, n.4, pp. 863-869. ISSN 1517-9702.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da Educação Especial na sala de aula comum**: Formação e Reflexão sobre as práticas pedagógicas. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos.

VITÓRIA. Secretaria De Educação - Coordenação de formação e acompanhamento à Educação Especial – Institui: Orientações para Educação Especial. 2016.

VITÓRIA. Secretaria de Educação - Coordenação de formação e acompanhamento à Educação Especial – Institui: Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva da rede pública municipal de ensino de Vitória – ES. 2015.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Gestão Estratégica – SEGES. Relatório da Gestão Municipal – Vitória em Foco – 2005 - 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos da defectologia. V. 5 Madrid: Machado libros, 2012.

WERNER JUNIOR, Jairo. **Transtornos hipercinéticos**: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico. 1997. 235 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Saúde Mental, Unicamp, Campinas, 1997.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS DO ENSINO E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES**

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar de um projeto de pesquisa intitulado: **CONHECIMENTOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O MODELO MÉDICO-PSICOLÓGICO AINDA VIGORA?** Que tem por objetivo analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, no âmbito da instituição de educação infantil, direcionados à criança com deficiência intelectual, em relação a vigência do modelo médico-psicológico, de autoria da mestranda Amanda Costa Camizão, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

Nesta investigação, consideramos os pressupostos da pesquisa exploratória qualitativa, tendo como aportes teóricos a abordagem histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica.

Nessa direção, com o propósito de produzir os dados que possam no ajudar a analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial, que atuam no atendimento educacional especializado, em relação a vigência do modelo médico-psicológico, convidamos os professores de educação especial que trabalham nas instituições de educação infantil dessa rede municipal de ensino, que têm em seus contextos salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado às crianças indicadas à educação especial, na faixa etária do zero aos cinco anos, para participarem dessa pesquisa.

Os(As) profissionais convidados(as) responderão a uma entrevista semiestruturada realizada pela pesquisadora com a colaboração de uma pesquisadora auxiliar. Tendo em vista os registros fiéis dos relatos das professoras de educação especial durante as entrevistas semiestruturadas, recorreremos ao auxílio de equipamento para gravação de voz articulados aos registros manuais que serão realizados durante e depois da aplicação das referidas entrevistas. Após a transcrição das entrevistas semiestruturadas pela pesquisadora, os(as) professores(as) receberão os registros por escrito para verificar a sua fidedignidade, a fim de autorizar a sua utilização na pesquisa.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado em relação a vigência do modelo médico-psicológico, atuando na defesa de um trabalho pedagógico com referência na diversidade e no reconhecimento das diferenças e contrapondo-se ao trabalho pedagógico tradicional que tomava como referência o referido modelo. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a

forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes do estudo. Aproveitamos para destacar que os resultados da pesquisa serão enviados à Secretaria de Educação e às escolas ao final do estudo.

Certas de contarmos com sua compreensão e colaboração, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Esclarecemos, também, que a participação é *voluntária* e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_,

declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**Contato da pesquisadora:**

Amanda Costa Camizão

Mestranda em Educação

Tel.: 999674168

e-mail: [amanda.ufes@gmail.com](mailto:amanda.ufes@gmail.com)

Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/CE/UFES Tel.: 3335-2549



**APÊNDICE B**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS DO ENSINO E  
PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

---

**AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDO COM PROFISSIONAIS DE  
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
VITÓRIA/ES**

---

Prezado(a) diretor(a),

Vimos por meio desta, solicitar autorização para a realização do estudo de campo referente a pesquisa de dissertação denominado **CONHECIMENTOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O MODELO MÉDICO-PSICOLÓGICO AINDA VIGORA?**, sob responsabilidade da aluna Amanda Costa Camizão, regularmente matriculada no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor.

O objetivo principal da referida pesquisa é analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, no âmbito da instituição de educação infantil com ênfase nas salas de recursos multifuncionais, direcionados à criança com deficiência intelectual, em relação a vigência do modelo médico-psicológico. Além do nosso objetivo geral, destacamos como objetivos específicos: (1) Analisar conhecimentos de professores de educação especial oriundos dos processos formativos e da prática docente com crianças indicadas à educação especial na faixa etária de zero a cinco anos de idade; (2) Investigar as concepções de professores de educação especial quanto à criança com deficiência intelectual matriculadas nas instituições de educação infantil e indicadas ao atendimento educacional especializado; (3) Refletir sobre as práticas pedagógicas de professores de educação especial para o atendimento educacional especializado direcionadas às crianças com deficiência intelectual na faixa etária de zero a cinco anos no âmbito das salas de recursos multifuncionais.

Nesta investigação, consideramos os pressupostos da pesquisa exploratória qualitativa, tendo como aportes teóricos a abordagem histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica.

Nessa direção, com o propósito de produzir os dados que possam no ajudar a analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial, que atuam no atendimento educacional especializado, em relação a vigência do modelo médico-psicológico, convidamos os professores de educação especial que trabalham nas instituições de educação infantil dessa rede municipal de ensino, que têm em seus contextos salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado às crianças indicadas à educação especial, na faixa etária do zero aos cinco anos, para participarem dessa pesquisa.

Os(As) profissionais convidados(as) responderão a uma entrevista semiestruturada realizada pela pesquisadora com a colaboração de uma pesquisadora auxiliar. As entrevistas semiestruturadas serão

agendadas antecipadamente na instituição de educação infantil ou em local a combinar com o(a) professor(a). Tendo em vista os registros fiéis dos relatos das professoras de educação especial durante as entrevistas semiestruturadas, recorreremos ao auxílio de equipamento para gravação de voz articulados aos registros manuais que serão realizados durante e depois da aplicação das referidas entrevistas. Após a transcrição das entrevistas semiestruturadas pela pesquisadora, os(as) professores(as) receberão os registros por escrito para verificar a sua fidedignidade, a fim de autorizar a sua utilização na pesquisa.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado em relação a vigência do modelo médico-psicológico, atuando na defesa de um trabalho pedagógico com referência na diversidade e no reconhecimento das diferenças e contrapondo-se ao trabalho pedagógico tradicional que tomava como referência o referido modelo. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes do estudo. Aproveitamos para destacar que os resultados da pesquisa serão enviados à Secretaria de Educação e às escolas ao final do estudo.

Certas de contarmos com sua compreensão e colaboração, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

---

Amanda Costa Camizão

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a realização do estudo de campo referente, o estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, no âmbito da instituição de educação infantil com ênfase nas salas de recursos multifuncionais, direcionados à criança com deficiência intelectual, em relação a vigência do modelo médico-psicológico, sob a coordenação da aluna do Curso de Mestrado em Educação, Amanda Costa Camizão, na instituição de educação infantil, na qual assumo o cargo de direção.

Local, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) diretor(a) da instituição de Educação Infantil

Amanda Costa Camizão  
 Mestranda em Educação-PPGE-UFES  
 amanda.ufes@gmail.com-999674168  
 Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/CE/UFES Tel.: 4009-2547

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### CONHECIMENTOS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: O MODELO MÉDICO-PSICOLÓGICO AINDA VIGORA?

Nesta investigação, consideramos os pressupostos da pesquisa exploratória qualitativa, tendo como aportes teóricos a abordagem histórico-cultural e a Pedagogia histórico-crítica.

Nessa direção, com o propósito de produzir os dados que possam nos ajudar a analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial, que atuam no atendimento educacional especializado, em relação a vigência do modelo médico-psicológico, convidamos os professores de educação especial que trabalham nas instituições de educação infantil dessa rede municipal de ensino, que têm em seus contextos salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado às crianças indicadas à educação especial, na faixa etária do zero aos cinco anos, para participarem dessa pesquisa.

Os(As) profissionais convidados(as) responderão a uma entrevista semiestruturada realizada pela pesquisadora com a colaboração de uma pesquisadora auxiliar. Tendo em vista os registros fiéis dos relatos das professoras de educação especial durante as entrevistas semiestruturadas, recorreremos ao auxílio de equipamento para gravação de voz articulados aos registros manuais que serão realizados durante e depois da aplicação das referidas entrevistas. Após a transcrição das entrevistas semiestruturadas pela pesquisadora, os(as) professores(as) receberão os registros por escrito para verificar a sua fidedignidade, a fim de autorizar a sua utilização na pesquisa.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado em relação a vigência do modelo médico-psicológico, atuando na defesa de um trabalho pedagógico com referência na diversidade e no reconhecimento das diferenças e contrapondo-se ao trabalho pedagógico tradicional que tomava como referência o referido modelo. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes do estudo. Aproveitamos para destacar que os resultados da pesquisa serão enviados à Secretaria de Educação e às escolas ao final do estudo.

Certas de contarmos com sua compreensão e colaboração, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

**1) CONHECIMENTOS**

A - Consideramos que o processo de formação de professores é fundamental para a sua atuação na instituição de educação infantil. Para tanto, gostaríamos que você nos narrasse esse percurso, considerando a formação inicial e continuada (instituição formativa, cursos, nível de escolaridade, tempo de atuação)

B- Nesse percurso de formação você teve acesso a produções teóricas e acadêmicas que contemplassem aspectos referentes à educação especial? Conte-nos dos teóricos que embasam a sua prática.

**2) CONCEPÇÕES**

A - Qual a sua concepção de deficiência?

B - Qual a relação da necessidade do diagnóstico e do laudo para atendimento educacional especializado?

C - Qual a sua concepção sobre o atendimento educacional especializado da criança na educação infantil?

**3) PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

A- Quais são os sujeitos que você atende (gênero, idade, especificidade, condições sociais)?

B- Quais aspectos você observa para a indicação da criança com deficiência intelectual ao atendimento educacional especializado?

C- Conte-nos como é organizado e realizado o atendimento das crianças, contemplando as suas vivências e práticas (horário, atendimento individual ou coletivo e público de atendimento)?

D- Como você percebe o processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças com deficiência intelectual?