

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO**

MARCELO DOBROVOSKI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA:
DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL
E CURRÍCULO**

**VITÓRIA
2021**

MARCELO DOBROVOSKI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA:
DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL
E CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D634f DOBROVOSKI, MARCELO, 1985-
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO / MARCELO DOBROVOSKI. - 2021.
302 f. : il.

Orientador: Alexandro Braga Vieira.
Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Educação Especial. 2. Educação Infantil. 3. Currículo. 4. Formação de Professores. I. Vieira, Alexandro Braga. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 330

MARCELO DOBROVOSKI

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA:
DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL
E CURRÍCULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 06 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Profa. Dra. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



Profa. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi
Universidade Federal de Sergipe
Membro Externo



Profa. Dra. Marluce Leila Simões Lopes
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

Dedico este trabalho a todos professores, pedagogos e demais profissionais da educação que contribuíram para que este processo de formação se realizasse. Agradeço por se envolverem nesta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação como praticantes dos cotidianos escolares que defendem a escola pública, laica e gratuita, advogando pela perspectiva inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Ao poderoso Deus, por me sustentar em todos os momentos desta caminhada, dando-me sabedoria e tranquilidade para continuar.

À minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e ao meu sobrinho pelo amor incondicional e por todas as expressões de afeto e palavras de conforto que me incentivaram nesta trajetória.

Às minhas amigas Michelle e Giselle por me ouvir e amparar nos muitos momentos de insegurança que proporcionaram novas descobertas. Aos demais amigos e familiares que fazem parte da minha vida, que torceram e me ajudaram nessa caminhada.

Ao meu orientador Alexandro Braga Vieira por toda dedicação, generosidade e ensinamentos, que propiciou momentos de profundas aprendizagens e novas possibilidades de lidar com o conhecimento.

Aos amigos Karine, Islene, Maria da Penha, Letícia e Paulo Roberto pelo acolhimento, diálogos e risadas, oferecendo-me em cada momento o que eu precisava.

Às professoras Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, Marluce Leila Simões Lopes e Rosana Carla do Nascimento Givigi pela disponibilidade e relevantes contribuições para a realização deste trabalho. A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFES que contribuíram neste processo de formação.

A toda equipe do CMEI “Hogwarts” pelo acolhimento e incentivo para continuar a pesquisa, bem como, o envolvimento e tantos ensinamentos durante o processo de formação continuada de professores na escola.

Às Prefeituras de Serra e Vitória por tornar possível essa experiência de formação, como também, a todos os professores que se dedicam pensar a educação nestes municípios.

RESUMO

O estudo objetivou constituir ações formativas com uma unidade de ensino de Serra-ES, visando articular o currículo escolar à inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil, tendo como objetivos específicos: a) analisar criticamente as políticas educacionais em Serra/ES e os pressupostos teóricos e normativos expressos em documentos da Educação Infantil na interface com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial; b) lançar uma escuta sensível para o cotidiano escolar para compreender os desafios e as possibilidades que atravessam a relação entre currículo e Educação Especial no contexto da Educação Infantil, visando à sistematização de um currículo de formação com a escola; c) realizar com a unidade de ensino processos de formação em contexto, buscando problematizar os dados coletados por meio da escuta sensível, da relação teoria e prática e dos documentos analisados; d) fortalecer os processos de inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e a formação continuada de professores, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Apoiar-se nos pressupostos da Sociologia da Infância; em autores da Educação Especial; currículos e formação continuada de professores. Fundamenta-se na pesquisa qualitativa e na pesquisa-ação colaborativo-crítica, constituindo a produção dos dados a partir de: a) autorização do município; b) autorização da escola; c) levantamento de documentos sobre a Educação, a Educação Infantil e Educação Especial de Serra/ES; d) escuta da escola sobre demandas necessárias à inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e sistematização do currículo da formação; e) realização de processos formativos; f) avaliação contínua da formação. Registrou os dados em gravadores, diário de campo e registro dos encontros em atas. Adotou a direção escolar, os pedagogos, os professores e os profissionais de apoio dos dois turnos de funcionamento da escola (matutino e vespertino) como participantes, produzindo os dados de fevereiro a dezembro de 2019. Como resultados, reconhece a escola como rico espaço-tempo de formação em contexto; a importância de se elencar temas a serem discutidos nos momentos de formação a partir dos cotidianos escolares em diálogo com os fundamentos da Educação; a relevância de espaços-tempos para os profissionais da Educação aprofundarem seus saberes-fazer sobre a constituição de currículos escolares inclusivos; a possibilidade de os professores se configurarem como mediadores de processos formativos; a problematização de currículos escolares comprometidos com a visibilidade das crianças e das culturas infantis; o direito à educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Currículo. Formação continuada.

ABSTRACT

The study focused to constitute formative actions with an education unit in Serra-ES, aiming to articulate the school curriculum with the inclusion of children targeted by Special Education in Early Childhood Education, having as specific objectives: a) critically analyze the educational policies in Serra/ES and the theoretical and normative assumptions expressed in Early Childhood Education documents in the interface with the inclusion of children targeted by Special Education; b) launch a sensitive listening to the school routine to understand the challenges and possibilities that cross the relationship between curriculum and Special Education in the context of Early Childhood Education, aiming the systematization of a training curriculum with the school; c) to carry out with the education unit training processes in context, seeking to problematize the data collected through sensitive listening, the relation between theory and practice and the documents analyzed; d) strengthen the processes of inclusion of children targeted by Special Education in Early Childhood Education and the continuous teacher training, through collaborative-critical action-research. It is based on the assumptions of Sociology of Childhood; in authors of Special Education; curriculum and continuous teacher training. It is based on qualitative research and collaborative-critical action-research, constituting the production of data from: a) authorization from the municipality; b) authorization from the school; c) survey of documents about Education, Early Childhood Education and Special Education in Serra-ES; d) listening to the school about demands necessary for the inclusion of children targeted by Special Education for systematization of the formative process; e) achievement of the formative processes; (f) continuous evaluation of training. The data was registered in audio recording, field diary and record of meetings in minutes. As participants, it was adopted the school board, the pedagogues, the teachers and the support staff of the two working shifts in the school (morning and afternoon), producing the data from February to December 2019. As results, it points to the school as a rich space-time of training in context; the importance of listing themes to be discussed in the moments of formation from the daily school in dialogue with the fundamentals of Education; the relevance of space-time for teachers to deepen their know-how about curricular inclusion; the possibility of teachers being configured as mediators of formative processes; the problematization of school curriculum committed to the visibility of children and children's cultures; the right to the education of children targeted by Special Education in ordinary schools since Early Childhood Education.

Keywords: Special Education. Early Childhood Education. Curriculum. Continuous training.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EAUFPA – Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
FNE – Fórum Nacional de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Público-alvo da Educação Especial
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGMPE – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
SEDU – Secretaria Municipal de Educação
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DE LITERATURA: OUTROS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL... 21	
2.1 PROCESSOS DE INCLUSÃO DA CRIANÇA PEQUENA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS PROCESSOS DE EDUCABILIDADE DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	43
3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	46
3.2 OS CURRÍCULOS ESCOLARES NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS DE EDUCABILIDADE DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	71
3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE AMPLIAR OS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	92
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A BUSCA POR NOVOS POSSÍVEIS POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA	104
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA E A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: REFLEXÕES VISANDO A CURRÍCULOS ESCOLARES MAIS INCLUSIVOS.....	105
4.2 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELO PESQUISADOR PARA A INVESTIGAÇÃO COM A ESCOLA	112
4.3 O CAMPO DE PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL “HOGWARTS”	118
4.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	126
4.5 OS INSTRUMENTOS DE REGISTROS DOS DADOS PRODUZIDOS	127

4.6 O PERÍODO DE COLETA DOS DADOS	129
4.7 ORGANIZAÇÃO, TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	129
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INTERFACE COM A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	132
5.1 CAMINHOS QUE APROXIMAM O ANTIGO E O NOVO: O MUNICÍPIO DE SERRA/ES CONTADO POR SUA HISTÓRIA E SUA ATUALIDADE	133
5.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SERRA – ES	142
5.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: PLANEJAMENTO, VIVÊNCIA E POTENCIALIZAÇÃO DE SABERES-FAZERES	147
5.3.1 O início da pesquisa: das solicitações à sistematização/organização dos processos formativos	147
5.3.2 Primeiro eixo formativo: o currículo e a Educação Infantil na perspectiva da inclusão escolar	154
5.3.3 Segundo eixo formativo: a formação continuada de professores da Educação Infantil na interface com a Educação Especial	170
5.3.4 Terceiro eixo formativo: a história da Educação Especial na legislação brasileira	184
5.3.5 Quarto eixo formativo: Os componentes curriculares que atravessam a prática docente na Educação Infantil	204
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
7 REFERÊNCIAS.....	248

1 INTRODUÇÃO



A Família – Tarsila do Amaral (1925).

A imagem elencada faz parte do acervo da pintora brasileira Tarsila do Amaral, intitulada “A família”, de 1925. Tarsila nasceu em uma fazenda e muitas de suas obras resgatam elementos singulares que representam o meio rural em que vivia, expressando cores fortes e formas mais arredondadas, além de personagens com expressões vazias e tristes, geralmente trabalhadores e trabalhadoras das camadas populares, no intuito de expressar a difícil condição de vida de muitos desses sujeitos.

A tela acima retrata a organização social de uma família campesina da época e nela percebemos a presença de diferentes sujeitos e objetos em sua composição: crianças, adultos, animais, ferramentas do trabalho com a terra, brinquedos, dentre outros. Ao observar a obra de arte e relacioná-la com os dias atuais, percebemos mudanças no contexto social que implicaram no trabalho pedagógico das unidades de ensino de Educação Infantil, ou seja, maior ingresso dos progenitores no mercado de trabalho, conseqüentemente, a expansão da matrícula de bebês e de crianças pequenas nas unidades de ensino; as lutas firmadas pelo direito à Educação; os diferentes arranjos familiares; o processo de inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial nesta etapa da Educação Básica, dentre outras.

Essas mudanças sociais têm demandado outras práticas organizativas das unidades de ensino, mas também investimentos na formação inicial e continuada dos professores, visando ajudá-los a “[...] criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar; que contribuam com experiências de sucessos” (JESUS, 2006, p. 100).

O discurso potencializado a partir dos anos 1990 de que a criança deve ser entendida como um sujeito de direito e, por isso, ter garantido o acesso, a permanência e a aprendizagem nas escolas de Educação Infantil tem trazido demandas para as unidades escolares e para os sistemas de ensino na composição de políticas públicas. A universalização das vagas se coloca como uma luta constante, pois se, de um lado, temos a obrigatoriedade da matrícula para as crianças de 4 e 5 anos, de outro, está ainda como meta atingir 50% das matrículas das crianças de 3 anos até 2024 (BRASIL, 2014), evidenciando que nos deparamos com crianças fora da escola. Esse cenário nos leva a pensar o quanto as crianças de 0 a 2 anos também estão excluídas dessas instituições.

Esses fatos trouxeram demandas e discussões para o cenário educacional e exigiram do Estado respostas para elas, principalmente as que correspondem ao atendimento educativo de crianças em espaço próprio. Tal prerrogativa vem ao encontro dos princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, quando outorgam o direito do cuidar, do brincar e do educar como balizadores do trabalho pedagógico realizado com crianças em faixa etária da Educação Infantil.

O ingresso de crianças a partir da primeira infância em Centros de Educação Infantil tem exigido dos profissionais que neles atuam uma maior compreensão sobre as culturas da infância e, principalmente, sobre os processos de ensino-aprendizagem das crianças. O direito ao brincar, ao cuidar e ao educar também é defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a) – que orientam as instituições de ensino a trazerem, em suas propostas pedagógicas, as interações e as brincadeiras como eixos norteadores no trabalho com a criança pequena, por um viés de experiências, fazendo-as dialogar com outras linguagens (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas) e com as ciências da natureza, as ciências sociais e o raciocínio lógico e matemático.

Com isso, cresce, a cada ano, o número de pesquisadores que procuram entender como a relação entre o cuidar, o brincar e o educar se estabelece dentro das unidades de ensino de Educação Infantil e quais as contribuições desses espaços-tempos nos processos de formação das crianças, agora, assumidas como sujeitos de direitos. Junto a esses fatores, os desafios em garantir a qualidade dos atendimentos e a

apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados são inúmeros, principalmente quando destacamos o crescente número de matrículas de crianças público-alvo da Educação Especial nessas unidades de ensino.

Com relação a esse público específico de crianças, vários documentos normativos (BRASIL, 1988, 1996, 2009a, 2011), ao defenderem o direito de acesso, de permanência e de apropriação do conhecimento nas instituições de Educação Infantil, têm problematizado discussões que perpassam: a) garantia de matrícula; b) políticas curriculares; c) acessibilidade; d) redes de apoio; e) formação continuada para os professores e demais servidores, visando a um fazer pedagógico mais inclusivo.

Outro elemento que perpassa esse processo são as práticas pedagógicas. Por um lado, há o envolvimento de alguns professores comprometidos em desenvolver ações pedagógicas capazes de propiciar aprendizagens significativas, mesmo com os vários desafios que atravessam o processo. De outro, deparamo-nos com práticas pedagógicas muito frágeis, por sua vez centradas nas limitações das crianças e não no reconhecimento delas enquanto sujeitos históricos e sociais.

Essas práticas encontram justificativas em argumentações como: “não tenho formação para trabalhar com crianças com deficiência”; “estamos aguardando a contratação de estagiários para atender às crianças”; “tenho vinte quatro alunos e uma criança especial que complica o trabalho pedagógico em sala de aula”; “eu não sei o que fazer com criança assim”; “por que essa criança frequenta a escola, já que ela não vai aprender?”; dentre outras.

Consideramos que essas fragilidades se constituem por inúmeros fatores: precariedade do trabalho docente; currículos pautados para alunos padronizados; invisibilidade da infância por longos anos; não reconhecimento da diferença/diversidade como expressão da pluralidade humana, dentre outros, mas também pelas frágeis políticas de formação inicial e continuada de professores.

Convivemos, diariamente, com fragilidades nas práticas pedagógicas de muitos professores de Educação Infantil (inclusive no âmbito da inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial) como reflexos, muitas vezes, de processos de formação inicial e continuada que pouco articulam teoria e prática e se distanciam da formação de professores pesquisadores de novos-outros saberes. O aligeiramento da

formação docente se coloca como outro elemento que muito fragiliza os saberes-fazer docentes, não desafiando esses profissionais a buscarem pela inventividade da prática pedagógica.

Esse cenário desafia as redes de ensino a compor políticas de formação mais aprofundadas para que os docentes coloquem em debate as políticas curriculares e a necessária construção de escolas mais inclusivas. Somentamos que processos formativos precários têm contribuído para a desprofissionalização docente e para o empobrecimento dos currículos praticados em salas de aula e, quando colocamos em análise o processo de educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial, afetam o direito de acesso ao conhecimento que passa a ser negligenciado.

Por isso, a presente pesquisa procura compor processos de formação continuada com professores da Educação Infantil, visando estabelecer diálogos entre os currículos escolares e os processos de inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial, tendo como campo de investigação o cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil de Serra/ES.

O anseio em pesquisar como a formação continuada pode compor possibilidades de diálogos entre os currículos escolares e a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil surgiu mediante nossa atuação docente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental em Vitória e Serra (ES). Nesses espaços-tempos, observamos avanços significativos em relação à matrícula das crianças nas escolas comuns, porém com várias ressalvas quanto à permanência. Quando colocamos em discussão o acesso ao conhecimento, presenciamos ações pedagógicas sem muito impacto no direito de aprender dessas crianças.

Os anos de atuação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, particularmente com turmas de primeiro e segundo ano, fizeram com que o processo de alfabetização das crianças (com destaque àquelas atendidas pela Educação Especial) se tornasse um imperativo necessário à nossa formação docente. Além da gestão da sala de aula, a assunção da gestão de um Centro Municipal de Educação Infantil em Serra-ES aguçou nosso desejo em aprofundar nossos conhecimentos sobre as infâncias e entender os desafios e as possibilidades que atravessam o trabalho com os currículos

escolares mediante a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.

Dessa forma, tomando a escola como espaço-tempo de trabalho docente e de formação em contexto, o estudo traz como objetivo geral: ***constituir ações formativas com uma unidade de ensino de Serra-ES, visando articular o currículo escolar à inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas na Educação Infantil.***

Para tanto, delineamos como objetivos específicos:

- a) analisar criticamente as políticas educacionais em Serra/ES e os pressupostos teóricos e normativos expressos em documentos da Educação Infantil, na interface com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial;
- b) lançar uma escuta sensível para o cotidiano da unidade de ensino investigada para compreender os desafios e as possibilidades que atravessam a relação entre currículo e Educação Especial no contexto da Educação Infantil, visando à sistematização de um currículo de formação com a escola;
- c) realizar com a unidade de ensino processos de formação em contexto, buscando problematizar os dados produzidos por meio da escuta sensível, na relação teoria e prática e em diálogo com documentos analisados;
- d) fortalecer os processos de inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e a formação continuada de professores, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Discutir o processo de educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil se justifica pelo fato de a referida etapa da Educação Básica e a modalidade se constituírem temas que ficaram (por muitos anos) à margem dos debates nacionais. A partir da década de 1990 – especificamente com a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional nº. 9.394/96 –, fortaleceram-se as reflexões sobre a importância de se trazer a Educação Infantil como uma das etapas

da Educação Básica e da matrícula de todas as crianças, desde a tenra idade, assumindo-as como sujeitos de direitos e de conhecimentos.

Cabe lembrar que, por muito tempo, as unidades de ensino infantil foram geridas (em sua maioria) pela ação social, tendo como eixo balizador a concepção de criança como alguém sem direitos e da infância como uma fase marcada pelo assistencialismo. Quando colocamos o município de Serra/ES em tela, percebemos esse cenário também sendo retratado, pois os Centros Municipais de Educação Infantil também eram administrados pela Secretaria de Ação Social, situação que perdurou até o ano de 2003. Somente a partir do ano citado, a pasta da Educação reconheceu a Educação Infantil como de sua responsabilidade, abrindo a necessidade de fortalecimento de vários debates educacionais no campo da infância.

Esse reconhecimento (tardio) trouxe consequências severas para o processo de desenvolvimento de políticas curriculares para a Educação Infantil, pois, apenas em 2009, a Rede Municipal de Serra-ES obteve diretrizes próprias e ações direcionadas às práticas pedagógicas. Com isso, inicia-se um período que busca superar uma concepção de Educação Infantil simplificada no cuidar; de um sujeito sem nenhuma possibilidade de crítica social e de um espaço em que as crianças são alocadas para os progenitores trabalharem. Com essa tentativa de superação, busca-se potencializar a relação entre brincar-cuidar-educar e a reinvenção das brincadeiras.

Junto a isso, podemos problematizar as dificuldades que a rede de ensino (como muitas outras) ainda possui em universalizar as vagas na Educação Infantil e, principalmente, em romper com as práticas herdadas pela Ação Social, situação que esbarra, muitas vezes, em currículos pasteurizados e pouco abertos a muitos conhecimentos e necessidades infantis. Quando direcionamos nossas atenções para o desafio de conjugar o direito de aprender das crianças na Educação Infantil, indagamos, também, o direito daquelas que possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tendo em vista ainda nos depararmos com ações pedagógicas frágeis e descontextualizadas de suas necessidades de aprendizagem.

Por isso, o anseio em desenvolver esta pesquisa parte de duas demandas que dialogam entre si: a) a social; b) a pessoal/profissional. A social corresponde à

necessidade de se assumir a Educação como direito público-subjetivo, atravessado pelos pressupostos da igualdade e da diferença. A igualdade assumida como o direito comum de todos aprenderem. A diferença significada no respeito às singularidades que atravessam o processo para se evitar a composição de sistemas de exclusão e desigualdade.

A pessoal/profissional se aproxima do forte desejo em ampliar conhecimentos sobre a relação entre formação docente, currículo, Educação Especial e Educação Infantil, buscando por conhecimentos que colaborem com a constituição de escolas mais inclusivas. Ela também está relacionada à necessidade de reflexões sobre a prática docente, pois entendemos que as experiências proporcionadas pela pesquisa provocam significativos avanços na maneira como pensamos as ações pedagógicas e a profissionalidade docente.

O estudo busca sustentação nas contribuições de Sarmiento (2003, 2005, 2007, 2009) e Corsaro (2011), como também em Araújo (1997, 2005), Allison James e Prout (1990), autores dedicados a estudar a Sociologia da Infância. Com isso, problematizam que – desde os primórdios – foram forjadas diferentes concepções acerca da criança e da infância, subjugando esses indivíduos à condição de sujeitos sem direitos sociais e políticos, como miniaturas dos adultos e com incapacidades de aprender. Assim, emerge uma visão universalizada de criança e o processo de institucionalização desses sujeitos em asilos, rodas de expostos, prisões e escolas. O silenciamento e a invisibilidade da criança passam a ser analisados para se entender que a infância é marcada por questões diversas, impossibilitando a compreensão de uma única infância e um único modo de ser criança.

Diante disso, a Sociologia da Infância tem ocupado um espaço significativo no cenário nacional e internacional por propor o importante desafio de ampliar os conceitos teórico-metodológicos de perceber a criança como um ator social e de cultura. Contrapondo-se a toda lógica constitutiva historicamente, a apresentada Sociologia da Infância questiona as prerrogativas a-históricas que sustentaram uma imagem, ora idealizada, ora romantizada de infância ao longo dos séculos.

No campo da Educação Especial, o estudo dialoga com Glat (1997), Amaral (1998), Jannuzzi (2006), Jesus (2006, 2012), Bianchetti e Correia (2011), Vieira (2012), dentre

outros. Esses pesquisadores alertam para a necessidade de não somente mirar a deficiência dos sujeitos para se dar destaque às pessoas como sujeitos de direitos e de conhecimentos. A condição do indivíduo é um dos elementos que o constitui, mas que não o reduz (AMARAL, 1998). A criança com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação é uma criança, ou seja, um sujeito situado em um contexto histórico, social, cultural, político e econômico que afeta seu processo de constituição, tendo ela a capacidade de também afetar esse contexto.

Na interação entre os debates sobre a criança, a infância e a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, o estudo traz problematizações sobre os currículos escolares na Educação Infantil, apoiadas em Moreira e Silva (2008), Sacristán (2013), dentre outros, para se pensar o currículo escolar como uma produção cultural envolvida com a apropriação, invenção e reinvenção do conhecimento, desvinculando-o de conceitos meramente técnicos e aprisionados a procedimentos e métodos que colocam as crianças como receptores de conhecimentos.

Para Moreira e Silva (2008, p. 07), “[...] já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas”. Essa concepção não anula a devida importância de se pensar em como “organizar” o currículo, mas compreende a necessidade de se questionar o “porquê” e o “para que” de se trabalhar/praticar o conhecimento visando à formação de sujeitos mais críticos de si e da realidade social.

Os autores ensinam que o conhecimento materializado como currículo educacional não pode mais ser compreendido sem levar em consideração aspectos sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos, pois não é possível alegar qualquer paridade a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado de modo curricular e mediado nas instituições escolares. A teoria crítica nos auxilia a pensar o currículo escolar para além da organização técnica dos conteúdos que, por muito tempo, pautou-se na produção assimétrica de poder no interior da escola e da sociedade. Segundo Moreira e Silva (2008, p. 21), precisamos problematizar o currículo escolar como uma produção “histórica e socialmente contingente”.

A partir dessa perspectiva, a formação continuada de professores traz contribuições significativas para a ampliação do trabalho com os currículos visando ao direito à educação desde a primeira infância, com destaque para as crianças em processo de inclusão escolar, por apresentarem indicativos à Educação Especial. Nesse sentido, o estudo dialoga com Nóvoa (1995, 2001, 2017), Meirieu (1998, 2002, 2005), Pimenta (1994, 2018), Ghedin (2005), Gamboa (2013), Almeida (2005), Tomaz Silva (2005), Mariano (2018), por entenderem a relevância dos processos formativos, visando à atuação docente mais crítica e propositiva nas instituições de ensino comuns.

Dessa forma, por meio da Sociologia da Infância, podemos encontrar meios para colocar em análise a tradição colonizadora e hierárquica de enxergar as crianças como sujeitos sem potencialidades de interpretar as relações que as cercam, necessitando de meios didáticos únicos para experimentar o mundo por intermédio do adulto. Por isso, os currículos escolares não podem pasteurizar o conhecimento e alocá-los como saberes que somente respondem às demandas das escolas.

Nesse mesmo caminhar, a formação continuada de professores se coloca emancipatória quando busca superar bases epistemológicas que orientam interesses voltados ao controle e à manutenção de práticas pedagógicas herdadas pela tradicionalidade dos sistemas de ensino que tentam invisibilizar o protagonismo infantil. Há de se aproximar de abordagens críticas de formação continuada do magistério que buscam tratar de interesses/questões atuais da Educação, visando a mediações inovadoras e transformadoras, entendendo a educação como parte da sociedade (GAMBOA, 2013).

No campo teórico-metodológico, o estudo busca fundamentação na pesquisa qualitativa que, segundo Godoy (1995, p. 21),

[...] o pesquisador vai a campo buscando 'captar' o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno, onde podemos classificar características diversificadas de determinado assunto [...].

Como método, apoia-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, argumentando que “[...] o problema de pesquisa nasce com o grupo a ser investigado” (BARBIER, 2004) e que se faz pesquisa “com os outros” e não “para/sobre os outros”.

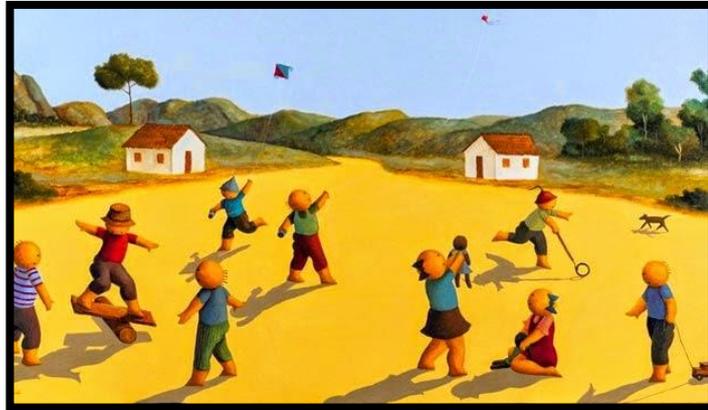
Por meio de processos de escuta sensível e ações articuladas, busca-se por mudanças para as questões que desafiam as práticas cotidianas.

Diante desses pressupostos, a dissertação está assim organizada: a) a **introdução**, espaço que traz a temática, problemática, objetivos e justificativas que fundamentam a dissertação e o produto educacional; b) a **revisão de literatura**, diálogos com outras pesquisas que nos ajudaram a compor o objeto de investigação e a situar o estudo dentro do vasto campo da produção do conhecimento em Educação Especial; c) o **referencial teórico**, no qual buscamos fundamentos para se problematizarem as contribuições da formação continuada de professores e as relações entre currículos, Educação Especial e Educação Infantil; d) a **metodologia**, que nos deu suporte teórico-metodológico para coleta dos dados e para a organização do trabalho; e) a **análise dos dados**, que promove diálogos entre o vivido na escola e as teorizações dos autores que fundamentam a pesquisa; f) as **considerações finais**; g) as **referências**.

Vale ressaltar, ainda, que o trabalho de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo também se constitui de um produto educacional que se materializa por meio de uma proposta de formação continuada composta com os professores e os demais servidores do Centro Municipal de Educação Infantil em que o estudo foi realizado, tendo como eixo central a relação entre Educação Especial, Educação Infantil e currículo.

Dando continuidade à elaboração deste trabalho, no capítulo que segue, trazemos a Revisão de Literatura, que nos ajuda a estabelecer diálogos entre este estudo e outros produzidos no cenário educacional brasileiro, tendo eles um eixo comum: o direito à Educação pelas crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil, atravessados pela formação docente e os currículos escolares.

2 REVISÃO DE LITERATURA: OUTROS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL



“Lembranças da minha infância” – Ricardo Ferrari (2012).

A obra de arte apresentada na tela de Ricardo Ferrari pertence a uma série de pinturas da coleção “Lembranças da minha infância” (2012). O pintor relata que cresceu em Belo Horizonte, num tempo em que a cidade era conhecida como um “grande quintal”, fato esse que permitia que as crianças brincassem nas ruas. Ressalta também que o desenho proporciona uma amplitude tão grande em torno de temas que partem dessa relação com a infância que, ao seu olhar, o remete à ludicidade atraída pelas brincadeiras.

Ao observar a pintura e associá-la aos dias de hoje, percebemos que esses espaços de experimentações de diferentes brincadeiras (que eram as ruas) têm diminuído severamente nos últimos anos, mediante fatores sociais produzidos pelo crescimento populacional nos grandes centros urbanos e, principalmente, pelos altos índices de violência disseminados nesses ambientes. Há também de se considerar a infância como uma fase da vida marcada por fatores culturais, econômicos, geracionais e políticos que proporcionam outros modos de brincadeiras às crianças, como, por exemplo, os jogos tecnológicos.

Diante desses fatos, percebemos que os Centros de Educação Infantil têm assumido responsabilidades em se pensar e repensar tempos e espaços que potencializem as brincadeiras, pois representam, hoje, um dos principais locais frequentados por crianças pequenas que legitimam seus direitos enquanto sujeitos sociais. Junto a isso, Vygotsky (1987, p. 35) aponta que:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

O autor traduz a importância do brincar como possibilidade de desenvolvimento do senso criativo e crítico da criança, desde a tenra idade. Pontua que, por meio dessa ação, a criança constitui relações com o meio em que vive e com outros sujeitos, potencializando o mundo imaginário, a fantasia e a realidade vivenciada nos cotidianos sociais, com destaque para os familiares e/ou escolares.

Nesse sentido, é crescente o número de pesquisadores que discutem o trabalho pedagógico vivido por professores e crianças na/da Educação Infantil, via os eixos balizadores dessa ação pelas interações e brincadeiras. Essas duas práticas indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem na infância têm exigido uma melhor qualificação no exercício laboral docente perante a diversidade de experiências impostas pelos cotidianos escolares, nos quais destacamos as especificidades apontadas pelas crianças que demandam apoios por apresentarem indicativos à Educação Especial.

Então, pensar a criança como um sujeito histórico-social, portanto, de direitos irrevogáveis, força-nos a descobrir novos caminhos entre o fazer pedagógico e os tempos-espacos que compõem os cotidianos escolares, diferente dos vivenciados pelas escolas tradicionais em seu percurso histórico. Esses movimentos formativos de/com professores potencializam discussões relacionadas ao cuidar-brincar-educar na Educação Infantil e têm se tornado um imperativo considerável para a transformação dessas práticas, promovendo significativos avanços na construção de uma escola mais inclusiva.

Diante desses fatos, procuramos dialogar com outras pesquisas que também se preocuparam em discutir as implicações da formação continuada de professores, tendo como base os currículos vividos/praticados com crianças que demandam apoios da Educação Especial na Educação Infantil, considerando, inclusive, diretrizes curriculares nacionais e locais.

Para tanto, apoiamos-nos no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), sendo utilizado um corte temporal de

2009 a 2019, por tomarmos como referência o ano de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Utilizamos como descritores: educação especial, educação infantil, currículo, formação docente, currículo na educação infantil, inclusão, formação continuada de professores. Ao utilizarmos os descritores apresentados, chegamos a um quantitativo de 192 pesquisas de mestrado e doutorado.

Percebemos a existência de muitos trabalhos que envolvem os processos de escolarização de crianças na primeira infância com temas que atravessam a formação de professores na/da Educação Infantil, retratando, com isso, a composição de políticas curriculares para essa etapa da educação básica, sob a ótica do brincar como eixo norteador do fazer pedagógico. No entanto, deparamo-nos com dificuldades em encontrar trabalhos que evidenciassem a formação continuada de professores da Educação Infantil em diálogo com as políticas curriculares e os currículos vividos/praticados por crianças público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Para a seleção dos estudos, foi realizada a leitura dos títulos, dos resumos, constituindo a eliminação de algumas pesquisas. Além disso, selecionando os que dialogam com nossa investigação. Dos eleitos, lemos todo o trabalho. Destacamos doze dissertações e quatro teses que (de certa forma) abordaram temáticas próximas a nosso estudo, sendo as demais descartadas, pois se distanciavam da proposta apresentada para esta dissertação de mestrado. Algumas pesquisas davam ênfase somente à deficiência intelectual, outras direcionadas ao ensino de Arte e Educação Física e, ainda, algumas que não se enquadravam ao corte temporal tomado nesta investigação.

Diante disso, organizamos a revisão de literatura em dois grupos: a) os processos de inclusão da criança pequena público-alvo da Educação Especial no currículo da Educação Infantil; b) formação continuada de professores e processos de educabilidade de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. O primeiro bloco também traz discussões que tangenciam a formação de professores.

Quadro 01 – Teses e dissertações utilizadas para a revisão de literatura

Nº	Ano	Tipo	Autor	Instituição	Título
Processos de inclusão da criança pequena público-alvo da Educação Especial no currículo da Educação Infantil					
01	2011	T	Maria de Jesus Cano Miranda	UNESP	Educação infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES
02	2012	D	Priscila Ferreira Ramos Dantas	UFRN	Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência
03	2014	D	Cintha Campos de Oliveira	UFES	Concepções de profissionais da Educação Infantil sobre a Educação Especial para crianças de zero a três anos
04	2015	D	Fernanda Costa Pinheiro	UFMA	A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades
05	2015	D	Ângela do Nascimento Paranha de Oliveira	UFES	Políticas de inclusão escolar na educação infantil: um estudo no município de Cariacica-ES
06	2016	D	Melina Thaís da Silva Mendes	UFSCar	Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual
07	2016	D	Rosimeire Geromini Alonso	UFSCar	Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar
08	2018	T	Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto	UFES	Direito à educação de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil: o que dizem os professores especializados
Formação continuada de professores e os processos de educabilidade de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil					
09	2013	D	Keila Cristina Belo da Silva Oliveira	UFES	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento
10	2013	D	Gilvana Nascimento Rodrigues	UFMA	Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil
11	2014	T	Larissy Alves Cotonhoto	UFES	Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar
12	2016	T	Maria Madalena Morais Santa'Anna	UNESP	Formação Continuada em Serviço para professores da educação infantil sobre o brincar
13	2016	D	Tatiana de Castro Oliveira	UFPA	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

14	2017	D	Amanda Fernandes da Silva	UFS	Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil
15	2017	D	Márcia de Fátima de Oliveira	UFPA	Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará
16	2018	D	Beatriz Brunaldi Perez	USP	Educação infantil inclusiva: a corporeidade e o brincar na diferença

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Nota: D – Dissertação; T – Tese

2.1 PROCESSOS DE INCLUSÃO DA CRIANÇA PEQUENA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os trabalhos apresentados nesse primeiro grupo não tomaram as ações formativas de/com professores como base de sua composição, mas traduzem o direito de acesso aos currículos vividos por crianças nesta etapa da educação básica, principalmente as que apresentam indicativos à Educação Especial. Vale ressaltar que as pesquisas apontam em seus resultados a necessidade da formação continuada de professores como alternativa inerente à qualificação das ações pedagógicas e das práticas docentes no interior da escola.

Para iniciar o diálogo, trazemos a tese *Educação infantil: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/Espanha*, de autoria de Maria de Jesus Cano Miranda (2011). Trouxe como objetivo realizar um estudo descritivo e comparativo a respeito das condições necessárias que envolvem o processo de 15 crianças com deficiência que frequentam a Educação Infantil do sistema regular de ensino, segundo a percepção de profissionais e familiares, nas cidades de Maringá/Brasil e em Guadalajara/Espanha.

Fundamentou-se nos pressupostos teóricos da matriz Histórico-Cultural e em autores como: Curi (2005), Hobsbawm (1995), Pessotti (1984), Jannuzzi (1985, 2004), Amiralian (1986, 1997), Bueno (1993), Mazzota (1996). Trata-se de uma proposta de pesquisa de campo, na modalidade de estudo descritivo e comparativo, com enfoque misto, qualitativo e quantitativo, realizada por meio de observações, entrevistas semiestruturadas, pesquisa na literatura e análise documental em instituições de Educação Infantil visitadas.

A pesquisa aconteceu em regime de cooperação internacional, na qual foram analisados os processos educativos pela perspectiva inclusiva de 15 crianças público-alvo da Educação Especial em 11 Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Maringá-PR, Brasil, com faixa etária entre 0 e 5 anos (creche e pré-escola) e 15 crianças com indicativos à Educação Especial em seis instituições de Educação Infantil da cidade de Guadalajara, Espanha, com faixa etária de 0 a 6 anos (ciclo I e ciclo II).

Os resultados deste estudo mostraram que, nas duas realidades, cada qual com sua especificidade, há dificuldades para implantação de um sistema de ensino capaz de compor currículos que venham a atender às necessidades de escolarização para a diversidade dos alunos e de prover educação de qualidade a todos, inclusive à criança que se apresenta com potencialidades diferentes para aprender. Apontaram, também, aspectos de semelhanças e diferenças quanto à legislação, currículo, metodologia, recursos humanos e materiais, relação teoria e prática e aceitação ou não dos paradigmas de uma escola inclusiva.

Diante disso, podemos destacar as fragilidades que as redes de ensino possuem em constituir ações curriculares que superem as práticas herdadas pelas escolas tradicionais. Essa realidade relatada por Miranda (2011) nos aproxima do município de Serra-ES, para analisar suas políticas públicas e constituí-las em diálogos com as realidades locais, buscando por alternativas diante dos currículos praticados por crianças e professores, pela via da formação continuada de professores.

Miranda (2011) evidencia que, na percepção dos participantes, o acesso da criança com deficiência na Educação Infantil já está garantido, contudo, quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento, as tendências são distintas. Em Maringá, a tendência dos participantes é a de que são processos decorrentes das relações culturais que as crianças estabelecem com o seu meio e, principalmente, das ações educativas efetivadas para oportunizarem e mediarem a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade. Em Guadalajara, a aprendizagem é o processo que leva à apropriação de conteúdos, favorecendo a expressão e a autonomia. O desenvolvimento é entendido pela autonomia de saber fazer as coisas naturais da vida.

Diante dessa contradição de percepções, deparamo-nos com as diferentes facetas desse processo, dentro de uma dinâmica que ora parece avançar nas lutas por conquistas na área da Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, ora nos denuncia o longo caminho que ainda temos que percorrer, para alcançar condições adequadas para um processo de inclusão que valorize a aprendizagem desse público, respeitando o princípio da igualdade, considerando as especificidades daqueles que apresentam algum tipo de diferença. Isso quer dizer que a igualdade pelo princípio do direito à educação e da participação no processo de escolarização precisa ser movida por vários elementos, ganhando destaque os investimentos na formação dos professores na interface com debates nos campos curriculares.

Para dar prosseguimento à revisão de literatura, destacamos a dissertação de Priscila Ferreira Ramos Dantas (2012), por ela denominada *Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência*. A autora trouxe como objetivo investigar e analisar as concepções e expectativas de professoras de um Centro de Educação Infantil do Município de Natal/RN sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas e suas implicações para aprendizagem dos alunos.

Como contribuições teóricas, apoia-se em Vygotsky e em autores que a ajudam a compreender a educação infantil e as infâncias: Oliveira (2002), Pascoal; Machado (2009), Kramer (1992), Kulmann (2001), Cerisara (1999). Como aporte teórico-metodológico, apoiou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa e no método do Estudo de Caso. O primeiro passo da pesquisa foi realizar uma análise bibliográfica que envolveu estudiosos da área de educação inclusiva: Mantoan (1997, 2006), Martins (2002, 2006, 2010), Carvalho (1998, 2000), Mittler (2003). Foram analisados, também, documentos norteadores, tais como: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010).

Os resultados evidenciaram que as estratégias de ensino, os vínculos afetivos, a sensibilidade e a própria rotina da Educação Infantil são fatores que podem favorecer a proposta inclusiva, mas também é necessário um maior atendimento às diferenças individuais de cada criança no sentido de potencializar o seu desenvolvimento. O estudo de Dantas (2012) também aponta a falta de apoio pedagógico às professoras,

o desconhecimento delas quanto às orientações e às estratégias que contemplem a diversidade das crianças, a importância de ter concepções positivas a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante com deficiência, a necessidade de uma formação pedagógica e trabalhos coletivos na escola que contem com a colaboração de todos: pais, direção, professores e coordenação na busca de uma escola inclusiva.

Este estudo nos conduz a uma reflexão profunda acerca de apontamentos também trazidos por Miranda (2011) – o estudo anterior apresentado nesta Revisão de Literatura –, quando desvela a necessidade de processos formativos, não somente com/para professores, mas sim por meio de uma rede articulada, envolvendo toda equipe escolar, mediante as fragilidades e as tensões evidenciadas na busca por uma escola inclusiva.

Dando continuidade à revisão de literatura, temos as contribuições de Cinthya Campos de Oliveira (2014), com a dissertação: *Concepções de profissionais da Educação Infantil sobre a Educação Especial para crianças de Zero a Três Anos*. A autora busca compreender como os profissionais que atuam com crianças público-alvo da educação especial, na faixa etária de 0 a 3 anos, em dois centros municipais de educação infantil do município de Vitória, concebem a prática educativa destinada a essas crianças.

A pesquisa tomou como referência a abordagem histórico-cultural, buscando compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social e suas contribuições para o desenvolvimento infantil, nessa pesquisa em especial, crianças com deficiência. No campo da Educação Especial, teceu diálogos com os autores: Pietro (2012), Almeida (2009), Oliveira e Padilha (2011). Já na área da Educação Infantil, dialogou com Kramer (2006). Utilizou como referencial teórico-metodológico perspectivas da pesquisa qualitativa, pelo método de Estudo de Caso.

O estudo apontou que parte dos sujeitos investigados faz referência à criança como um sujeito de direitos e à educação infantil como um desses direitos. Em relação à inclusão escolar, ao mesmo tempo em que reconhecem o direito de a criança frequentar a educação infantil, muitos profissionais têm dúvidas e receios em trabalhar com elas. No que diz respeito às possibilidades educativas, os dados sinalizam a

necessidade de um número maior de profissionais especializados e destacam alguns aspectos referentes aos componentes curriculares que devem ser abordados em relação a essas crianças, os quais dizem respeito à socialização e à expansão de experiências e conhecimentos.

Segundo Cinthya Oliveira (2014), a concepção que os profissionais da educação infantil trazem em relação ao direito à educação, às possibilidades educativas e às perspectivas de sucesso para as ações pedagógicas pensadas para as crianças público-alvo da Educação Especial ainda está vinculada ao senso comum de se manter mais profissionais especializados dentro das instituições, como tentativa de consolidar práticas pedagógicas no interior da escola, porém não especificam que especialidades seriam essas (vinculadas à saúde ou à educação).

Em contrapartida, destacamos, em seu texto, o relato de uma pedagoga entrevistada que, dentro da compreensão de Educação Especial como um serviço de apoio que visa garantir a todas as crianças o acesso à aprendizagem proposta pela Educação Infantil, aponta para o risco de esse suporte descaracterizar o trabalho da educação infantil e ressalta que a criança com indicativos à educação especial deve vivenciar as mesmas experiências que as outras crianças:

Eu acho que é o trabalho a ser realizado de zero a três anos... as crianças estão tendo um diagnóstico, eu acho que alguns têm o diagnóstico fechado, mas ainda não demonstram, apresentar os sintomas que vão ser os sintomas de alguma deficiência. Mas pelo fato de chegar com essa síndrome ou com essa deficiência já declarada, já se começa a entender que existe um trabalho, não um trabalho para ser feito além, mas é como que diz, parece que o professor que trabalha com a criança inviabiliza o trabalho da educação especial, de educação infantil, porque acha que esse menino precisa de uma coisa diferente dos outros. Então o que seria um trabalho de inclusão, seria fazer um trabalho [...] das crianças com deficiência, eles vivenciem o que os outros estão vivenciando, porque nessa idade ainda é possível. [...] E já nessa idade pôr a criança apresentar alguma coisa ao invés de fazer a inclusão as pessoas querem correr logo atrás do que vem a ser o complemento. Então o trabalho da educação inclusiva é fazer com que as crianças passem por todos os processos que todas as crianças passam. Eu acho que alguns casos mais fortes, talvez ele precisa de um apoio e tudo, mas a maioria do que a gente vive aqui hoje seria possível vivenciar do jeito que os outros vivenciam (OLIVEIRA, C., 2014, p. 102).

Esse relato nos conduz a reflexões acerca de que currículos e práticas pedagógicas estamos desenvolvendo dentro das escolas de Educação Infantil de Serra-ES, situação que nos faz perceber a importância de conceber a escola como rico espaço

de formação em contexto para que questões como essas possam ser analisadas na busca por novas alternativas pedagógicas e curriculares.

Diante desse cenário, dialogamos também com Fernanda Costa Pinheiro (2015), que apresenta a dissertação *A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades*. O estudo objetivou analisar como está ocorrendo o processo de inclusão das crianças de 3 a 5 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luís/MA. Pautou-se na análise quanti-qualitativa enquanto referencial teórico-metodológico e nos pressupostos do estudo de caso. Os dados obtidos a partir de entrevistas semiestruturadas foram analisados com base na técnica da análise de conteúdo.

Como referencial teórico, pautou-se nos conceitos de inclusão e exclusão apresentados por Bartalotti (2006). Buscou diálogo com autores da área da infância e da educação especial, como: Barros (2013), Carvalho; Rubiano (2010), Carvalho (2007), Dantas (2012), Goes; Laplane (2004). O estudo revelou que são muitos os desafios postos à inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, tais como a formação inadequada dos professores; elevado número de crianças na sala de atividades; estrutura inadequada das instituições de educação infantil; escassez de materiais; descompromisso das famílias; ausência do diagnóstico inicial da deficiência intelectual; resistência dos docentes em trabalharem com as crianças com deficiência intelectual e currículos escolares não inclusivos, entre outros problemas apresentados pelas instituições selecionadas para este trabalho.

Diante do exposto, Pinheiro (2015) realiza uma análise acerca da formação das professoras. Todas as docentes entrevistadas possuíam especialização *Lato Sensu*, sendo 70% em Educação Infantil e 30% em Psicopedagogia. Com isso, analisa ser incoerente esse quadro formativo mediante os resultados apresentados, que mostram fragilidades nas práticas pedagógicas mediadas com as crianças público-alvo da Educação Especial, por sua vez, dentre vários motivos, associadas à formação inadequada.

Quando colocamos em tela a rede municipal de Serra/ES, percebemos esse cenário. Muitos docentes afirmam não possuir formação adequada para trabalhar com crianças com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, mesmo apresentando

titulação de Pós-graduação *Lato Sensu*. Os resultados também apontam escassez de materiais pedagógicos, espaços inadequados, número excedente de crianças por sala e currículos que precisam valorizar as culturas infantis.

Em Serra/ES, ainda encontramos Centros Municipais de Educação Infantil funcionando em locais inapropriados. Quando colocamos em evidência os materiais didáticos para realização do trabalho pedagógico, percebemos dificuldades em se disponibilizarem brinquedos, mobiliários, livros de literatura infantil, como também recursos para melhor atendimento às crianças com baixa mobilidade e materiais multifuncionais. Muitas vezes, os recursos financeiros destinados suprem, basicamente, a aquisição de materiais de papelaria, limpeza, higiene pessoal e pequenos reparos.

Além dos estudos apresentados, temos Ângela do Nascimento Paranha de Oliveira (2015), com a dissertação *Políticas de inclusão escolar na educação infantil: um estudo no município de Cariacica-ES* (2015), que objetivou discutir o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica-ES. Adotou como referencial teórico as contribuições de Gramsci e como referencial teórico-metodológico optou por realizar uma pesquisa qualitativa, assumindo o estudo de caso como proposta metodológica, sendo adotadas como procedimentos a entrevista semiestrutura, a técnica de grupo focal e a análise de documentos normativos e orientadores das políticas educacionais de Educação Especial/Inclusiva.

Ângela Oliveira (2015), ao buscar compreender as concepções de infância que permeiam os documentos normativos e orientadores do processo de educabilidade da criança público-alvo da Educação Especial no município de Cariacica, indicou certo distanciamento entre a Educação Infantil e a Educação Especial, resultando em documentos centralizados em uma questão específica e abordando, de forma superficial, as demais questões que perpassam o processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, os currículos escolares.

Essas concepções simplistas em torno das infâncias – e que afetam a educação especial na etapa da educação básica – ainda implicam composições de documentos norteadores frágeis, pautando ações assistencialistas e/ou clínicas do fazer

pedagógico na Educação Infantil. Ângela Oliveira (2015) aponta a necessidade de aprofundamentos nas questões curriculares, visando ao acesso aos conhecimentos por sujeitos com as mais diferentes especificidades, que demandam investimentos nos processos de formação do professor.

Continuando a revisão de literatura, apresentamos o estudo de Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto (2018). Trata-se da tese: *Direito à educação de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil: o que dizem os professores especializados*. Hernandez-Piloto (2018) trouxe um estudo exploratório, realizado por meio de análise documental, entrevistas e grupos de formação colaborativa, com abordagem qualitativa, desenvolvido no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Vitória, com as professoras especializadas e gestoras da educação especial que atuam na educação infantil, a fim de analisar as concepções de inclusão escolar e o direito à educação que permeiam o cotidiano da Educação Infantil.

Apresentou reflexões pautadas na abordagem histórico-cultural, por meio dos escritos de Vygotsky e de seus colaboradores, como também reflexões baseadas na pedagogia histórico-crítica, por meio dos estudos de Saviani e demais pesquisadores. Hernandez-Piloto (2018) revela que cerca de 70% das professoras participantes apresentaram um ecletismo teórico-metodológico ao relatar suas concepções a respeito do desenvolvimento infantil de crianças público-alvo da Educação Especial. Esse dado pode se traduzir em fragilidades na concepção de direito à educação e à inclusão escolar, ao enfatizar mais causas clínicas em detrimento das culturais no desenvolvimento infantil desse grupo.

Acreditamos, assim como Hernandez-Piloto (2018), que as normativas federais, estaduais e/ou municipais, referentes às políticas de educação especial e infantil, devam ocupar os diferentes processos formativos dos profissionais do magistério, principalmente as que emergem do interior das unidades de ensino. Para tanto, há de se disponibilizarem tempos, recursos e financiamentos para se ampliarem os conhecimentos docentes acerca dos avanços apresentados em relação ao direito à educação e à inclusão escolar de crianças com indicativos à educação especial nos Centros de Educação Infantil.

Para finalizar esse primeiro grupo de trabalhos, apresentamos as dissertações de Melina Mendes (2016) e Alonso (2016). Melina Mendes (2016) dissertou o tema *Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual*. Objetivou descrever e analisar o processo de intervenção entre o professor de Educação Infantil da classe comum e o professor de Educação Especial, com vistas na formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividade. Sob abordagem qualitativa, o estudo caracterizou-se como pesquisa colaborativa. Utilizou como referencial teórico autores da área da infância, como: Paschoal e Machado (2009), Duarte (2012). Também se debruçou nas contribuições de autores da área da educação especial: Mendes (2006, 2010), Beyer (2006), Glat e Blanco (2007), Mendes, Almeida e Toyoda (2011).

Alonso (2016) também apresentou a dissertação *Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar*. Trouxe como objetivo investigar as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil que possuem, em sua sala de aula comum, alunos público-alvo da Educação Especial. Apoiou-se nos princípios da pesquisa de enfoque qualitativo, delineado pela pesquisa descritiva. O estudo foi realizado na cidade de São Carlos/SP e teve como participantes três professoras de escolas públicas. Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: diários de campo e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, tendo como categoria principal as práticas pedagógicas.

Os resultados apresentados por Melina Mendes (2016) e Alonso (2016) apontam fragilidades nos processos de formação inicial e continuada das professoras. Quando colocam em tela as práticas pedagógicas, os relatos estão condicionados a atividades realizadas em sala de aula, mas com certo desconhecimento de fatores inerentes à garantia do direito à escolarização das crianças, sejam elas público-alvo da Educação Especial ou não. Para se considerarem as suas diferenças e especificidades, as autoras apontam as dificuldades encontradas pelas professoras da sala comum em elaborar o plano educacional individualizado, uma vez que certas condições operacionais acabam se colocando como empecilhos, seja pelos tempos de planejamento não coincidirem com os da Educação Especial ou pela inexistência de profissional especializado no centro de educação infantil.

Quando relacionamos esses dados ao município de Serra-ES, também nos deparamos com fragilidades na formação continuada de professores das salas comuns da Educação Infantil. Muitas propostas de formação ocorrem de forma descontextualizada e centralizada na equipe do órgão central. Apenas professores das diferentes áreas do conhecimento possuem uma pauta de formação continuada mensal, porém pensada pela equipe central. As formações que ocorrem no interior dos Centros Municipais de Educação Infantil são geridas pelos pedagogos e, portanto, acontecem em diferentes configurações: somente para os professores efetivos para obtenção de aumento salarial, previsto no plano de cargos e salários; por iniciativas do próprio grupo, sem recursos pedagógicos ou financeiros; ou não acontecem.

Dessarte, a contratação do professor da Educação Especial para atuar na Educação Infantil iniciou-se em 2018, porém em caráter itinerante, apenas duas vezes por semana na unidade de ensino. Esse movimento fragmentado não permitia a participação do profissional nos planejamentos das ações elencadas pelo CMEI e, muito menos, em planejar com o professor da sala de aula comum. Em 2019, esse processo de contratação assume uma nova vertente, agora, delineado pelo quantitativo de crianças com laudos e matriculadas nos diferentes turnos das instituições de educação infantil. Esse movimento ressalta a ausência de processos dialéticos e certo distanciamento entre Secretaria de Educação e as realidades vivenciadas por professores e crianças nesta etapa da Educação Básica.

As discussões realizadas neste primeiro bloco de trabalhos apontam desafios que afetam a escolarização dos alunos em suas diversidades educacionais. Emerge a necessidade de se assumir e reconhecer a criança/estudante como sujeito de direitos, situação que envolve acessibilidade, permanência e aprendizagem. Há de se pensar na importância dos apoios pedagógicos para se comporem orientações e estratégias que contemplem a diversidade das crianças. É interessante também ampliar o número de apoios, assim como analisar os materiais pedagógicos, os espaços escolares e o número de crianças por sala e a composição de documentos pautados no fazer pedagógico na Educação Infantil. Enfrentar esses desafios nos ajuda a facilitar o envolvimento da criança público-alvo da Educação Especial no currículo desenvolvido na Educação Infantil e na constituição dessa primeira etapa da Educação Básica como mediadora de muitos conhecimentos necessários ao desenvolvimento infantil.

Encerramos a discussão com esse grupo de pesquisas, ressaltando que, a partir dos resultados apresentados pelos diferentes autores, esses estudos também evidenciaram fragilidades nos processos de formação de professores, sejam eles iniciais ou continuados, apontando-nos a necessidade de configurar diferentes composições que venham fortalecer os saberes-fazer docentes. A seguir, o segundo bloco de pesquisas apresenta a formação continuada de professores e os processos de educabilidade de crianças público-alvo da Educação Especial nesta primeira etapa da Educação Básica.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS PROCESSOS DE EDUCABILIDADE DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse segundo grupo de pesquisas pautou-se em processos formativos e suas implicações para o trabalho docente com crianças público-alvo da Educação Especial. Para iniciarmos esse diálogo, selecionamos as dissertações de Keila Oliveira (2013) e Gilvana Rodrigues (2013). Keila Oliveira (2013) dissertou o tema *Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento*.

A pesquisa objetivou investigar as práticas pedagógicas inclusivas instituídas no cotidiano da educação infantil a partir de um olhar para a infância e para a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Para tanto, desenvolveu um estudo de natureza qualitativa, tendo como base a metodologia do estudo de caso etnográfico numa perspectiva colaborativa, na qual foi realizada análise documental, entrevistas semiestruturadas, observações participantes, ciclos de formação com os professores e roda de conversa com as crianças, que foram registradas por meio de fotografias, áudio e vídeo/gravações. O estudo buscou contribuições na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, na tentativa de ampliar as compreensões da infância e dos processos de aprendizagem/desenvolvimento, assim como das práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar, também via contribuições de Meirieu.

Já Gilvana Rodrigues (2013) dissertou o tema *Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil*. Trouxe como objetivo 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. A pesquisa elencou como referencial teórico as contribuições dos seguintes autores: Imbernón (2009, 2010), Ramalho *et al.* (2003) e Adorno (1995), para refletir sobre a formação de professores; Januzzi (2006), Mendes (2006) e Costa (2011), dentre outros, para discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência. No que se refere à educação infantil, utilizou Kuhlmann (2011), Oliveira (2008) e Kramer (2011). Apoiou-se no método de estudo de caso, utilizando a entrevista semiestruturada, feita com 21 professoras de crianças de 4 e 5 anos pertencentes à rede pública municipal de São Luís/MA, na abordagem qualitativa.

É possível destacar, a partir dos estudos apresentados, que a formação continuada de professores surge como ação inerente à consolidação de práticas reflexivas no interior das escolas. Os resultados evidenciam que os processos de formação continuada contribuem para a inclusão das crianças à medida que possibilitam novas alternativas de se repensarem as práticas docentes e a temática de maneira em geral.

Keila Oliveira (2013) e Gilvana Rodrigues (2013) apontam que esses movimentos formativos contribuem para desmistificar concepções preconceituosas herdadas pelos docentes, inclusive como verdades absolutas. Para tanto, propõem políticas de formação docente voltadas para a autonomia e emancipação, destacando relações de colaboração entre professores da sala comum e de Educação Especial, acreditando na educabilidade humana com a assunção de que toda criança é capaz de aprender.

Esses dados nos conduzem a refletir sobre os processos de formação continuada no município de Serra-ES. Precisamos destacar as diferentes iniciativas que surgem do interior das escolas que podem permitir aos professores serem protagonistas de seus processos de formação, utilizando-se de diferentes tempos e espaços para a realização de currículos formativos com temas que emergem das relações estabelecidas nos cotidianos escolares, sempre com os apoios teóricos necessários.

Essa prática vem sendo vivenciada por muitas escolas de Serra-ES, na tentativa de promover estudos contínuos e com possibilidades de evolução do docente no quadro de cargos e salários dos servidores do magistério. A iniciativa é resultado de lutas históricas dos profissionais da Educação que buscam qualificar suas práticas

profissionais. Porém a avaliação dessa prática aponta fragilidades de financiamento e de recursos pedagógicos para sua realização nos diferentes territórios ocupados pelas escolas públicas dessa rede de ensino.

Continuando os debates, trazemos as pesquisas de Larissy Cotonhoto (2014) e Maria Madalena Sant'Anna (2016). Larissy Cotonhoto (2014) traz a tese: *Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar*. Objetivou compreender a proposta/prática curricular do atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais enquanto função complementar na educação da criança pequena com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Utilizou a abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky e, como metodologia, foram utilizados os princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Maria Madalena Santa'Anna (2016) defendeu a tese com o tema *Formação Continuada em Serviço para professores da educação infantil sobre o brincar*. A pesquisa teve como objetivo elaborar processos de formação continuada em serviço com professores da Educação Infantil, focando as brincadeiras de crianças público-alvo da Educação Especial. Trouxe como referencial teórico as contribuições de Vygotsky (2007) e Brougère (1998). O estudo foi norteado por uma abordagem qualitativa que buscou descrever, fundamentar e interpretar as informações obtidas, por meio de análise de conteúdo, adotando o método de pesquisa desenvolvimento aplicado no contexto educacional.

Larissy Cotonhoto (2014) convida a uma reflexão profunda acerca da formação de professores, principalmente daqueles que assumem os desafios da Educação Especial, como facilitadores de ações curriculares via atendimento educacional especializado. Evidencia que esse tempo e espaço deve mediar questões complementares do currículo em colaboração com o professor da sala comum. Nos resultados, questiona a atuação descontextualizada e distante do trabalho pedagógico realizado na sala de aula comum, motivada pela ausência de conhecimentos básicos acerca da legislação e das questões curriculares que regem o funcionamento das salas multifuncionais, situação que a leva a defender o fortalecimento da formação continuada de professores.

A autora destaca que cabe ao professor especializado desenvolver suas atividades laborais em colaboração com o professor regente, pois não se trata da composição de um currículo específico ao atendimento educacional especializado (AEE). Compreende que, por meio do AEE, o professor da Educação Especial, em uma ação colaborativa, pode propor atividades diversificadas para que as crianças possam se apropriar dos conhecimentos definidos pela proposta pedagógica da escola, vivenciando momentos de formação continuada em contexto.

Maria Madalena Sant'Anna (2016) também aponta como resultado de sua tese a formação continuada em serviço, baseada nas necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Aponta como etapas: a) conhecer a demanda do professor; b) identificar as necessidades das crianças público-alvo da Educação Especial a partir da perspectiva da família; c) atuar com o professor regente nas atividades em que ele tenha dificuldade; d) elaborar planejamentos pedagógicos individualizados a partir das potencialidades/necessidades das crianças; e) construir estratégias para as situações planejadas para facilitar os processos de ensino-aprendizagem.

Esses apontamentos fortalecem nosso interesse em potencializar diferentes espaços-tempo de ações formativas, levando em consideração os princípios de uma escola inclusiva. Cotonhoto (2014) afirma que a pesquisa-ação colaborativa crítica se mostra como uma metodologia de pesquisa que fortalece a formação docente, por permitir que as ideias surgidas nos encontros tensionem os conhecimentos docentes, levando os professores a explorarem-refletirem sobre suas experiências.

Outras pesquisas que destacam a formação continuada de professores, educação infantil e educação especial são de autoria de Tatiana de Castro Oliveira (2016) e Amanda Fernandes da Silva (2017). Tatiana Oliveira (2016) apresentou o estudo *Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará*. A proposta foi abordar temas latentes da educação inclusiva, tais como: o processo de inclusão educacional, a formação continuada e as práticas pedagógicas.

Tatiana Oliveira (2016) realizou uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de um estudo de caso, adotando pesquisas bibliográfica, documental e de campo – nesta última, houve a aplicação de grupo focal aos professores de Educação Infantil da

Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). Dialogou com Romeu Sasaki (1997), Stainback e Stainback (1999) e Rosita Carvalho (2012, 2014). Quanto à formação de professores, baseou-se em Nóvoa (1992), Arroyo (2013) e Sacristán (1999). Abordou o conceito de deficiência adotado pelo modelo social de deficiência sob a ótica das autoras Diniz (2012) e Carvalho (2012, 2014), para melhor entender o processo de inclusão na referida escola, haja vista a presença de alunos em situação de deficiência.

Os resultados trazidos revelam a carência de conhecimentos que atravessam as práticas pedagógicas de professores da EAUFPA com os paradigmas da escola inclusiva e da inclusão escolar. Essas concepções evidenciam a fragilidade nos processos de formação inicial e continuada dos professores, pois, mesmo a escola assumindo-se como espaço de formação em serviço, a pesquisa ressalta a necessidade de se direcionarem essas ações formativas para as questões da educação especial.

Amanda Silva (2017) também traz sua dissertação, denominada *Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil*. O objetivo foi analisar as práticas inclusivas da educação infantil a partir dos espaços de diálogo/formação de professores em uma escola do município de Nossa Senhora do Socorro/SE. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que adotou como metodologia a pesquisa-ação colaborativo-crítica e se organizou em três momentos não lineares: conhecer as práticas educativas da educação infantil, espaços de diálogo formação com sujeitos envolvidos na inclusão e avaliação das mudanças nas práticas educativas. Como referencial teórico, pautou-se em Habermas e em Vygotsky.

Amanda Silva (2017) desvela a precarização da educação infantil. Prédios com infraestrutura inadequada, organização escolar que dificulta momentos coletivos de aprendizado e de formação profissional e incipiência no trabalho de inclusão escolar. Quando aproximamos essa realidade do município de Serra-ES, percebemos que é preciso muito mais que leis para se trabalhar a inclusão educacional, necessitando também mudar a cultura escolar e muitos trabalhos desenvolvidos nas escolas. A constituição de ações formativas no interior da escola se configura como uma possibilidade de transformação das práticas pedagógicas, composição de

experiências dialéticas entre teoria e prática, qualificação dos processos de ensino-aprendizagem de crianças e de professores na/da Educação Infantil.

Para finalizar o debate com esse segundo grupo de pesquisas, selecionamos os trabalhos de Márcia de Fátima Oliveira (2017) e Beatriz Brumandi Perez (2018). Márcia Oliveira (2017) traz a dissertação *Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém - Pará*. O objetivo foi investigar como se efetiva o processo de formação continuada de professores da Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Belém-PA com vistas à inclusão de crianças com deficiência. Pautou-se nas contribuições de Vygotsky e trouxe como referencial teórico-metodológico a pesquisa qualitativa.

O estudo foi realizado em duas etapas distintas. No primeiro momento, caracterizou-se a dinâmica do processo de formação continuada, realizada pelo “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes” (CRIE), com professores da Educação Infantil. Nessa etapa, as informações foram coletadas diretamente no CRIE, por meio de registro de informações, análise de documentos e aplicação de questionários. No segundo momento, investigou-se o assessoramento de uma técnica de educação especial/infantil e as visões dos professores acerca das formações continuadas e dos apoios pedagógicos do CRIE. Nessa etapa, as informações foram coletadas em uma unidade de educação infantil ligada à rede pública de educação do município de Belém, por meio de observações e entrevistas.

Já Perez (2018) defendeu a pesquisa *Educação infantil inclusiva: a corporeidade e o brincar na diferença*. A dissertação objetivou investigar como as práticas corporais e o brincar aconteciam na Educação Infantil e como essas práticas auxiliam na socialização, no aprendizado e no desenvolvimento de crianças pequenas público-alvo da Educação Especial. A presente pesquisa foi realizada por meio de dois estudos de caso de cunho qualitativo. Em seu referencial teórico, trouxe as contribuições dos autores da área da Educação Especial: Bueno (2011), Jannuzzi (1992, 2004), Mazzotta (2005) e Mendes (2010).

Márcia Oliveira (2017) evidencia que a composição de currículos formativos pensados para a formação continuada de professores da/na educação infantil, acerca da

educação especial, ofertada pelas secretarias de educação, ainda fortalecem as concepções que permeiam os conceitos clínicos e psicológicos. Trata-se de ações pontuais e com temas específicos da Educação Especial, além de possuírem pouca articulação com a educação em geral. Ressalta que os professores reconhecem a importância da formação continuada ofertada pelo órgão central, no entanto apontam a necessidade de as formações e os assessoramentos serem mais frequentes e que haja continuidade dos assuntos abordados e a possibilidade de participação de todos os professores nas formações.

O debate trazido por Márcia Oliveira (2017) chama a atenção para o município de Serra/ES. Há propostas de formações (esporádicas) com professores de educação infantil. No entanto há de se ter o cuidado de as formações relacionadas à educação especial não se pautarem em compreender somente as deficiências e as síndromes e não se destacarem as possibilidades de se explorarem experiências e práticas pedagógicas na relação teoria e prática.

Diante disso, em diálogo com Perez (2018), há de se perceber que são inegáveis os avanços na educação infantil acerca do reconhecimento das práticas corporais e das ações brincantes para o desenvolvimento, aprendizado e socialização das crianças. Porém, quando colocamos em evidência as crianças com indicativos à Educação Especial, os professores se deparam com barreiras que dificultam enxergá-los como sujeitos históricos e de direitos. As possibilidades de interação parecem anuladas mediante laudos médicos que afastam as crianças dos currículos propostos pela escola.

O debate produzido neste segundo bloco de revisão de literatura nos aponta a formação continuada em serviço como uma alternativa (dentre tantas) de desmistificar concepções preconceituosas que atravessam a Educação Especial. Esses estudos nos convidam a processos de formação de professores para se colocar em análise o atendimento educacional especializado como ampliação do currículo escolar. Evidenciam a escola como espaço de formação em serviço e a necessidade de movimentos formativos que envolvam a Educação Especial, o currículo e a Educação Infantil, por considerarem que toda criança aprende e que esse ato é humanizado e ético, portanto não pode ser negado.

Para darmos continuidade à tessitura desta dissertação de Mestrado Profissional em Educação, passamos para o capítulo que segue, objetivando discorrer sobre os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, ou seja, o resgate das diferentes concepções forjadas desde os primórdios acerca da criança, da infância e da pessoa com deficiência, na tentativa de pensarmos alternativas de formação continuada com professores da Educação Infantil que vislumbrem possibilidades de ampliação dos currículos vividos com crianças que demandam apoios da Educação Especial.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



Brincadeira de Criança III – Marcelo Peregrino Samico (2014).

A pintura apresentada compõe o acervo do pintor Marcelo Peregrino Samico. Intitula-se “Brincadeira de criança III”. Quando pensamos na história da criança e da infância, somos convidados a olhar como esses sujeitos foram tratados historicamente dentro de uma dada sociedade. Ao observar a obra, podemos aproximá-la de um momento pautado em uma concepção de infância que reconhece as relações entre o cuidar, o educar e o brincar e que assume as crianças como sujeitos de direitos e de conhecimentos.

Sabemos que nem sempre as crianças foram assim tratadas e nem sempre tiveram esse direito. Muitas, ainda hoje, convivem com o direito do cuidar, do brincar e do educar negado, pois há de se considerarem aspectos sub-humanos que abstraem o direito à educação, à proteção e aos cuidados desde os primeiros anos de vida. Muitas crianças, ao serem atravessadas pelo trabalho infantil, o abandono, os maus-tratos, a pobreza ou extrema pobreza, a violência, as guerras, as condições climáticas, dentre outros, convivem com fatores negativos à integralidade infantil desde a tenra idade.

Quando associamos a pintura aos dias atuais, começamos a nos questionar: quais currículos dialogariam com os processos de educabilidade de crianças de 0 a 5 anos matriculadas nos Centros de Educação Infantil, inclusive as público-alvo da

Educação Especial? Que demandas de formação docente traz esse contexto? Quais desafios precisam ser superados para se constituírem escolas mais inclusivas?

Entendemos que reflexões acerca dos questionamentos explicitados perpassam pela concepção de criança que precisamos constituir com os cotidianos escolares, pois temos a prática de invisibilizá-la e pensar a sociedade sem ela (SARMENTO, 2007). As DCNEI (BRASIL, 2009a) nos apresentam uma concepção que nos parece interessante, por isso a apresentamos a seguir:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p. 12).

Quando pensamos nas crianças público-alvo da Educação Especial, precisamos deixar de somente mirar a deficiência para dar destaque à criança. A condição desse sujeito é um dos elementos que o constitui, mas que não o reduz (AMARAL, 1998). A criança com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação é uma criança, ou seja, um sujeito situado dentro de um contexto histórico, social, geográfico, cultural, político e econômico que afeta seu processo de constituição, tendo ela a capacidade de também afetar esse contexto. Glat (1997, p. 200) chama a atenção para a necessidade de olharmos esses sujeitos com outros prismas, sinalizando que:

Está na hora de deixarmos de ver [...] [a criança com] deficiência como um objeto de estudo ou um depositário passivo (paciente) de nossas decisões administrativas ou terapêutico-educacionais [...]. Só a partir desta perspectiva, poderemos, de fato, auxiliá-la em sua difícil missão de quebrar as barreiras físicas, afetivas e sociais que a impedem de viver plenamente como qualquer outra pessoa.

Entendemos a criança (tendo ou não deficiências) como sujeito de direitos e de conhecimentos, portanto capaz de produzir e de se apropriar das culturas¹ produzidas dentro de uma dada sociedade, assim como produzir as culturas infantis (SARMENTO, 2007). Por isso, necessitamos pensar em currículos na Educação

¹ Cultura: Florestan Fernandes (2004) concebe o conceito de “cultura infantil” como o conjunto de relações em que as crianças têm oportunidade de manter contatos pessoais e de interagirem socialmente com outras crianças desenvolvendo rotinas, artefatos, valores e interesses que possibilitam a incorporação de normas e padrões de comportamento. Por meio da experiência direta e concreta, elas aprendem “como agir em cada circunstância, na qualidade de parceiro e membro de dado agrupamento social há um tempo” (FERNANDES, 2004, p. 207).

Infantil que façam dialogar as relações estabelecidas entre o cuidar, o brincar e o educar, a diversidade de experiências produzidas no contexto intra e extraescolar e os diferentes saberes instituídos pelas Ciências Naturais e Sociais, pelo raciocínio lógico e matemático e pelas múltiplas linguagens (movimento, desenho, dramatização, brincadeiras, fotografia, música, dança, gestos, choro, entre outros), ressaltando, sempre, os princípios éticos, políticos e estéticos presentes no ato de educar (BRASIL, 2009a).

A concepção da criança como sujeito de direitos e de conhecimentos e a composição de currículos comprometidos com experiências de aprendizagem atreladas ao direito à Educação trazem demandas para as unidades de ensino pensarem e repensarem as práticas docentes, conseqüentemente, os processos de formação continuada do magistério. As ações docentes na Educação Infantil têm demonstrado a relevância de processos formativos que levem os educadores a ampliarem as experiências de aprendizagem vividas com as crianças, considerando as condições culturais e econômicas, os arranjos familiares, as etnias, as questões de gênero, a pluralidade religiosa, as lutas de classes e as idades. Quando inserimos a matrícula de crianças público-alvo da Educação Especial neste cenário, percebemos a necessidade de reconhecer as especificidades de aprendizagem inerentes aos modos constitutivos desses sujeitos.

Pelas questões apresentadas, buscamos, neste capítulo, contribuições teóricas do campo das infâncias, da Educação Infantil, do currículo e da formação continuada de professores para pensarmos no direito à educação para as crianças pequenas nos cotidianos das escolas de educação infantil, com destaque para as que demandam apoios da Educação Especial. O capítulo será composto por três subcapítulos.

No primeiro, resgatamos concepções de infância e de criança forjadas no decorrer dos tempos, sendo atravessadas pela trajetória daquelas público-alvo da Educação Especial. No segundo, apresentamos debates sobre os currículos escolares, as culturas infantis e as práticas pedagógicas nessa primeira etapa da Educação Básica. No terceiro, trazemos debates sobre a formação continuada de professores e suas contribuições para a ampliação do direito à educação para crianças pequenas, com destaque para aquelas em processos de inclusão escolar por apresentarem indicativos à Educação Especial.

3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: O DIREITO À EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Há anos, observamos constantes lutas nos campos da Educação Infantil e da Educação Especial objetivando melhorias na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem das crianças desde a primeira infância, principalmente daquelas que apresentam especificidades em seu desenvolvimento/aprendizagem.

A defesa pela educação com qualidade desde a tenra idade é um desafio historicamente presente na política educacional brasileira. A oferta de Educação Infantil nem sempre foi assumida pelo Estado, tendo em vista, por longos anos, a criança ser vista como um sujeito sem direitos. No Brasil, por exemplo, a obrigatoriedade da educação contempla crianças de 4 e 5 anos, ficando muitas de 0 a 3 afastadas dos contextos escolares. Quando pensamos naquelas com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o Estado não se mostrou diferente, pois conjugou a concepção de sujeitos sem direitos à incapacidade de aprender, assim o ingresso à escola se mostrou mais complexo, tendo em vista a concepção clínica superar a pedagógica.

Por isso, Nunes (2015) discorre que a trajetória das crianças de maneira em geral e dos sujeitos público-alvo da Educação Especial apresentam similaridade em vários aspectos, pois, durante muito tempo, foram estigmatizados, excluídos e colocados à margem da sociedade. O direito à Educação Infantil e à Educação Especial na escola comum é atravessado por avanços e por retrocessos na composição das políticas públicas educacionais, pois falamos de uma etapa da Educação Básica e de uma modalidade de ensino por muito tempo esquecidas pelas ações estatais. O crescente número de movimentos sociais constituídos por pesquisadores, educadores e organizações sociais (tanto da Educação Infantil quanto da Educação Especial) buscou/busca por melhores condições de trabalho pedagógico visando ao desenvolvimento das crianças nesta etapa da Educação Básica, aqui em destaque para as que trazem demandas específicas de aprendizagem.

Essa luta forjada em função do direito à Educação para esse grupo etário (incluídas as com necessidades específicas de aprendizagem) está associada à construção de

novos modos de significar a criança, a infância e a deficiência dentro de uma dada sociedade. Durante muito tempo, foram forjadas diferentes concepções acerca das crianças e da deficiência que implicaram no afastamento/implicação do Estado no direito à Educação para esses sujeitos. Já foram significados como seres que nascem prontos, mas também vazios e carentes de elementos necessários à vida adulta. Na atualidade, há linhas teóricas que defendem as crianças como sujeitos históricos, sociais e capazes de produzir culturas infantis e de se apropriarem de conhecimentos (ARIÈS, 1981).

No caso das crianças com algum tipo de deficiência, a sociedade as via como uma aberração, um castigo, uma anomalia, um pecado, totalizando o sujeito nesta condição: a deficiência. Amaral (1998) chama a atenção que a deficiência é uma das condições do sujeito ser-estar no mundo, não podendo ser reduzido a ela. A autora reconhece que a deficiência trará especificidades no desenvolvimento e na aprendizagem de uma dada pessoa, no entanto pondera que, dentro de uma sociedade que valoriza padrões de existência, as barreiras para aqueles que trazem a diferença significativa se tornam mais preponderantes.

Assim, podemos pensar que as questões da Infância e da Educação Especial possuem elementos comuns que as atravessam, com destaque aos processos de exclusão e de negação de direitos pelas políticas estatais. Dessa maneira, torna-se relevante pensar como essas duas categorias foram forjadas/tratadas dentro da história da humanidade.

Diante desse cenário, evidenciamos a Idade Antiga ou Antiguidade, período esse compreendido por alguns historiadores entre a descoberta da escrita (4.000 a. C. e 3.500 a. C.), até o declínio do Império Romano do Ocidente (476 d.C.). Segundo Kohan (2003), o período foi influenciado pelas culturas greco-romana, tendo como berço a filosofia. “Os filósofos do período clássico deram de forma quase unânime, importância singular a educação” (KOHAN, 2003, p. 13). Para o autor, um dos filósofos da Antiguidade Clássica, Platão, discorreu acerca de três concepções para a infância que se tornam interessante analisar.

De acordo com o autor, a primeira concepção traduz a infância como pura possibilidade, ou seja, essa fase da vida não tinha características próprias, apoiando-

se em uma visão futurista. A criança era vista como um ser em potencial, porém tal questão a impedia de ser em ato o que é. Assim, em defesa de um porvir, a criança não era nada no presente, por isso sua educação era almejada como projeção política. Então, era preciso moldá-la e nela inserir o que fosse necessário a um futuro bom, ou seja, um adulto/cidadão. Nesse período, surge a concepção de infância como uma tábula rasa, ou seja, uma folha em branco que necessita ser preenchida. A metáfora era utilizada para indicar uma condição em que a consciência é desprovida de qualquer conhecimento inato.

Para Kohan (2003), a segunda concepção de Platão era conceber a infância como uma fase inferior à vida adulta. O autor expõe que as crianças eram vistas como seres impetuosos e incapazes de ficar quietos com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprios do homem adulto. Além disso, possuíam temperamento arrebatado. Esse comportamento evidenciava a incompletude que o ser criança apresentava e a necessidade de superar essa fase da vida o mais rápido possível. Como nos aponta o autor,

As crianças sem seus preceptores são como os escravos sem seus donos, um rebanho que não pode subsistir sem seus pastores (VII 808d). Por isso, devem ser sempre conduzidas por um preceptor (VII 808e). Não devem ser deixadas livres até que seja cultivado o que neles tem de melhor (KHOAN, 2003, p. 19).

A citação expõe a imagem da infância como ausência, vazio, carência de elementos necessários para tomada de decisões. Nesse contexto, as crianças necessitavam ser trabalhadas para que se voltassem para as suas potencialidades e para a harmonia, por isso eram consideradas incapazes de usar o pensamento e o raciocínio para alcançar tal virtude.

Nesse conceito, segundo Kohan (2003), a infância era vista como maléfica e desastrosa, pois as crianças necessitavam de cuidados específicos e educação para o futuro, sendo incapazes e socialmente inoperantes. Assim, a criança se torna indivíduo apenas quando alcança a vida adulta, pois a infância seria uma fase em que ela ainda não tinha identidade, por isso há ausência de condições básicas para tomar decisões e constituir pensamentos autônomos. Para tanto, essa fase da vida deveria ser superada o mais rápido possível para que as crianças adentrassem a vida adulta, tornando-se aptas para a tomada de decisões.

A terceira concepção de Platão concebe a infância como material político e fruto de um desprezado. Segundo esse estudioso,

As crianças são a figura do não desejado, de quem não aceita a própria verdade, da desqualificação do rival, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e, por isso, dever-se-á vencê-la. As crianças são [...] para Platão, uma figura do desprezo, do excluído [...] (KOHAN, 2003, p. 24).

O pensamento platônico projeta a educação como base para a composição de uma nova *pólis* (Cidade-estado da Grécia Antiga, das quais Atenas e Esparta são as de maior destaque) que os filósofos almejavam constituir, por isso as crianças do sexo masculino, filhas de homens superiores, deveriam ser preparadas e moldadas para serem reis ou soldados que governariam e defenderiam a *pólis* no futuro. Essa concepção fica evidente quando Kohan (2003, p. 25) explicita que:

Ali, nos primeiros anos, as crianças serão indistintamente alimentadas pelas mães no período de amamentação, sem que se reconheçam seus filhos. Os jogos infantis serão regulamentados rigorosamente para que as crianças desenvolvam desde pequenas a estima e o apego pelas leis. A música e a ginástica serão praticadas segundo critérios igualmente estritos, cuidando para que não se introduza inovação nenhuma perante a ordem estabelecida pelos fundadores da *pólis* (IV 424b-e; cf. V 460c-d).

Podemos perceber que esse período, marcado pela filosofia clássica, aposta em um conceito de criança enquanto um objeto de possibilidades, de intencionalidades políticas numa visão futura, já que essa racionalidade não permitia à criança ser vista como ela era, mas como uma possibilidade daquilo que seria, por isso a inferioridade do ser criança.

Essa perspectiva excludente imposta à infância pelas sociedades da antiguidade nos impulsiona a questionar como as crianças com deficiências eram significadas. Bianchetti e Correia (2011) levantam a hipótese de que só entenderemos a história quando internalizarmos os conceitos e os meios criados pela humanidade para suprir suas necessidades de existência. Nesse período, a criança com deficiência era vista como um fardo, pois ela não teria o corpo e a força necessários a um futuro guerreiro ou um bom líder.

Um desses paradigmas é o espartano. Os constituintes dessa cidade-Estado se dedicavam predominantemente à guerra, valorizando a ginástica, a dança, a estética e a perfeição do corpo, por isso, a beleza e a força acabaram se transformando num grande objetivo, em um ideal a ser alcançado. Se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar

contra esse ideal, era eliminada. Praticava-se, assim, uma eugenia racial, na fonte (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 87).

Segundo os autores, essa eliminação acontecia porque a criança com deficiência não se encaixava nos padrões estabelecidos pela sociedade espartana que presava por ideais estéticos e a normatização. Quem nascesse na norma era incluído, sendo excluídos todos os indivíduos ou grupos sociais que traziam corpos que não expressavam o padrão social de beleza e de força socialmente valorados. Essa decisão política e cultural sobre a existência do outro necessita ser compreendida como uma construção sócio-histórica que (à época) não considerava a pessoa como sujeito de direitos e a diferença como constitutiva do humano.

Adentrando na história, Maria Odete Silva (2009) desvela que é possível constatar uma leitura diversificada dos modos como a pessoa com deficiência era vista pelas sociedades da Idade Antiga. No Egito Antigo, por exemplo, a deficiência era indicadora de benesses, tanto que esses sujeitos eram vistos como divindades. Porém, para os gregos e os romanos, a deficiência era sinal de maus presságios para o futuro. Assim, as crianças com deficiência eram afastadas, abandonadas ou atiradas na Rocha Tarpeia².

Diante desse cenário, podemos concluir que, na Antiguidade, as crianças não interessavam pelo que eram, mas vistas como treináveis à vida adulta, ou seja, futuros líderes com a finalidade de politizar seu povo. Essa política excludente afetava todas as crianças, principalmente, as que apresentavam algum tipo de comprometimento físico ou mental, pois para elas era reservado um destino ainda mais cruel.

Outro momento histórico relevante a ser analisado é a Idade Média ou Era Medieval (período compreendido entre o século V com o declínio do Império Romano do Ocidente ao século XV com a transição para a Idade Moderna). Ariès (1981) afirma que o sentimento de infância não existiu durante o período medieval, pois não se dispensavam tratamentos específicos a essa fase da vida frente as suas particularidades e especificidades. Vale ressaltar que esse período foi marcado pelo modo de produção feudal, promovendo um forte êxodo urbano e a constituição dos feudos (grande território administrado por um senhor feudal e por seus súditos que se

² Um local onde eram feitas execuções, com as vítimas sendo lançadas desta rocha para a morte.

dedicavam à preservação da própria sobrevivência) e as grandes cidades na Europa eram quase inexistentes.

Ariès (1981) revela que tão logo a criança não necessitasse mais da mãe ou da ama (pessoa do sexo feminino responsável pelos cuidados nos primeiros anos de vida), era inserida na sociedade com os adultos para participar de jogos, pequenas tarefas domésticas ou no trabalho como aprendizes. Suas vestimentas eram muito parecidas com as dos adultos, fato que nos conduz a acreditar que elas eram incômodas e que impediam alguns movimentos: correr, subir em árvores, sujar-se, desenvolver pequenas tarefas, dentre outros, podendo as crianças de atividades típicas do universo infantil e descaracterizando-as do que realmente eram: crianças.

Ainda em relação à ausência de um tratamento específico para a criança na Idade Média, o autor alerta que nesse período não foi constituído nenhum instrumento próprio à infância, como livros de pediatria, vestuários, literaturas infantis, brinquedos, dentre outros. Até a linguagem era a mesma utilizada pelo universo adulto. As grandes festas oferecidas pelos senhores feudais apresentavam exposição de nudez e bebidas, nas quais as crianças participavam sem nenhuma restrição. “No mundo medieval não havia nenhuma concepção de desenvolvimento infantil, nenhuma concepção de pré-requisitos de aprendizagem sequencial, nenhuma concepção de escolarização como preparação para o mundo adulto” (POSTMAN, 2011, p. 29).

Ariès (1981) corrobora dizendo que a infância (no período medieval) terminava aos sete anos, quando a criança dominava a fala. Esse conceito tem por herança a gênese da palavra *infans* – etimologicamente ausência da fala – que não denominava apenas os primeiros anos da vida, mas um período correspondente aos sete anos. Após essa idade, inicia-se a participação da criança na vida adulta. Essa concepção de criança representada como miniatura dos adultos desvela que o sentimento de infância esteve ausente até o século XVI, surgindo apenas a partir dos séculos XVII e XVIII.

Outro cenário que demonstra a forma como os medievais ignoravam as crianças diz respeito aos altos índices de mortalidade infantil e certo conformismo com esse fato. Ariès (1981) desvela que a morte da criança decorria da falta de cuidados básicos e de higiene, considerado um fato comum. Diante disso, “[...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança [...]” (ARIÈS, 1981, p.

21). A criança morta era desconsiderada, pois essa coisinha desaparecida tão cedo, não era digna de lembrança. A ideia era ter muitos filhos para que sobrevivessem alguns.

Segundo estudo iconográfico realizado pelo autor, na época medieval, a criança quase não aparece nas pinturas da época. A aparição da criança era marcada por características associadas ao divino, com forte tendência religiosa. Sua imagem era apresentada distorcida, pois elas aparecem fortes, musculosas e nem pareciam crianças. “No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 23).

Bianchetti e Correia (2011) argumentam que diferente dos gregos, que se inclinavam para a Filosofia, a Idade Média assume a Teologia, colocando Deus e a igreja no centro das discussões. As crianças que nasciam com alguma deficiência eram associadas a obras do pecado. “À medida que a Idade Média avança, a relação da deficiência física com o pecado ou a perversidade vai recrudescendo” (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 89). Essa associação imposta por preceitos religiosos impunha às famílias a necessidade de esconder as crianças que apresentavam algum comprometimento físico ou mental ou abandoná-las à própria sorte.

Essa sociedade dominada pela religião e pelo divino mostrava-se dúbia. Maria Odete Silva (2009), analisando as crianças público-alvo da Educação Especial neste contexto, elucida essa dubiedade quando fala da grotesca associação entre a deficiência e a intervenção de forças demoníacas. Em contraponto, problematiza a existência de uma sociedade que colocava o humano à imagem e à semelhança de Deus, ou seja, um ser perfeito.

A partir do momento em que a igreja reconhece que todas as pessoas possuem almas, portanto eram dignas de piedade, surgiram as primeiras atitudes de caridade com as pessoas público-alvo da Educação Especial. Ordens religiosas e nobres foram responsáveis pelo surgimento dos primeiros hospícios e albergues para acolhimento das pessoas com deficiências e os marginalizados. Consideravam essa atitude piedosa e, por meio dela, com o passar dos tempos, criaram a ideia de que as pessoas com deficiência representavam uma ameaça às demais pessoas e aos seus bens. A

reclusão foi marcada por profundos processos de degradação, abandono e miséria, por conseguinte, vista como necessária à segurança da sociedade (SILVA, M. O, 2009).

Não obstante, entre os séculos XV e XVIII, assistimos, de forma gradativa, à substituição da descentralização do sistema feudal pela composição de Estados nacionais unificados na Europa, com a centralização do poder pelas monarquias absolutistas, que marcaram o rompimento do feudalismo para o nascimento do capitalismo. Esse período, compreendido como a Idade Moderna, traduz uma nova forma de significar a criança, a infância e as pessoas com deficiências.

Para Pereira e Gioia (1999), a Modernidade é marcada pelo rompimento com antigas práticas feudais e por inúmeras transformações: o Renascimento das Ciências e das Artes, a valorização do humano, o retorno aos clássicos da Antiguidade, a Reforma Protestante, o desenvolvimento da indústria. Enfim, acontecimentos que objetivaram a queda do antigo regime para a composição de uma nova organização social, econômica e política. Esse período também traduz elementos que marcaram o fortalecimento do capitalismo, quando o comércio se expande e os homens se tornam livres.

Em relação às Artes, durante o Renascimento (movimento cultural, econômico e político que surgiu durante o século XIV e se consolidou por toda a Europa entre os séculos XVI e XVII), as crianças ainda não eram representadas sozinhas, como revela Ariès (1981). Porém é possível notá-las como personagens em pinturas que representavam as famílias, nas multidões, brincando, nos jogos com os adultos, dentre outros. A partir do século XVII, tornou-se mais comum imprimir a imagem das crianças sozinhas nas telas, caracterizando, desse modo, uma forma de representação da infância.

Por razões essas, Ariès (1981) sugere o aparecimento de um sentimento de infância. O amplo desenvolvimento da iconografia relacionada à infância, durante o século XVII, na Europa, caracterizou um marco para o aparecimento da infância como um tempo específico da vida humana, evidenciando transformações significativas na organização da sociedade em relação à maneira como as crianças eram vistas. Essas

mudanças nos modos de significar a criança e a infância foram marcadas por dois fatores cruciais.

O primeiro se refere ao início do processo de escolarização, que ampliou os espaços de convivência, outrora centrados nos ambientes familiares, que condicionava as crianças à submissão dos familiares adultos. O segundo fator foi a criação de vestuário, de brinquedos, da literatura infantil, das músicas, dentre outros produtos confeccionados especificamente para atender ao universo infantil (ARIÈS, 1981).

Ainda em relação à Modernidade, Bianchetti e Correia (2011) afirmam que no processo de transição da Idade Média para a Idade Moderna foram instituídas (na Europa), as Irmandades de Caridade, mais conhecidas como Santa Casa de Misericórdia. Por meio do ideário cristão, buscavam ajudar aos mais necessitados. Em virtude dessas ajudas aos desprovidos, foi instituída a roda dos expostos, ou enjeitados (mecanismo utilizado para abandonar recém-nascidos), e ainda as práticas dos cuidados aos enjeitados e marginalizados nas instituições de caridades.

Esse ideário cristão voltado a socorrer aqueles que mais precisavam contribuiu para a expansão de Santa Casa de Misericórdia em vários Estados brasileiros, isso durante o século XVIII, como afirma Januzzi (2006). A autora informa que essas instituições promoviam ações voltadas aos pobres e aos doentes, conseqüentemente, a partir do século XIX, passaram a acolher as crianças abandonadas na faixa etária até os sete anos. Podemos “[...] supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais” (JANUZZI, 2006, p. 09).

Essa nova maneira de significar a criança e a infância pela Modernidade despertou a curiosidade da Medicina, da Pedagogia e da Psicologia em entender aspectos relativos a esse grupo social e a essa fase da vida, porém com uma leitura rasa e inconsistente. Leite (2011) diz que os estudos sobre as crianças e as infâncias, durante o século XIX, no Brasil, foram dificultados pela escassez de pesquisas e de registros que expressassem dados demográficos da época.

A autora destaca que, apesar de os trabalhos estatísticos (às vezes) adotarem uma abordagem microanalítica, perseverante e minuciosa, os critérios empregados para designar os dados coletados eram frequentemente dúbios e mascaravam preconceitos raciais, tradicionais e de classe. Ressalta que o termo “bastardos”

pesava sobre as crianças que “não tinham pai”, por sua vez configuradas em órfãos, filhos ilegítimos ou com o pai ausente. A esses, os rótulos pesavam como um decreto de exclusão, fato nunca designado a filhos de famílias de classe média e alta. Sobre esse contexto, Leite (2011, p. 21) ressalta que:

Além de não serem ainda um foco de atenção especial, as crianças eram duplamente mudas; não percebidas, nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava. Por isso, é preciso começar propondo quem eram as crianças? A distinção mais clara é que se fundamenta no desempenho econômico. Tomando-se a população como um todo, uma caracterização nítida é a do período de 0 a 3 anos, em que, como ainda não andam, os pequenos são carregados pelas mães, pelos irmãos ou pelas escravas. Em alguns textos, encontra-se a expressão ‘desvalidos de pé’, que designava aquelas que já andavam e, portanto, podiam desempenhar pequenas tarefas. Para o código filipino, que continuou a vigorar até o final do século XIX, a maioria se verificava aos 12 anos para as meninas e aos 14 para os meninos, mas para a Igreja Católica, que normatizou toda a vida das famílias nesse período, 7 anos já é a idade da razão.

Diante do exposto, a autora endossa que a infância não é uma fase biológica da vida, mas um processo de construção cultural e histórico do qual variações sociais que impõem abstrações entre idades não podem dar conta de sua variabilidade. Para tanto, precisamos refletir sobre a história das infâncias, tendo em vista as peculiaridades do ser criança, enquanto sujeito histórico no mundo social.

Essas diferentes concepções constituídas sobre as crianças desde os primórdios, tornaram-se fatores indissociáveis à origem das escolas de Educação Infantil. Dias e Macêdo (2012) resgatam esse processo, no Brasil, desde o século XIX. Afirmam tratar de uma política diretamente correlacionada às relações econômicas e sociais, pois a tendência predominante na Europa e especificamente no Brasil, até os dias atuais, é que as creches e as pré-escolas da Educação Infantil são destinadas àquelas famílias mais empobrecidas.

As autoras endossam que a etimologia da palavra creche advém de manjedoura. Oferece uma ideia de abandono e humildade, fato que demonstra o preconceito com a instituição desde a sua gênese. Essa concepção fica mais compreensível, quando Dias e Macêdo (2012, p. 3269) enfatizam que:

A creche quando foi criada na França, em meados do século XVIII tinha o objetivo de atender as crianças pobres, aquelas que estavam nas ruas, ou porque seus pais/familiares eram operários das indústrias e não tinham onde deixá-las, ou porque eram órfãos/abandonadas, enfim, a própria origem da creche tem um sentido de assistência, de política emergencial/pontual,

portanto, ela surge já com o objetivo de atender determinada população, as crianças pobres.

Nesse contexto, é coerente afirmar que a consolidação das creches aconteceu via processo discriminatório e excludente, sendo considerado um equipamento para os pobres. No Brasil do século XIX, esse acontecimento não foi diferente. Dias e Macêdo (2012) elencam que o resgate histórico desse período retrata que as crianças das camadas populares passaram a ser cuidadas e, por conseguinte, educadas pelo Estado dentro de uma perspectiva assistencialista, moralizadora e controladora.

O assistencialismo excludente marcou a origem das creches no Brasil contribuindo para a manutenção de uma política de não investimento nas mesmas. Uma das primeiras menções à creche aparece em um jornal no Rio de Janeiro em 1879, “*A Mãe de Família*”, destinado às senhoras da elite. A matéria cujo título era “A creche (asilo para a primeira infância)” foi escrita pelo Dr. K Vinelli e este se referiu a essa instituição de forma singular para resolver o problema das senhoras burguesas, as quais tinham em suas casas escravas, mães de crianças pequenas. A ideia era levar as crianças escravas para as creches. Porém, apenas em 1899 é que foi inaugurada a primeira creche para filhos de operários, a da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro (DIAS; MACÊDO, 2012, p. 3270).

As autoras potencializam o debate construído em torno das primeiras experiências de criação de Centros de Educação Infantil no País, pois para as famílias mais ricas essas instituições obtinham nomenclaturas diferenciadas para tentar imprimir uma imagem de progresso, difundida na Europa. Para tanto, eram denominadas jardins de infância ou escolas maternas. O conceito difundido por esse ideário concebia a criança como uma “sementinha” e a professora como a jardineira que a regaria até crescer e se tornar frutífera.

Conforme a Modernidade vai avançando, outras transformações são percebidas no cenário brasileiro quanto ao processo de educabilidade da criança pequena, principalmente das que apresentam indicativos à Educação Especial. Dias e Macêdo (2012) afirmam que a realidade das crianças brasileiras que não faziam parte da elite – indígenas, filhos de escravos, órfãos abandonados nas rodas dos expostos, nos asilos, imigrantes, deficientes e menores em situação de rua – fora impactada por uma concepção universal baseada em um padrão/ideal de infância e criança. Segundo Dias e Macêdo (2012, p. 3271), “[...] as crianças pequenas das classes populares não receberam nem recebem os mesmos cuidados e educação que as da elite [...]”.

Por isso, Kramer (2001) nos convida a refletir sobre o papel do Estado em dois momentos na história do Brasil em relação às políticas de atendimento à criança: o

primeiro é denominado pela autora de “etapa pré-1930” e o segundo de fase 1930-1980, cuja preocupação era o fortalecimento do Estado burguês. O primeiro momento marca um processo de assistência médico-assistencialista e o crescimento de mediações da Psicologia no trabalho educativo.

No início do século XX, o Brasil enfrentou um momento de êxodo rural que ocasionou o crescimento da população nos grandes centros urbanos, fato este não acompanhado pelas políticas estatais da época. Junto a isso, segundo Wanderbroock Jr. (2009), o surgimento de uma Liga de Higiene Mental passou a fazer parte das políticas públicas. Esse movimento caracterizado como higienista, formado por médicos e outros profissionais liberais, unidos a outros setores da sociedade – políticos, professores, sindicatos – defendia um ideário de “limpeza” social, envolvendo diretamente a escola.

Para ‘proteger’ a criança era preciso, em primeiro lugar, libertá-la da exploração capitalista. Ao contrário disso, a Liga propunha que a criança fosse apenas protegida, não do trabalho, mas das influências morais dos degenerados. Despertar essa moral era a tarefa da Liga. Nesse sentido, os ‘ideais de raça’, ‘sociedade’ e ‘Nação’, ganhariam maior vulto à medida que penetrassem na moral das crianças; para tanto, valeriam todos os meios (WANDERBROOCK JR., 2009, p. 110).

Em detrimento do contexto de crise político-econômica do período, o autor desvela a concepção de educação trazida pela Liga Brasileira de Higiene Mental: defendia uma concepção de escola pública brasileira marcada pela exclusão daqueles que não se enquadravam nos padrões difundidos pela elite burguesa. Segundo Wanderbroock Jr. (2009), as crianças com algum tipo de comprometimento físico ou mental foram as mais afetadas, pois foram instituídos avais clínicos que as classificavam como inadequadas aos espaços educativos comuns, sendo exiladas em instituições de caridade ou asilos.

Diante do exposto, Kuhlmann Jr. (2002) afirma que as propostas de institucionalização de atendimento à criança foram articuladas e influenciadas por três elementos básicos: o jurídico-policial, o médico-higienista e o religioso. Junto a isso, o movimento discutido pelo Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado no Rio de Janeiro, em agosto de 1922, conjuntamente com o 3º Congresso Americano da Criança, com foco na proteção das crianças, impulsionou os países ocidentais a criarem instituições para cuidarem melhor das crianças sob diferentes aspectos:

jurídicos, saúde, educação, instrução. Estas nações ocidentais, dentre as quais incluíse o Brasil, tinham por meta a modernização.

O segundo momento analisado por Kramer (2001) é a fase de 1930-1980. Ela marca o fortalecimento do Estado liberal burguês e os ideais modernos. A década de 30 é considerada um período de profundas transformações no Brasil, decorrente da reorganização do aparelho estatal. As mudanças que ocorreram nessa época (a diversificação da produção industrial, o surgimento de uma nova classe econômica e a substituição do modelo coronelista) exigiram uma nova organização de Estado e, principalmente, um crescimento de instituições para atender o mundo infantil.

Durante o chamado Estado Novo, o Brasil assumiu um modelo administrativo ditatorial. Kuhlman Jr. (2002) aponta que nessa época foi criado o Ministério da Educação e Saúde, que preservou a concepção de infância associada à proteção. As crianças precisavam ter suas infâncias protegidas e tuteladas pelo Estado forte/ditador, dentre as quais destacavam-se as abandonadas por suas famílias (deduzimos que muitas apresentavam alguma deficiência).

[...] previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social [...] (KUHLMAN JR. ,1998, p. 183).

Esse conceito alargava as perspectivas médicos-higienistas de atender à família moderna brasileira (oriundas da elite), não levando em consideração a complexidade que há nas relações históricas e sociais. O atendimento ofertado pelas instituições estatais e as entidades filantrópicas era tomado pela caridade, pois utilizavam uma abordagem assistencialista como um favor e não como direito.

Esse processo histórico de invisibilidade e exclusão da infância e da criança (incluindo as público-alvo da Educação Especial) desde os primórdios contribuiu no processo de significação desses sujeitos e na composição de políticas públicas pensadas para a Educação Infantil no Brasil. Assistimos a uma maneira mais perversa desse modo de pensar, quando, durante as décadas de 60/70, foi instaurada a Ditadura Militar, que sinalizava que a meta era combater a pobreza e preparar a criança para servir à Pátria (KRAMER, 2001). Entre essas décadas, a visão mais perversa de atendimento à criança pequena em instituições estatais ou amparadas pelo Estado encontrou um

terreno fértil no Brasil. Os militares não só ajudaram a expandir tais projetos como os reconfiguraram, tendo em vista a promulgação das primeiras diretrizes para a educação nacional (KRAMER, 2001).

No início da década de 1960, foi aprovada a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961). Esse documento levou 13 anos para ser aprovado pelo Congresso Nacional. Sua redação retrata a Educação Infantil como o ensino pré-primário, destinado a crianças de até 7 anos. Dias e Macêdo (2012) apontam que a partir dessa legislação foram elaborados dois projetos em prol da pré-escola: um na área da assistência social, administrado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), o “Projeto Casulo”; e o outro, do próprio Ministério da Educação, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar.

As autoras afirmam que esses programas – influenciados por organizações internacionais (Unicef e Unesco) – se colocaram como alternativas de atendimentos às populações mais empobrecidas. Esses programas contribuíram na composição de projetos nacionais que objetivaram a ampliação do atendimento às crianças desde a primeira infância, porém firmados na concepção assistencialista e não como direito (DIAS; MACÊDO, 2012).

Diante desse cenário, podemos destacar a proposta de creches domiciliares como um dos projetos, pois apresentavam dois elementos importantes a serem analisados: um programa de baixo custo, pois não havia a necessidade de construir novas escolas; e a possibilidade de empregar as próprias mães em seus lares, realizando, apenas, uma capacitação como treinamento rápido em serviço (ROSEMBERG, 2002).

Rosemberg (2002) alerta que esse projeto de baixo custo provocou resultados complexos nos atendimentos às crianças, pois ele não pôde ser associado à qualidade nos processos de educabilidade infantil. A autora salienta que grande parte dos professores era leiga e com nível de escolaridade questionável (muitos não possuíam formação média ou superior). As crianças com 7 anos ou mais e aquelas consideradas inadequadas ao ensino fundamental ficavam retidas na pré-escola.

Essa ação estatal de baixo investimento público, no Brasil, trouxe consequências desafiadoras para os processos de formação dos pequenos. De um lado, as crianças eram confinadas em um modelo assistencialista composto por um currículo

descontextualizado aos modos constitutivos do ser criança e em espaços físicos inadequados aos seus processos de desenvolvimento/aprendizagem. Por se tratar de iniciativas privadas ou filantrópicas, com amplo incentivo do Estado, muitas dessas escolas herdaram nomenclaturas associadas ao reducionismo de obra cristã ou ao assistencialismo em si (Jesus Menino, Pequena Manjedoura, Meninos com Jesus, Criança Feliz, Infância Feliz, Bem-Me-Quer, dentre outras).

Do outro lado estavam os professores, condicionados a um modelo engessado, carente de formações, com baixa perspectiva de investimentos públicos nos processos de ampliação de programas de formação inicial e continuada para o magistério e em pesquisas no campo das infâncias. Quando evidenciamos as crianças público-alvo da Educação Especial neste contexto, a LDB nº 4.024/61 elenca, nos artigos 88 e 89 (BRASIL, 1961), que a educação dos excepcionais deveria ser enquadrada ao sistema geral de educação de modo a integrá-los à sociedade, por meio de investimentos nas instituições privadas ou de caridade.

A ideia de sistema geral abria a possibilidade para qualquer espaço-tempo (inclusive os não estatais) atenderem às crianças. A integração partia dos pressupostos de que só iria para a escola as que se enquadrassem no que estava posto, e a lógica da iniciativa privada simboliza o afastamento do Estado e a tentativa de dividir qualquer tipo de investimento com a sociedade civil.

Além disso, promulgava que:

Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;

b) insuficiência de escolas;

c) matrícula encerrada;

d) **doença ou anomalia grave da criança** (BRASIL, 1961, art. 30, parágrafo único, *grifo nosso*).

Essa ação estatal trouxe consequências severas à educação pública brasileira, inclusive para as crianças público-alvo da Educação Especial, pois não colocava o Estado como mantenedor da Educação de todos, sinalizando que as pessoas pobres não precisavam frequentar a escola e as pessoas com deficiência também seriam alocadas como exceção desse direito. Com relação à Educação Especial,

primeiramente, os atendimentos eram realizados em instituições afastadas do convívio social; em segundo, a inexistência de pesquisas voltadas ao campo da educação especial, principalmente as voltadas a contribuir nos processos de formação dos professores e na composição das práticas pedagógicas; em terceiro, o direcionamento de investimentos públicos para o setor privado.

Esse modo de subjugar a pessoa com deficiência – vista como um sujeito sem direitos – também foi expresso na Lei nº 5.692/71 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Ela não apresenta avanços quanto ao reconhecimento do Estado como mantenedor do direito à Educação para as pessoas público-alvo da Educação Especial, sinalizando, somente, que os Conselhos de Educação iriam normatizar o que fosse preciso para o ingresso nas escolas, situação não ocorrida.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, art. 9º).

Tal contexto implicou na formulação de outras normativas também cruéis, como relatam Kassar e Rebello (2011). Segundo as autoras, a Portaria Interministerial nº 186/78 (composta entre o Ministério da Educação e Cultura e o da Previdência e Assistência Social) estabelece uma sentença de exclusão aos alunos público-alvo da Educação Especial das escolas comuns, ao promulgar certa categorização de sujeitos: os reabilitáveis e os não reabilitáveis. Para os reabilitáveis, define-se como meta mínima a capacidade de atingir independência total ou parcial para o exercício das atividades cotidianas, ou se beneficiar dos recursos da Educação Especial, visando a um nível aceitável de recuperação ou de integração social. Para os não reabilitáveis, cabiam os cuidados da própria família, ficando excluídos dos apoios da Educação Especial. Nos dois casos, o ingresso na escola comum se colocava repleto de barreiras.

Esse contexto é reforçado por uma lógica de escola produzida, retratada por Araújo (2005) como um forte exemplo de controle e de modelação. Neste caso, a imagem idealizada da criança é reforçada: dócil, pronta para aprender, interessada, obediente e sem nenhum tipo de comprometimento. Contrapondo-se a toda lógica constitutiva apresentada, a autora questiona as prerrogativas a-históricas que sustentaram uma imagem, ora idealizada, ora romantizada de infância ao longo dos séculos.

Perante essas prerrogativas, Araújo (2005) sustenta que é possível interpelar bases teórico-metodológicas cunhadas na construção de um estatuto cultural, histórico e sociológico que nos permite pensar e legitimar a criança como sujeitos nas relações sociais mais amplas, produzidas nas culturas infantis que elas mesmas elaboram. Dessa forma, Araújo (2005, p. 67) argumenta que:

Contrapor-se à existência de um legado teórico que caricaturou a criança como *in-fans* (o que não fala, aquele que não tem linguagem), como um “devir”, portanto desprovido de um estatuto epistemológico pleno, é insurgir-se contra uma concepção singular e universal de infância e criança, cuja tônica se estabelece na negação do seu direito à palavra, no desconhecimento de sua condição social.

É nesse sentido que a Sociologia da Infância tem se intensificado na tentativa de constituir um novo paradigma de infância e de criança, nutrindo-se de algumas perspectivas teóricas e metodológicas. Segundo Lima, Moreira e Lima (2014, p. 100), a Sociologia da Infância pode ser entendida como um olhar sociológico que busca compreender “[...] a criança e seu lugar na sociedade, percebe-se o constante deslocamento próprio da construção social, complexa e diversa, que revela o quanto ainda se precisa avançar na tarefa de assumir a criança e a infância na perspectiva apontada”.

A partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Corroborando a definição desta Sociologia, James e Prout (1990, p. 27) ressaltam que ela busca pensar:

- 1- a infância é uma construção social;
- 2- a infância é uma variável da análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis como o gênero, classe social, etnia;
- 3- as culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas;
- 4- as crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam;
- 5- a etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais direta das crianças e a sua produção de dados sociológicos;
- 6- a infância é um fenômeno relacionado com a dupla hermenêutica das Ciências Sociais apontada por Anthony Giddens (proclamar um novo

paradigma da sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na sociedade).

Os autores expõem que essas proposições não objetivam apenas fortalecer uma autonomia conceitual das diferentes vozes da infância, mas também romper com concepções forjadas sobre a infância e a criança que as caracterizou dentro de uma lógica tradicional abstrata e sem pertencimento social, aprisionadas a um mundo criado pelos adultos e para eles. Como afirma Barbosa (2007, p. 1066), a Sociologia da Infância objetiva entender “[...] como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano”.

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais (BARBOSA, 2007, p.1066).

Considerando as crianças como sujeitos ativos dentro da sociedade, a Sociologia da Infância se debruça em compreender os modos como as crianças produzem culturas dentro de uma dada sociedade. As culturas infantis podem ser compreendidas como processos de significação do mundo pelas crianças nas relações estabelecidas com seus pares que, muitas vezes, diferem-se daqueles produzidos pelos adultos e que se radicam e se desenvolvem em modos específicos de comunicação intra e intergeracional (SARMENTO, 2004).

Dessa forma, Sarmiento (2004, p. 22) apresenta uma leitura conceitual acerca da gramática das culturas das infâncias, as quais podemos entender sob várias dimensões:

Semântica, ou seja, a construção de significados autônomos e a elaboração de processos de referenciação e significação próprios;

Sintaxe, ou seja, a articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, mas sustentam a possibilidade da contradição do princípio da identidade;

Morfologia, ou seja, a especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras.

Embora tenha anunciado a gramática das culturas da infância, o autor destaca que as culturas da infância não se reduzem a elementos linguísticos, mas contemplam elementos materiais, ritos, artefatos, disposições cerimoniais, normas e valores (SARMENTO, 2004). Assim, Delgado e Müller (2005) afirmam que a Sociologia da Infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional por propor o importante desafio de ampliar os conceitos teórico-metodológicos de perceber a criança como um ator social e de cultura. É importante destacar que muitas outras ciências se propuseram a pesquisar a criança, porém falar de crianças como atores sociais é algo original no campo da Sociologia.

Abramowicz (2017) apresenta a infância como experiência discursiva, ou seja, aquela que propicia devires, um “vir-a-ser”, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. Desse modo, o currículo desenvolvido na Educação Infantil, tendo a infância em suas experimentações, está relacionado à criação. Leva em consideração uma relação diferente com os acontecimentos, dentro de mais de um regime de tempo, um tempo do acontecer e da invenção. Defender a infância como experiência é resistir ao tempo que o poder hegemônico e o capital impõem ao funcionamento da vida, aos modos como ensinamos e às diferentes maneiras como as crianças aprendem (ABRAMOWICZ, 2017).

Lajolo (2006, p. 230) acrescenta que os saberes historicamente constituídos pela sociedade sobre a criança e a infância marcam as concepções atuais, pois “[...] alguns registros mais antigos, quando comparados a outros contemporâneos, ensinam que infantes e infância foram diferentemente concebidos, tratados de maneira diferente em distintos momentos e lugares da história humana”.

É interessante destacar que a autora nos convida a refletir que o significado de infância é subjetivo, portanto, mutável. Vimos circular, então, muitas concepções de infância desde os primórdios. Vimos a criança como um adulto em miniatura, depois como um ser diferente do adulto e como uma tábula rasa predeterminada pela sociedade. Percebemos que tais concepções foram criadas, ou seja, constituídas ao longo do tempo, continuando presentes em muitos espaços/tempos nas/das escolas de Educação Infantil, bem como na sociedade.

A Sociologia da Infância tem se pautado em questionar a longa ausência da infância nos estudos sociológicos e no recente desenvolvimento da temática, como afirma Sarmiento (2009). O autor salienta que as razões sociais resistem na subalternidade da infância em relação ao mundo dos adultos, pois, durante muitos anos, as crianças foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, isto é, “[...] seres humanos miniaturizados que só valia a pena se estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição [...]”, pois, por muito tempo, esses sujeitos “[...] em trânsito para a vida adulta [...]” foram analisados a partir desse mundo construído pelos adultos (SARMENTO, 2009, p. 19). Portanto:

A precocidade do estudo das crianças pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia, encontra aqui as suas razões de ser: as crianças eram consideradas, antes de mais, como destinatário do trabalho dos adultos; esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem, porque não estão lá: no discurso social (SARMENTO, 2009, p. 19).

Segundo o autor, o fato de a Modernidade ter confinado as crianças a tempos e espaços privados, aos cuidados das famílias e das instituições sociais, como creches, reformatórios, asilos de menores e orfanatos, submeteu esses sujeitos a impulsos eugenistas. Com isso, visou-se ao controle social, abstraindo da vida social aqueles que apresentam indicadores potenciais de desviância, ou seja, que divergem das expectativas, normas ou valores do grupo dominante.

A ruptura com esses antigos paradigmas supracitados, que condicionaram a infância e a criança a concepções atravessadas pela homogeneização na sociedade, é combatida pelos estudos das culturas das infâncias que, nas palavras de Araújo (1997), contrapõem-se ao descredenciamento da criança da vida cívica, portanto política, em associar a sua íntima relação com o lúdico, numa sociedade aprisionada às relações de utilidade, consumo e eficiência, na qual o brincar expõe a criança a uma suposta vulnerabilidade perante a vida social. Assim, Araújo (2005, p. 70) apresenta argumentos consistentes sobre esse paradigma, ao afirmar que:

Contraopondo-nos a estas questões, temos a enfatizar que a criança tem uma forma de pensar e interpretar o mundo que lhe são próprias. Ainda que essas formas de representação e simbolização do mundo constituam um modo particular de interagir com as realidades sociais, elas expressam uma pertença cívica nos diferentes tempos e espaços que ocupam, nas diferentes expressões de suas linguagens (corporal, plástica, ética e estética) e nos seus diferentes enfrentamentos com a ética e a moral instituintes.

Dessa maneira, a Sociologia da Infância procura conceber as crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais nesse processo de construção e significação do mundo compartilhado, como afirma a autora. É ético considerar a palavra, a cultura e a história da criança, bem como o modo como ela experimenta os cotidianos e os significa a partir da sua leitura como síntese de uma experiência social, compartilhada e atravessada pelas mais diversificadas condições de classe, etnia, gênero, religião, etc.

Diante disso, a Sociologia da Infância compreende a Educação Infantil como o direito de as crianças terem seus processos de desenvolvimento realizados em instituições próprias desde a primeira infância, direito que ganhou força (no Brasil) a partir da Constituição Federal de 1988, além de outros documentos normativos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional 9394/96, que assumiu esta etapa de ensino enquanto dever do Estado.

Para tanto, as unidades de Educação Infantil precisam incorporar os modos como as crianças significam/interpretam a sociedade nos currículos escolares, ou seja, as culturais infantis, investindo na formação dos educadores para que eles se vejam capazes de constituir lógicas de ensino que atendam aos pressupostos da infância da contemporaneidade. No bojo desses novos modos de organizar as escolas, há de se pensar nas crianças público-alvo da Educação Especial que, como as demais crianças, produzem culturas e têm o direito de aprender com seus pares no espaço-tempo chamado escola.

Isso porque, analisando os pressupostos da Sociologia da Infância e relacionando-os ao processo histórico das crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, percebemos o quanto esses sujeitos foram afetados por olhar excludente de uma sociedade não educada para respeitar a diversidade e a diferença. Além da invisibilidade imposta pelo ser criança, a deficiência – no modo como é significada pela sociedade – projeta essa criança como tudo que destoa do hegemonicamente perfeito (AMARAL, 1998). Assim, a Sociologia da Infância nos convida a compreender as crianças público-alvo da Educação Especial enquanto sujeitos também produtores de cultura, portanto de direitos, independentemente de suas condições de classe, religião, etnia, gênero, idade, deficiência ou qualquer outro tipo de transtorno.

Precisamos considerar que há uma variabilidade de sentidos conceituais relacionados às infâncias e à própria deficiência, pois a própria vida passa por mudanças e transformações. Assim, a infância é marcada por questões geracionais, históricas, econômicas, geográficas, dentre outras, levando-nos a falar em infâncias, pois não há apenas uma. Segundo Lajolo (2006), a palavra infância é complexa, pois ela está vinculada a vários outros fatores. Não diferente desse debate, a deficiência também passa pelo modo como a sociedade a significa e cria barreiras ou as elimina, pois, como afirma Correia (2016), o tamanho da deficiência/limitação de uma pessoa é proporcional às barreiras a ela apresentada. Se as barreiras são diminuídas, as possibilidades de participação social se mostram mais possíveis.

Bueno (2001) alerta que pensar práticas pedagógicas que se comprometam envolver crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação no currículo vivido/praticado na escola/sala comum perpassa a concepção de deficiência não como antônimo de eficiência. Ao contrário, novos modos de lidar com os processos de ensino-aprendizagem, reconhecendo que esses alunos demandam apoios às suas singularidades. Assim, não é ético rotulá-los à própria deficiência, como também desconsiderar suas trajetórias de existência, sejam elas de ordem cultural, social, religiosa, de gênero, étnica, dentre outras.

Cabe lembrar que, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, vivemos no âmbito político, social e econômico a consolidação do Estado Democrático de Direito. A Carta Magna de 1988 assegurou, por meio do Artigo 208 e suas alterações pela Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade de acesso e permanência para crianças e jovens com idades entre 4 e 17 anos em escolas públicas no país; o atendimento da criança de 0 a 5 anos na Educação Infantil; e o atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Unida a esses avanços, a Constituição Cidadã contribuiu para a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que reconheceu as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos subjetivos ao pleno desenvolvimento humano.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral,

espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, art. 3º).

O ECA se tornou um marco na história do Brasil no que corresponde pensar as crianças enquanto sujeitos históricos e políticos, portanto de direitos, principalmente quando analisamos o parágrafo único, do artigo nº. 08, consideradas as alterações estabelecidas por intermédio da Lei nº. 13.257, de 08 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância.

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990, parágrafo único).

A consolidação dessa legislação para a sociedade brasileira trouxe contribuições no processo de conter antigas políticas que invisibilizavam as culturas infantis em detrimento ao universo adulto. Contribuiu também para que os espaços segregados que acolhiam as crianças público-alvo da Educação Especial fossem tensionados, ajudando na produção de conhecimentos que reconhecessem a escola comum como espaço-tempo de todos. Sobre o direito à infância, Pini (2015) defende rupturas com paradigmas socialmente construídos em determinados tempos na história em relação à criança para reconhecê-la como parte de uma sociedade que necessita visibilizar suas necessidades e torná-las parte dos modos como o contexto social se organiza.

[...] demarca uma ruptura com a situação irregular e um novo paradigma para a infância e adolescência, tendo em vista o reconhecimento destes como seres em condição peculiar de desenvolvimento, pessoas com prioridade absoluta nas políticas sociais, sem distinção de etnia, condição socioeconômica e religiosa, orientação sexual e classe social e aponta como responsáveis pelo cuidado e proteção, com a infância e a adolescência, o Estado, a sociedade em geral, a família e a comunidade (PINI, 2015, p. 11).

A autora afirma que o valor intrínseco da criança como ser humano e a necessidade de especial respeito à sua condição de sujeito dos direitos são atravessados pelo valor prospectivo da infância e da juventude como portadoras da continuidade do seu povo, da sua família e da espécie humana. É dever do Estado, da sociedade, da comunidade e da família reconhecer a condição peculiar de desenvolvimento da criança, por isso cabe a essas instituições assegurarem todas as condições necessárias para o pleno desenvolvimento desses sujeitos, possuindo deficiências ou não.

Diante desse cenário, observamos significativos avanços na composição de políticas públicas em assegurar atendimento à criança desde a primeira infância e, principalmente, o atendimento educacional especializado para aquelas consideradas público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas de Educação Infantil. Em contrapartida, precisamos ainda enfrentar fragilidades que correspondem à matrícula de crianças de 0 a 3 anos nas escolas, visto que elas ficaram de fora da redação dada pelas legislações em relação à obrigatoriedade de acesso e de permanência nas unidades de ensino de Educação Infantil, situação que se avoluma quando pensamos as crianças com algum tipo de deficiência quando as redes de apoio não estão constituídas.

Esse fato nos faz refletir algumas práticas tecidas por algumas municipalidades que ficaram com a responsabilidade de ofertar essa primeira etapa da Educação Básica. A obrigatoriedade no atendimento de crianças com faixa etária de 4 a 5 anos nas escolas de Educação Infantil tem sido abstraída por vários motivos, dentre eles: a inexistência de instituições suficientes para a democratização das matrículas; o baixo repasse de verbas para essa etapa da educação básica; a contratação de profissionais com formação adequada; a aquisição de materiais apropriados; a organização de espaços-tempos e de profissionais para a oferta do atendimento educacional especializado no caso das atendidas pela Educação Especial, dentre outros.

Dessa forma, precisamos questionar também a exclusão das crianças de 0 a 3 anos na institucionalização das políticas estatais para a primeira infância, pois para elas a matrícula se tornou uma oferta quando houver vagas. Segundo Rosemberg (2012, p. 12), “[...] a fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos de idade, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais”. Considerando essa importante fase no desenvolvimento infantil, precisamos tensionar os efeitos desta negação inclusive para as crianças público-alvo da Educação Especial, que demandam vários estímulos para superar limites produzidos pela própria condição de deficiência.

Assim, podemos perceber que precisamos alavancar as políticas públicas visando à ampliação das vagas para crianças desde a tenra idade, contribuir com a constituição de currículos que superem as práticas herdadas pelo assistencialismo e investir

seriamente na formação de professores para que o direito à infância seja respeitado, pois, como argumenta Kramer (1999, p. 02):

Mas qualquer educação infantil contribui para o desenvolvimento humano e social? Também em termos qualitativos o trabalho realizado em creches e pré-escolas não é ainda democrático: muitas têm apenas caráter assistencial ou sanitário, que são importantes, mas não substituem a dimensão educativa, social e cultural, cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania. A educação infantil como espaço de socialização e convivência, que assegure cuidado e educação das crianças pequenas, não é ainda realidade das creches e pré-escolas brasileiras.

Por isso, precisamos superar alguns desafios de ordem cultural, social, política e econômica para que a criança e a infância sejam respeitadas, conforme preconizado nas normativas nacionais. A ampliação das ações públicas pertinentes às questões educacionais e de acesso a todos os sujeitos de direito, principalmente às crianças pequenas; a valorização dos espaços destinados à arte, à história e à cultura; a infraestrutura de parques, dos brinquedos, dos locais de lazer, dos museus e das bibliotecas; os serviços de saúde e a reorganização dos locais onde as crianças são levadas pelos adultos precisam considerar a existência desses sujeitos.

Muitos são os desafios das políticas sociais para as infâncias. Questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões urbanas e sociais, problemas educacionais específicos assumem proporções graves e exige respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Muitas são também as possibilidades de enfrentar a questão. Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror a incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis (KRAMER, 1999, p. 03).

No âmbito educacional, precisamos falar de uma educação que inclui a criança e a infância. Precisamos de uma educação acolhedora que ajude os educadores a mediar as experiências de aprendizagem das crianças e não das deficiências que as atravessa. Por isso, no segundo subcapítulo, vamos pensar a criança e a infância junto à Sociologia da Infância na composição de currículos escolares que assumam os pequenos como sujeitos capazes de produzir cultura, necessitando terem suas vozes ouvidas no trabalho pedagógico realizado nas escolas de Educação Infantil.

3.2 OS CURRÍCULOS ESCOLARES NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS DE EDUCABILIDADE DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao iniciar o ano letivo do ano de 2019, realizamos a reunião inicial com os professores e demais servidores do Centro Municipal de Educação Infantil que viria se tornar nosso campo de pesquisa. Nessa reunião, dialogamos a respeito da escolha da temática a ser abordada em nosso projeto institucional, como também, os temas para a composição do nosso programa de formação continuada e progressão em contexto. Diante de nosso histórico de estudos e desenvolvimento de ações pedagógicas, foi deliberado pelo aprofundamento nos debates sobre os currículos na/da Educação Infantil sob a perspectiva da inclusão escolar. Alguns dias se passaram e a instituição de um cronograma de formação foi aprovado. Em decorrência, iniciamos com palestras presididas pelos próprios professores da escola, todas as quintas-feiras, potencializando os horários de planejamentos coletivo. Durante a apresentação da temática “Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil, sob a perspectiva inclusiva”, da autora Tizuko Morchida Kishimoto (2010), uma professora do Grupo V relatou que, no início do ano de 2019, percebeu que uma de suas crianças (ao falar e se relacionar com as outras) gesticulava bastante. Esse fato levou a professora a investigar quais gestos eram e constatou tratar de sinais inerentes à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse fato provocou uma inquietude na docente, que logo procurou a criança para dialogar e questionar onde ela aprendeu os sinais. A criança explicou que sua mãe e seus irmãos eram surdos e ela aprendeu a linguagem de sinais naturalmente para poder se comunicar com a família. Diante desse cenário, a professora começou a observar o quanto as outras crianças se interessavam pela Libras e como as demais crianças achavam curioso o diálogo entre a mãe e a professora interpretado pela criança que dá vida a essa narrativa. Observou também que algumas crianças tentavam imitar os sinais produzidos pela estudante em meio às atividades desenvolvidas nos diferentes tempos/espacos dos cotidianos escolares (nas brincadeiras, nos jogos, nos momentos de alimentação, nos contextos da sala de aula, entre outros). Numa tentativa de se apropriar dessa linguagem para ampliar seus conhecimentos e a comunicação com a família da criança, a professora se reuniu, em parceria com a outra docente que lecionava para a turma do Grupo V e, juntas, elaboraram um projeto de sala que contemplava a Língua Brasileira de Sinais, envolvendo as crianças, a professoras e as estagiárias. Logo, todas as terças e quintas-feiras, as crianças se reuniam no anfiteatro para praticarem os sinais ensinados pela colega e pelas professoras, por meio de músicas, poemas, frases de cordialidade, jogos, brincadeiras, assim como outras atividades didático-pedagógicas no contexto das salas de aula. Nesse caminho, algumas famílias começaram a procurar o setor pedagógico do CMEI e pontuarem que seus filhos estavam chegando em casa empolgados com a prática desenvolvida no espaço escolar, pontuando como a proposta era relevante. Algumas famílias chegaram a solicitar à escola a possibilidade de participar desses momentos, na tentativa de ampliar seus conhecimentos e sua comunicação com a comunidade surda (Serra – Espírito Santo – Brasil, 2019).

Trouxemos esse relato de experiência para evidenciar o quanto os currículos escolares não podem se fechar em conhecimentos pasteurizados, que transformam o que pode ser trabalhado na escola em lista de saberes/experiências que são friamente apresentados aos estudantes, negando, muitas vezes, culturas estudantis, desejos,

interesses e modos de lidar com a realidade social. O excerto evidencia modos alegres e criativos que as crianças produzem para lidar com suas necessidades e conhecimentos dentro de um mundo adulto, em que as culturas infantis são sumariamente negadas (CORSARO, 2011). Tal experiência evidencia possibilidades de composição de práticas curriculares inventivas que partem da premissa do direito subjetivo à educação na primeira infância, bem como do respeito às culturas instituídas pelas crianças, frente às mais distintas formas de vida e de organizações familiares em que vivem.

A teoria crítica apresentada por Tomaz Silva (2009) convida-nos a pensar o currículo diferente das teorias tradicionais, que naturalizam os acontecimentos em função de uma ordem hegemônica, no caso da escola, a seleção do que pode ser estudado e aquilo que não será abordado. O currículo crítico oferece um modo de olhar a realidade social como processo de transformação contínuo, tendo os indivíduos importante participação. Trata-se de uma constituição crítico-reflexiva que rompe com uma realidade pronta, idealizada e fixa. Em contraposição, precisamos pensar a realidade social, de modo a reconhecer os conhecimentos e as experiências como produtos históricos e culturais, conseqüentemente, vivenciados de maneiras distintas.

Por isso, concordamos com Sacristán (2000), quando compreende que o currículo não é um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana, mas, ao contrário, é uma construção social que impulsiona os modos como as escolas podem constituir uma série de práticas educativas para se lidar com a pluralidade de conhecimentos e de experiências humanas. Para o autor:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÁN, 2000, p. 61).

Por compreendermos os currículos escolares como produções culturais que precisam assumir a pluralidade do conhecimento humano, retomamos questionamentos já apresentados neste texto por considerarmos o quanto eles são relevantes para a construção reflexiva do trabalho realizado pelas instituições de Educação Infantil. Assim, voltamos a indagar sobre perspectivas de currículos que dialogam com os processos de educabilidade de crianças de 0 a 5 anos matriculadas nos Centros de Educação Infantil, inclusive as público-alvo da Educação Especial, mas também nos

preocupamos com as questões: que demandas de formação docente trazem esse contexto? Quais desafios precisam ser superados para se constituírem escolas mais inclusivas?

Nesse sentido, considerando a complexidade de demandas que emergem dos cotidianos escolares e a necessidade de currículos que dialoguem com o trabalho pedagógico a ser realizado pelas instituições de Educação Infantil, procuramos dialogar com Sacristán (2013), na tentativa de compreender perspectivas que problematizam o currículo no ambiente escolar no transcorrer dos tempos.

Sacristán (2013) afirma que quando se fala em currículo assumimos como base o trato com o conhecimento produzido nas relações que estabelecemos dentro de uma dada sociedade. Assim, o currículo está presente nas relações humanas e, no caso do ambiente escolar, ele se reporta a tudo aquilo que a criança (re)inventa, estuda, aprende, sabe, não sabe, pode aprender, traz de sua vida cotidiana, ou seja, versa sobre toda a produção de possibilidades em torno dos conhecimentos. Porém, quando colocamos a escola em evidência, percebemos linhas de raciocínio que valorizam somente uma concepção de currículo que o resume a uma lista de conhecimentos pensada “por alguém” para ser aprendida por “outro alguém”. Segundo Sacristán (2013, p. 16):

[...] quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e seus agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta que nesse conceito se cruzam muitas dimensões, que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar.

O autor sinaliza o quão controverso são os conceitos que definem os currículos. É uma temática presente no contexto social já por longos tempos e tem sido analisada e compreendida de maneira diversificada. Uma corrente de pensamento socialmente definida como prescrita significa o currículo como um projeto, um plano, uma proposta, com objetivos a serem alcançados, a organização dos tempos da escola e dos conteúdos que nela serão ensinados e aprendidos, as metodologias a serem empregadas. Por isso, Sacristán (2013, p. 20) destaca que:

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, as vidas nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e

uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão dos tempos, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

Dependendo do modo como essa abordagem é assumida – muitas vezes regulatória –, o conhecimento passa a ser algo pronto a ser transmitido a sujeitos passivos, como se eles não se relacionassem com a vida que apresenta muitas possibilidades de conhecimentos e de experiências. No entanto, além dessa perspectiva, encontramos linhas de raciocínio que problematizam uma concepção de currículo constituída nas relações entre professores, crianças e as experiências vividas por esses sujeitos nos processos educativos estabelecidos pelo conhecimento. Essa maneira de significar o currículo é denominada currículo real ou currículo praticado, e sobre essa perspectiva Sacristán (2013, p. 25) desvela que:

Contudo, não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento. O primeiro é como se fosse uma partitura, o segundo seria a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes.

Somadas a essas abordagens, os currículos ocultos se apresentam como “[...] normas sociais, princípios, valores e ideologias que são transmitidos tacitamente por meio do processo de escolarização” (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 4), mesmo não estando presente de maneira visível nos currículos prescritos que acabam por balizar muito do trabalho educacional realizado pelas escolas.

Sacristán (2000) defende que o currículo articula a apropriação/problematização do conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas por meio das condições em que se realiza e se converte em uma forma particular de entrar em contato com as culturas. Os debates no campo do currículo se dão por meio de muitos enfrentamentos, pois há de se pensar que vivemos em uma sociedade plural constituída por várias culturas que precisam ser retratadas nos currículos escolares, por isso as preocupações em torno do direito à educação para todos (VIEIRA, RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 4).

Mediante essas concepções, Sacristán (2000) aposta no currículo como uma produção cultural comprometida com a apropriação, problematização, uso. Invenção e reinvenção do conhecimento humano, desvinculando-o de conceitos meramente técnicos e aprisionados a procedimentos e métodos que colocam os estudantes como receptores de conhecimentos.

Dessa forma, se reconhecemos a importância de se buscar por relações entre o currículo prescrito, o real ou praticado e o oculto nas práticas educativas vividas por crianças e professores na/da Educação Infantil, fica evidente a necessidade de se problematizar a concepção de criança e de infância para se tecerem diálogos com os cotidianos escolares das instituições de ensino, pois temos a prática de não considerar as vozes desses sujeitos e pensar a sociedade e a escola sem elas (SARMENTO, 2007).

Nessa perspectiva, Corsaro (2011) aponta a importância de se pensarem as crianças como parte integrante dos currículos escolares da Educação Infantil. Assim, no trabalho com o conhecimento na escola, a criança precisa ser escutada para se perceberem suas áreas de interesse, seus saberes, não saberes, suas experiências, seus modos de vida, como interpreta e interage com a realidade social e como faz uso dos conhecimentos constituídos. É por essa via que os conhecimentos a serem mediados na escola passam a fazer sentido, pois um saber conversa com o outro, ampliando os saberes e as experiências das crianças.

Por meio desses pressupostos, a Sociologia da Infância reitera que as crianças são agentes sociais ativos, criativos, por isso produzem culturas infantis que precisam ser consideradas como relevantes pelas sociedades adultas, principalmente pelas escolas, cuja função é o trabalho com o conhecimento produzido por todos, ou seja, não somente pelos adultos, mas também pelas crianças.

Além disso, o autor destaca a infância para além de uma concepção etária e de classe e sugere o quanto precisamos problematizar a ausência do reconhecimento da capacidade interpretativa do mundo pela criança nos currículos escolares. Entende que a infância se reporta a um período em que as crianças vivem suas vidas e, como tal, fazem parte da sociedade, como classes sociais e como grupos de idade. Dessa forma, Corsaro (2011, p. 16) pontua que:

É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural, porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade.

Para o autor, as crianças são sujeitos fundamentais e operadoras diretas de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário, mas para a

sociedade é uma forma estrutural permanente ou que nunca desaparece. Para uma sociedade adultocêntrica, logo que as crianças superam a fase infantil, outras crianças surgem na sociedade, dando origem a uma concepção de que há uma única infância e um único modo de ser criança (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2007).

Por isso, Sarmiento (2005) afirma que precisamos pensar as culturas infantis pelo processo de desconstrução epistemológica dos processos de apropriação da realidade pelas crianças. Por muito tempo, alimentamos o conceito de que as crianças não possuem capacidade de interpretação do mundo e, por isso, as condicionamos ao silenciamento político e social. É certo que, muitas vezes, perante uma situação do mundo real, sua interpretação não acontecerá como esperado pelo adulto, mas a partir de culturas produzidas pelo mundo infantil, contexto que não pode ser descartado pelos currículos escolares.

Sarmiento (2005) desvela que, para além de estudar as crianças, precisamos entender as diferentes maneiras pelas quais elas estruturam os conteúdos e formas culturais em suas mais diversas experiências e formas de existência. Por isso, há de se pensar como elas significam as produções culturais nos mais distintos espaços sociais que frequentam, incluindo a escola. Diante disso, o autor afirmar que:

A mudança do problema da autonomia das culturas da infância de cultural para epistemológico levanta mais dúvidas do que respostas. A consideração das culturas da infância como geradas por factores epistemológicos “naturaliza” o que é resultado de uma construção social. As culturas da infância só fazem sentido se efetivamente se considerar a construção social da infância, isto é, se analisarmos as condições sociais em que as crianças vivem e interagem (SARMENTO, 2005, p. 26).

O autor destaca que as culturas da infância vivem do entrosamento de ideias presentes nas próprias representações de mundo pelas crianças, isto é, perceptíveis nas interações entre pares, nos jogos e brincadeiras, no exercício de suas próprias habilidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas) e nas condições físicas e emocionais em que vivem, atravessadas pelas culturas dos adultos e disseminadas quer sob a forma de instrumentos culturais para a infância, quer sob a forma de representações da cultura das comunidades de pertença das crianças (SARMENTO, 2005). No trabalho com os currículos na Educação Infantil, é impossível não considerar esse contexto.

Esse contexto evidencia o propósito de se pensar uma nova maneira de significar a criança, a infância e os currículos com eles vivido ou praticado. Para a Sociologia da Infância, precisamos nos contrapor a concepções forjadas que aprisionaram as crianças em conceitos universalizados que as alocam como miniaturas dos adultos, submissas a processos de educação voltados para a preparação para o futuro e como sujeitos sem direitos políticos e sociais inerentes às especificidades infantis. Em outras palavras, sujeitos invisíveis socialmente (SARMENTO, 2007).

Diante dessa perspectiva, Corsaro (2011) analisa as diferentes correntes de raciocínio forjadas a partir do pensamento moderno sobre a criança e a infância que contribuíram para a constituição de concepções e teorias sociológicas que capturam esses sujeitos por um viés individualista e que considera o desenvolvimento infantil unicamente pela internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. O autor afirma que o pensamento constituído a partir de uma nova Sociologia da Infância procura se distanciar dessas doutrinas individualistas, pois:

Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (CORSARO, 2011, p. 31).

O autor defende que as crianças participam ativamente de suas próprias e subjetivas culturas infantis ao se apropriarem criativamente das informações e acontecimentos inerentes ao mundo adulto para intervir em suas próprias preocupações, apresentando uma maneira criativa e inovadora de participação na sociedade. Com isso, afirma que as crianças contribuem ativamente na produção e nas mudanças culturais, por serem capazes de produzi-las e se apropriarem das constituídas.

Diante desse cenário, o autor problematiza a própria idealização da criança em instituições escolares e como esses sujeitos e suas infâncias acabam sendo desenhados nesses contextos. Muitas vezes, vistos como sujeitos que dependem de currículos pensados unicamente por adultos e com a perspectiva de preparar a criança para a vida em sociedade, sem abrir espaços para compreender como elas significam os aportes culturais que convivem diariamente na sociedade e os produzem.

Neste contexto, os currículos das escolas de Educação Infantil acabam sendo forjados para um protótipo de criança idealizada pelas instituições de ensino e pelos educadores e não um currículo também pensado com elas (as crianças). A prescrição curricular sobrepõe outras possibilidades de se lidar com as culturas infantis, negando o quanto as crianças significam (a seu modo) a sociedade pela via do conhecimento.

Buscando em Sarmiento (2005), quando fala da invisibilidade da criança, somos levados a pensar no trabalho com os currículos escolares na Educação Infantil muitas vezes voltados em valorizar abordagens academicistas que se pautam em práticas educativas comprometidas com a transmissão reprodutiva de conhecimentos por assumir por pressuposto uma representação da infância enquanto:

Categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento “moldável” e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. A representação da infância que aqui se contém supõe o exercício legítimo do poder disciplinar pelo adulto que a “educa”. O poder saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado (SARMENTO, 2005, p. 29).

O autor afirma que a escola tradicional se pautou em práticas academicistas, apostando no controle social e na ação disciplinadora. Esse modelo adotado pelas políticas estatais brasileiras contribuiu na composição de currículos escolares descontextualizados, mediante as especificidades do universo infantil e no direito subjetivo à efetiva participação da criança nas políticas estatais.

Dessa forma, Dias e Macêdo (2012) discorrem que essa lógica curricular academicista, voltada para o controle e a disciplina da infância, implicou na implementação das instituições de Educação Infantil no Brasil, por sua vez marcadas por processos de discriminação de classe, de gênero, de etnia, de questões de ordem religiosa, dentre tantas outras origens. Adentrando a história para nos mostrar como historicamente os currículos da Educação Infantil foram se constituindo de maneira diferenciada para crianças de classes sociais diferentes, as autoras desvelam que os currículos dos Jardins de Infâncias (administrados pela iniciativa privada) eram voltados para atender às crianças das famílias da elite, tendo como premissa a preparação da criança para as outras etapas de ensino.

Em contrapartida, os currículos das creches e das pré-escolas – destinadas ao atendimento das crianças oriundas das camadas populares – assumiam uma

perspectiva assistencialista, ou seja, como um favor demonstrado pela participação de investimentos estatais em instituições filantrópicas e de caridade, atendendo aos princípios de modelação e de controle social.

É justamente o reconhecimento de que as crianças precisam ter seus direitos resguardados e que a infância é um momento da vida em que as crianças passam a significar o mundo, a se apropriar das culturas nele existentes e a produzir as culturas infantis que os currículos das escolas dos Jardins de Infância, das creches e das pré-escolas começaram a ser problematizados, pois em todas essas instituições a invisibilidade da criança se fazia presente. Seja pelo preparo para as etapas de ensino posterior, seja pela lógica do assistencialismo/caridade, a criança era desprovida do direito de ser criança e de conviver com currículos escolares que valorizassem as culturas infantis, bem como o cuidar, o brincar e o educar como bases indissociáveis do processo educativo.

Esse estranhamento contribui para que a Educação das crianças pequenas passasse gradativamente a ser um compromisso do Estado e da família e um direito que não pode ser negado, conforme afirma Cury (2002). A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 6º, reconhece como direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. A Educação Infantil passa a ser gradativamente assumida como parte da Educação Básica. O Estatuto da Criança e do Adolescente prescreve que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, art. 3º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 garante acesso à educação básica obrigatória como direito público subjetivo, podendo o Ministério Público ser acionado para exigí-lo quando for negado. Dessa mesma forma, movimentos foram constituídos por pesquisadores nacionais e internacionais interessados em produzir conhecimentos sobre os currículos escolares frente às culturas infantis.

Estudos de Zilma Oliveira (2010) sinalizam que o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) e a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009c) que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) buscam sistematizar em âmbito nacional alguns pressupostos basilares para a oferta dessa primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo orientações curriculares que reconheçam as crianças como sujeitos de conhecimentos e de direitos e capazes de se apropriar dos aportes culturais historicamente produzidos, sendo também capazes de produzi-los e analisá-los criticamente. Por isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

[...] apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil – número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próximo à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento – e colocam alguns pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental (OLIVEIRA, Z., 2010, p. 02).

A narrativa institucional proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil diverge de programas de atendimento à criança articulados na concepção de educação não formal, pois “[...] nem toda Política para a Infância, que requer esforços multisetoriais integrados, é uma Política de Educação Infantil” (OLIVEIRA, Z., 2010, p. 02). Assim, formaliza-se o direito à Educação Infantil em espaços institucionais que se organizam por meio da composição de políticas públicas que resguardam o direito à infância e à aprendizagem da criança pequena como um dever do Estado.

Nesse sentido, as diretrizes trazem contribuições para a organização administrativo-pedagógica das instituições de ensino de Educação Infantil, explicitando o que deve ser considerado como função sociopolítica e pedagógica deste espaço-tempo educacional, apontando rumos no que se espera para o trabalho com as crianças. Nesse contexto, não negam que os currículos da Educação Infantil se constituem de questões prescritivas, mas não só, pois há de se pensar nos modos como as crianças se relacionam com os conhecimentos, usam-nos, produzem-nos e praticam-nos, a partir das culturas e das linguagens que elas próprias produzem, sendo, inclusive, atravessadas por outros conhecimentos advindos dos currículos prescritos e ocultos.

Ao centrar-se na experiência dos sujeitos do processo educativo, essa forma de organização curricular pressupõe modos flexíveis de pensar e preparar a

prática pedagógica em creches e pré-escolas, pois abarca uma concepção de currículo vivo, aberto e cujos conteúdos – que no contexto da Educação Infantil se convertem em linguagens com as quais as crianças convivem e interagem cotidianamente – estejam articulados de modo a contribuir para o desenvolvimento pleno das mesmas. Tal modelo contraria e contrapõe-se a formulações curriculares centradas nos conteúdos e que, portanto, apresentam-se descontextualizadas, isto é, distantes do contexto experiencial de meninos e meninas (SANTOS, S., 2018, p. 7).

Analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, percebemos a defesa da garantia do direito subjetivo para essa população de estudantes em instituições próprias, tendo, inclusive, assegurado os princípios administrativos, curriculares e pedagógicos objetivando superar o distanciamento de contextos escolares com perspectivas assistencialistas. Para tanto, fortalece-se a criação/implementação de propostas pedagógicas curriculares que buscam “[...] o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009a, p. 17).

A projeção pedagógica se sustenta no pensamento legítimo da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica – assumida também por outras legislações e documentos normativos anteriores às Diretrizes, como a Lei de Diretrizes e Base para Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e o Plano Nacional para Educação Infantil (2001) – e com a finalidade de reconhecer a criança como sujeito de direito subjetivo ao exercício da cidadania desde a tenra idade. Essas normativas contribuíram para uma nova interpretação nos modos de significar a criança e a infância, pois, como nos afirma Zilma Oliveira (2010, p. 02):

Nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias.

Mesmo com esses avanços, o trabalho com os currículos escolares na Educação Infantil ainda se depara com uma série de desafios. Podemos problematizar a existência estrutural de concepções que ainda promovem a desigualdade de acesso e de permanência das crianças em creches e pré-escolas. Infelizmente, ainda convivemos com tratamentos curriculares desiguais entre crianças com deficiências e as ditas “normais”; entre as crianças brancas e negras; ricas e pobres; habitantes do meio urbano e rural; os residentes em regiões do país não hegemônicas; as

atravessadas por variações etárias; dentre outras. São tantas as condições desiguais que atravessam o trabalho pedagógico com a primeira infância e que influenciam diretamente na qualidade da educação oferecida às crianças e que as impedem de gozar plenamente dos direitos constitucionais garantidos (OLIVEIRA, Z., 2010).

No entanto, vale ressaltar que as Diretrizes trouxeram definições para a Educação Infantil, a criança, o currículo e as propostas pedagógicas das escolas com a oferta desta etapa da Educação Básica, orientando trabalhos pedagógicos comprometidos com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Diante disso, apresentam uma concepção de currículo e de proposta pedagógica para Educação Infantil compreendida como:

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Proposta Pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2009a, p. 12).

Diante dessas definições, cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para além de fornecer orientações para o trato com os currículos escolares, apontam orientações para a Educação Infantil em instituições criadas em territórios não urbanos (crianças indígenas, do campo, dentre outras), bem como a importância da participação das famílias, da proposições de organização, além de tempos, de espaços e de materiais específicos para essa etapa educacional, recomendações quanto aos processos de avaliação e transição para o Ensino Fundamental, propondo uma diversidade de elementos que devem ser considerados pelas práticas cotidianas das escolas de Educação Infantil.

Nesse contexto, o currículo na Educação Infantil se mostra como um conjunto de experiências e vivências a serem vividas por crianças e professores mediado por propostas pedagógicas que buscam: a) superar antigas concepções herdadas pela escola tradicional em estabelecer listas de conteúdos obrigatórios; b) romper com concepções de Educação Infantil pelo caráter assistencialista e sem a necessidade

de nenhum planejamento de atividades; c) tensionar práticas pedagógicas utilizando-se do calendário e das datas comemorativas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações; d) problematizar atividades a partir da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas; e) desconstruir concepções sobre a criança como incapaz de realizar ações interpretativas dos fatos inerentes aos cotidianos intra e extraescolares.

Essa desconstrução se torna necessária para se trabalhar currículos mais emancipatórios na Educação Infantil, pois quando colocamos em evidência as diferentes realidades vividas por crianças e pelos professores nos cotidianos educacionais, deparamo-nos com situações que desafiam a prática docente e que nos levam a questionar a responsabilidade do Estado em garantir condições de trabalho pedagógico que atendam aos princípios éticos, políticos e estéticos necessários ao ato de educar a criança pequena (BRASIL, 2009a).

Diante disso, defendemos a ideia de que os currículos escolares na Educação Infantil precisam fazer dialogar os conhecimentos direcionados para esta etapa de ensino com as diferentes necessidades, experiências, linguagens, culturas e especificidades das crianças em seu universo infantil, ou seja, as culturas infantis. Há de se valorizar a ideia de que o trabalho com o conhecimento nesta etapa da Educação Básica deva respeitar princípios éticos, ampliando as possibilidades de aprendizagens e de compreensão de mundo pelas crianças, por meio de ações pedagógicas que permitam a esses sujeitos ampliar sua autonomia (expressão de ideias, sentimentos, questionamentos, etc.); o respeito a si e ao outro (opinar e considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento frente às diferenças físicas, culturais, econômicas, religiosas, étnicas, dentre outras.); a solidariedade (fortalecendo os vínculos afetivos e combatendo preconceitos que incidem sobre as diferentes formas de os seres humanos se constituírem como pessoas); e a responsabilidade rumo ao bem da coletividade e do meio ambiente, respeitando todas as formas de vida e a preservação dos recursos naturais.

Além dos princípios éticos, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve valorizar os princípios políticos, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos. Sujeitos capazes de terem suas culturas como parte dos currículos escolares, porque não podem ficar isolados dentro de um mundo feito/pensado/vivido por adultos, mas em

um mundo que reconhece que a sociedade/escola precisa se organizar com a criança e não para ela ou sem ela.

Somado aos dois princípios, os estéticos se mostram como alternativas voltadas a ampliar as possibilidades de a criança se cuidar e ser cuidada, bem como expressar, comunicar, criar, organizar pensamentos e ideias, conviver, brincar, trabalhar em grupo, ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e os conflitos que se apresentam às mais diferentes idades. Tudo isso por intermédio de currículos que possibilitem a apropriação de diferentes linguagens, saberes constituídos em nossa sociedade e toda a produção constituída pelas crianças nas relações que estabelecem com seus pares (BRASIL, 2009a).

Quando observamos os cotidianos das instituições de Educação Infantil, deparamo-nos com inúmeros desafios nos processos de educabilidade das crianças representados e produzidos pelo descaso das políticas estatais marcadas por baixos investimentos na educação, principalmente na Educação Infantil, situação que nos permite refletir que as crianças pequenas continuam invisíveis e sem a devida importância nas políticas sociais, educacionais e econômicas (SARMENTO, 2003).

Tais fragilidades traduzem o desafio de o Estado promover ações que permitam consolidar as normativas brasileiras em experiências significativas de aprendizagem para as crianças e melhores condições de trabalho e de formação para os professores da Educação Infantil, principalmente no que se refere aos modos como esses sujeitos vivenciam/praticam os currículos escolares, tendo como premissa a criança como sujeito de direito e a infância como uma fase que demanda cuidados específicos, do brincar e do educar para a constituição do sujeito (CORSARO, 2011).

Diante desse cenário, quando pensamos na participação das crianças público-alvo da Educação Especial nos cotidianos das escolas de Educação Infantil e os modos como esses sujeitos vivenciam os currículos escolares, acreditamos que um dos desafios que se coloca é a necessidade de olhar a criança e não reduzi-la à deficiência, pois ainda contamos com espaços-escolares que invisibilizam a criança, porque a limitação, as ausências e o que ela não “dá conta de aprender” sobrepõe o direito de aprender.

Salles e Faria (2011) alertam que é importante que os profissionais da Educação Infantil se coloquem como sujeitos sensíveis e abertos para a construção dos laços afetivos, falando com as crianças, aconchegando-as, tocando-as, transmitindo-lhes segurança e carinho. As autoras afirmam que este conjunto de posturas se relaciona de maneira direta com a formação humana e é a sua base, pois diz o modo como se dão as interações entre os sujeitos e tem um papel fundamental na constituição das identidades das crianças.

Dessa forma, nas interações estabelecidas com o mundo, mediadas pelo outro, as crianças estão se descobrindo como sujeitos, identificando a si mesmas como indivíduos pensantes, pertencentes a diferentes grupos, diferentes meios. Salles e Faria (2011) endossam que, nesse processo, elas se identificam com o outro e, ao mesmo tempo, diferenciando-se dos demais, percebendo as características que as tornam iguais às outras pessoas e aquelas que as tornam únicas. A formação da identidade está, assim, diretamente ligada à possibilidade de relacionar-se e de interagir com as pessoas, com a cultura e com o meio natural em seus diversos elementos (SALLES; FARIA, 2011).

Dessa maneira, percebemos que, quando as unidades de ensino se pautam em perspectivas mais prescritivas de currículo e não dão atenção para os modos como as crianças público-alvo da Educação Especial lidam com as culturas infantis, sobrepõe-se a ideia do “não”: não fazem, não conseguem, não aprendem, não cabem nas escolas. Esse cenário se torna mais duro quando se é valorada, unicamente, a apropriação da linguagem escrita, desconsiderando quaisquer outros saberes e linguagens importantes ao desenvolvimento infantil e presente nas culturas das crianças de 0 a 5 anos, sejam elas expressões corporais, plásticas, éticas e estéticas, dentre outras.

Diante dessas discussões, acreditamos que os currículos escolares, quando atravessados pelos pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, considerarão que as crianças possuem o direito de se apropriarem dos conhecimentos comuns à classe, mas em diálogo com aqueles emanados de seus modos de ser/estar no mundo. Por isso, vários documentos, como a Política Nacional de Educação Especial de 2008 (BRASIL, 2008), a Resolução 4/2009 (BRASIL, 2009d) e o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) (que versam sobre o atendimento

educacional especializado), reconhecem que elas (as crianças) trazem especificidades de aprendizagens, mas ainda não os retira o direito de aprender com a classe comum.

A implicação com a aprendizagem do aluno é uma atitude ética e política que atravessa a atuação de todos os profissionais da escola. Essa atitude colabora para que as ações da Educação Especial ganhem potência na escola e passem a transversalizar o processo de inclusão escolar. A implicação possibilita o protagonismo dos professores no ato de ensinar. Nesse sentido, ao discutirmos a tensão entre currículo comum e conhecimentos específicos, percebemos a necessária reflexão: como fazer dialogar os conhecimentos dos professores de sala de aula regular e os conhecimentos dos professores de Educação Especial de forma que eles se traduzam, se impliquem, se complementem e se encontrem para possibilitar ao estudante o direito de aprender? Percebemos que esse diálogo se faz necessário, já que defendemos a ideia de que ambos possuem saberes que contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos e para o cumprimento da função social da escola (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 76).

Desta forma, o trabalho com o currículo na interface com a Educação Especial demandará atenção mais específica por parte da escola e dos sistemas de ensino, pois além das experiências de aprendizagens produzidas com o coletivo da classe comum, há de se pensar que algumas crianças interagem por meio da Língua de Sinais; outras demandam códigos mais específicos, como o Braille; algumas com mobilidade reduzida; sem contar aquelas que trazem novos modos de lidar com o conhecimento, situação que convida os(as) professores(as) a se reportarem a recursos e didáticas mais específicas.

Nessa perspectiva, podemos destacar a importância de os sistemas de ensino ampliarem os processos de formação continuada do magistério e elencar, nos currículos formativos, temáticas que discutam o currículo, a Educação Infantil e os processos de inclusão de crianças que apresentam indicativos à Educação Especial, principalmente, no que se refere à participação efetiva desses estudantes nas culturas escolares, premissa necessária para se constituir uma escola que dialogue com/sobre as diferenças. Por isso, Jesus *et al.* (2012, p. 163) enfatizam que:

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos,

adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula.

A autora pontua que o princípio assumido pela função social da escola é de que ninguém seja descartado, ou seja, sua existência (enquanto escola) só se fundamenta quando ela se coloca aberta para todas as pessoas. Diante disso, observamos que a carência dessa compreensão/debate nos processos de formação continuada produz currículos que engessam os atendimentos às crianças, principalmente, aquelas que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Somada a essa realidade, a carência de processos de formação continuada em serviço para professores que atuam na Educação Infantil se coloca como uma realidade a ser vencida. Por meio dessas oportunidades formativas, os professores podem ampliar seus conhecimentos sobre a legislação, os currículos e a organização do trabalho pedagógico para essa etapa da Educação Básica, pensando que as crianças público-alvo da Educação Especial terão seus processos de formação orientados por currículos que se embasam na importância do brincar, do cuidar e do educar na formação da criança pequena.

Perez (2018) desvela que a carência de compreensão sobre o mundo infantil influencia diretamente na composição dos currículos escolares, conseqüentemente, no fazer pedagógico com as crianças, pois, em muitos casos, os(as) professores(as) assumem a perspectiva do educar, delegando o cuidar para auxiliares de creche e o brincar para as próprias crianças.

A autora afirma que, em virtude de as perspectivas clínicas superarem as pedagógicas, muitos educadores ficam assustados quando se deparam com alguma criança público-alvo da Educação Especial, fortalecendo discursos incoerentes a práticas educativas mais inclusivas: não sei o que fazer com ela; não sei o que ela precisa; não sei trabalhar com criança assim; não vou me responsabilizar se acontecer alguma coisa; não tenho formação para trabalhar com esse tipo de criança, dentre tantos outros discursos disseminados em muitos contextos escolares.

Esses preconceitos acabam enraizados nos cotidianos escolares da Educação Infantil e contribuem para a composição de práticas curriculares excludentes, ou seja, desprovidas de ações didáticas para se mudar o cuidar, o brincar e o educar nessa

etapa da educação básica, associando as crianças público-alvo da Educação Especial a sujeitos sem capacidade de desenvolvimento e de aprendizagens, levando o(a) professor(a) também a acreditar que não possui nenhum tipo de saber-fazer que possa ser utilizado na mediação dos conhecimentos com a criança, mesmo o(a) docente possuindo vasta experiência na Educação Infantil. Por isso, Vieira, Ramos e Simões (2018, p. 09) destacam que:

O não saber o que ensinar aos alunos promove nos professores sentimentos que paralisam as práticas pedagógicas, mais uma situação trazida pelos envolvidos na investigação aqui problematizada. Eles acenam que um sentimento de paralisia, de não saber e de não poder intervir invade as ações pedagógicas, principalmente quando o currículo é concebido como uma lista de conhecimentos e uma sequência hierárquica de saberes cujo horizonte é sua assimilação para se obter resultados satisfatórios na avaliação do rendimento escolar.

Os autores problematizam que a escola historicamente encontra dificuldades em fazer os currículos escolares dialogarem com as necessidades das crianças que não apresentam nenhum tipo de comprometimento, portanto esse cenário se torna mais complexo quando ela é desafiada a relacionar os conhecimentos com os processos de inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial. Por isso, precisamos ajudar os(as) professores(as) a também descobrirem o que sabem, pois a ideia do “não” também paralisa os saberes-fazeres docentes. Assim, se a criança é aquela que não sabe, o(a) professor(a) é aquele(a) que carrega o “não saber total”. Essa linha de pensamento nos propõe uma ruptura com o ideário de escola como lugar de transmissão do conhecimento, pois esse pensamento nos remete a algo que transmite e alguém que recebe, no entanto, empobrecido de tentativas de quaisquer outras produções.

Essas práticas reprodutivas e estigmatizadas de subjugar a criança público-alvo da educação Especial como sujeitos vazios de cultura e de conhecimentos se contrapõem a normatizações e à própria produção da pesquisa educacional que reconhece que toda pessoa tem capacidades de aprender. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, por exemplo, garantem “[...] a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2009a, p. 20), pelo fato de compreender que faz parte da essência do humano a possibilidade de aprender.

Diante do exposto, é necessário pensar em novas possibilidades de relacionar o conhecimento com a formação de cada criança na tentativa de romper com a sensação *de não saber o que fazer* ou *o que ensinar* para as crianças público-alvo da Educação Especial. É preciso internalizar as dimensões estabelecidas entre o cuidar-brincar-educar, pois se no desenvolvimento de atividades com as crianças ditas normais a escola é convocada a se pautar em um conjunto de metodologias apropriadas, precisamos também buscar por aquelas que respondam às necessidades específicas das crianças que trazem demandas diferenciadas, distanciando-nos de processos de paralisia docente que imobilizam o professor diante da criança que apresenta indicativos à Educação Especial.

Nesse ínterim, analisando a normativa curricular vigente em nosso país, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), não encontramos subsídios que favoreçam pensar alternativas de envolvimento da Educação Especial na Educação Infantil. A ausência de encaminhamentos e proposições específicos para a organização do trabalho docente desde a primeira infância com crianças em situação de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação favorece a manutenção de baixos investimentos nestas escolas em atendimento a esse público de estudantes. Vale ressaltar que, neste documento, também não há encaminhamentos que legitimem recursos voltados a processos de formação continuada de professores atuantes nesta etapa de ensino.

É importante pensar na organização dos espaços/tempos das instituições de Educação Infantil como narrativa legítima comprometida em garantir às crianças o direito de viver a infância e de se desenvolver em espaços seguros e adequados a suas necessidades e especificidades. Em virtude desse preceito legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) defendem as interações e as brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas a comporem as propostas curriculares na Educação Infantil.

Zilma Oliveira (2010) aponta a relevância de reconhecer o valor das interações das crianças com seus pares e com adultos diferentes de seu convívio familiar, bem como a importância de se lançar a uma escuta sensível para as práticas culturais em que as crianças se envolvem, sempre nas interações sociais e nas brincadeiras. Destaca

que a brincadeira é uma atividade privilegiada no processo de desenvolvimento da criança pequena, considerando que:

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. Na brincadeira de faz-de-conta se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre o mundo a sobre si mesmas e pôr à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações (OLIVEIRA, Z., 2010, p. 06).

A autora afirma que, por meio da brincadeira, das interações e de atividades cotidianas propostas pelo ambiente escolar, a criança aprende a assumir diferentes papéis, podendo coordenar seu comportamento com os de seus colegas e desenvolver habilidades variadas, construindo identidades.

É fato que podemos acompanhar avanços significativos em prol da organização pedagógica e curricular para o desenvolvimento de ações administrativas e pedagógicas para essa primeira etapa da Educação Básica, porém é perceptível a negligência de investimentos estatais em construir novos Centros de Educação Infantil, adequar os mais diversos espaços existentes para o atendimento às subjetividades infantis, reformar muitos prédios, adquirir mobiliários e materiais didático-pedagógicos específicos ao universo das crianças, dentre outros.

Amanda Silva (2017) destaca a precarização da Educação Infantil – marcada pelas más condições na infraestrutura de muitas instituições de ensino – que dificulta a organização escolar, a realização de momentos coletivos de aprendizado e de formação profissional, fato que contribui para a incipiência no trabalho de inclusão escolar.

Para tanto, Sarmiento (2013) propõe duas questões importantes a serem consideradas na constituição de ações pedagógicas para o desenvolvimento humano e social das crianças, bem como das práticas educativas visando sempre às condições de vida e os lugares de pertença desses sujeitos: a) organização da educação infantil como um campo de possibilidades; b) a compreensão das instituições educativas como um lugar de encontro de culturas.

Organizar a Educação Infantil como campo de possibilidades significa ampliar nosso entendimento curricular para reconhecer a criança como sujeito de direitos e produtor

de cultura. Os currículos direcionam as propostas pedagógicas, os planos de ação, os planos de aula, dentre tantos outros documentos de planejamento da prática educativa. Por isso, devem partir das necessidades das crianças, isto é, valorizar a interpretação e o entendimento de suas linguagens, suas origens, suas oportunidades e suas formas de interagir com o contexto social e cultural em que vivem.

Essa proposta nos convida a compor processos de formação inicial e continuada de professores a partir das culturas infantis, ou seja, dos modos como as crianças se relacionam com o meio nos quais estão inseridas. Por isso, como afirma Sarmento (2005), o trabalho com os currículos escolares precisa estar pautado nos pressupostos da escuta sensível, em outras palavras, da pedagogia que escuta as crianças e rompe com pedagogias tradicionais que foram estruturadas com base em conhecimentos padronizados e gerados em concepções abstratas sobre a criança e a infância, dentro de certo vazio social sobre o lugar delas na sociedade. Trata-se em acreditar que as crianças têm uma infinita capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento e que só podemos inferir e intencionar nossas ações pedagógicas a partir do momento que descobrimos o que elas sabem e como produzem suas culturas para interagir com a realidade que as cerca (SARMENTO, 2013).

Agora, pensar as instituições educativas como um lugar de encontro de culturas simboliza reconhecer que o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil é uma ação que demanda pensar e repensar os diferentes universos simbólicos construídos pelas crianças pelas múltiplas linguagens (o faz de conta, o imaginar, o desenhar, o cantar, o narrar, o chorar, o interpretar, o fotografar, dentre outras), por sua vez constituídos em seus ambientes familiares – denominado pelo autor como cultura informal –, mas também no espaço da escola (cultura formal), as culturas infantis, os valores, os conteúdos democráticos do patrimônio cultural da sociedade, a cultura global e as culturas diferenciadas das comunidades e de outros grupos sociais que envolve o trato com a criança.

Portanto, apostamos na formação continuada de professores em contexto como possibilidade de ampliação da reflexão crítica sobre os cotidianos escolares vividos/praticados por crianças e docentes da Educação Infantil, trilhando, assim, caminhos que dialoguem com as diferenças, para, então, constituir uma escola mais

aberta à inclusão de todas as crianças e professores em detrimento as suas mais diversas subjetividades.

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE AMPLIAR OS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente, quando foi falado que nós seríamos as mediadoras das palestras na formação continuada na escola, eu pensei: Meu Deus! O que eu vou falar? Quando começamos a estudar os temas eu fui percebendo como nós temos a contribuir com as outras pessoas. Às vezes, você se subestima, achando que não é capaz. Eu achei tão interessante essa proposta que você tanto aprende quanto contribui com o aprendizado do outro. O mais importante nesse processo é nós contribuirmos com a nossa própria formação. Tudo o que foi passado, todos os encontros, de alguma forma, contribuíram para o nosso conhecimento... (16 de dezembro de 2019, Serra – Espírito Santo – Brasil).

A narrativa apresentada expõe o relato de uma das professoras do Centro Municipal de Educação Infantil investigado nesta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação quanto à relevância dos investimentos na formação continuada de professores(as) em contexto. A narrativa foi constituída em um momento em que se discutiu a importância dos momentos de reflexão sobre o trabalho com o conhecimento (currículo) na tentativa de aproximar as relações estabelecidas entre teoria e prática, em virtude de se constituir uma escola mais aberta à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Processos de formação continuada em contexto têm possibilitado aos(as) professores(as) experimentarem vivências pedagógicas alimentadas pela autocrítica, o debate e a possibilidade de se reverem objetivos, conceitos, princípios e finalidades presentes no cuidar, brincar e educar, problematizando concepções sobre o currículo prescrito, ou seja, regulador e modelador, fazendo do conhecimento algo fechado, finalizado, que impõe aos docentes a necessidade de transmiti-lo, e para as crianças recebê-lo passivamente.

Por isso, precisamos nos apoiar em aportes teóricos que nos ajudam a sustentar a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada de professores para que reconheçam as crianças como aquelas que também fazem a escola e não sujeitos que convivem com uma escola pronta e pensada a partir do olhar adultocêntrico.

Dentre as várias possibilidades de se sistematizar a formação continuada de professores, defendemos, neste estudo de mestrado, a ideia da escola como rico espaço-tempo de formação em contexto, bem como a possibilidade de os professores se configurarem como mediadores de processos formativos, trazendo a relevância de tempos-espacos para esses profissionais aprofundarem seus saberes-fazeres.

Nesta caminhada, emerge a importância de se elencarem os temas a serem discutidos nos momentos de formação a partir dos cotidianos escolares em diálogo com os fundamentos da Educação, buscando pela problematização de currículos escolares comprometidos com a visibilidade das crianças e das culturas infantis, aqui em destaque aquelas público-alvo da Educação Especial, neste caso matriculadas na Educação Infantil.

A formação realizada na escola se configura como uma possibilidade de os professores se encontrarem e, nesse encontro, buscarem por aproximações entre o vivido em sala de aula com as teorizações educacionais, de modo que a teoria interpele a prática e essa a teoria. Autores como Mariano (2018) defendem a potência dos processos de formação da/na escola, entendendo essa alternativa como:

[...] propostas de formação que se realizam **na** escola a partir **da** escola, ou seja, uma formação que reconhece a escola como lócus de formação docente e assume o diálogo entre as questões da prática docente com diferentes aportes teóricos como uma rica possibilidade de o docente lançar um olhar crítico-reflexivo sobre a educação na busca por contextos significativos de ensino-aprendizagem (MARIANO, 2018, p. 18).

Pensando nessa perspectiva de formação, também nos aproximamos do pensamento de Amanda Silva (2017), quando destaca que os professores exercem um papel imprescindível nos processos de democratização do ensino e nas possibilidades de mudança social, sendo, no entanto, necessários investimentos na formação desses sujeitos, bem como condições adequadas de trabalho e de valorização profissional – ações que não podem ser negligenciadas, pois, como afirma a autora:

A formação continuada do professor não pode ser pensada apenas como cursos pontuais, transmitidos de maneira verticalizada, padronizados sem considerar as necessidades específicas dos indivíduos, condições de trabalho, relação que cada professor tem com sua profissão, seu contexto social e experiências vividas (SILVA, A., 2017, p. 50).

A autora pontua que a reflexão crítica sobre questões que desafiam as práticas docentes são alicerce para a construção de proposta de formação continuada de

professores, visando a novos saberes e práticas inovadoras para o processo de educabilidade das crianças desde a tenra idade. Assim, repensar as práticas docentes rumo à constituição de currículos escolares que permitam ouvir as vozes das crianças em consonância com as mais distintas culturas se torna um imperativo inerente à consolidação de uma experiência de Educação Infantil como espaço compartilhado repleto de cuidados, conhecimentos e aprendizagens.

Nóvoa (2017) compreende que o campo da formação docente tem apresentado significativos avanços nas últimas décadas, mas o processo ainda se depara com inúmeros desafios que nos conduzem colocar em análise a complexidade existente no ato de educar. Um dos desafios é a fragilidade de se fazer dialogar a formação inicial com os processos de formação continuada, bem como as relações estabelecidas entre as teorias educacionais com as práticas pedagógicas vividas e praticadas nos mais distintos cotidianos escolares.

Por isso, o autor destaca que, para além de processos de formação inicial comprometidos com a constituição de profissionais críticos, éticos e de conhecimentos, o professor tem o direito de vivenciar processos de formação continuada, tendo em vista a constante construção de saber e do fazer docente. A reflexão crítica sobre práticas tradicionais herdadas/constituídas pela escola e aprisionada a políticas curriculares academicistas é apontada por Nóvoa (1995) como um ponto de partida para a constituição da formação contínua dos professores. A busca por novas possibilidades de significar as ações pedagógicas e a reflexão de que somos também responsáveis pelo processo de construção do próprio conhecimento docente se configuram em bases coerentes para o exercício dos profissionais da educação.

O autor afirma que a atuação dos(as) professores(as) necessita ser extremamente ética e comprometida com a formação humana, por isso a formação dos profissionais da Educação deve se constituir de tal modo que faça os conhecimentos políticos, os construídos a serem ensinados e os saberes didáticos, pois juntos formam a profissionalidade docente. Para Nóvoa (1995), a formação continuada de professores é uma ação a ser assumida pelas agências de formação de professores, pelas redes de ensino em que atuam esses profissionais e pelos próprios educadores, tendo em vista os desafios presentes na educação contemporânea demandarem docentes

capazes de forjar lógicas de ensino comprometidas com o direito à Educação de todos.

Dialogando com tal perspectiva, Pimenta (1994) compreende que a formação de professores dentro de uma perspectiva crítica aponta possibilidades para a ação reflexiva da prática docente realizada na/pela escola, tendo o trabalho docente por prisma. Para tanto, precisamos analisar criticamente dois elementos primordiais presentes nos cotidianos escolares e fazê-los dialogar entre si. Primeiramente, assumir a atuação do professor como um princípio educativo. Em seguida, reconhecer a atividade docente como práxis transformadora. O diálogo entre esses elementos se compromete com a formação teórica do educador e a capacidade de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico (PIMENTA, 1994).

Nesse mesmo caminho, Nóvoa (2001) afirma que o aprender contínuo é primordial para a profissão docente. Diante disso, destaca que a reflexividade do trabalho docente nos convida a superar a lógica que separava os diferentes tempos de formação e a buscar por processos que envolvem diretamente dois pilares fundamentais ao desenvolvimento educacional: a própria pessoa do professor como profissional, ou seja, agente capaz de criar lógicas de ensino comprometidas com a aprendizagem de todos, e a escola como o lugar de crescimento profissional permanente. Para tanto, a valorização do professor e a constituição de condições de trabalho docente se colocam como fundamentais.

O autor chama a atenção para a preocupação com a pessoa/profissionalidade do(a) professor(a), eixo central na reflexão educacional e pedagógica da escola. É certo que a formação é uma ação subjetiva que depende do esforço e do trabalho árduo de cada profissional, bem como dos investimentos da própria política estatal, porém mais importante que titular professores é contribuir para a formação crítica e reflexiva desse docente. Dentro dessa perspectiva formativa, a prática pedagógica tende a incluir o indivíduo com suas singularidades e afetos, pois na ação educativa emancipatória todo conhecimento se torna autoconhecimento e toda formação se desvela como autoformação (NÓVOA, 2001).

Assim, é importante o professor conceber a escola para além do local em que ele ensina, mas também como um espaço-tempo em que ele aprende. Para tanto,

precisamos buscar alternativas que permitam um outro olhar para a escola, de modo a propiciar mudanças institucionais, pois o desenvolvimento pessoal e profissional do educador está diretamente associado ao contexto em que ele exerce suas funções laborais, sempre na relação teoria e prática.

Nesse sentido, a busca por processos formativos que contribuam para a atualização dos conhecimentos docentes e para composição de novas práticas de ensino podem se tornar possíveis pelo exercício contínuo da reflexão coletiva entre professores nesse espaço compartilhado que é a escola. Nóvoa (2001) pontua que a reflexão crítica sobre a prática docente nasce do esforço constante dos professores em encontrar possíveis respostas para as problematizações que surgem quando eles se deparam com os desafios a serem enfrentados pela educação, sem cair em meras afirmações comuns, descontextualizadas e retóricas. Para tanto, é preciso tratar os educadores como profissionais, ou seja, aqueles que possuem uma profissão que merece reconhecimento social e condições éticas para ela ser exercida.

Segundo o autor, um dos desafios a serem enfrentados para garantir melhor qualidade dos processos de ensino-aprendizagem se configura em desnaturalizar as más condições de trabalho, escassez de materiais, baixos salários dos professores, infraestruturas inadequadas de muitas escolas e precários investimentos na formação profissional do(a) educador(a). Então, é impossível desassociar o debate da formação docente das políticas estatais que precisam trabalhar em função da melhoria das escolas e da definição de um estatuto social que legitime a carreira docente como digna e prestigiada.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores em contexto se mostra como uma rica possibilidade de valorização do trabalho docente, tendo em vista permitir ao professor partilhar as experiências vividas com as crianças e os demais professores que atuam nas escolas de Educação Infantil, além do adensamento teórico que a ação requer, pois tal proposta aponta alternativas para transformar as ações pedagógicas visando ampliar os conhecimentos, tanto dos profissionais da Educação quanto dos estudantes.

Ao apresentar a formação que se realiza na escola como uma rica proposta de formação docente, não queremos desmerecer outras alternativas, como a

participação em cursos de especialização, mestrados e doutorados, congressos da área da educação, palestras, encontros promovidos pelas redes de ensino, dentre outros. Precisamos problematizar concepções de formação continuada centradas em um único modo de fazer, muitas vezes, impostas pelos sistemas de ensino, conforme também problematizou Mariano (2018, p. 66) em seu estudo de mestrado:

Muitas formações que, em muitos contextos, chegam 'prontas' para os professores não consideram os conhecimentos dos docentes e suas experiências, nem mesmo a realidade da própria rede de ensino, das escolas e da sala de aula, pois, ao 'comprar' a proposta pensada para uma determinada realidade, parte-se do entendimento de que, se é bom para um determinado Estado ou sistema de ensino, é ótima para qualquer escola, independentemente do ambiente onde a formação se localiza, neste país tão diverso e múltiplo denominado Brasil.

Por isso, a formação realizada na escola e a partir da escola, em diálogo com as teorizações educacionais, não é aquela pensada por alguém para ser encaixada em qualquer tipo de escola. A constituição de currículos para a formação em serviço construídos com os professores se apresenta como uma potente alternativa para os professores vivenciarem a relação ação-reflexão-ação do trabalho pedagógico.

Para tanto, tal proposta pode otimizar os espaços-tempos de planejamentos (individuais e coletivos), os momentos de encontros entre professores e pedagogos, os momentos instituídos em calendário escolar, os dias de estudo, os conselhos de classe, enfim uma infinidade de possibilidades, convidando, nesses momentos, os profissionais da Educação, para a reflexividade crítica das ações docentes.

Além disso, a formação realizada na escola reconhece os professores como mediadores dos processos formativos, quebrando certas dependências da escola para com instituições formativas, pois na inexistência desses membros externos, as escolas não vislumbram possibilidades de realizar a formação em contexto. Além disso, as experiências propostas por essa ação formativa têm contribuído com o rompimento de algumas práticas tradicionais herdadas pelo assistencialismo nas escolas de Educação Infantil, convidando os profissionais da educação a superarem a concepção universalizada tecida sobre a criança, a infância e a deficiência desde os primórdios.

A busca por modos alternativos de formação continuada de professores da Educação Infantil se faz necessária, uma vez que durante muito tempo as instituições ficaram à

margem das políticas estatais, assumindo uma perspectiva de organização administrativa com caráter essencialmente assistencialista. Essas condições produziram um conjunto de metodologias que impedem muitas escolas de perceberem as crianças como sujeitos de direitos e de culturas. No caso daquelas que demandam apoios da Educação Especial, além da negação do direito explicitado, impera a crença de que elas não podem aprender e a deficiência/limite é o elemento que sobrepõe a própria criança enquanto pessoa.

Quando analisamos que por muitos anos as instituições de Educação Infantil não foram contempladas com momentos de planejamentos individuais e coletivos – por sua vez necessários para os professores aprofundarem seus estudos, a relação teoria e prática e o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de atingir todas as crianças nas dimensões entre o cuidar-brincar-educar – percebemos o quanto precisamos recorrer a possibilidades que viabilizem transformar os vários espaços-tempos formativos, como por exemplo os planejamentos escolares, em momentos de reflexão da prática docente, principalmente sobre as crianças que demandam apoios da Educação Especial.

Por isso, Ghedin (2005) destaca que a experiência do professor é um elemento fundamental para geração e para produção de novos saberes-fazer, mas, para tanto, é preciso investimentos formativos que propiciem ao educador assumir uma postura crítica e reflexiva sobre suas próprias experiências. Para o autor, muitos professores limitam suas práticas à concepção do currículo escolar prescrito que desencadeia aulas repetitivas, métodos reguladores e planejamentos descontextualizados. Nesse sentido,

É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma ação meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Essa tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre as práticas docentes e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar (GHEDIN, 2005, p. 24).

Esse posicionamento nos instiga a problematizar se os processos de formação continuada de professores da Educação Infantil têm considerado outras possibilidades de se pensar a formação docente com o objetivo de construir ações reflexivas sobre as práticas pedagógicas e as experiências diversificadas proporcionadas às crianças nos diferentes tempos/espacos escolares.

Diante desse cenário, Pimenta e Ghedin (2012) interpelam por políticas de formação que valorizem os professores e que incluam os debates sobre os currículos escolares ao exercício docente, trazendo a escola como espaço de produção de novos conhecimentos. A formação realizada na escola surge como possibilidade de o professor repensar a função social dessa instituição, levando-o a conceber que esses espaços-tempos podem propiciar melhores articulações entre os saberes científicos com as demais culturas que atravessam a formação dos estudantes.

A formação na escola possibilita a construção de modos alternativos de organização dos espaços educativos, objetivando a transformação das práticas educacionais. Almeja a constituição de novas experiências de aprendizagens visando transformar/potencializar os diversos tempos-espacos de ensinar e de aprender em virtude da qualidade nos atendimentos das crianças. Esse processo formativo realizado na escola é essencial para que os profissionais da Educação se sintam participantes ativos de sua própria formação, levando-os a buscar por processos de produção de novos conhecimentos, mas também a mobilização de saberes já constituídos visando sempre a reconstrução/potencialização das práticas docentes.

Os saberes específicos da docência, que dão a sustentação ao trabalho dos professores, resultam na estreita articulação entre formação, profissão e as condições materiais em que estas se realizam, resultando numa cultura profissional. Essa articulação valoriza o professor como sujeito das transformações que precisam se processar continuamente na escola e na sociedade (ALMEIDA, 2005, p. 12).

Almeida (2005) defende que propostas de formação contínuas realizadas pelos/com os professores possibilitam a construção de metodologias formativas de caráter coletivo, tendo em vista buscar contribuir para o fortalecimento da práxis do professor e das atividades docentes. Dessa maneira, a reflexão das experiências vividas entre crianças e professores no transcorrer dos momentos formativos transcendem o entendimento do saber docente como pronto e finalizado e da totalidade das ações permitindo que muitas sejam repensadas/criadas.

Essa proposta propicia alternativas reflexivas aos profissionais da Educação, pois ao assumirem o papel de mediadores dos processos formativos, tendem a encontrar outras possibilidades de significar a profissionalidade docente e a criança, bem como produzir novos olhares para as práticas docentes tecidas com crianças que demandam de apoios por apresentarem indicativos à Educação Especial.

Os momentos formativos realizados na escola nos levam a acreditar no quanto os professores são capazes de afetar e de serem afetados pelos cotidianos escolares e de se colocarem como propositores de alternativas para as práticas docentes. Por isso, a importância de se reconhecer e de criar condições para esses profissionais assumirem a postura de pesquisadores, pois ao participarem ativamente dos tempos de estudo, buscam, na pesquisa, a possibilidade de se constituírem como mediadores dos encontros formativos, impactando os currículos escolares e a composição de práticas pedagógicas mais inclusivas.

A formação realizada na escola pode nos ajudar a vivenciar o que Meirieu (1998, 2002, 2005) chama *de solitudine*, ou seja, o compromisso assumido pelo professor em mostrar para o aluno o quanto ele é importante para a vida discente e para o processo de educabilidade. Para tanto, é necessário que esse profissional também reconheça que a criança/estudante seja alguém importante para ele e para seu processo de formação e exercício profissional, situação que exige a ampliação sobre a *educabilidade humana*.

Educabilidade: a palavra é lançada [...]. A aposta fundamental: 'Toda criança, todo homem é educável' [...] e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão [...]. Nada jamais está perdido, [...] ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças no círculo do humano [...] (MEIRIEU, 2005, p. 43).

Em relação à educabilidade humana, Meirieu (2005) acredita que todos podem aprender e partilhar as experiências socialmente constituídas. Ressalta que o direito de aprender é intransferível e muito peculiar, pois cada um compõem a sua relação/trajetória com o conhecimento, situação que convida os professores a aprofundarem seus conhecimentos para comporem experiências pedagógicas diferenciadas para que os estudantes (em suas diferenças) tenham acesso aos conhecimentos sistematizados. Por isso, o autor destaca que:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

O autor advoga que a escola só desempenha sua função social quando assume que todos seus praticantes (crianças e professores) possam alcançar os mais altos níveis de ensino e de aprendizagens. Para tanto, cabe aos sistemas de ensino proporcionarem às escolas condições de elas criarem contextos favoráveis à produção de novos conhecimentos que permitam aos estudantes vivenciarem experiências significativas de aprendizagem, levando sempre em consideração as mais diversas necessidades e especificidades que atravessam o processo. Para o autor, cabe à escola mediar os “[...] saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável” (MEIRIEU, 2005, p. 150).

Nesse sentido, a constituição da formação na/da escola se mostra como potente, pois proporciona momentos de estudo com os sujeitos envolvidos com os fazeres cotidianos em busca de certa *obstinação didática*, ou seja, a busca por alternativas de se (re)pensar a ação didática e a prática pedagógica visando a um novo modo de inserir a criança na escola/sociedade. Sarmiento (2005) diria de didáticas que reconheçam as culturas infantis como integrantes dos currículos escolares.

A busca por essa obstinação didática leva o professor a se aproximar dos pressupostos da *pedagogia diferenciada*, ou seja, estratégias diversificadas comprometidas com novos modos de realizar o fazer pedagógico, a organização da sala de aula, as atividades e maneiras de se apresentar os conteúdos aos estudantes. Na concepção de Meirieu (2005), para se tornar profissional da educação, o professor depende de formação profissional que valorize a ética de ensinar, pois esse processo não é um dom, mas resulta de significativa aprendizagem, buscas por estratégias didáticas e o desejo de executar um bom trabalho.

O reconhecimento da educabilidade humana e a valorização da pedagogia diferenciada ajudam os educadores a vivenciarem *momentos pedagógicos* (MEIRIEU, 2002), ou seja, experiências de sucesso com estudantes diversos, pois, como afirmam Jesus e Vieira (2011), é ético garantir que a diferença humana não seja assumida como sinônimo de desigualdade, que processos excludentes abram espaço para ações participativas e que se institua propostas educacionais que valorizem as possibilidades de cada um e o desenvolvimento humano.

Nesse caminhar, a formação continuada em contexto pode potencializar princípios didático-pedagógicos mais inclusivos e transformar os momentos de reflexões individuais ou coletivos em constantes processos de pesquisa da prática docente. Tudo isso por propor outras estratégias e modos alternativos de organizar os tempos e espaços educativos e metodologias que permitem aos educadores constituírem currículos em diálogo com as experiências vividas com os sujeitos escolares.

Um dos fundamentos dessa proposta formativa nasce da perspectiva de estudos que emergem dos/com os cotidianos escolares. Para tanto, busca dialogar com as experiências vividas por professores e crianças, utilizando-se de estratégias metodológicas, a escuta mais sensível das ações escolares e a observação sistemática daquilo que percebemos fragilizar/potencializar as ações pedagógicas em virtude de se constituir uma escola que advogue pela inclusão de todas as crianças.

A formação contínua com professores da Educação Infantil busca evidenciar a constante pesquisa com os cotidianos escolares; a reflexão das práticas pedagógicas; a criticidade sobre os modos de olhar a criança, a infância, a deficiência e a profissionalidade docente. Essa reflexão nos aproxima dos estudos de Franco (2005), quando afirma que o professor, ao adentrar em processos de formação continuada para revisão/potencialização da própria prática, acaba incorporando atitudes de pesquisa na direção de se constituírem investigadores da própria ação educativa, pois a reflexão contínua sobre seu exercício laboral possibilita a esses profissionais:

[...] elaborar novas hipóteses para realizar novas práticas; conviver criativamente na divergência; encontrar novas respostas para desafios que passa a perceber; reconhecer e utilizar as teorias implícitas de sua prática, renová-las, adequá-las; reinterpretar as hipóteses iniciais; buscar articulações entre fins e meios educacionais; perceber-se capaz de retirar do coletivo as fontes de aperfeiçoamento pessoal; aprender a compreender a relação dialética entre sujeito e objeto; teoria e prática; perseguir atitudes contextualizadoras, problematizadoras e estabelecer articulações entre o fato e a totalidade; reafirmar que a transformação é o princípio do desenvolvimento; adquirindo a capacidade de criar novas visões, de entender os problemas de outras formas, para além de seu repertório atual; descobrir o significado concreto nas situações conflitivas e complexas, permitindo ver que a prática é um processo investigativo, de experimentar com as situações de forma a buscar novas e mais adequadas compreensões (FRANCO, 2005, p. 500).

Processos de formação continuada pautados na busca por mudanças e em transformações das práticas pedagógicas não podem perder de vista os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que permitem a autonomia da dinâmica

pedagógica. Esses processos devem nutrir nos sujeitos participantes o envolvimento, a participação, o comprometimento e a produção de saberes e novos conhecimentos que devem ser incorporados ao campo científico (FRANCO, 2005).

Assim, por meio da formação continuada com professores da Educação Infantil, encontramos oportunidades para a autorreflexão crítica sobre seu exercício laboral, partindo de uma corrente de pensamento reflexiva que permite ao professor se reconhecer como pesquisador da própria prática em busca de novos conhecimentos políticos, pedagógicos e curriculares, saberes esses constitutivos do fazer docente. Nóvoa (1992) afirma que esses conhecimentos são alicerces para a formação de professores que se consideram intelectuais capazes de propiciar novos sentidos ao/para o ensino visando o direito de aprender de todos.

Por isso, nos momentos de formação em contexto, precisamos refletir o quanto os currículos escolares não podem pasteurizar os conhecimentos e alocá-los como saberes que somente respondem às demandas das escolas. A formação continuada precisa superar bases epistemológicas que orientam interesses voltados ao controle e à manutenção de práticas pedagógicas herdadas pela tradicionalidade dos sistemas de ensino que tentam invisibilizar o protagonismo infantil. A formação precisa se aproximar de abordagens críticas que buscam abordar interesses/questões atuais da Educação visando a mediações inovadoras e transformadoras, entendendo a educação como parte da sociedade (GAMBOA, 2013).

Após o diálogo com essas reflexões teóricas, passamos para o capítulo seguinte que busca elencar os pressupostos teóricos-metodológicos adotados para a realização desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação com professores da Educação Infantil sob a luz da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: A BUSCA POR NOVOS POSSÍVEIS POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA



Operários – Tarsila do Amaral (1933).

A obra de arte apresentada compõe o acervo da artista brasileira Tarsila do Amaral e se intitula “Operários”. A tela é considerada um dos melhores registros que retrata o processo de industrialização no País, durante a década de 1930. Esse período foi marcado pelo forte processo de migração de trabalhadores, representando uma classe ainda vulnerável e explorada, sem leis que a defendesse, principalmente, no Estado de São Paulo.

A pintura procura destacar as feições de 51 trabalhadores(as) das fábricas e chama a atenção para o fato de os semblantes serem bastantes distintos, imprimindo uma diversidade de origens sociais e culturais colocadas lado a lado: de gênero; de ordem étnica; religiosa; dentre outras. É de se sublinhar que, apesar das diferenças, todas as faces carregam feições extremamente cansadas e desesperançadas. Essa mistura nos conduz a pensar em uma certa massificação do trabalho: operários olhando todos na mesma direção – para a frente – não estabelecendo qualquer contato visual uns com os outros.

Quando aproximamos a tela dos pressupostos da pesquisa em Educação, somos convidados a buscar por aproximações, “olho no olho”, colaboração e a busca por novos possíveis de se educar na diferença. Por isso, a presente pesquisa busca constituir ações formativas com uma unidade de ensino de Serra-ES, visando articular o currículo escolar com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial

matriculadas na Educação Infantil, por meio dos pressupostos da pesquisa do tipo qualitativa e da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Para tanto, organizamos o capítulo da seguinte maneira. Iniciamos pelos pressupostos da pesquisa do tipo qualitativa, em seguida, da pesquisa-ação colaborativo-crítica e finalizamos com os caminhos trilhados pelo pesquisador para a produção dos dados, situação que envolve: os procedimentos, os instrumentos utilizados, o período no qual foi realizado o estudo, os participantes, os modos como as informações foram tratadas.

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA E A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA: REFLEXÕES VISANDO A CURRÍCULOS ESCOLARES MAIS INCLUSIVOS

Para Gil (2002, p. 26), “[...] o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. O autor afirma que a pesquisa em Ciências Sociais procura desvelar aspectos relativos aos sujeitos em seus múltiplos relacionamentos com as outras pessoas e nas instituições sociais, no caso deste estudo de mestrado, a escola.

Para alcançar os objetivos propostos por esta investigação, buscamos como aporte teórico-metodológico os pressupostos da pesquisa do tipo qualitativa, por permitir ao pesquisador compreender as relações sociais sem se prender em dados numéricos. Essa abordagem nos auxilia a pensar a partir dos silêncios, dos movimentos, dos diálogos, das práticas, enfim, movimentos dialógicos e subjetivos.

Desse modo, Goldenberg (1997) pontua que a pesquisa qualitativa não se preocupa somente com a representatividade expressas em dados numéricos, mas com a compreensão constituída por um certo grupo social ou uma organização sobre aspectos da realidade social que precisam ser interrogados. Destaca que os pesquisadores que adotam essa abordagem procuram se distanciar de pressupostos que defendem um único modo de se fazer pesquisa científica, visto que as Ciências Sociais apresentam necessidades e especificidades de compreensão que ultrapassam dados estatísticos, apontando para metodologias próprias. Nesse caminhar, os pesquisadores qualitativos tendem a recusar os preceitos positivistas, uma vez que o pesquisador não deve tecer julgamentos e nem conduzir a investigação

por meio de suas crenças e preconceitos para não alterar a relevância da pesquisa (GOLDENBERG, 1997).

Para Silveira e Córdova (2009), permite possibilidades de compreensão e explicação das relações sociais, porque procura desvelar universos de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde adentrar mais profundamente na percepção das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Dessa forma, as principais características da pesquisa qualitativa e a maneira que nos conduz a compreender a realidade social podem ser assim descritos:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Essas características permitem ao investigador problematizar a realidade social por meio da rigorosidade metodológica contextualizada às Ciências Sociais, sempre atento a possíveis limites e riscos que as abordagens qualitativas podem conduzir. Silveira e Córdova (2009) destacam que os pesquisadores qualitativos não podem perder de vista: a excessiva confiança do pesquisador com os instrumentos de coleta dos dados; o risco de que a reflexão exaustiva das anotações de campo possa representar uma tentativa de responder a todos os questionamentos levantados ou de forjar metodologias que levem o pesquisador a controlar e a influenciar as observações a respeito do campo investigado; a ausência de detalhamentos dos processos pelos quais foram constituídas as conclusões alcançadas; a sensação do pesquisador em dominar profundamente seu objeto de pesquisa; o envolvimento do pesquisador no campo investigado ou com os sujeitos da pesquisa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Nesse caminho, Godoy (2005) destaca três concepções fundamentais para a construção de pesquisas qualitativas que assumem preceitos éticos e científicos. A primeira diz respeito à credibilidade, ou seja, o pesquisador qualitativo precisa apresentar resultados dignos de confiança. A segunda se refere à *transferibilidade*, conceito que não interpreta os dados de maneira genérica, mas em uma descrição

densa e aprofundada do fenômeno, permitindo, ao leitor, imaginar o estudo em outro contexto, apostando na veracidade do processo desenvolvido pelo pesquisador.

Em terceiro, a *confirmabilidade*, em outras palavras, a confiabilidade dos resultados. Esse conceito aponta para a necessidade de avaliar se os dados coletados são coerentes aos resultados alcançados na pesquisa, demandando do pesquisador a explicação cuidadosa dos procedimentos metodológicos utilizados, detalhando, minuciosamente, como a pesquisa foi realizada, para, então, comparar a relevância das problematizações em relação a estudos anteriores.

Somando esforços à pesquisa qualitativa, trazemos, como método, a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade teórico-metodológica para estudar os fenômenos educativos. Esse método surge como possibilidade de compreender a realidade social por outros prismas, diferentes daqueles tradicionalmente evidenciados, pois busca promover alternativas e possibilidades de enfrentamento para problemáticas existentes na realidade investigada, por entender que ela se encontra em crise.

Sendo assim, buscamos nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica problematizar o cotidiano escolar, mesclando situações de investigação, compreensão, ação-reflexão-ação e movimentos coletivos entre pesquisadores e os sujeitos praticantes desses cotidianos, visando à busca de novos outros possíveis para fortalecer os processos de inclusão escolar das crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil (FRANCO, 2005; JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Pimenta (2018, p. 08) destaca que “[...] na última década percebe-se o crescimento de pesquisas voltadas à perspectiva formativa, pedagógica, colaborativa e, fundamentalmente, crítico-colaborativa”. A autora salienta haver diferentes perspectivas de pesquisa desta natureza, entretanto “[...] o que as une é a perspectiva de que os processos de pesquisa-ação devem se estruturar de forma coletiva e participativa, sempre com anuência, consentimento e compromissos partilhados coletivamente” (PIMENTA, 2018, p. 08).

No entanto, ainda podemos observar pesquisadores iniciantes utilizarem-se da pesquisa-ação para implementarem projetos ou propostas pensadas apenas por eles próprios ou mesmo, muitas vezes, aplicando uma proposta de mudança idealizada por um superior hierárquico. Nesse caso, a dimensão crítica e dialética da pesquisa está sendo negada. A pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas. Uma pesquisa-ação dentro dos pressupostos positivistas é extremamente contraditória com a pesquisa-ação crítica (FRANCO, 2005, p. 486).

Pimenta (2018) pontua que os aspectos crítico e colaborativo da pesquisa-ação se tornam mais relevantes por apresentarem como características comuns a articulação de princípios, fundamentos e procedimentos frente à complexidade do campo educacional, por propor mudanças significativas no modo como compreendemos as demandas e os fenômenos existentes nas mais distintas relações sociais, com destaque para a formação e o desenvolvimento profissional de docentes e demais profissionais da educação nos espaços intra ou extra escolares.

Por isso, Franco (2005) aponta que a direção, o sentido e a intencionalidade dessas mudanças se configurarão como eixo primordial para caracterizar a abordagem da pesquisa-ação. Nesse sentido, a autora conceitua duas abordagens desse método de pesquisa e suas contribuições para se pensarem outros possíveis, principalmente quando constituímos momentos formativos com professores em virtude de compor novos saberes e fazeres docentes. Segundo Franco (2005, p. 485):

a) quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;

b) se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;

A autora nos convida à reflexão partindo dos conceitos apresentados na tentativa de instituir uma pesquisa-ação que visa superar as práticas solitárias, criando caminhos a serem trilhados rumo a ações solidárias. Nessa perspectiva, há de se buscar por modos de avaliação mais aprofundados pelo próprio processo, por apresentarem possibilidades de crítica ao conhecimento que cada sujeito acumula ou que dispõe. Trata-se de refletir criticamente a própria conjuntura social pela qual a pesquisa se depara nos cotidianos, aqui em destaque a escola.

Dessa forma, optamos por trabalhar com as possibilidades trilhadas pela pesquisa-ação colaborativo-crítica por acreditar que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, quando objetivamos transformações e práticas alternativas, unindo, ao processo, redes de colaboração entre todos os participantes da investigação e a devida crítica aos processos vividos. No caso deste estudo, tal método contribui com a busca de se pensarem novas alternativas para lidar com a educabilidade de crianças que demandam apoios da Educação Especial na Educação Infantil, via processos de formação continuada, pautados na autorreflexão crítica em interação com os currículos escolares.

Franco (2005) nos diz que, nessa abordagem investigativa, o pesquisador assume dois papéis complementares e que dialogam entre si – de pesquisador e de participante do grupo – e que no berço da metodologia são configurados os pressupostos de uma pesquisa de transformação, de um estudo que possibilita a participação coletiva e que considera os processos de formação como decorrência de sua ação.

Então, a pesquisa-ação colaborativo-crítica parte de uma metodologia de pesquisa realizada “com” os sujeitos e não “para/sobre” eles. Busca identificar situações, desafios e problemas que fragilizam a ação educativa e passa a apontar, por meio do diálogo, momentos de debates e discussões coletivas e participativas comprometidas em pensar possibilidades de alterar, modificar e visibilizar, potencializar e até transformar práticas atravessadas pelas problematizações apontadas.

Quando evidenciamos o processo de educabilidade de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil, encontramos, em Jesus, Vieira e Rodrigues (2018), argumentos que nos permitem pensar em alternativas que podem colaborar com o enfrentamento de certa tradição educativa que fragiliza os saberes-fazeres docentes e o próprio ato educativo, pois

[...] se os contextos educacionais atravessados pela diferença, muitas vezes, produzem a ideia de uma escola que se vê paralisada, os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica por eles se interessam, pois o que é considerado desafio, problema ou questão passa a ser visto como um convite para o investigador e os profissionais da escola se debruçarem a fim de descobrir novos conhecimentos, novas estratégias para se fazer pesquisa, novas maneiras de analisar um fato e novas alternativas de desvendar a realidade social, mas também uma rica oportunidade de se atrelar toda essa produção à constituição de possíveis encaminhamentos, ações e atitudes

para enfrentamento dos desafios que se apresentam no contexto das escolas (JESUS; VIEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 69).

Os autores afirmam que, em pesquisa-ação colaborativo-crítica, as fragilidades existentes nas várias relações sociais não são fenômenos inalteráveis, visto que são reconhecidas como produções humanas, por isso podem ser repensadas, questionadas e problematizadas com a finalidade de serem enfrentadas no contexto social.

Vale ressaltar que essas transformações acontecem de forma gradativa, contínua e sistêmica, obedecendo a procedimentos técnicos de organização e constituição de momentos compartilhados entre docentes que buscam aprofundar seus estudos em momentos de reflexão da própria prática junto às teorizações do campo da educação. Com isso, se desafiam a pensar com o coletivo novas possibilidades de mudanças da realidade social, pois “[...] não se trata [...] de esperar uma mudança milagrosa ou de permanecer numa atitude passiva” (BARBIER, 2004, p. 72).

Diante disso, a adoção da pesquisa-ação colaborativo-crítica como método de investigação nos impulsiona a mergulhar mais afundo nas questões e nos desafios que emergem dos cotidianos da escola. Nesse sentido, Barbier (2004, p. 96) argumenta que “[...] o problema de pesquisa nasce com o grupo a ser investigado”, no nosso caso, ele nasce em meio aos sujeitos escolares. Então, se o pesquisador é um sujeito engajado com a escola, logo, essa problematização constitui-se em uma pesquisa que surge da escola e pela escola.

O autor pontua que essa metodologia impulsiona uma pesquisa com os outros, por meio de uma escuta sensível que possibilita a compreensão das questões a serem investigadas e busca coletivamente por modos de enfrentamento perante as questões que desafiam as práticas cotidianas.

[...] a escuta sensível [...] é uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tornar formar. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus 'entulhos' interiores (BARBIER, 2004, p. 97).

Para o autor, ao adentrar na investigação, o pesquisador precisa despir-se de suas verdades para, então, saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro,

para tentar compreender atitudes, comportamentos, articulações de ideias, valores, representatividade e crenças, para, assim, compor significados à fala do grupo, pois “[...] proposições interpretativas poderão ser feitas com prudência” (BARBIER, 2004, p. 97), mas cabe ao grupo avaliar, uma vez que é dele a prerrogativa de interpretar.

Para se pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica com a escola, cabe ao pesquisador assumir preceitos éticos ao lançar a escuta sensível, evitando julgamentos precipitados e conclusões aligeiradas, pois precisamos compreender (com a instituição escolar) os desafios que atravessam as ações pedagógicas. É preciso ouvir proposições, ampliando perspectivas de atuação. Nesse contexto, o pesquisador observará o desenvolvimento das funções laborais dos profissionais da escola para assumir uma concepção de trabalhar com eles, na tentativa de construir outros olhares frente aos desafios da complexidade imposta pelos cotidianos escolares.

Nas palavras de Barbier (2004, p. 117), o espírito da pesquisa-ação consiste em sua “[...] abordagem em espiral”, isto é, significa que “[...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. Nesse mesmo caminho, Jesus, Vieira e Rodrigues (2018) dizem que as alternativas produzidas pela metodologia de pesquisa podem ganhar diferentes configurações, desde a proposição de novas ações até a construção de novos pensamento e atitudes frente às situações desafiadoras. A busca por enfrentamentos para os desafios presentes no cotidiano investigado demanda ações coletivas que produzem processos de formação continuada de professores que, segundo os autores:

Nessa linha de discussão, encontramos contribuições da pesquisa-ação na formação de professores, visto que desejamos mudanças nas práticas de ensino e maneira de organizar a escola para que todos os alunos tenham direito de aprender. O pressuposto assumido pela pesquisa-ação colaborativo-crítica de que o enfrentamento das situações desafiadoras demanda um mergulho profundo na realidade investigada, o engajamento dos sujeitos envolvidos, a crença na possibilidade por mudança, a necessidade da assunção dos profissionais envolvidos na pesquisa como pesquisadores coletivos, tudo isso faz emergir certa dinâmica formativa nutrida pelo estudo, pela reflexão, pelo compartilhamento de ideias e pela aproximação das teorias da educação com o vivido nas escolas (JESUS; VIEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 70).

Essa proposição nos permite refletir que os momentos de formação docente – em diálogo com os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica – tendem a produzir aproximações entre universitários e as escolas de educação básica,

contribuindo, assim, com a produção de conhecimentos importantes à formação inicial e continuada de professores. Essa aproximação aponta possibilidades para se romper com concepções que trazem a universidade como o único espaço detentor de conhecimentos sistematizados, enquanto as escolas se organizam para meios de suas práticas (JESUS; VIEIRA; RODRIGUES, 2018).

Ao envolver os pesquisadores internos (os da escola) na investigação, procuramos romper com concepções que buscam reduzi-los a objetos de pesquisa. O movimento instituído pela pesquisa-ação colaborativo-crítica compõe pesquisadores coletivos, pois todos afetam o contexto social em que a investigação se realiza, como também são afetados por esse contexto. Por isso, Barbier (2004) afirma que só se faz pesquisa-ação quando os pesquisadores se implicam, se envolvem e trabalham coletivamente em função de um objetivo comum.

Dessa maneira, a pesquisa-ação colaborativo-crítica advoga pela busca por alternativas para a realidade social e para os sujeitos que nele se encontram, porém não podemos perder de vista que esses processos não acontecem de maneira radical ou descontextualizada. São processuais e permitem que a coletividade pense em outras possibilidades de organização da escola e das práticas docentes, bem como modos de olhar as crianças, aqui em destaque as que demandam apoios da Educação Especial, buscando por alternativas aos saberes e fazeres docentes.

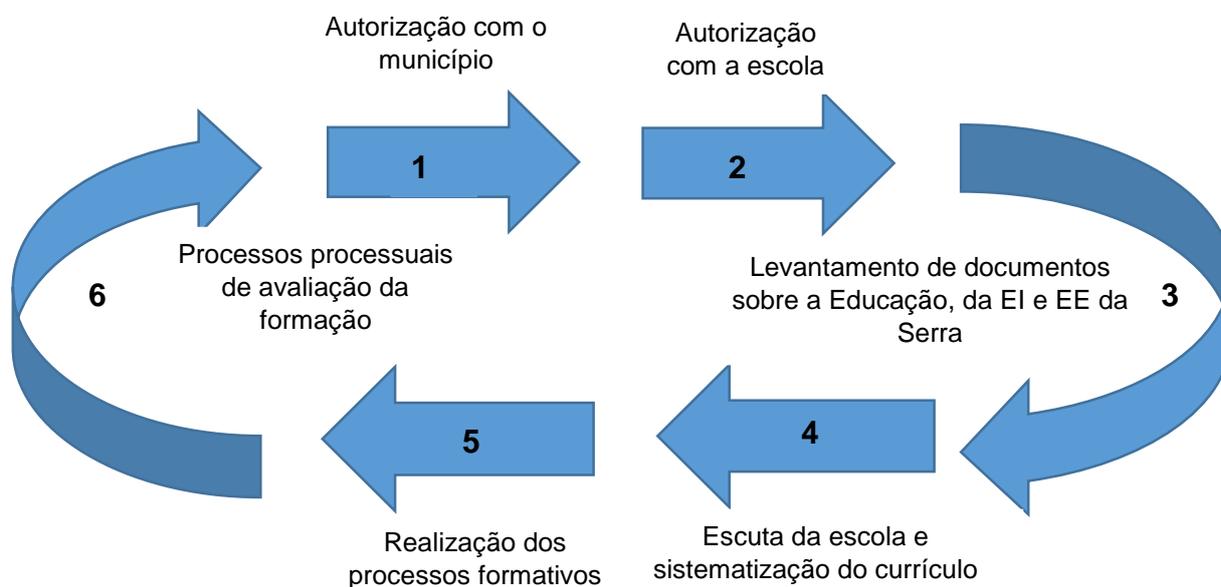
Assim, para dar continuidade a este capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos para a realização da pesquisa: os procedimentos, o campo de investigação, os sujeitos participantes, os instrumentos, o período de coleta de dados e a triangulação dos dados.

4.2 OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELO PESQUISADOR PARA A INVESTIGAÇÃO COM A ESCOLA

Para a realização da pesquisa, recorreremos a procedimentos metodológicos que contribuíram com a constituição dos dados. Como afirma Tripp (2005, p. 446), em pesquisa ação, “[...] planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Diante dessa assertiva,

apresentamos o esquema adotado pelo pesquisador que auxiliou na organização das fases do estudo com a escola.

Imagem 01 - As fases da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Nota: EI: Educação Infantil; EE: Educação Especial.

O **primeiro passo** trilhado foi solicitar autorização à municipalidade de Serra/ES. Foi elaborado um ofício e uma carta de apresentação sobre a intenção inicial da pesquisa e endereçados à Secretaria Municipal de Educação – em nome do atual secretário da pasta – para autorização da investigação. Trouxemos uma intenção de pesquisa porque a problemática e os caminhos da investigação se amadureceriam com os sujeitos participantes na/da pesquisa. Logo após, demos o **segundo passo**, agendando uma reunião com os(as) professores(as) e demais servidores do Centro Municipal de Educação Infantil escolhido para o desenvolvimento da pesquisa.

O pedido de autorização à escola aconteceu por meio de uma reunião realizada com todos os docentes, pedagogas e equipe de apoio. Este último grupo representado por auxiliares de secretaria, creche, serviços gerais, merendeiras e vigilantes. Optamos por envolver todos por entendermos que as relações estabelecidas entre o cuidar, o brincar e o educar na Educação Infantil transcendem a atuação dos professores(as), refletindo, diretamente, na ação de todos os profissionais da unidade de ensino. Nesse momento, foi discutido o interesse de o pesquisador realizar a pesquisa com o grupo

e amadurecendo a temática e problemática, definindo quem participaria, respeitando os princípios éticos e democráticos para se delinear a investigação.

Com a validação da Secretaria de Educação – Sedu/Serra – e dos profissionais da instituição, constituímos o **terceiro passo** da investigação. Procuramos realizar um levantamento de documentos sobre a Educação no município de Serra/ES, com destaque para a Educação Infantil e a Educação Especial, na tentativa de desvelar informações sobre a etapa de ensino e a modalidade, ou seja, concepções sobre criança, infância, currículo, formação docente, atendimento educacional especializado, além de dados quantitativos sobre número de escolas, estudantes, profissionais da Educação, dentre outros. Trouxemos como meta a análise dos seguintes documentos:

Quadro 02 - Documentos analisados no período de produção dos dados

DOCUMENTOS ANALISADOS		
Documento / Resolução / Decreto	Esfera Governamental	Ano de publicação
Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	Federal	1998
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	Federal	2008
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	Federal	2009
Base Nacional Comum Curricular	Federal	2017
Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra/ES	Municipal	2012
Termo de Ajuste e Conduta	Municipal	2014
Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES	Municipal	2015
Regimento referência para as unidades de ensino da rede municipal da Serra/ES	Municipal	2019
Documentação de orientação aos Centros Municipais Educação Infantil para fins de teletrabalho	Municipal	2020

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Tratam-se de normativas que objetivam a organização do trabalho educacional nas instituições escolares do município investigado.

Somando esforços aos procedimentos adotados, a **quarta etapa** se deu por meio da escuta sensível (BARBIER, 2004) sobre o cotidiano escolar, para identificar possíveis desafios, fragilidades, potencialidades, iniciativas, dentre outras questões que atravessavam o trato com os currículos escolares na interface entre Educação Infantil e Educação Especial. Promovemos encontros com os professores, os pedagogos e os demais servidores para que eles pudessem destacar questões necessárias à

inclusão de crianças público-alvo matriculadas na Educação Infantil, tensionando os currículos escolares, mas também levantando temas, estratégias e modos de se organizar a formação continuada na escola. Entrevistamos também profissionais em atuação na Sedu-Serra para melhor compreensão da política de Educação Infantil, da Educação Especial e da formação continuada de professores.

Como parte desta etapa da pesquisa, a partir das demandas apontadas pelos profissionais envolvidos na investigação, sistematizamos, coletivamente, a matriz curricular de um processo formativo, buscando contemplar temas que desafiam o trabalho na escola, adotando como premissa o currículo da Educação Infantil na interface com a Educação Especial, conseqüentemente, a busca pela constituição de práticas pedagógicas mais inclusivas. Assim, foi constituído o cronograma da formação com a organização dos dias, dos temas e dos mediadores, facilitando o desenvolvimento da formação em contexto.

Dessa forma, com o coletivo da escola, decidiu-se a carga horária, o cronograma, os temas e subtemas, além da definição dos próprios professores/pedagogos da escola como mediadores. Ficou estabelecido: a) cada tema seria ministrado por uma dupla de profissionais; b) a formação se realizaria às quintas-feiras, ou seja, nos momentos de planejamento coletivo (matutino das 11h00min às 12h00min e vespertino das 17h00min às 18h00min); c) os temas seriam apresentados dentro de um tempo de 30 minutos, sendo o restante destinado a discussões coletivas. Além disso, utilizaram-se os três dias de atividades extracurriculares previstos no calendário escolar, neste caso, os encontros tiveram cinco horas de duração.

A **quinta etapa** é representada pela execução dos processos formativos. Neles foram explorados os temas considerados como relevantes pelos profissionais envolvidos na pesquisa. Eles aconteceram na sala de estudos com dinâmicas diversificadas adotadas pelos mediadores visando, assim, abordar os diferentes temas, como representados no Quadro 03, que apresentaremos a seguir:

Quadro 03 – Itinerário formativo com os dias de estudos, temas, mediadores, e quantitativo de participantes

ITINERÁRIO FORMATIVO – 2019			
Mês/Dias	Temas	Mediadores	Quantitativo de Participantes
Primeiro eixo formativo: o currículo e a Educação Infantil na perspectiva da inclusão escolar			
Fevereiro 07, 14, 21 e 28	SALLES, F.; FARIA, V. Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica ”. São Paulo: Ática, 2011, p. 78-167.	Diretor Escolar Pedagogas Matutino e Vespertino	37
Março 07, 14 e 21	BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil . 2009. p. 06-36. Contribuições para a construção do itinerário do processo de formação continuada de professores na escola.	Diretor Escolar Pedagogas Matutino e Vespertino	37
Segundo eixo formativo: a formação continuada de professores (as) da Educação Infantil na interface com a Educação Especial			
Março 28 e 29 Atividade Extraclasse	Filme: “O menino que descobriu o vento”. A formação continuada de professores na escola e suas contribuições para desenvolvimento de práticas docentes mais inclusivas na Educação Infantil.	Diretor Escolar Pedagogas Matutino e Vespertino	37
Terceiro eixo formativo: a história da Educação Especial na legislação brasileira			
Abril 23 Atividade Extraclasse	Filme: “A família Belier”. KASSAR, M. de C. M; REBELO, A. S. O “Especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial . IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Práticas Pedagógicas na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. UFES, UFRGS, UFSCar, Serra, 2011.	Diretor Escolar Pedagogas Matutino e Vespertino	37
Quarto eixo formativo: Os componentes curriculares que atravessam a prática docente na Educação Infantil			
Abril 04, 11 e 18	TIRIBA, L. Crianças da Natureza . Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-20.	Matutino Auxiliares de creche dos grupos II e III Vespertino Estagiárias	37
Abril 25 Maio 02 e 09	MICARELLO, H. Avaliação e transições na Educação Infantil . Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-14.	Matutino Professoras dos Grupos III Vespertino Professora do Grupo V	37
Maio 16, 23 e 30	KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil . Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-20.	Matutino Professoras dos Grupos V Vespertino Professoras áreas	37

		específicas (EF e Arte)	
Junho 06 e 27 Julho 04	BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.	Matutino Professoras Grupos IV Vespertino Professoras Grupos III	37
Agosto 01, 08 e 15	MONTEIRO, P. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticos. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.	Matutino e Vespertino Professoras da Educação Especial	37
Agosto 22 e 29 Setembro 05	BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com bebês. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.	Matutino Professoras Grupos II Vespertino Professoras Grupos V	37
Setembro 12, 19 e 26	GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas da educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.	Matutino Professores áreas específicas (EF e Arte) Vespertino Professoras Grupos IV	37

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019).

No capítulo de análise de dados, a constituição dos processos de formação será detalhada, assim como as contribuições para a articulação entre currículo, Educação Infantil e Educação Especial, além de discussões sobre a formação continuada em contexto.

A **última etapa, a sexta**, deu-se por meio de processos de avaliação crítica dos momentos de formação. No decorrer da pesquisa, sentimos a necessidade de lançar uma escuta crítico-avaliativa sobre o processo de formação continuada desenvolvido com a escola. Os processos avaliativos se constituíram transversais à formação e outros semestrais, registrados em formulário próprio para autoavaliação e para avaliação do colegiado constituído por membros do próprio grupo, garantindo a paridade.

4.3 O CAMPO DE PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL “HOGWARTS”

Segundo Barbier (2004), a pesquisa-ação demanda esforço coletivo de todos os envolvidos na investigação. Assim, o campo de pesquisa é um terreno repleto de alternativas, desafios e possibilidades de engajamento mútuo. O local em que a investigação se realiza precisa ser conhecido, questionado e analisado com profundidade, demandando (dos pesquisadores) mergulhos mais profundos em suas relações cotidianas.

A escolha pela unidade de ensino se deu pelo fato de o pesquisador atuar na função de diretor escolar na instituição. Outro fator relevante foi a considerável procura por vagas para crianças público-alvo da Educação Especial, conseqüentemente, o elevado número de matrículas desses sujeitos na escola. O aumento significativo dessas matrículas produziu um conjunto de questionamentos e problematizações que demonstram fragilidades no atendimento a essas crianças.

Assim, adotamos como campo de pesquisa um Centro Municipal de Educação Infantil de Serra/ES por apresentar as seguintes características: estar inserido em um bairro que se encontra em situação de desenvolvimento social e econômico; possuir proximidade da comunidade escolar nas atividades cotidianas com a escola; dispor do atendimento de crianças com faixa etária a partir de um ano e onze meses; contar com matrículas de crianças público-alvo da Educação Especial; possuir profissionais interessados na pesquisa e na formação docente; dentre outros.

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil “Hogwarts”. Escolhemos esse nome, pois, diante do que descreve a autora da saga Harry Potter, J. K. Rowling, o referido castelo é semelhante ao que sentimos e apreciamos quando estamos nesta escola, visto que ela apresenta uma vista esplêndida, sendo bela e grandiosa. Além disso, Hogwarts está aberto a acolher a todos.

Foto 1 - CMEI “Hogwarts”



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Trata-se de uma edificação nova, fundada em 16 de março de 2016, por meio do Decreto Nº 7426/2016. Iniciou suas atividades letivas em 05 de abril do mesmo ano, atendendo a 264 crianças. No decorrer dos anos, ampliou-se o número de vagas, passando, no ano de 2019, para 321 crianças, com faixa etária entre 2 a 5 anos (SERRA, 2019).

Localizado em um bairro de periferia, o CMEI “Hogwarts” foi construído ante forte anseio e necessidade das comunidades locais. Atende crianças provenientes dos bairros Nova Carapina II, Nova Carapina I, Cidade Pomar e Monte Verde, caracterizados pela elevada situação de vulnerabilidade social e famílias com sérios problemas econômicos e sociais. Apesar das inúmeras adversidades, a maioria das famílias atendidas busca proximidade com o CMEI e participa ativamente da vida escolar das crianças.

O CMEI conta com sala de direção, secretaria, recepção, sala de professores, nove salas de aula, sala multiuso, refeitório, cozinha, copa, camarim, área externa coberta, um grande pátio ao ar livre, área verde, parquinho, quatro solários (somente para os grupos II e III), dez banheiros (sendo dois para professores e demais funcionários, dois nas salas dos grupos II, dois adaptados e quatro para o uso das demais crianças),

dois vestiários, estacionamento e entrada com rampa de acessibilidade. Abaixo, algumas fotos da referida escola.

Foto 2 - Pátio externo ângulo 01



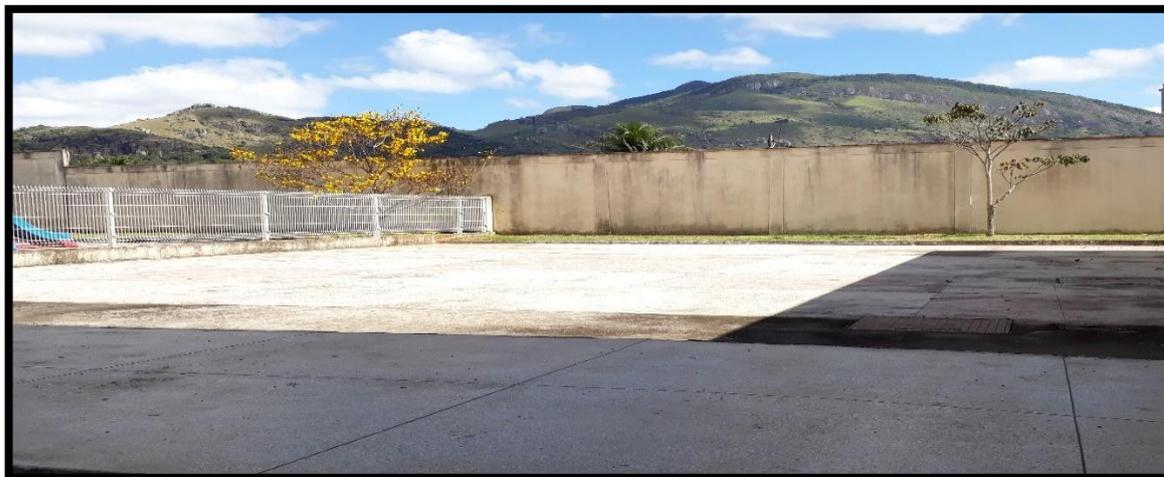
Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 3 - Pátio externo ângulo 02



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 4 - Pátio externo ângulo 03



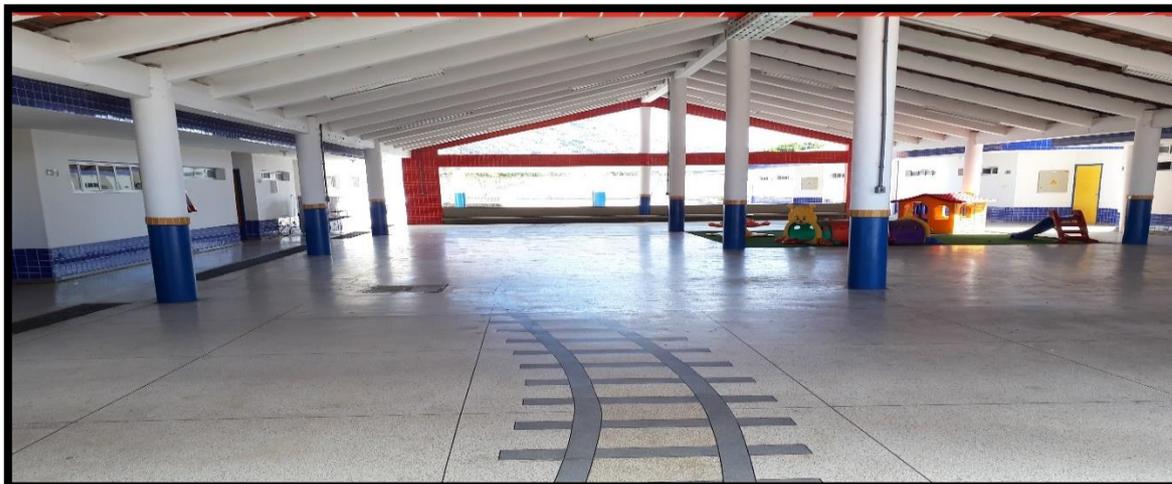
Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 5 - Área verde



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 6 - Pátio coberto



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 7 - Parquinho externo



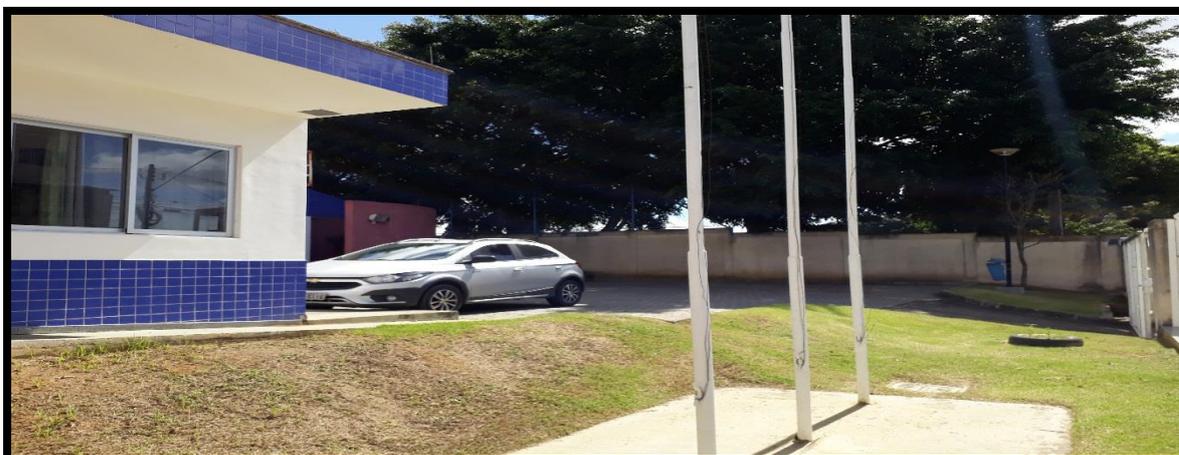
Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 8 - Parquinho coberto



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 9: Estacionamento



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 10 - Solário



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 11 - Refeitório



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 12 - Sala de aula (ângulo 01)



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 13 - Sala de aula (ângulo 02)



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Para atender à demanda, o quadro de profissionais do CMEI é composto de quarenta e seis funcionários, conforme descrito no Quadro 04. Desses, apenas doze são estatutários, sendo assim, a maioria trabalha sob regime de designação temporária.

Quadro 04 – Quantitativo de funcionários que atuaram no CMEI em 2019

Quadro de funcionários	
Profissionais	Quantitativo
Diretor Escolar	01
Professor MaPB – Assessoramento Pedagógico	02
Professor MaPA – Educação Infantil	18
Professor MaPB – Educação Física	02
Professor MaPB – Arte	02
Professor MaPA – Educação Especial – Deficiência Intelectual	02
Auxiliar de secretaria	01
Auxiliar de creche	04
Cuidadora	01
Estagiário	04
Auxiliar de Serviços Gerais	03
Merendeiras	02
Vigilantes	04
Total	46

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Conforme sinalizado anteriormente, o CMEI possui 09 salas de aula, atendendo, à época, 321 crianças, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, de acordo com a faixa etária (Grupos), como demonstra o Quadro 05.

Quadro 05 – Quantitativo de salas de aula e Grupos/turma, com o respectivo número de crianças matriculadas

Matutino			Vespertino		
Sala	Grupos	Crianças matriculadas	Sala	Grupos	Crianças matriculadas
Sala 1	Grupo II	15	Sala 1	Grupo II	15
Sala 2	Grupo II	15	Sala 2	Grupo II	15
Sala 3	Grupo III	18	Sala 3	Grupo III	18
Sala 4	Grupo III	18	Sala 4	Grupo III	18
Sala 5	Grupo IV	18	Sala 5	Grupo IV	18
Sala 6	Grupo IV	18	Sala 6	Grupo IV	15
Sala 7	Grupo IV	15	Sala 7	Grupo V	20
Sala 8	Grupo V	21	Sala 8	Grupo V	22
Sala 9	Grupo V	21	Sala 9	Grupo V	21
Total		159	Total		161
Total de crianças matriculadas: 321					

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Durante a realização da pesquisa, dentre as crianças matriculadas, constatamos que 13 demandavam apoios por apresentarem indicativos à Educação Especial, como aponta o Quadro 06.

Quadro 06 – Quantitativo de crianças público-alvo da Educação Especial³

CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL					
Criança	Grupo	Turno	Matrícula AEE contraturno	CID	Especificidade
Hermione Granger	V	M	Sim	10 G 80.0	DI / DF
Ron Weasley	IV	M	Sim	10 F 84.0	TEA / TGD
Harry Potter	IV	V	Sim	G 71.2	DF
Neville Longbottom	III	V	Sim	G 40 + R 62 + P 07	DF
Draco Malfoy	III	M	Sim	F 84.0	TEA / TGD
Dean Thomas	V	M	Não	F 84.0	TEA / TGD
Fred Weasley	V	M	Sim	F 90 + F 70 + F 84.0	TEA / TGD
Viktor Krum	II	V	Não	F 84.0	TEA / TGD
Percy Weasley	IV	M	Sim	G 80 + R 62	Síndrome de West
Oliver Wood	III	M	Sim	F 84.0	TEA / TGD
Lee Jordan	V	M	Sim	F 84.0	TEA / TGD
Colin Creevey	IV	V	Não	F 84.0	TEA / TGD
Luna Lovegood	III	V	Não	F 84.0	TEA / TGD

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Nota: DI – Deficiência Intelectual; DF – Deficiência Física; TEA/TGD – Transtorno de Espectro Autista / Transtorno Global do Desenvolvimento.

Dessa forma, passamos para o subcapítulo seguinte, tendo em vista os participantes do processo de formação continuada em contexto, envolvendo o pesquisador, pedagogos, professores e equipe de apoio.

³ Os nomes das crianças foram substituídos por nomes de personagens da Saga Harry Potter.

4.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como afirma Pimenta (2018), a pesquisa-ação colaborativo-crítica se apresenta como uma perspectiva metodológica que promove relações de reciprocidade entre os participantes do estudo, pois, embora apresentem trajetórias/experiências diferenciados dos/com os fazeres da pesquisa, todos vão se desenvolvendo com a investigação.

Os processos de pesquisa-ação se estruturam de forma coletiva e participativa, sempre com anuência, consentimento e compromissos partilhados coletivamente. No processo da pesquisa-ação crítico-colaborativa, é requisito essencial que parta das necessidades dos sujeitos envolvidos e delas evoluir, consensualmente, para os objetivos da pesquisa (PIMENTA, 2018, p. 09).

Assim, Barbier (2004) diz que a pesquisa-ação fortalece as relações entre as pessoas de modo a evitar a constituição de alguém que pesquisa um outro alguém. No transcorrer da investigação, os envolvidos vão se implicando e se constituindo pesquisadores-coletivos. Essa constituição se realiza nas interações e trocas de experiências para o alcance de objetivos comuns, nutridos por laços de confiança e de convivência. Para Jesus e Givigi (2011), por meio das ações dos pesquisadores-coletivos, são instituídas estratégias de mediações no campo pesquisado, nunca lineares e individuais, mas coletivas.

Como dito, o estudo teve por premissa envolver todos os profissionais da escola (turnos matutino e vespertino) compondo contextos que favoreceram diálogos, questionamentos, tensionamentos e a busca por alternativas para o alcance de um mesmo objetivo, tomando, como prisma, processos formativos na busca por novos possíveis de se educar na diferença. Dessa forma, apresentamos o Quadro 07 com o quantitativo de professores e demais servidores envolvidos na investigação.

Quadro 07 - Número de servidores envolvidos na formação

Função	Quant.	Escolaridade						
		EF	Médio	Superior	Especialista	Mestre	Doutor	Turno
Diretor Escolar	01	--	--	--	01	--	--	Diurno
Pedagogas	02	--	--	--	02	--	--	M e V
Professoras Regentes	18	--	--	--	18	--	--	M e V
Professoras de Arte	02	--	--	--	02	--	--	M e V
Professores de Ed. Física	02	--	--	--	02	--	--	M e V

Professoras da Ed. Especial	02	--	--	--	02	--	--	M e V
Aux. de Sec.	01	--	01	--	--	--	--	M
Aux. de Creche	04	--	--	02	02	--	--	Diurno
Auxiliar de Serviços Gerais	03	02	01	--	--	--	--	Diurno
Merendeira	02	02	--	--	--	--	--	Diurno
Total								37

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2019).

Esses servidores se envolveram em vários momentos de formação realizados na escola, por sua vez vinculados a um projeto de extensão denominado Educação Especial e currículo: interfaces no contexto da Educação Infantil, registrado na Universidade Federal do Espírito Santo, precisamente, na Pró-reitoria de Extensão, sob número 817.

Por meio desse registro, os participantes receberão certificados de 120 horas, documento importante para progressão funcional dos servidores efetivos e para utilização pelos contratados em processos seletivos, concursos públicos e demais seleções que demandam pré-requisitos formativos na área da educação.

4.5 OS INSTRUMENTOS DE REGISTROS DOS DADOS PRODUZIDOS

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, ao constituir alternativas para os desafios presentes no campo de pesquisa, compõe processos de mudança em espirais cíclicas, conforme salienta Barbier (2004). Assim, exige o registro sistemático e diário de todos os momentos produzidos, para que o pesquisador possa acompanhar a processualidade dos conhecimentos produzidos. Esse processo remonta à necessidade de instrumentos de registro que favoreçam que os dados sejam armazenados para serem revisitados no transcorrer da investigação.

Dessa forma, como instrumentos para registro dos dados, recorreremos a três instrumentos de coleta: a gravação em áudio, o diário de campo, e o registro em atas dos encontros da formação. O **primeiro recurso** foi a **gravação em áudio** dos encontros formativos, como também dos diálogos e entrevistas. Segundo Godoy (1995, p. 35), a pesquisa qualitativa ajuda o pesquisador a utilizar “[...] equipamentos

como videoteipes e gravadores”, pois permitem que os fenômenos possam ser mais bem observados e compreendidos no contexto em que ocorrem.

Somado a esse instrumento, recorreremos, também, ao **diário de campo**, pois materializamos (na escrita) todo o processo vivido no transcorrer da investigação. Muitas vezes, esse instrumento ocupa o lugar de confidente do pesquisador, por trazer reflexões desencadeadas no decorrer da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Para Barbier (2004), o diário de campo é um recurso metodológico que possibilita ao investigador registrar as ações desencadeadas no caminhar da pesquisa, destacando os momentos de agitação ou de serenidade da contemplação.

Por meio do diário de campo, é possível armazenar um conjunto de referências múltiplas e acontecimentos, bem como reflexões; críticas; comentários científicos, filosóficos ou pessoais; anseios; concepções; reações afetivas e conversas informais, a partir das situações vividas com os demais participantes da pesquisa (BARBIER, 2004).

Por último, **os registros dos momentos formativos** foram feitos em atas redigidas pelos mediadores, conforme as experiências formativas foram se realizando. A composição de documentos sobre os momentos de partilha, debates, problematizações e reflexões se configurou como um importante acervo a ser analisado.

Gil (2002) pontua que a consulta documental se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou seja, que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa. O registro em ata dos processos formativos favorece múltiplas análises. Para o autor, “[...] incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc.” (GIL, 2002, p. 46). A consulta documental apresenta uma série de vantagens, pois, como argumenta o autor, adquire notável relevância, por considerar que os documentos se constituem uma rica e estável fonte de dados para qualquer pesquisa de natureza social ou histórica e por subsistirem ao longo dos tempos.

4.6 O PERÍODO DE COLETA DOS DADOS

A produção dos dados foi realizada entre os meses de fevereiro a dezembro de 2019. Para tanto, foi constituído um itinerário formativo, composto por 31 encontros, sendo três com duração de 4 horas, tomando os espaços-tempos das Atividades Extraclasse direcionados à mediação nas escolas, e 28 encontros com duração de uma hora, utilizando os horários de planejamento coletivo das quintas-feiras. O pesquisador participou de todos os momentos formativos sistematizados, uma vez que também atua como diretor escolar na instituição.

4.7 ORGANIZAÇÃO, TRIANGULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a triangulação dos dados, buscamos evidenciar as informações produzidas no delinear da pesquisa, objetivando um retrato objetivo da realidade experimentada, articulando o método, as técnicas de coleta, os referenciais e os dados na busca pela produção de conhecimentos. Barbier (2004) diz que nessa etapa da pesquisa precisamos fazer dialogar a problemática com a investigação.

Inicialmente, cabe ao pesquisador organizar os dados, de modo a buscar por aqueles que respondem à problemática de pesquisa. Isso demanda a leitura de todo o material produzido, a seleção das informações que serão submetidas à análise e a criação de categorias para o tratamento dos dados. Buscamos por “estratégias”, apresentadas por Barbier (2004) como a trama de fundo da abordagem em espiral, específica da pesquisa-ação, elegendo hipóteses que emergem da ação e que precisamos empregar para a análise da prática.

Dessa forma, organizamos os dados produzidos nas formações vividas com os professores. Transcrevemos as gravações e, em seguida, realizamos a leitura de todo material transcrito e registrado durante a investigação, para, então, selecionar as que sustentassem a tessitura do diálogo entre os registros e as análises constituídas, que contaram com a colaboração da revisão de literatura e os referenciais teóricos que sustentaram a investigação.

Nesse caminhar, buscamos ser prudentes e cautelosos com a problematização, indo atrás de estratégias metodológicas que nos ajudassem a refletir sobre os eixos que

sustentam a investigação: a Educação Especial na Educação Infantil, os currículos e a formação continuada. Como sinaliza Barbier (2004), o pesquisador envolvido na pesquisa-ação precisa demonstrar disponibilidade, cautela, respeito em relação aos outros, sagacidade e implicação com o campo investigado. Precisa compor estratégias para se aproximar dos pesquisadores coletivos e para delinear com esses sujeitos todos os rumos da investigação no cotidiano da escola.

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2004, p. 19).

Fizemos o trabalho de triangulação e análise de dados, sempre pensando no leitor do texto, objetivando compor uma narrativa crítica sobre os momentos de formação continuada vividos, de modo a despertar o interesse daqueles que leem a dissertação e o produto educacional, na busca por produzir conhecimentos sobre a escola comum, laica e de qualidade para todos e da formação em contexto como uma rica estratégia para o alcance desse objetivo. Buscamos escrever cada capítulo da dissertação, pensando da seguinte maneira:

[Para aquilo que será escrito] [...] faço [...] uma escuta flutuante do que já está escrito deixando-me levar pela ressonância criadora [...]. Depois eu componho o texto do que eu quero transmitir a outrem. Parto da ideia de que eu tenho uma estima verdadeira pelo meu leitor [...]. Eu me obrigo a apresentar-lhe um texto trabalhado, respeitando assim a sua qualidade de leitor [...]. Tenho vontade de que meu leitor sinta simultaneamente a ordem e a desordem, o silêncio e o barulho, a noite e o dia, o ódio e o amor, a ação e a contemplação, a racionalidade, o nascimento e a morte de toda existência. Meu texto deve tocá-lo no mais profundo do seu ser, interrogá-lo sobre suas evidências [...]. Empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas preferências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas. Mantenho com meu leitor [...] 'uma amizade conflituosa' (BARBIER, 2004, p. 139-140).

Por meio dos movimentos produzidos pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, a investigação foi se constituindo, respondendo ao objetivo geral que a conduz, qual seja, ações formativas com uma unidade de ensino de Serra/ES, visando articular o currículo escolar com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas na Educação Infantil. Como produto educacional, temos a formação continuada sistematizada e vivida com a escola, exigências do Mestrado Profissional

em Educação da UFES, movimentos que serão tratados no capítulo que segue, ou seja, o de análise de dados.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INTERFACE COM A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Alvo Dumbledore: - Há muitos tipos de valentia. É preciso muita coragem para lutar contra nossos inimigos, mas é preciso o mesmo valor para fazer o mesmo com os amigos. (J. K. ROWLING)

Para o desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, recorreremos ao espaço-tempo de uma escola pública de Educação Infantil de Serra/ES para constituir momentos de formação com professores que atuam nesse cotidiano, visando maiores possibilidades de envolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial nos currículos vividos/praticados nesta primeira etapa da Educação Básica.

Como modo de organizar os dados da pesquisa, apresentamos três momentos que contribuíram para a constituição do capítulo. Primeiro, destacamos informações sobre o município em que foi realizada a pesquisa, objetivando conhecer características e políticas públicas locais, principalmente as educacionais, de modo mais amplo.

Em seguida, a Educação municipal com destaque para as políticas de Educação Infantil e de Educação Especial, considerando os processos de inclusão da criança pequena apoiada pela modalidade de ensino no currículo escolar. Como se trata de um município em constante ascensão populacional, desvelamos dados sobre: quantitativas escolas, estudantes, professores, formação continuada, proposta curricular, dentre outras.

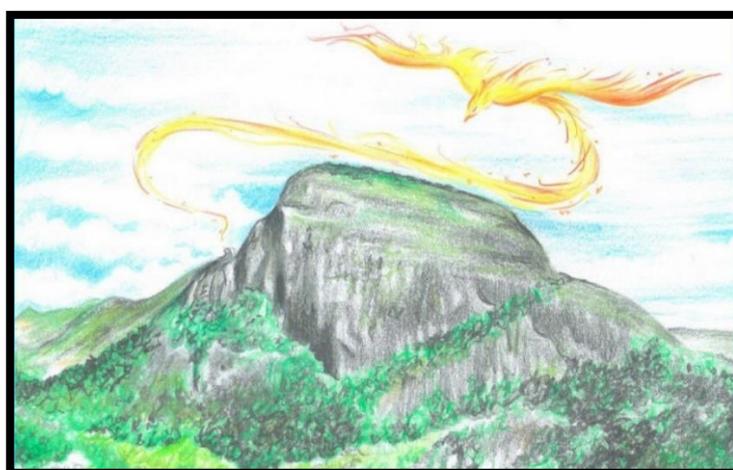
Por último, os processos de formação continuada vividos com os profissionais da escola, destacando: a) organização do itinerário de formação (escolha dos temas, mediadores e coordenadores dos encontros, dias e horários); b) realização dos encontros de formação planejados. Transversal ao processo, trazemos a reflexão crítica dos dados com as contribuições teóricas dos autores que fundamentam a investigação.

A pesquisa se realizou a partir do instante em que os professores, pedagogos, diretor escolar e equipe de apoio (auxiliares de creche, de serviços gerais, cuidadores, estagiários e merendeiras), pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, lançaram

um olhar crítico-reflexivo sobre os desafios curriculares que afetam os processos de educabilidade das crianças pequenas público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e buscaram, na formação continuada em contexto, novas-outras linhas de pensamento e de ação pedagógica.

5.1 CAMINHOS QUE APROXIMAM O ANTIGO E O NOVO: O MUNICÍPIO DE SERRA/ES CONTADO POR SUA HISTÓRIA E SUA ATUALIDADE

Imagem: 02 – O Pássaro de fogo



Fonte: Arquivo público (2019).

A imagem retrata o conto indígena “O pássaro de fogo” que se popularizou na cultura e história capixaba. A lenda diz que dois indígenas se apaixonaram enquanto suas tribos estavam em plena guerra. Esse amor proibido foi castigado. O casal foi transformado em duas grandes pedras que se olham, mas não se tocam. Assim, a lenda diz que, uma vez ao ano, em noite de São João, um pássaro de fogo ilumina o céu, levando mensagens de um para o outro.

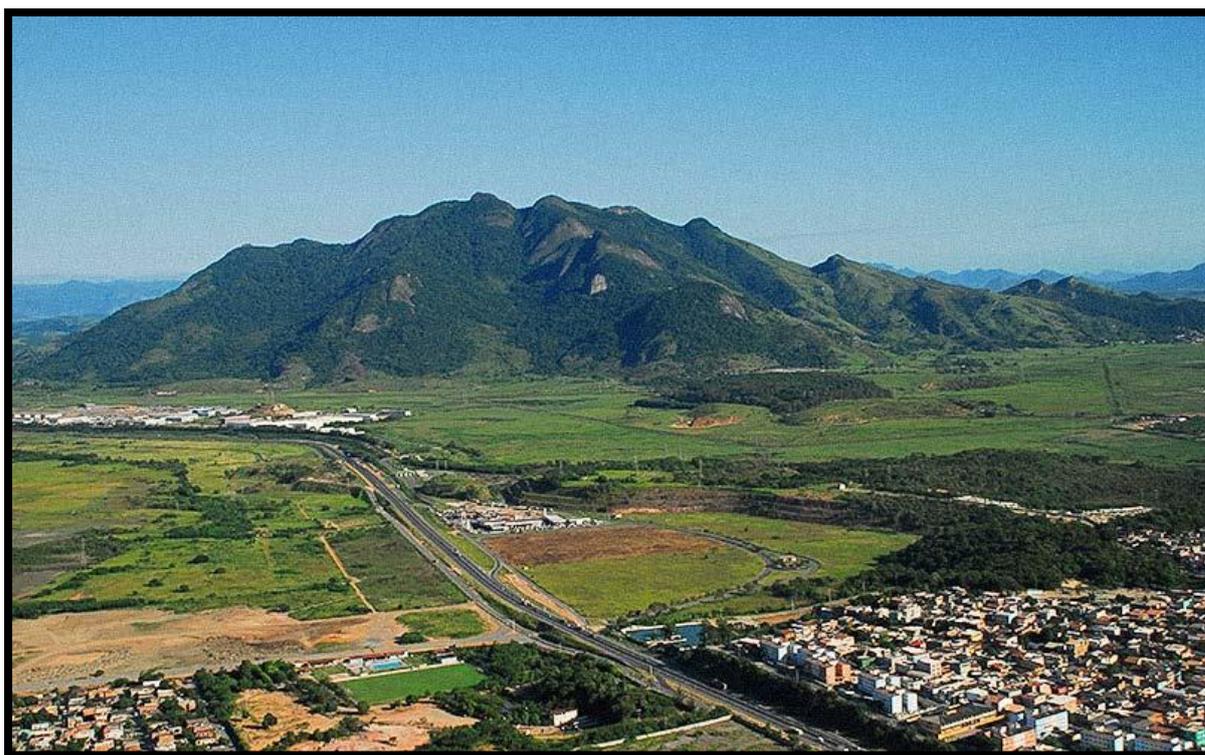
Uma dessas pedras corresponde ao composto rochoso denominado “Mestre Álvaro”⁴, ponto mais alto da Região Metropolitana da Grande Vitória e localizado em um parque ecológico muito visitado por turistas no município de Serra-ES. Assim, a denominação de “Serra” se realiza por essa região montanhosa, retratada na lenda capixaba explicitada. Em diálogo com a imagem, destacamos que o município foi fundado em 08 de dezembro de 1556 – ainda na época das Capitânicas Hereditárias – e se tornou

⁴ A segunda pedra corresponde ao “Monte Mochuara” localizado no município de Cariacica.

um dos municípios mais antigos do país. Traz rico folclore e cultura popular e se junta a outros municípios brasileiros que evidenciam a potência cultural e econômica deste País.

Em relação à cultura, o congo se coloca como a principal manifestação do folclore da municipalidade e da cultura capixaba. O congo se originou na comunidade de Putiri, área rural do município (SERRA, 2020), e se junta a outros patrimônios jesuíticos. O município também conta com ruínas históricas e festas folclóricas, sendo o Ciclo Folclórico e Religioso de São Benedito considerado uma das maiores festas de cunho popular e religioso do Brasil, por sua vez iniciado sempre no segundo domingo de dezembro. A seguir, apresentamos algumas imagens que retratam um pouco essa leitura realizada sobre Serra/ES.

Foto 14 – Mestre Álvaro



Fonte: Arquivo Público (2020).

Foto 15 – Congo



Fonte: Arquivo Público (2020).

Foto 16 – Igreja dos Reis Magos



Fonte: Arquivo Público (2020).

Foto 17 – Faixa Litorânea



Fonte: Arquivo Público (2020).

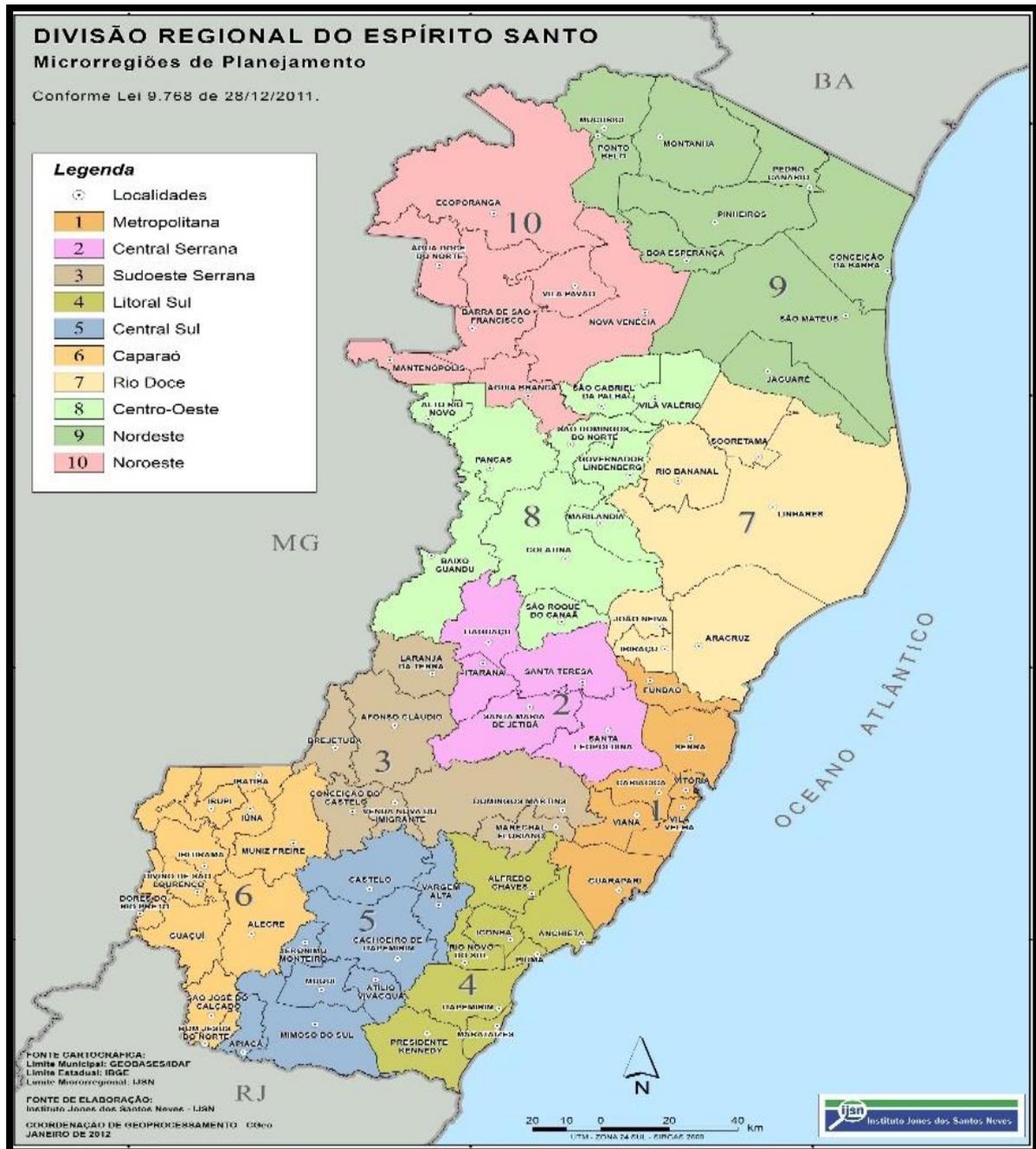
Foto 18 – Ruína de Queimados



Fonte: Arquivo Público (2020).

O município de Serra-ES tem se constituído como importante frente de expansão econômica e populacional da Região Metropolitana da Grande Vitória, compondo, com os municípios de Vitória, Vila Velha, Cariacica, Viana, Guarapari e Fundão a referida região, como podemos observar no mapa do Espírito Santo.

Imagem 03 – Mapa do Estado do Espírito Santo por Regiões



Fonte: Arquivo público (2020).

O município possui o 2º maior Produto Interno Bruto (PIB) do Espírito Santo – o 23º da Região Sudeste e o 47º do Brasil (SERRA, 2019). Trata-se do trigésimo maior município do Estado do Espírito Santo em território. Atualmente, recebe o título de cidade capixaba com maior número de habitantes, fato que podemos observar nos dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), que aponta relevante crescimento demográfico entre os anos de 1970 e 2019.

Quadro 08 – Censo demográfico – Serra, Espírito Santo

Censo	Ano	Número de habitantes
População	1970	17.286
População	2000	330.874
População	2006	407.448
População	2010	409.267
População estimada	2019	517.510

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020).

Diante desse cenário, grande parte desse contingente populacional é formada por imigrantes atraídos pelo crescimento industrial vivido pelo município após a década de 1970 e pelo roteiro turístico que compreende uma diversidade de atrações que variam desde o litoral até uma extensa zona rural. O rápido crescimento populacional trouxe grandes desafios para a composição de políticas públicas, tendo em vista demandar melhorias na condição de vida de grande parte da população. Segundo dados consultados (SERRA, 2020), uma significativa parte dessa população vive com severas restrições de acesso a direitos mínimos de existência, conforme explicita a citação que segue.

De acordo com dados do 'Perfil da Pobreza no Espírito Santo: famílias inscritas no CadÚnico 2019', do Instituto Jones dos Santos Neves, cerca de 125.791 moradores do município da Serra encontram-se inscritos no CadÚnico (25% da população serrana). Desse quantitativo, 82,3% estão na faixa de pobreza (104.038) e 17,7% (21.753) estão na faixa de extrema pobreza. Esses dados indicam que uma parcela significativa da população serrana não tem acesso às condições mínimas de sobrevivência (SERRA, 2020, p. 08).

Somado a esses dados, é importante destacar que essa parcela da população cadastrada no CadÚnico envolve indivíduos com idade acima dos 15 anos, sendo composta por 8,2% de analfabetos e 50% de sujeitos que não concluíram o Ensino Fundamental (SERRA, 2020). Esses dados nos permitem pensar que o município apresenta considerável índice de analfabetismo entre adultos e baixa escolarização da população em geral.

Nesse sentido, para tentar compreender os esforços dos entes federados em compor políticas públicas direcionadas à Educação e os principais investimentos destinados aos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes, realizamos um levantamento do quantitativo de escolas localizadas no município, destacando as diferentes esferas governamentais (Federal, Estadual e Municipal) e a rede de ensino privada disponível a atender aos munícipes.

Quadro 09 – Quantitativo de escolas no município de Serra-ES

Rede Federal de Ensino	Número de instituições
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES	01
Rede Estadual de Ensino	Número de instituições
Escolas de Ensino Fundamental I e II e Médio	46
Rede Municipal de Ensino	Número de instituições
Educação Infantil	72
Ensino Fundamental I e II	67
Rede Privada de Ensino	Número de instituições
Educação Infantil	21
Ensino Fundamental I e II e Médio	35
Instituto de Ensino Superior	11
Instituições Filantrópicas	Número de instituições
Centro de Atendimento Educacional Especializado	02

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador (2020).

A Educação municipal é gerida por um órgão central intitulado Secretaria Municipal de Educação – Sedu/Serra – representada por um secretário municipal, indicado pelo poder executivo. Ele é auxiliado por subsecretários (pedagógico e administrativo), gerentes, coordenadores e assessores. Essa equipe central é responsável por: administrar os recursos financeiros e capital humano referente à pasta, compor políticas, organizar todos os processos em torno do ensino-aprendizagem junto a outros órgãos colegiados e o Ministério Público, assessorar as equipes escolares no fazer pedagógico e administrativo, desenvolver processos de formação continuada de professores, dentre outras atribuições.

Segundo dados disponibilizados pela Gerência de Recursos Humanos, atuaram na rede municipal de ensino, no ano de 2019, o seguinte quantitativo de profissionais, distribuídos nas respectivas áreas do conhecimento.

Quadro 10 – Quantitativo de professores

Área do conhecimento	Quantitativo
Professores MaPA – Educação Infantil	1.382
Professores MaPA – Séries Iniciais	1.518
Professores MaPA – Educação Especial	323
Professores MaPB – Matemática	158
Professores MaPB – Língua Portuguesa	176
Professores MaPB – Ciências	114
Professores MaPB – História	112
Professores MaPB – Geografia	127
Professores MaPB – Arte	299
Professores MaPB – Educação Física	357
Professores MaPB – Inglês	101
Professores MaPB – Assessoramento Pedagógico	468
Diretores Escolares	139
Equipe de apoio	Quantitativo
Auxiliares de creche	218

Cuidadores	216
Estagiários	866

Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador (2020).

Em entrevista com a Gerência de Recursos Humanos, constatamos que dos 5.446 professores que atuaram no ano de 2019 nas escolas municipais e no órgão central (Sedu/Serra), 2.996 (55%) pertencem ao quadro estatutário de servidores do magistério municipal, 32 (0,6%) possuem ainda vínculo celetista e 2.418 (44,4%) estão em regime de designação temporária.

A formação continuada dos professores da Rede de Ensino de Serra-ES é organizada por uma Gerência de Formação. O setor dispõe de espaço próprio e salas disponíveis aos processos formativos. Funciona no próprio edifício da Secretaria Municipal de Educação. A Gerência de Formação tem investido na formação continuada de professores de áreas específicas (Ensino Fundamental II), bem como na de pedagogos, diretores escolares e profissionais em atuação na modalidade de Educação Especial. Nos últimos anos, os processos de formação têm sido sistematizados por itinerários mensais, deixando excluídos, em muitos momentos, os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha da gestão das escolas busca respeitar os princípios da gestão democrática, constituindo, a Sedu-Serra, processos de seleção dos diretores escolares. Nos últimos tempos, tem adotado como pré-requisito o cumprimento do seguinte percurso para a ocupação dos cargos de dirigente escolar: a) o candidato ser pertencente ao quadro estatutário do magistério; b) passar por avaliação de documentos, dentre eles, a aferição de um plano de trabalho; c) consulta pública à comunidade escolar.

A Rede Municipal de Ensino de Serra tem baseado suas ações pedagógicas e administrativas em documentos curriculares no âmbito nacional, tal como a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais, como também tem participado de vários programas do Governo Federal, como o Programa Brasil Carinhoso, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Educação, Programa Salas de Recursos Multifuncionais, dentre outros.

Como outras redes de ensino, é fortemente impactada pelas avaliações em larga escala e se encontra imersa em programas de governo da Rede Estadual de Ensino

do Espírito Santo, como o Pacto de Aprendizagem do Espírito Santo, cujo objetivo é a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes da Educação Básica no Estado, que envolve o domínio de competências na leitura, escrita e cálculo adequado à idade e ao nível de escolarização (SEDU, 2018) nas avaliações de larga escala.

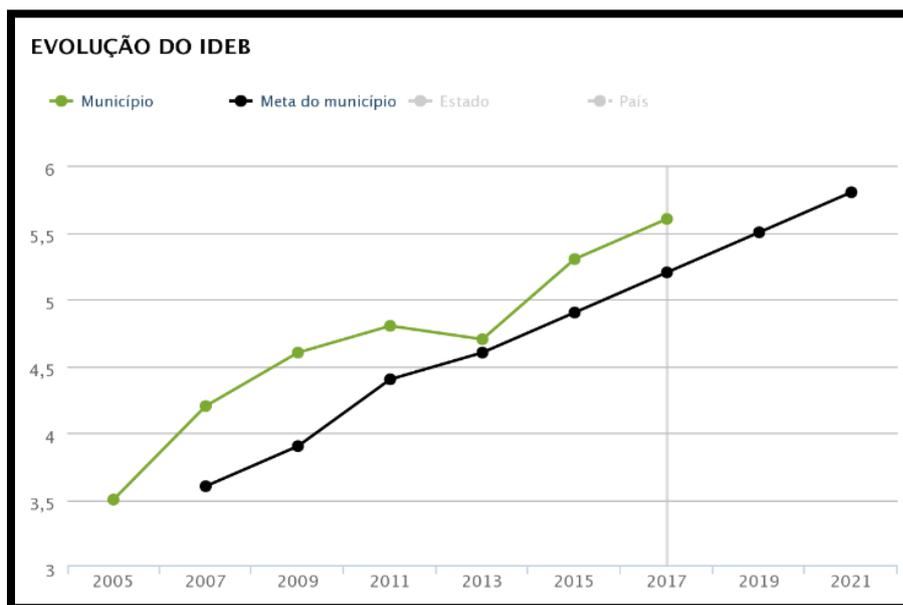
Mariano (2018) destaca que há fortes críticas – tanto pelo meio acadêmico quanto pelos demais profissionais da educação – acerca dessas políticas/programas, por buscarem pela padronização do currículo, do material didático e dos processos de formação do magistério, além do monitoramento dos momentos de avaliação da aprendizagem. As avaliações de larga escala também têm sido problematizadas por movimentos nacionais e internacionais, como o Fórum Mundial de Educação, destacando que elas deveriam promover uma corresponsabilização de ações em função da Educação e não o *ranqueamento* dos sistemas de ensino e das escolas.

[...] mecanismos de responsabilização bem concebidos encorajam a colaboração, levando a uma educação inclusiva, equitativa e de boa qualidade; aqueles mal concebidos fornecem uma aparência de eficácia ou, pior, distorcem a educação e minam o propósito para o qual foram introduzidos (UNESCO, 2018, p.11, tradução nossa).

Movimentos nacionais e internacionais em defesa da Educação (Campanha pelo Direito à Educação, Fórum Mundial de Educação, dentre outros) apontam reflexões sobre as avaliações de larga escala, dizendo que “[...] sua presença ou ausência influencia o modo como os alunos aprendem, os professores ensinam e os governos governam” (UNESCO, 2018, p. 11, tradução nossa). Diante disso, esses movimentos problematizam que as redes de ensino acabam por concentrar esforços para acesso às escolas (matrículas) por parte dos alunos público-alvo da Educação Especial, mas com poucas condições de permanência e de aprendizagem.

Dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desvelam que a Rede Municipal de Educação de Serra-ES possui os seguintes indicadores nas avaliações de larga escala.

Imagem 04 – IDEB, Serra-ES



Fonte: Dados do Inep (2020).

Tais dados sinalizam a perspectiva do município em acompanhar a meta do Brasil de alcançar a média de 6,0 pontos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Essa média corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos. A municipalidade há de ter o cuidado para, em nome do alcance dessa meta produzir, de modo desenfreado, processos de exclusão da escola, bem como na escola. Como diz Ferraro (2004), podemos dizer sobre dois tipos de exclusão. A primeira, a exclusão *da* escola, envolve as questões da dificuldade no acesso à escola; a segunda, chamada de exclusão *na* escola, relaciona-se aos dados de reprovação e afastamento do aluno da escola.

Segundo o Ministério da Educação, o Ideb é um termômetro utilizado para a composição de políticas públicas educacionais, tendo em vista a qualidade da educação. Cumprido o objetivo desta primeira parte da análise de dados, apresentamos as políticas de Educação Infantil e de Educação Especial implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES.

5.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE SERRA – ES

Alvo Dumbledore: - Palavras são, na minha humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de formar grandes sofrimentos e também de remediá-los. (J. K. ROWLING)

Segundo dados da Coordenação de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Serra, no ano de 2019, a Rede Municipal de Ensino contabilizou 65.176 estudantes matriculados. Desses, 41.996 estudantes no Ensino Fundamental I e II, 1.960 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 21.220 nos Centros Municipais de Educação Infantil.

Desses estudantes, 1.992 demandavam apoios por apresentarem indicativos à Educação Especial. Na Educação Infantil, foram matriculadas 455 crianças público-alvo da Educação Especial, com idades entre 0 e 5 anos, as quais apresentaram laudos clínicos às unidades de ensino correspondentes a: 420 com deficiência mental/intelectual, 12 com deficiência auditiva, 10 com deficiência visual e 10 com altas habilidades/superdotação.

Nesse mesmo ano, atuaram, nos Centros Municipais de Educação Infantil, 1.382 professores na regência de classe. Desse quantitativo, 879 (63,6%) pertenciam ao quadro de servidores estatutários do magistério municipal, 15 (1,1%) possuíam vínculo celetista e 488 (35,3%) estavam em regime de designação temporária. Já na função de professor da Educação Especial na Educação Infantil, atuaram 109 docentes em regime de designação temporária, distribuídos nas seguintes áreas:

Quadro 11 – Quantitativo de professores da Educação Especial

Professores (as) da Educação Especial na Educação Infantil – 2019	
Área	Quantitativo
Deficiência Mental / Deficiência Intelectual	84
Deficiência Auditiva	15
Deficiência Visual	10
Altas Habilidades / Superdotação	--
Total	109

Dados: Gerência de Educação Especial – Sedu/Serra.

Além desses professores na Educação Especial, também foram contratados 101 profissionais para atuarem como cuidadores, tendo como pré-requisito de

escolaridade o Ensino Fundamental; além de 194 estagiários, estudantes de cursos de licenciatura.

Segundo a Gestora da Coordenação de Educação Infantil da Sedu/Serra, a partir de 2004, o trabalho pedagógico com as crianças pequenas adotou como base o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), que objetivou propor diálogos com programas e projetos curriculares de instituições desta primeira etapa da Educação Básica nos estados e municípios. Cabe lembrar que, até 2003, a pasta da Educação Infantil era de responsabilidade da Secretaria de Ação Social e, quando assumida, em 2004, pela Secretaria de Educação, as referências curriculares tiveram como termômetro os documentos curriculares promulgados pelo Ministério da Educação.

Em 2009, com a promulgação das DCNEI e com debates ocorridos no transcorrer da construção do referido documento, o município de Serra/ES adotou essas diretrizes como documento norteador do trabalho pedagógico realizado pelos Centros de Educação Infantil e dos processos de formação continuada de professores.

Em relação à formação continuada de professores da Educação Infantil, percebemos fragilidades nas políticas implementadas pelo município. Essas dificuldades se constituem em virtude do reconhecimento tardio desta etapa de ensino pela educação, que implicou na escassez de momentos de planejamentos, pesquisas na área, formação inicial em cursos superiores, processos de formação continuada de professores, dentre outros. O que destacava, anteriormente, era o cuidar da criança em instituições públicas/privadas firmado no princípio da caridade/assistencialismo e, muitas vezes, sem compromisso com os processos de ensino-aprendizagem.

Uma segunda questão que atravessa as políticas de formação continuada é a perspectiva multiplicadora, ou seja, um representante da unidade de ensino participa do encontro com a equipe central e, posteriormente, “multiplica” esse saber/fazer vivido na escola. Essa perspectiva de formação continuada cria barreiras para o professor vivenciar discussões coletivas por meio de diálogos entre a prática docente e as teorizações do campo da Educação. Além disso, depende da articulação dos gestores escolares para oportunizar momentos para que o multiplicador repasse as informações/saberes para a coletividade (PIMENTA, 2005).

Em contrapartida, a partir das DCNEI (BRASIL, 2009a), foram garantidos momentos de planejamento (em serviço) para o professor da Educação Infantil, proporcionando espaços/tempos de estudos, preparação das ações/atividades pedagógicas, encontros com os pedagogos e professores de área específica do conhecimento, dentre outros movimentos. As unidades de ensino passaram por reestruturação para a garantia de 1/3 da carga horária do professor para momentos de planejamentos individuais e coletivos.

Esse movimento de reestruturação dos tempos de planejamento do professor da Educação Infantil se deu por meio de luta da categoria do magistério em se fazer instituírem os componentes curriculares de Arte e Educação Física na matriz curricular desta primeira etapa da Educação Básica do município. Até o referido ano (2009), as crianças matriculadas nesta etapa de ensino contavam apenas com as aulas desenvolvidas pelos professores regentes.

A partir desse contexto, as crianças matriculadas na Educação Infantil passaram a experimentar novas vivências, apoiadas por professores das referidas áreas específicas do conhecimento. Com a incorporação dos professores de Arte e de Educação Física na Educação Infantil, os professores regentes passaram a contabilizar quatro espaços-tempos semanais, com duração de 50 minutos, para planejamento das atividades/ações individuais ou por segmentos, encontros com os pedagogos, dentre outros. Além disso, passaram a contar com cinco tempos diários, com duração de 01 hora, para planejamento coletivo ao final das aulas. Nesses espaços-tempos, também desenrolaram os processos de formação que sustentaram a presente pesquisa de mestrado. Dessa forma, apresentamos, no quadro abaixo, o horário de funcionamento das escolas de Educação Infantil do município de Serra/ES.

Quadro 12 – Horário de Funcionamento dos Centros Municipais de Educação Infantil

Espaços-tempos	Matutino	Vespertino	Carga Horária Diária	Planejamentos semanais	Planejamentos diários
Horário da Criança	7h00min às 11h00min	13h00min às 17h00min	4 horas	-	-
Horário do Professor	7h00min às 12h00min	13h00min às 18h00min	5 horas	04 espaços-tempos com duração de 50 min	05 espaços-tempos diários com duração de 1 hora.

Fonte: Dados elaborados pelo pesquisador (2020).

Diante desse cenário, em 2018, a Gerência de Educação Infantil iniciou um processo de discussão com as escolas para estabelecer diálogos entre a Base Nacional Comum Curricular, a proposta pedagógica das unidades de ensino e a proposta curricular adotada pela rede municipal de Serra/ES. Foram ofertados dias de estudos nas escolas (Atividades Extracurriculares – AEC), por sua vez, previstos em calendário, bem como momentos de formação ora realizados na escola, ora no Centro de Formação da Secretaria de Educação. Nesses espaços-tempos na escola, realizamos os processos formativos – bases deste estudo de mestrado profissional em educação.

Em relação à Educação Especial, até o ano de 2019, a modalidade tinha uma coordenação na Secretaria de Educação, passando a ser administrada por uma Gerência, no ano citado. A Educação Especial se inicia no município em 1995, como parte integrante da rede regular de ensino. Nesse mesmo ano, a Rede Municipal de Ensino da Serra registrou o atendimento de, aproximadamente, 92 estudantes com deficiência mental, 14 com deficiência auditiva e 38 com deficiência visual.

No entanto, o início dos atendimentos se constituía numa perspectiva segregadora, ou seja, por meio de classes especiais. Elas foram extintas em 2003. Atualmente, a Educação Infantil de Serra/ES conta com somente uma Sala de Recursos Multifuncionais para atendimento às especificidades de aprendizagem das crianças, de modo complementar/suplementar, no contraturno da escolarização. As demais salas de recursos estão instaladas nas unidades de Ensino Fundamental: 29 para deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, além de duas salas para apoio aos estudantes com deficiência visual e outras duas para suporte aos estudantes com surdez. As crianças da Educação realizam o atendimento educacional especializado no contraturno dessas escolas que são denominadas “polo”. Os estudantes que apresentam indicativos de altas habilidades ou superdotação são atendidos nessas escolas polo.

Essa política faz com que, em muitos momentos, não se promova o diálogo entre a escola de matrícula do aluno e aquela que atende às necessidades/especificidades da criança pequena no contraturno. Há de destacar que a Rede de Ensino também tem investido esforços para a realização de ações colaborativas entre os professores

de Educação Especial e os docentes do ensino comum no turno regular de escolarização.

Em 2003, com o avanço da pesquisa em Educação Especial e maior compreensão sobre a legislação educacional, deu-se início aos processos de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas salas comuns, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, implementou-se uma sala de recursos multifuncionais para apoio aos estudantes com deficiência auditiva em uma escola de Ensino Fundamental da rede.

No final de 2007, houve a construção de um plano de trabalho pela coordenação da Educação Especial com metas a serem alcançadas, serviços a serem oferecidos e modos de organização do trabalho pedagógico. Com o processo de inclusão nas escolas comuns, em 2010, foram constituídas as salas de recursos multifuncionais, já citadas neste texto. Vale ressaltar que essa ação se deu pela adesão ao Programa Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação.

Em 2012, teve início a contratação de tradutor intérprete e professores bilíngues para atender às demandas dos estudantes com surdez. Nesse mesmo ano, o município participou do estudo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que desencadeou momentos de formação com os professores de Educação Especial. Em 22 de dezembro de 2014, foi aprovada a Resolução do Conselho Municipal de Educação da Serra (CMES) nº 193/2014, homologada em 14 de agosto de 2015, regulamentando a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino da Serra/ES. Trata-se da primeira normatização específica da municipalidade para as políticas de Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino da Serra.

A maioria desses investimentos foi destinada aos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no Ensino Fundamental, deixando muitas crianças pequenas fora deste contexto. Na Educação Infantil, percebemos o desenvolvimento de políticas públicas de Educação Especial, a partir de 2018, constituindo-se por meio da contratação de professores especializados para atuarem colaborativamente com os regentes de classe.

A atuação desses profissionais se iniciou de maneira modesta. Estavam nas unidades de ensino apenas dois dias por semana, dificultando a participação dos professores

especializados nos momentos de reuniões coletivas, planejamentos com os professores e pedagogos, formação continuada, eventos escolares, dentre outros, pois atuavam em mais de uma unidade de ensino e em dias alternados. A reflexão crítica desse cenário levou a Secretaria de Educação a repensar tal política e, a partir de 2019, obedecer ao quantitativo de crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas nas unidades de ensino por turno como pré-requisito para a distribuição dos professores entre as unidades de ensino.

Nesse mesmo ano, houve a contratação de cuidadores para atuação nas unidades de ensino de Educação Infantil, na tentativa de auxiliar as crianças que demandavam apoios específicos de mobilidade, alimentação e higienização. Diante do exposto, damos continuidade à análise de dados com o subcapítulo que segue, que trata do processo de formação continuada de professores constituído com a escola investigada no ano de 2019.

5.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: PLANEJAMENTO, VIVÊNCIA E POTENCIALIZAÇÃO DE SABERES-FAZERES

Nesta parte da dissertação, apresentamos a trajetória de pesquisa no Centro Municipal de Educação Infantil. Para tanto, trazemos os dados por meio da seguinte organização textual: a) solicitação à Secretaria Municipal de Educação e à escola para a constituição do estudo; b) organização/sistematização do processo formativo com a unidade de ensino; c) descrição e análise dos momentos formativos por meio de eixos temáticos. Transversaliza reflexões sobre os modos como os profissionais da escola se envolveram na formação e aprofundaram seus saberes-fazer.

5.3.1 O início da pesquisa: das solicitações à sistematização/organização dos processos formativos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, recorreremos a dois processos iniciais que marcaram a trajetória de investigação com a escola após a aprovação do pesquisador no Programa de Mestrado Profissional em Educação. Primeiramente, solicitamos autorização à municipalidade de Serra/ES para a realização do estudo. Posteriormente, reunimo-nos com o coletivo escolar para apresentar uma intenção de

pesquisa (ideias iniciais) e solicitar a esses profissionais a autorização para a realização do estudo com o Centro Municipal de Educação Infantil.

O pedido de autorização ao município investigado se deu após diálogos com o orientador do estudo. Discutimos a possibilidade de realizar o estudo na escola em que atuávamos como diretor escolar. A partir dessa conversa, elaboramos uma carta de apresentação junto a um ofício, solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa no referido município. Esses documentos foram protocolados na Sedu/Serra e endereçados ao Secretário de Educação, à Subsecretaria Pedagógica e à Gerência de Formação Continuada. A autorização foi aprovada pelo secretário da pasta que, em seguida, solicitou-nos uma cópia do projeto de pesquisa. Informamos que o projeto seria construído com a escola e entregue à Secretaria de Educação via protocolo interno.

Diante desse cenário, realizamos a primeira reunião com a escola, no dia 04 de fevereiro de 2019, para apresentar ao coletivo escolar ideias iniciais sobre a pesquisa. Para tanto, como já ocupávamos a função de dirigente escolar, não foi necessário fazer a apresentação do pesquisador e dos profissionais da escola.

Sinalizamos que gostaríamos de estar com o grupo para colocar nossas intenções e ouvi-lo para que, juntos, pudéssemos compor o projeto de pesquisa a ser realizado no Curso de Mestrado, caso o estudo fosse autorizado por aquele coletivo. Tínhamos em mente os processos de educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial, tendo em vista ser essa nossa área de pesquisa. Diante disso, passamos a escutar (de modo sensível) o que julgavam importante para constituir com esse coletivo.

As narrativas docentes destacavam a ausência de processos de formação continuada organizados pelo órgão central para os professores que atuam na Educação Infantil no tocante à inclusão da criança pequena público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. O coletivo escolar pontuou que quando há formação pela Secretaria de Educação, esses encontros abordam temas que pouco dialogam com a realidade das escolas. Muitas vezes, não discutem temas relacionados à Educação Especial. Diante disso, sinalizaram:

Na nossa área não tivemos nenhuma disciplina em relação à Educação Especial. As formações que são ofertadas pela Sedu/Serra também não abordam a Educação Especial. Eu estou até propondo lá na formação que a gente converse mais sobre esse tema (PROFESSORA ÁREA ESPECÍFICA DO CONHECIMENTO).

Desde que entrei no município eu conto nos dedos as vezes que tivemos formação na Secretaria de Educação. E quando tem (a formação) eles ficam discutindo legislações e pouco discutem práticas pedagógicas. No que se refere à Educação Especial, nem comentam (PROFESSORA REGENTE)

A Secretaria de Educação peca ao não ofertar formação para a gente da Educação Infantil. A formação continuada é fundamental, pois ninguém pode dar aquilo que não recebeu. Como eu vou trabalhar com uma determinada situação se eu não recebi formação para isso? A formação amplia nossos conhecimentos, pois, às vezes, o meu medo é o medo dela, as minhas dificuldades, são as mesmas dificuldades das colegas, ou, ela superou e eu ainda tenho um bloqueio. (PROFESSORA REGENTE).

As narrativas expressavam o desejo de o grupo participar de estudos contínuos. Momentos formativos que dialogassem com a realidade social vivida pela escola. Como diz Mariano (2018), a formação na/da escola possibilita a reflexão crítica do vivido e dialoga com referenciais teóricos, adotando a escola como espaço de trabalho e da formação em contexto para o professor. Diante disso, a equipe escolar sinalizou o anseio de constituir um processo de formação continuada que contemplasse todos os servidores do Centro Municipal de Educação Infantil, fazendo dialogar temáticas que atravessavam o currículo da Educação Infantil no tocante à aprendizagem das crianças apoiadas pela Educação Especial, como apresentado na ata desse encontro.

O grupo pontuou que seria interessante discutir textos sugeridos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, para elaboração da proposta pedagógica das unidades de ensino. Textos que discutissem os currículos e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os textos foram construídos a partir dos fóruns regionais e nacionais e organizados por diferentes autores do campo da educação, trazendo eles debates sobre: a) o currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?; b) as especificidades da ação pedagógica com os bebês; c) brinquedos e brincadeiras na educação infantil; d) relações entre crianças e adultos na educação infantil; e) saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde; f) múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil; g) a linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância; h) as crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas; i) crianças da natureza; j) avaliação e transições na educação infantil. Diante desse cenário, foi enfatizado que, em 2017, a escola já realizara estudos sobre alguns desses textos, porém, acreditava ser fundamental resgatá-los sob a ótica da inclusão escolar de crianças público-alvo da educação especial. Em meio a isso, surgiram sugestões para se abordar temas sobre políticas públicas e a legislações da Educação Especial, bem como realizar oficinas sobre práticas docentes no cotidiano da sala de aula com crianças público-alvo da Educação Especial (REGISTRO DOCUMENTAL, 04/02/2019).

Esse registro sintetiza o diálogo estabelecido entre o pesquisador e os sujeitos escolares para se pensar a organização de um estudo na e a partir da escola, levando em consideração a crescente busca por matrículas de crianças público-alvo da Educação Especial na unidade de ensino. Vale ressaltar que a instituição investigada atende crianças com faixa etária entre 2 e 5 anos. Em 2019, contabilizava um quantitativo de 321 crianças matriculadas, sendo que 13 demandavam apoios por apresentarem indicativos à Educação Especial.

Barbier (2004) diz que, em uma pesquisa-ação, cabe ao pesquisador compor o problema de pesquisa com a escola. Para tanto, é necessário perceber o contexto a ser pesquisado, criar laços de confiança e evitar o isolamento e a ideia de que as pessoas são objetos de pesquisa. Há de se pensar o estudo com a escola. Há de se pensar os profissionais da Educação também como pesquisadores (JESUS; VIEIRA; EFGEN, 2014). O investigador em pesquisa-ação não é apenas um personagem de uma instituição, nem um agente de uma organização, muito menos um indivíduo sem atribuição social. Ele assume diferentes papéis, por ser um sujeito engajado em um projeto pensado e vivido pela coletividade (BARBIER, 2004).

Composta a problemática de pesquisa com a unidade de ensino – a formação continuada na escola para articulação dos currículos e os processos de inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial –, passamos para mais uma etapa da investigação: a autorização por parte dos profissionais da escola para a realização da pesquisa e a livre participação no processo de formação continuada. As fotos a seguir imprimem o momento vivido no primeiro encontro com os profissionais da escola, nos dois turnos de funcionamento.

Foto 19 – Formação de Professores (01)



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 20 – Formação de Professores (02)



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Foto 21 – Formação de Professores (03)



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Consentida a pesquisa, além das temáticas levantadas, também foram definidos os dias, os horários e mediadores dos encontros. O grupo decidiu que os próprios profissionais da escola ocupassem a função de mediadores, pois, como diz Pimenta (2005), os profissionais da Educação possuem capacidade de reflexão crítica quando assumidos como pesquisadores de novos outros possíveis. Desse modo, chegou-se à matriz curricular do processo de formação, já apresentada no capítulo metodológico nesta dissertação de Mestrado Profissional em Educação.

Ficou também acordado que as formações ocorreriam às quintas-feiras, utilizando os horários de planejamento coletivo, ou seja, das 11h00min às 12h00min pelo matutino

e das 17h00min às 18h00min pelo vespertino, totalizando uma hora de estudo por dia. Para a utilização desses espaços-tempos, problematizamos desafios que atravessariam o próprio fazer da formação.

Um desses desafios era como garantir que os professores estivessem pontualmente no horário estipulado para o início de cada encontro, tendo em vista eles terem que organizar a sala de aula e entregar as crianças aos seus familiares. Além disso, pensar como envolver alguns profissionais da equipe de apoio sem deles retirar o direito de horário de almoço. Para lidar com esse desafio, o grupo foi sugerindo alternativas.

Diante dessa discussão descortinada pelo coletivo escolar, uma servente da escola destacou que não tinha interesse de participar do processo de formação continuada, pois estava prestes a se aposentar. A referida servidora endossou que, dadas as circunstâncias, não se importaria em entregar o restante das crianças que ainda permaneciam no CMEI a seus familiares, para que os demais profissionais pudessem participar da formação. Ressaltou também que, devido à organização da escola em entregar as crianças a seus familiares somente por meio da carteirinha escolar, não seria uma demanda que traria danos.

Em relação aos profissionais de apoio (auxiliares de creche e cuidadora), eles atuam em regime de 40 horas semanais, ou seja, nos dois turnos de funcionamento da escola, atendendo uma demanda de horário em que as crianças estão na escola (matutino 07h00min às 11h00min e vespertino 13h00min às 17h00min). As auxiliares de creche participaram dos estudos no horário das 11h00min às 12h00min, por livre vontade, sendo que a cuidadora não quis participar dos encontros que ocorriam às quintas-feiras.

Para além dos encontros realizados às quintas-feiras, o grupo deliberou por utilizar dias previstos no calendário escolar (três dias) – destinados à Atividades Extraclasse (AEC) que não foram utilizados pela Sedu/Serra – para condução do processo de formação continuada, tendo duração de quatro horas de estudos em cada dia. Os temas estudados seriam mediados pela equipe gestora, por se tratar de um encontro maior. Na avaliação do grupo, o diretor escolar e pedagogas possuíam maiores possibilidades de organização dos encontros, seguindo as demandas sugeridas pelo coletivo escolar. Optou-se, também, por assistir a um filme no início dos encontros.

Outras decisões tomadas pelo grupo foi a constituição de duplas de mediadores e por utilizar pelo menos três quintas-feiras para se discutir cada temática e os textos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Caso fosse preciso, decidiu-se que esse prazo de três dias poderia ser dilatado. Nesses dias de formação, foi estabelecido que os mediadores teriam a responsabilidade de: a) organizar a sala dos professores ou outro tempo-espço da escola para a realização dos encontros; b) mediar a temática por meio de uma problematização de 30 minutos; c) utilizar meios didáticos diversos para melhor explanação do debate (vídeos curtos, *slides*, imagens, dentre outros); d) aproveitar o restante do tempo para questionamentos, considerações, apontamentos do grupo; e) registrar o vivido em atas.

Feita essa primeira aproximação, reunimo-nos com as pedagogas dos dois turnos de funcionamento da escola para sistematizar a matriz/itinerário do processo formativo, levando em consideração as temáticas elencadas, os textos sugeridos, os dias, a carga horária e quais profissionais ficariam responsáveis pela mediação de cada temática.

Por meio de relações dialógicas, negociações, planejamentos, processos de escuta e envolvimento coletivo, a problemática e os objetivos da pesquisa foram sendo desenhados, assumindo a formação em contexto como possibilidades de discussões sobre currículo, Educação Infantil, Educação Especial e formação docente, tendo como horizonte o direito de aprendizagem da criança pequena apoiada pela Educação Especial. Com a proposta de formação elaborada, apresentamos à Sedu/Serra, conforme deliberado quando solicitamos autorização para realização da investigação.

Se tínhamos em mente vivenciar um processo de formação continuada que envolvesse todos os profissionais da escola, seria necessário partir das demandas apresentadas pelos sujeitos participantes e encaminhar algumas linhas de ação para melhor “conhecer a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações” (BARBIER, 2004, p. 115). Assim, a formação se realizou nos dois turnos de funcionamento da escola. Para a dissertação, não elegemos um turno para a análise dos dados, mas o movimento da formação, sem demarcar um período em detrimento do outro. Trazemos o movimento da formação na escola, pois a

sistematização foi a mesma, resguardadas as provocações trazidas por cada grupo de sujeitos.

Essa perspectiva de análise dos dados aponta a necessidade de compreender/interpretar a escola como “objeto social e objeto científico” (CANÁRIO, 1996, p. 126). Isso nos permite entendê-la não só como estrutura – campo de poder –, mas também como movimento que se estrutura, desestrutura, reestrutura ou explode, como processo em permanente construção (BARBIER, 2004).

Desse modo, apresentamos os quatro eixos formativos constituídos com o coletivo escolar, levando em consideração os discursos dos sujeitos praticantes que atuavam nos diferentes turnos de funcionamento da instituição pesquisada – matutino e vespertino. Trazemos o desenvolvimento dos encontros da formação continuada na/com a escola, tendo em vista a busca por novos saberes/fazeres docentes, assumindo os profissionais envolvidos como “pesquisadores coletivos”, conforme ensina Barbier (2004).

5.3.2 Primeiro eixo formativo: o currículo e a Educação Infantil na perspectiva da inclusão escolar

Neste primeiro eixo formativo, demos destaque a dois blocos de discussões com o coletivo escolar, na tentativa de produzir reflexões acerca dos currículos nas instituições de Educação Infantil. Para discussão do primeiro bloco, trouxemos o currículo e a Educação Infantil na perspectiva da inclusão escolar, elegendo os dias 07, 14, 21 e 28 de fevereiro de 2019 para o fomento de debates com o grupo.

Iniciamos as discussões trazendo as contribuições de Moreira e Silva (2008), Sacristán (2013) e Salles e Faria (2011) para problematizar os currículos na Educação Infantil, elencando elementos para a construção da proposta pedagógica da unidade de ensino, que se encontrava em fase de constituição. A mediação da temática foi realizada pelo diretor escolar e as pedagogas dos diferentes turnos. As imagens abaixo imprimem um pouco desses momentos vividos com os sujeitos praticantes.

Foto 22 – Formação de Professores (04) Foto 23 – Formação de Professores (05)



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).



Fonte: Arquivo do pesquisador (2019).

Em princípio, apoiados em Moreira e Silva (2008), discutimos os currículos como artefato social e cultural, pois eles estão implicados em relações de saber e poder, produzindo identidades individuais e sociais de existência. Os participantes nos ouviam discorrer que os autores citados afirmam que o campo do currículo tem sido associado, desde sua origem e posterior a ela, às categorias de controle e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes a teorias e práticas dominantes.

Com isso, pudemos discutir que os currículos, como destacado por Sacristán (2013), muitas vezes, são resumidos a uma seleção/organização de conhecimentos, regulando a prática pedagógica durante o período de escolaridade. Desse modo, passamos a problematizar três correntes teóricas que implicam nos modos como os currículos escolares são significados: a teoria tradicional, a teoria crítica e a pós-crítica. Transversalizaram os debates, reflexões acerca dos currículos ocultos.

Com o grupo, passamos a discutir que a teoria tradicional induz a uma perspectiva de currículo prescrito, ou seja, apresenta-se como a eleição de conhecimentos hegemonicamente valorizados que visam a intervenções pedagógicas reguladoras. Com isso, promove a constituição de conteúdos pasteurizados, impondo regras, normas e uma ordem sequencial de conhecimentos dominantes a serem transmitidos às crianças/estudantes.

Nessa concepção, o professor se mostra detentor do conhecimento e a criança/estudante um receptor passivo do que lhe é ensinado. Para Sacristán (2013), essa linha de raciocínio proporciona uma ordem por meio da regulação da aprendizagem e do ensino na escolarização da modernidade, uma construção útil daquilo que deverá ser ensinado e aprendido. Tudo isso se configura como um conjunto de conhecimentos que constrói padrões e normas de avaliação que ditarão o que é normal ou não, sucesso ou fracasso e o quanto é satisfatório ou não à escola. Além disso, categoriza quem cumpre o que é estabelecido ou quem não o faz.

Dessa forma, conforme o debate se aprofundava, o coletivo escolar passava a se envolver nas discussões. As reflexões despertavam a manifestação de algumas professoras, que apresentaram suas concepções sobre o currículo tradicional e as implicações dessas concepções na Educação Infantil, como destacado a seguir:

O currículo está atrelado às mudanças históricas e sociais que o mundo inevitavelmente vai passando. Pensar em Currículo Tradicional ou qualquer outro currículo requer pensar de uma forma mais ampla nas mudanças. Quando foram promovidas as teorias tradicionais curriculares, estas estavam ligadas diretamente ao sistema industrial da época. Dessa forma, as práticas pedagógicas se baseavam num ensino mecânico onde os assuntos eram passados pelo professor e memorizados pelos alunos (PROFESSORA REGENTE).

Um grande desafio em relação ao currículo tradicional e à prática docente é fazer com que as famílias compreendam o que é a educação infantil. Sua real função. Muitas delas cobram registros escritos como se fossem a única forma de aprendizado. Como se as experiências vivenciadas pela criança naquele dia não contassem. Não deixam as crianças serem crianças (PROFESSORA REGENTE).

Existem muitos desafios quando pensamos em currículo tradicional na educação infantil. Queremos que o aluno seja protagonista, que se torne um sujeito crítico, que suas experiências e saberes tenham importância, que a aprendizagem esteja ligada a uma construção de sentido e não de memorização (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA).

Os relatos apresentados nos permitem refletir que o pensamento sobre o currículo precisa ser problematizado para se desvelar sua natureza reguladora, além dos sinais e mecanismos presentes nesta regulação, também analisar “[...] como é realizada essa natureza e quais consequências podem advir de seu funcionamento” (SACRISTÁN, 2013, p. 23). Dessa forma, a partir das discussões sobre a teoria tradicional, foi destacado pelo grupo que, quando nos prendemos a uma concepção prescritiva de currículo na Educação Infantil, enveredamo-nos por práticas docentes acrílicas, reprodutoras de um sistema que não abre espaço para os processos de

produção criativa das crianças, pelo contrário, ensina-se a obedecer e não a questionar.

Essa perspectiva de currículo, quando assumida pelos profissionais da Educação Infantil, tende a fragilizar as possibilidades de envolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial no currículo escolar. Como se desdobra por meio de normas técnicas e pouco dialógicas com as necessidades/subjetividades dos estudantes, produz uma seleção dos conteúdos, considerados “naturais” que, muitas vezes, não considera as culturas infantis e a diversidade social. Como afirmam os docentes, a prescrição produz a ideia de que o aluno aprende ou é ensinado quando tem um caderno cheio de atividades e o quanto despreza a formação de um estudante crítico e que encontra sentido no conhecimento mediado.

Como afirma Delgado (2006, p. 91), “[...] as crianças apresentam traços que são específicos da infância como a capacidade de imaginação, de fantasia e criação [...]”. As crianças produzem culturas e são nelas produzidas, possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Assim sendo, discutimos com o grupo o quanto, por meio da teoria tradicional de currículo, as crianças, com destaque as que demandam apoios da Educação Especial, acabam não se encaixando ao perfil hegemônico, desperdiçando, a escola, a produção de novos saberes-fazer docentes e discentes com esses sujeitos e as próprias culturas infantis produzidas nas relações que elas estabelecem com seus pares.

Dando continuidade à formação, adentramos nos debates sobre as teorias críticas e pós-críticas de currículo. Sobre as teorias críticas, pudemos colocar em análise a neutralidade curricular e o quanto os currículos são atravessados por ideologias, relações de poder e múltiplas culturas. Pudemos discutir a seleção curricular e questionar os porquês de alguns conhecimentos serem ensinados nas escolas, enquanto muitos outros passam a ser descartados e invisibilizados.

Discutimos com os profissionais envolvidos na formação que, quando pensamos nas experiências vividas por crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas-habilidades/superdotação nas escolas de Educação Infantil, precisamos refletir os modos como lidamos com o conhecimento nessas instituições para além da prática discursiva dominante e subordinada. Por isso, o grupo passava

a refletir que as teorias críticas nos permitem problematizar os desdobramentos práticos pelos quais os professores acolhem as experiências e as vozes dos estudantes que demandam apoios por apresentarem indicativos à Educação Especial, além de refletir o quanto a prescrição curricular nos faz pensar que os currículos necessitam ser adaptados/flexibilizados/adequados para determinados grupos sociais, desmerecendo a carga ideológica trazida por esses conceitos.

Flexibilizar e adequar passa a ser a estratégia utilizada para escolarizar todos os alunos que não se adaptam ao currículo proposto. Empobrece-se o currículo por meio de estratégias de alfabetização que não levam os alunos a produzirem afinidades com a leitura e a escrita. Dessa forma, percebe-se que a constituição de um currículo paralelo não se estende somente aos alunos com indicativos à Educação Especial, mas a todos aqueles que a escola não dá conta de ensinar (VIEIRA, 2012, p. 164).

Com as teorias pós-críticas, refletimos o quanto o processo discursivo produz subjetividades individuais e coletivas e o quanto vários movimentos sociais passaram a lutar para que grupos sociais e conhecimentos passassem a fazer parte dos movimentos curriculares, como, por exemplo, o movimento de rua, a Educação Popular, as lutas da população negra, indígena e do campo, os grupos LGBTI+, dentre outros, sem contar a incorporação das novas linguagens tecnológicas no campo curricular. Não diferente, o reconhecimento da criança como sujeito de direito e de conhecimentos e as culturas infantis passando a ser reconhecidas, trazendo movimentações para os currículos escolares da Educação Infantil.

Dentre esses movimentos, destacamos o processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum. Falamos que os estudos de Tadeu Silva (2005) apontam o quanto as teorias pós-críticas problematizam a produção de subjetividade expressa por meio de construções discursivas mediante o acesso ou não ao conhecimento. Essas teorias investem no desenvolvimento de conceitos que nos permitem compreender os modos pelos quais as dinâmicas sociais de dominação se implementam, inclusive por meio dos processos educacionais e curriculares, conformando uma estreita conexão entre saber e poder. Assim, conhecer é poder. Conhecer é conviver com construções discursivas sobre si de modo mais prospectivo.

Por meio das teorias pós-críticas, passamos a conversar sobre a importância do conhecimento nos processos de subjetivação das pessoas. Assim como para

qualquer aluno, para os que são público-alvo da Educação Especial, aprender significa ser visto como sujeito. Sujeito que aprende, que se posiciona, que analisa, ou seja, que não passa por esse mundo sem afetá-lo e ser por ele afetado. Assim, há de se romper com práticas discursivas sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial como aqueles que não aprendem. Como afirma Vieira, Ramos e Simões (2018, p. 15), “[...] se não apostarmos na educabilidade humana e na crença de que é possível produzir conhecimento com os alunos concretos que temos em sala de aula, em pouco avançaremos na constituição de novos rumos para a educação”.

No tocante a esses estudantes, as teorias pós-críticas problematizam mais do que a realidade social dos indivíduos. Buscam compreender também os estigmas éticos, políticos, estéticos e culturais, estabelecendo meios que combatem a opressão de grupos semanticamente marginalizados e luta por sua inclusão no meio social. Assim, os estigmas do “não” – não aprendem, não avançam, não falam, não podem, entre tantos “nãos” – precisam ser substituídos por apostas. Diria Boaventura de Sousa Santos (2006), pela aposta do “ainda-não”, pois produz a perspectiva de possibilidade quando as condições são devidamente dadas.

Falávamos ao grupo que as teorias críticas e pós-críticas nos permitiam pensar o currículo real, praticado ou vivido. Os currículos nessas dimensões foram apresentados como os modos como crianças e professores lidam com o conhecimento – tanto na escola quanto em sua vida cotidiana. Os currículos reais, vividos e praticados falam de possibilidades de se pensarem interações entre os conhecimentos e docentes, crianças/estudantes e os modos como esses sujeitos lidam com toda a produção cultural que acessam e produzem nos cotidianos em que transitam. Esses debates trouxeram as contribuições dos participantes da formação, que logo apresentaram narrativas sobre essa linha de raciocínio sobre o currículo escolar.

Na teoria crítica, o currículo é pensado com e para a criança de forma a desenvolvê-la integralmente. Afetivamente, socialmente, cognitivamente e fisicamente. Que a meu ver a pós-crítica veio de encontro onde o currículo, os projetos são indissociáveis do contexto familiar e cultural da criança. O currículo não pode ser engessado, precisa estar de acordo com o seu público-alvo (PROFESSORA REGENTE).

As teorias críticas e pós-críticas surgiram como oposição às teorias tradicionais. Enquanto as teorias tradicionais tornavam o ensino mecânico, o aluno como receptor e repetidor de conteúdo, nas teorias críticas e pós-

críticas, o aluno é o sujeito mais importante, sua realidade e suas vivências são levadas em conta, portanto o currículo contém uma estrutura que favorece o mesmo (PROFESSORA REGENTE).

As teorias críticas e pós-crítica implicam o desafio de repensar ações que façam sentido para as crianças, porém sem fugir dos documentos norteadores dessas ações, possibilitando, assim, um novo fazer e executar pedagógico, abrindo novas possibilidades (PROFESSORA REGENTE).

Esse debate produzido a partir da teoria crítica e pós-crítica com o coletivo escolar despertou reflexões entre os educadores, levando-os a reconhecerem essas perspectivas curriculares como possibilidades de um maior envolvimento de educadores e de crianças no trabalho com o conhecimento, promovendo um olhar mais sensível sobre a relação entre conhecimento e realidade social e a necessidade de uma sociedade mais justa. Nessas perspectivas do currículo, as práticas docentes são pensadas e voltadas para que alunos e professores sejam protagonistas na apropriação de conhecimentos prudentes para uma vida decente, como diria Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007).

As discussões sobre as teorias curriculares fortaleceram a compreensão do coletivo escolar acerca da necessidade de organização/vivência de uma proposta curricular para nortear o trabalho docente no interior da escola, construída com a comunidade escolar, em diálogo com as normativas e documentos curriculares nacionais e locais. Uma relação com o currículo em que caibam as culturas infantis, portanto pensado com as crianças e não para elas, como aponta uma docente. Porém, aguçamos o grupo a pensar no quanto precisamos problematizar “[...] ideias interessadas em transmitir uma visão do mundo social vinculada a interesses de ordem dominante de grupos que mantém certa vantagem social em detrimento a outros” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 23).

Por isso que, no ano passado (2018) quando estávamos construindo a proposta curricular da escola, problematizamos a composição de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil. É muito difícil querer criar um currículo pronto para a Educação Infantil diante do tamanho do Brasil e com tantas diferenças sociais, econômicas e culturais (PROFESSORA REGENTE).

A narrativa apresentada expressa certo descontentamento diante da proposta encaminhada pela Sedu/Serra para os Centros Municipais de Educação Infantil para adequarem suas propostas curriculares a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Desse modo, foi destacado pela professora que não podemos desconsiderar outros documentos normativos e a produção do conhecimento na área

da Educação Infantil, muitas vezes mais bem elaborados e em diálogo com os movimentos cotidianos desta etapa de ensino.

Além disso, não se pode desconsiderar as experiências exitosas das escolas, assim como as possibilidades/desafios que perpassam a Educação Infantil, com destaque para as culturas infantis (SARMENTO, 2007). Víamos um grupo pensativo refletindo sobre a necessidade de se produzirem resistências para não aprisionar o conhecimento a uma normativa, sem levar em consideração as questões culturais, econômicas e sociais que atravessam a vida das crianças e das escolas (DIÁRIO DE CAMPO, 14/02/2019).

Com o desenrolar dos debates, nos dias direcionados à temática trazida neste eixo, trouxemos reflexões sobre os currículos ocultos. O grupo passava a discutir que, por meio deles, são trabalhados normas, preceitos, valores, crenças, dentre outros conhecimentos que atravessam o processo de formação humana. Discutir os currículos ocultos se fazia uma ação potente, pois, como afirmam Salles e Faria (2011), na Educação Infantil, o trabalho pedagógico é também atravessado por crenças, valores e concepções que implicam a ação pedagógica realizada com as crianças. Muito do que podemos considerar como culturas infantis estava atravessado pelos currículos ocultos.

Por meio deles, podemos explorar, com as crianças, novos modos de compreender a diferença/diversidade, o respeito ao outro e o pressuposto de que a convivência com sujeitos diversos potencializa a aprendizagem. A presença de estudantes público-alvo da Educação Especial em sala de aula é uma das várias possibilidades para que todas as crianças possam aprender a lidar com trajetórias diversas de aprendizagem e serem beneficiadas com práticas de ensino mais ricas. Isso quando os professores se desafiam a produzir narrativas mais prospectivas sobre esses discentes, na busca por estratégias que venham trazê-los para os círculos de aprendizagem desenrolados nas classes comuns.

A presença de crianças com dificuldades tem consentido que a escola se interogue sobre a aprendizagem. Trata-se de uma ocasião histórica que ajuda a escola a refletir sobre a qualidade das aprendizagens para aprender a partir dos modos originais de aprender apresentados por cada estudante; para considerar, a partir de um novo ângulo, o trabalho e os modos de aprender dos primeiros da classe, ou para orientar-se em direção àquela faixa de crianças 'médias' que a escola não consegue afastar de um panorama acinzentado. Poderíamos definir a presença de crianças com dificuldades

uma co-evolutiva do (eco)sistema escola quando aprende sobre a aprendizagem e sobre os contextos educativos que podem facilitá-los (PERTICARI *apud* BAPTISTA, C., 2007, p. 158).

Os debates sobre essa linha de raciocínio sobre os currículos escolares produziam problematizações e reflexões. O coletivo escolar refletia o quanto valores e certas verdades atravessam o modo como ensinamos. Dessa maneira, alguns profissionais verbalizaram suas concepções acerca dos currículos ocultos e que julgamos interessantes aqui destacar.

O Currículo Oculto é a expressão de comportamento ou atitudes que são aprendidos na escola, mas que não estão incluídos ou explicitados no currículo oficial. Ainda assim as crianças aprendem através da experiência na escola conhecimentos para além dos que são explicitamente postos no currículo (PROFESSORA REGENTE).

O currículo se constrói em espaços e contextos diferentes, cada realidade impõe desafios e formas de superação. As crianças e os professores precisam vivenciar cada momento através de interações, através do brincar, cuidar e educar (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA).

Serve para reforçar as regras que cercam a natureza e o uso dos conflitos, trabalhando conceitos transversais para a formação global da criança, já que as intervenções acontecem, geralmente, sem que estejam deliberadamente sistematizadas, ou planejadas (PROFESSORA REGENTE).

As narrativas das docentes levantaram discussões de que os currículos ocultos são a dimensão implícita do processo educacional, sendo sua mensuração de difícil concepção, e consistem em fatos que emergem com os movimentos cotidianos da escola que, muitas vezes, fogem ou vão além daquilo que foi prescrito e planejado (SACRISTAN, 2000; MOREIRA, SILVA, 2008).

Conforme os encontros foram acontecendo, percebemos o quanto os debates produzidos fortaleciam os saberes-fazer dos docentes. O grupo destaca que Salles e Faria (2011) pontuam a necessidade de evidenciar os diferentes meios pedagógicos utilizados pelas unidades de Educação Infantil, na tentativa de articular os diversos elementos presentes na Proposta Pedagógica, como alternativas de proporcionar às crianças descobertas, apropriações e vivências que vislumbrem a transformação da realidade e do conhecimento, com base nas experiências organizadas no currículo.

As autoras afirmam que a proposta pedagógica está referendada por leis que normatizam sua estrutura e seu papel histórico nas lutas por conquistas na Educação Infantil, por isso se faz necessário, na sua elaboração, observar alguns critérios, tais como: os objetivos (para quê?), a quem se destina (para quem?), os sujeitos de sua

elaboração (por quem é elaborada?), reafirmando a necessidade de um trabalho coletivo e reflexivo sobre a prática educativa desenvolvida na escola, produzindo problematizações aos docentes relacionadas à constituição de seus saberes-fazer.

Dando continuidade ao processo de formação continuada na escola, nos dias que se seguiram, discutimos a temática prevista para o segundo bloco deste primeiro eixo formativo, composto pelos dias 07, 14 e 21 de março de 2019. Durante esses dias, problematizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e suas contribuições para a construção de uma escola que dialogue com/sobre as diferenças, trazendo o compromisso assumido de compor uma escola que caminha para a inclusão de todas as crianças. Ainda como mediador, o diretor escolar iniciou o estudo resgatando o registrado no primeiro encontro.

O gestor pesquisador abre o encontro salientando a importância desses estudos com o magistério, realizados no interior da escola, e que se tornam fundamentais e potentes quando os temas tendem a surgir desses cotidianos vividos por crianças e professores, nos diferentes tempos e espaços que se configuram na Educação Infantil. Destaca o combinado estabelecido com o grupo, relacionado à pesquisa de mestrado, no qual os participantes se comprometeram em participar voluntariamente. Nesse momento, a professora do grupo III B relembra o acordado para os estudos, que se resumem a: textos sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009, p. 31) pela perspectiva da inclusão escolar de crianças PAEE; políticas públicas e legislações da Educação Especial; práticas pedagógicas vividas nas salas de aula; filmes; dentre outros (REGISTRO DOCUMENTAL, 07/03/2019).

Diante desse cenário, os mediadores destacam que as DCNEI (BRASIL, 2009a) foram construídas a partir de um convênio de cooperação técnica para a articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. Disso resultou uma série de documentos, dentre eles as “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (MEC/COEDI, 2009). Esse processo serviu de base para a elaboração de “Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (MEC, 2009), texto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação pelo Senhor Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2009a).

Pontuam também que essa ação articulada a nível nacional envolveu diferentes segmentos sociais, como universidades, Undime, órgãos colegiados, sindicatos, dentre outros, que participaram das audiências e de debates. Dessa forma, a partir das discussões nacionais realizadas pelos grupos de trabalho e nas audiências

regionais e nacionais, foram constituídos textos que ampliariam os debates sobre a educação na primeira infância e como contribuição para a organização da Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Infantil.

Durante esses dias, o grupo discutiu a inclusão das diferentes modalidades educacionais ao texto das DCNEI (BRASIL, 2009a), tendo em vista a ampliação do trabalho pedagógico, pela via da inclusão escolar, por meio de concepções, objetivos, organização do trabalho na Educação Infantil, assumindo todas as crianças como sujeitos de direito. No texto das DCNEI (BRASIL, 2009a), destacaram: as crianças público-alvo da Educação Especial, proposta pedagógica e diversidade, proposta pedagógica e crianças indígenas, proposta pedagógica e infâncias do campo, dentre outros pontos.

No desenrolar das discussões, durante os dias de estudos, o grupo apresentou diferentes concepções sobre as referidas diretrizes, como também apontou contribuições e fragilidades dessa normativa no processo de organização e fortalecimento do trabalho pedagógico com crianças desde a tenra idade. Dentre as concepções docentes apontadas sobre as DCNEI, destacamos algumas narrativas que diziam:

São normas que orientam o planejamento curricular das instituições, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA).

É o documento de orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, visando ao desenvolvimento integral da criança, tendo como eixos as interações e as brincadeiras (PROFESSORA REGENTE).

As DCNEI organizaram a proposta pedagógica para Educação Infantil, de forma democrática, entendendo e atendendo as especificidades dessa etapa da educação, bem como do multiculturalismo social (PROFESSORA REGENTE).

Compreender a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil facilita muito o trabalho docente dentro das práticas pedagógicas. É necessário que as crianças, que são sujeitos históricos e de direito, vivenciem experiências que as beneficiem no processo de ensino aprendizagem (PROFESSORA REGENTE).

As concepções apresentadas pelas docentes expressavam o reconhecimento deste documento balizador do trabalho pedagógico e curricular desenvolvido pelos Centros de Educação Infantil e a importância de suas orientações para a construção de propostas pedagógicas mais inclusivas, abrangendo, assim, diferentes grupos sociais

e culturais do país. Porém, no tocante às crianças que demandavam apoios da Educação Especial, destacavam a insipiência de artigos legais que ampliassem o diálogo entre políticas públicas de Educação Especial no currículo praticado/vivido na Educação Infantil, como discursado pelo coletivo:

Como fragilidade percebemos as diversas nuances que cada comunidade traz e tentar ajustá-las para contemplar as múltiplas necessidades de cada aluno, como por exemplo, as crianças da Educação Especial. Para realizar o trabalho com essas crianças precisamos de suporte de materiais, formação, brinquedos (PROFESSORA REGENTE).

A falta de apontamentos sobre a Educação Especial é uma fragilidade. Como todo processo de aprendizagem é preciso formação continuada e reflexão crítica sobre o próprio trabalho, para que a autonomia não se torne algo que possa fazer de qualquer jeito é preciso sistematização e responsabilidade com essa tão importante etapa de ensino (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA).

Sempre tem a possibilidade de melhorar. É preciso enfatizar que o brincar e a interação são necessários para o desenvolvimento das crianças. Contudo, se vê muito conteudismo no trabalho realizado pela Educação Especial nas escolas (PROFESSORA ÁREA ESPECÍFICA DO CONHECIMENTO).

Os discursos trazidos pelas professoras endossam a ausência de maiores proposições pelas DCNEI em ampliar o debate sobre práticas pedagógicas e a formação de professores, no tocante à Educação Especial. O referido documento – quanto às crianças público-alvo da Educação Especial – destaca apenas um artigo, que sugere “[...] a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009a, p. 20).

O grupo pontua que a fragilidade apresentada por este documento balizador, e por tantos outros – como exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) – no que se refere à modalidade da Educação Especial e seus desdobramentos nas escolas de Educação Infantil, abre espaço para uma série de entendimentos, muitas vezes equivocados, que impactam diretamente os processos de acesso, permanência e aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.

No decorrer desses primeiros encontros formativos, percebemos que, ao tratar dos processos de inclusão da criança pequena público-alvo da Educação Especial no currículo desenvolvido nas unidades de Educação Infantil, o debate se tornava mais intenso. Emergia, nos discursos de alguns docentes, um conjunto de narrativas que denominamos de teorizações constituídas a partir da escola. Essas teorizações

emergiram das narrativas dos sujeitos praticantes dos encontros formativos e, muitas vezes, desvelavam concepções, justificativas, problematizações sobre as diferentes linhas de raciocínio apresentadas para o currículo e como esse currículo tem sido vivido/praticado por crianças que demandam apoios por apresentarem indicativos à Educação especial.

Nesse primeiro eixo da formação, destacava-se a “teorização do outro”. Essa perspectiva se tornou relevante pelas inúmeras vezes que apareceu nos discursos proferidos pelos sujeitos da pesquisa durante os encontros. A “teorização do outro” é representada pelo ideário criado no imaginário docente, que anunciava a chegada de um outro sujeito que se tornaria o mediador-responsável pela realização das ações pedagógicas com as crianças público-alvo Educação Especial. Diante disso, assim diziam:

Quando chegar o estagiário vamos conseguir desenvolver as atividades com essa criança (PROFESSORA REGENTE).

Quando chegar o professor da Educação Especial, vamos conseguir planejar uma atividade diferente para essa criança (PROFESSORA REGENTE)

Essa criança só pode vir à escola quando chegar o cuidador (PROFESSORA REGENTE).

Essa teoria não se encontrava escrita ou documentada, porém era verbalizada e sinalizada por meio de gestos, ações, pensamentos, silêncios e, em alguns momentos, nas narrativas dos professores durante os encontros do processo de formação continuada em contexto.

Aqui na Serra é tudo muito atrasado [...]. Lá em Vila Velha, tem um estagiário para cada criança (público-alvo da Educação Especial). É ele – estagiário – que fica responsável pela criança, pois essa criança precisa ir ao banheiro, se alimentar, e quando não tem estagiário, o diretor até briga com a Secretaria de Educação para conseguir um para que essa criança possa frequentar a escola (PROFESSORA REGENTE).

É impossível para a professora dar conta dessa criança (com Síndrome de West) que apresenta tantas limitações, tendo que dar conta do restante da turma. É ideal que essa criança só frequente a escola quando chegar o cuidador para poder atendê-la com qualidade (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA).

Não comparando, mas a Serra, às vezes, peca por não mandar estagiário e professor da Educação Especial, pois, muitas vezes, nós professores não temos a capacidade para atender aquela criança (PAEE). Vitória, por exemplo, estamos mais avançados, pois quando chega o laudo da criança, na semana seguinte, a professora da educação especial está na sala de aula (PROFESSORA REGENTE).

Percebemos – mediante as narrativas das docentes – uma certa naturalização do discurso e da “teorização do outro”, quando associam o direito de acesso e permanência da criança público-alvo da Educação Especial e seu direito de participar do currículo escolar ao estagiário, cuidador ou professor da Educação Especial. Com isso, pudemos destacar o quanto as teorias pós-críticas de currículo nos chamavam a atenção para os cuidados para com as discursividades. Chamamos atenção do grupo para o desafio de criarmos outras subjetividades acerca das crianças público-alvo da Educação Especial a partir do rompimento dos “nãos” e apostarmos nas potencialidades desses sujeitos e, como já dito neste texto, no que Boaventura de Sousa Santos (2006) denomina de “ainda-não”. Como afirma Vieira (2012, p. 128) “[...] seria conveniente passar do ‘não consegue’ ao ‘é capaz de’, pois a avaliação e a identificação das necessidades educativas especiais deveriam ter como base o currículo para serem destacados os apoios de que o aluno necessita”.

Essa teorização implica, muitas vezes, as possibilidades de envolvimento das crianças que demandam apoios da Educação Especial no currículo vivido/praticado na escola. Por um lado, evidencia a necessidade de tensionar os currículos prescritos e o fato de lançarmos para um futuro incerto o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças que trazem características mais significadas, transferindo, em muitos momentos, esse compromisso e responsabilidade do processo educacional a um outro sujeito que poderá ou não compor o coletivo escolar.

Por outro lado, tensiona a morosidade que a Rede de Ensino de Serra apresentava mediante o processo de contratação de professores de Educação Especial e demais redes de apoio para atuarem nas unidades de Educação Infantil, para que, colaborativamente, fossem ampliadas as oportunidades de vivenciar o currículo escolar por essas crianças, como interpelado pela Auxiliar de Creche:

É interessante não perder de vista que essa pessoa que vem, o estagiário, não é para a criança especial, e, sim, como um apoio pedagógico para o professor, para dar suporte ao professor no desenvolvimento das atividades na sala de aula com a criança especial.

Diante desses relatos, trouxemos para o grupo as contribuições de Glat (2018), para refletir sobre as práticas educacionais tecidas nas escolas comuns, alertando para a necessidade de transformação de nossas concepções e conceitos que, em muitos

momentos, conduzem-nos a visões estereotipadas da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Está em pauta a transformação de atitudes e representações internalizadas sobre o papel e as funções da Educação Especial, que não é mais concebida como um sistema educacional à parte, restrito ao atendimento especializado de pessoas com deficiências. A Educação Especial do século XXI configura-se como um conjunto de conhecimentos, metodologias, recursos (materiais, pedagógicos e humanos) disponibilizado para as escolas e outros espaços sociais, de forma que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiências e outras características atípicas de desenvolvimento (GLAT, 2018, p. 10).

Tomando essa produção narrativa como pontos de reflexão, o diretor escolar, um dos responsáveis pela mediação dos encontros deste primeiro eixo formativo, argumenta que, segundo a autora, para fazer frente a esse novo cenário, precisamos de uma formação diferente daquela herdada pela tradicionalidade. Precisamos ter, por prisma, processos de formação inicial e continuados de professores que potencializem o diálogo entre as teorizações do campo da Educação, principalmente em virtude da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, com as experiências vividas nos cotidianos escolares.

Os mediadores pontuam que precisamos superar lógicas comuns presentes em nossos discursos, por exemplo, de que não possuímos formação adequada para mediar o conhecimento na escola com alunos público-alvo da Educação Especial. Muitas vezes, damos visibilidade aos nossos não saberes-fazer, desmerecendo trajetórias, conhecimentos e vasta experiência no campo educacional, quando nos deparamos com o desafio de mediar processos de escolarização de estudantes que trazem certas especificidades de aprendizagem.

O não saber total produz um sentimento de paralisia docente, levando o professor a se subjetivar como aquele que nada sabe fazer e nada pode fazer mediante a aprendizagem de um estudante que apresenta algum tipo de comprometimento físico, sensorial ou intelectual. Essa paralisia impossibilita o docente de agir, em relação ao aluno, à sua formação profissional, à busca por novas experiências e saberes docentes ou ainda quanto à inventividade pedagógica (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 11).

Há de se refletir que todos nós temos Licenciatura em Pedagogia (ou outras licenciaturas). Para atuação na Educação Infantil, somos habilitados a exercer funções laborais da primeira infância. Então, se trazemos para a prática docente conhecimentos didáticos e pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil, isto é, se sabemos mediar processos educativos que envolvem o

cuidar, o brincar e o educar da criança pequena e intervir com ações pedagógicas intencionadas, por que nos apoiamos nos discursos de que não sabemos o que fazer com as crianças público-alvo da Educação Especial?

Aproveitando o ensejo, os mediadores também problematizam o fato de a criança que demanda apoios por apresentar indicativos à Educação Especial ser uma criança como outra qualquer, necessitando, em alguns momentos, de ações pedagógicas específicas, que possibilitem seu envolvimento no currículo desenvolvido pela escola.

Essas ações pedagógicas não podem fragilizar a participação da criança que traz certa diferença significativa (AMARAL, 1998). Pelo contrário, é necessário que a equipe escolar, principalmente os docentes, compreendam que, nesse processo de busca por alternativas educativas, estamos contribuindo diretamente para a produção de novos saberes-fazeres docentes e discentes, dialogando, assim, com uma escola aberta à inclusão de todas as crianças, levando em consideração suas mais diversas trajetórias de existência.

Diante do que Marcelo falou nesse encontro, a gente precisa desconstruir um pouco essa questão de que a criança público-alvo da Educação Especial só vem para a escola para socializar. Elas estão nesse espaço e ele tem caráter de aprendizagens. A gente pensa que a criança com deficiência, com síndromes raras, não tem condições de aprender, mas, ela vindo para a escola, tendo contato com outras crianças e a gente (docentes), dando os estímulos corretos, ela, sim, vai se desenvolver (PROFESSORA ÁREA ESPECÍFICA DO CONHECIMENTO).

O relato exposto pela professora corrobora a participação das crianças público-alvo da Educação Especial nos cotidianos das escolas de Educação Infantil e os modos como esses sujeitos vivenciam os currículos escolares. Acreditamos que um dos desafios que se coloca é a necessidade de olhar a criança e não a reduzir às deficiências, pois ainda contamos com espaços-escolares que negam a existência da criança, porque a limitação, as ausências e o que ela não “dá conta de aprender” sobrepõem o direito de aprender (AMARAL, 1998; CORREIA, 2016).

Diante desse contexto, os mediadores interpelam pela necessidade de ampliar nossos momentos de estudos individuais e coletivos, buscando aprofundamento teórico para, a partir de então, superarem esses discursos que fragilizam a prática docente, como também a inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial. É necessário esse debate em diálogo com as teorizações do campo da Educação, pois,

por meio dos avanços em nossos discursos, podemos compor processos de formação continuada de professores da Educação Infantil, com discussões mais ampliadas sobre a Educação Especial e o currículo escolar.

5.3.3 Segundo eixo formativo: a formação continuada de professores da Educação Infantil na interface com a Educação Especial

Avançando, nos dias 28 e 29 de março de 2019, vivenciamos as duas primeiras Atividades Extraclasse – AEC. Iniciamos este eixo formativo assistindo ao filme “O menino que descobriu o vento”, para pensarmos em alternativas de formação continuada de professores que dialoguem com a diversidade humana e a inclusão escolar de todos os estudantes desde a tenra idade, inclusive os que são público-alvo da Educação Especial. A leitura do filme permitiu ao grupo problematizar os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar.

Continuaram mediadores desses encontros o diretor escolar e as pedagogas em seus respectivos turnos de atuação. Pontuaram, apoiados em Mendes (2008), que a perspectiva de Educação Inclusiva passa a ser defendida como uma proposta de ampliação da inclusão escolar para todos. Sistemas de ensino, pesquisadores, pessoas excluídas, grupos sociais diversos e a sociedade civil buscam compor parcerias para efetivar a equiparação de oportunidades para todos, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade democrática, que respeita a diversidade humana, mediante a aceitação e o reconhecimento político das diferenças na igualdade, pois como afirma Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 53):

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Destacamos que o debate levantado sobre Educação Inclusiva ganhou força no cenário mundial, a partir da década de 1990, por meio da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade (1994), que culminaram na construção de importantes documentos,

assumidos pelos países participantes: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Já de início, o grupo envolvido na formação passava a pontuar que, a partir dessas Declarações, muitos documentos foram produzidos no Brasil, tendo a Educação Inclusiva por prisma. Citaram a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que ampliou as políticas de financiamento, visando à implementação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas comuns da rede pública de ensino federal, estadual e municipal; como também o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que advoga pelo “[...] exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Pontuavam que, no Brasil, nem sempre a Educação Especial foi assumida como política pública de inclusão escolar. Até os anos 1990, essa proposta assumia uma perspectiva excludente/segregadora, reforçando o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial em instituições públicas/privadas, ficando à margem da escola/sala comum. Enicéia Mendes (2008) destaca que, por razões históricas e sociológicas, esse modelo implementado no país reforçava estruturas paralelas de educação/atenção, tendo em vista as concepções clínicas superarem as pedagógicas na definição da política. Esse movimento contribuía para o desenvolvimento de ações voltadas para a assistência destes estudantes, porém demonstrando fragilidades em compor relações mais ampliadas com o conhecimento e em condições favoráveis de acesso a processos de ensino-aprendizagem nestes tempos-espacos.

Esse debate permitiu ao grupo problematizar o processo de naturalização, que se materializa em muitos contextos escolares, em associar a Educação Especial como único desdobramento da proposta de Educação Inclusiva. Conforme os encontros aconteciam, percebíamos que esse equívoco se tornava preponderante no discurso dos participantes que, muitas vezes, tratavam a inclusão das crianças Público-alvo da Educação Especial como ação exclusiva do movimento de inclusão escolar, desconsiderando, assim, tantas outras subjetividades infantis que precisam ser tensionadas em virtude do acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes.

O processo de educabilidade das crianças em situação de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação nas escolas/salas comuns se torna parte importante do movimento de inclusão escolar, mas não resume por si só a Educação Inclusiva. O movimento de inclusão escolar nos convida a pensar na composição de políticas públicas que envolvem o direito à escolarização de todas as crianças/estudantes, sejam elas em situação de rua, indígenas, do campo, quilombolas, ciganas, dentre outras, ou seja, questões de ordem cultural, política, econômica e social, que demandam políticas educacionais que deem visibilidade a suas trajetórias de existência e suas necessidades/subjetividades infantis.

Diante desse cenário, o movimento de inclusão escolar assume uma posição mais ampliada em questões que envolvem o acesso, permanência e aprendizagem de todos nas escolas/salas comuns. No tocante aos estudantes público-alvo da Educação Especial, advoga pela Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por considerar essa modalidade como componente que atravessa todas as etapas de ensino, buscando por mudanças nas concepções da diversidade, diferença, deficiência, e no modo como lidamos com os processos de escolarização destes estudantes, tendo em vista maiores investimentos, principalmente em termos de formação continuada de professores (MENDES, E., 2008).

No escopo desse processo, a Educação Especial parte das políticas de inclusão escolar, empreende esforços para fazer cumprir o disposto pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Para isso, há a necessidade de criação de um setor no contexto das Secretarias de Educação responsável pelo desencadeamento de políticas públicas, adotando como horizonte: o direito de aprender dos educandos por ela apoiado.

No decorrer dos encontros, a equipe escolar destaca que a homologação dos documentos internacionais e nacionais são importantes, mas, sozinhos, eles não são suficientes para que a inclusão aconteça nos movimentos cotidianos da escola e da sociedade. Pontuam que precisamos buscar por políticas públicas em ação: articulação das redes de apoio aos processos de ensino-aprendizagem; currículos acessíveis; acessibilidade de maneira ampla; ações intersetoriais; recursos e materiais didáticos específicos; práticas de ensino que considerem trajetórias plurais de aprendizagem, dentre outras.

Dentre essas políticas, também se destacam processos de formação continuada de professores que superem a lógica histórica de exclusão/segregação em virtude de uma educação mais inclusiva. Conforme o debate se firmava, o grupo apresentava, por meio de narrativas, diversas concepções sobre a inclusão escolar, conforme trazemos abaixo:

A inclusão escolar está relacionada à educação, que é um direito de todos. Deve ser garantido o acesso e permanência dos indivíduos na escola. Que as crianças tenham condições de permanecerem nas escolas com visibilidade e que frequentem e se mantenham ativas, não sendo só as crianças da Educação Especial, mas de uma forma geral, que todos tenham uma educação e se sinta incluído no ambiente escolar (PROFESSORA REGENTE).

Eu vejo a inclusão escolar como um espaço aberto para todos, respeitando as características, os potenciais, as limitações e as diferenças de cada um. Onde todos tenham vez, sejam vistas como crianças da escola (PROFESSORA ÁREA ESPECÍFICA DO CONHECIMENTO).

É garantir o direito da criança como se ela fosse uma criança normal, pois não é a especificidade dela que vai dizer se ela tem ou não direito. É pensar em todos os campos para que ela se desenvolva como cidadão (PROFESSORA REGENTE).

Dar possibilidades, meios, para incluir as crianças no ambiente escolar. É pensar naquelas precisam de mobilidade, materiais, condições (AUXILIAR DE CRECHE).

No desenrolar dos encontros, percebíamos o envolvimento dos profissionais no debate e a fragilidade apresentada nos discursos docentes em reconhecer a inclusão escolar como uma política de ampliação de direito de acesso, permanência e aprendizagem na educação básica; e a Educação Especial como uma modalidade educacional que permite pensar outras lógicas de escolarização para crianças/estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação nos movimentos cotidianos das escolas/salas comuns.

Em muitos momentos, as narrativas traziam a Inclusão Escolar e a Educação Especial resumidas à mesma ação/política. Esse discurso tem se naturalizado em muitos cotidianos escolares e demandam sérios desafios aos desdobramentos práticos no interior das escolas. Quando não compreendemos a diversidade social e cultural e as subjetividades marcadas pela diferença significada em nossas crianças, tendemos a considerar que todos – que apresentam diferenças – demandam apoios da Educação Especial.

Essa linha de raciocínio produz uma série de fatores negativos que corroboram o desaparelhamento das instituições públicas e seu compromisso em desenvolver ações/políticas mais ampliadas e propositivas, favorecendo a diversidade humana e o direito à aprendizagem; investimento de recursos financeiros, em virtude de constituir uma escola que advogue pela pluralidade social e cultural; processos de formação continuada de professores que dialogue com a realidade social docente e discente; apoios aos profissionais da educação e estudantes com as mais distintas trajetórias de vida; dentre outras.

As narrativas docentes nos faziam refletir que, para além de normativas, o processo de inclusão escolar depende também de políticas de financiamento para que o direito ao acesso, permanência e aprendizagem se desdobre com qualidade socialmente referenciada para dispor às unidades de ensino materiais, espaços físicos, serviços, redes de apoio, garantia de condições de trabalho e de formação aos professores por serem necessários à formação humana.

Destacavam também a necessidade de esforços coletivos entre as redes de ensino e as escolas para ajudar os professores a compreenderem o quanto os alunos podem aprender e a função social da escola. Diante disso, emerge o compromisso a ser firmado (por esses esforços coletivos) de constituir processos de formação continuada de professores, tendo a autocrítica como possibilidade de compreender a diversidade humana, o direito à igualdade e o reconhecimento à diferença, que exige um olhar sensível para os modos como lidamos com os conhecimentos e a produção/apropriação do saber nas escolas (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018).

Esses tensionamentos – produzidos após uma leitura crítica sobre o longa-metragem – possibilitaram-nos adentrar em debate sobre a formação de professores. Meirieu (2002) nos auxilia a defender, nesta dissertação, os professores como pedagogos, ou seja, pesquisadores em busca de novas possibilidades e de outros saberes-fazer docentes. Essa concepção apresentada pelo autor nos permite reconhecer os professores como sujeitos envolvidos aos fundamentos da Educação para desenvolver sua ação docente, pressupostos esses que se aproximam de uma pedagogia diferenciada.

A ação docente aliada a uma pedagogia diferenciada exige que o educador se assuma como profissional/intelectual/mediador autônomo, envolvido no processo ação-reflexão-crítica, ou seja, como aquele que “[...] trabalha sobre o saber que ensina” (MEIREU, 2002, p. 90), assumindo a profissionalidade docente e a formação como um movimento contínuo que se estende por toda sua trajetória profissional.

Essa tarefa significa assumir os conhecimentos a serem mediados e os fundamentos da educação como parte fundamental para o desenvolvimento de sua ação pedagógica, possibilitando processos de inovação e transformação na estreita relação entre teoria e prática, tendo em vista o compromisso de conduzir os estudantes a novas aprendizagens, colocando-se sempre a pensar nas seguintes questões:

[...] o que é necessário que o conjunto dos cidadãos conheça para viver em comunidade? Que linguagens se deve falar? Que ferramentas é preciso dominar? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos é necessário compartilhar? E como equilibrar os saberes [...]? Como desenvolver aquilo que reforça um sentimento necessário de pertencimento com aquilo que favorece uma abertura igualmente necessária, prefigurando solidariedades mais amplas? Eis as questões a que se deve responder para definir esse ‘corpo de saberes’ cuja aquisição deve ser assegurada pelo Estado ao longo da ‘escolaridade obrigatória’ e em relação ao qual ele imporá à sua Escola uma exigência de exaustividade. (MEIRIEU, 2002, p. 39-40).

Esses questionamentos apresentados por Meirieu (2002) nos permitem apreciar um perfil docente que busca por transformações/inovações com o conhecimento, reconhecendo a escola e a prática docente como parte inerente ao contexto político, econômico, cultural e social ao qual está envolvido. O grupo destaca que os apontamentos apresentados pelo autor nos convidam a refletir demandas que desafiam os currículos escolares e os modos como pretendemos ensinar nas escolas, considerando as experiências produzidas por professores e pelas culturas infantis, a criação de diferentes estratégias pedagógicas para promover aprendizagens mais significativas para o outro, como as informações e as tecnologias se processam na contemporaneidade, dentre outros.

Conforme o debate se desenrolava, o grupo destaca que Nóvoa (1995) apresenta três elementos fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade docente em diálogo com processos de formação continuada de professores coerente com a trajetória/experiência dos sujeitos envolvidos com/nos movimentos cotidianos, tendo a escola como lócus da construção de novos saberes-fazer: compreender os

fundamentos políticos e da educação, dominar conhecimentos didáticos e constituir-se de conhecimentos específicos.

O autor menciona que a formação de professores, até pouco tempo na história, assumia um caráter de reciclagem ou capacitação. Apoiada por uma “racionalidade técnica”, essa perspectiva entendia a atividade docente envolvida com problemas/situações instrumentais e exigia aplicação de teorias para resolvê-los. A formação docente, vista por essa concepção, entende o professor como especialista que aplica normas técnicas do conhecimento científico às situações idealizadas para a sala de aula.

Porém, ao tratar da complexidade dos fenômenos educacionais, precisamos pensar lógicas para uma formação docente que possibilitem ao professor compreender fundamentos políticos, assumindo-se como cidadão crítico da realidade, com valores éticos e morais, o que pressupõe o desenvolvimento de um sujeito capaz de conviver com mudanças e transformações de ordem políticas, econômicas, culturais e sociais na sociedade.

Essa concepção que sustenta uma formação política do professor possibilita um aprofundamento na compreensão sobre fundamentos da educação, tendo em vista superar o pensamento que as questões da prática não se constituem em desafios meramente instrumentais, que podem ser resolvidos por um conjunto de normas técnicas. A Educação da contemporaneidade e os processos de ensino-aprendizagem envolvem outros aspectos além dos instrumentais, pois são incertas, únicas, singulares, complexas, e não há uma teoria científica única, capaz de responder a todas as demandas que emergem com os movimentos cotidianos das escolas.

Alimentado pelos fundamentos políticos e da educação, o professor também deve constituir-se de conhecimentos didáticos e específicos. Ensinar a pensar e estudar não se faz no vazio, é preciso adquirir conhecimentos didáticos que permitam a inovação e criação. Esse conceito permite ao professor compreender que o conhecimento é o alicerce da liberdade, da possibilidade de construirmos o nosso próprio percurso pessoal (NÓVOA, 1995).

Nóvoa (1995) destaca que precisamos buscar por uma outra pedagogia, a partir de duas ideias principais. Primeiramente, constituir um planejamento individualizado e

um acompanhamento próprio para cada estudante, permitindo que ele estude e trabalhe o conhecimento ao seu ritmo, na escola e em outros espaços-tempos, com mediação dos professores e interações com seus pares. Em segundo, garantir uma ampla participação dos estudantes nos movimentos escolares, familiares e sociais, que assumem papel fundamental no processo de educabilidade das próximas gerações.

Esse processo de constituir-se de conhecimentos didáticos exige do professor também aprofundar seus saberes específicos, pois é imprescindível que as ações docentes auxiliem a criança/estudante a transformar as informações em conhecimento. Para isso, os professores, no desenvolvimento de sua profissionalidade docente, necessitam refletir que o que define a aprendizagem não é o saber muito, mas compreender bem aquilo que se sabe, por exemplo, adotando métodos científicos: expor problemas, realizar avaliações diagnósticas, conhecer as diversas soluções, trabalhar em parcerias, experimentar novas possibilidades, socializar resultados, dentre outros (NÓVOA, 1995).

A partir dessas considerações apresentadas por Meirieu (2004) e Nóvoa (1995), tensionamos com os participantes da pesquisa processos de formação continuada de professores que dialoguem com a diversidade humana e as mais diferentes trajetórias de existência de nossas crianças/estudantes. Os mediadores pontuam que temos a herança de valorizar perspectivas de formação continuada pensados por atores externos à escola, desconsiderando, em muitos contextos, possibilidades de se encontrar na própria unidade de ensino, por meio de diálogos entre teoria e prática, a partir dos movimentos cotidianos. A formação continuada em contexto tende a vislumbrar práticas pedagógicas mais inclusivas e propositivas para aqueles que estão no contexto da escola.

Os mediadores enfatizam que o reconhecimento da escola como lócus de produção de novos conhecimentos docentes e discentes (PIMENTA, 1994; NÓVOA, 1995) também tem sido problematizado por Elliot (2009), quando propõe a “Lesson Stury”. A “Lesson Stury” é pautada em ações articuladas de modo coletivo, obedecendo ao ciclo: ação-reflexão-ação. Nela, os docentes são convidados a elaborar um planejamento conjunto, colocá-lo em prática e, em seguida, discutir observações, rever objetivos e métodos; realizar reformulações necessárias para que a escola

coloque em prática e, assim, sucessivamente. Elliot (2009) aponta o professor como um intelectual autônomo, capaz de refletir sobre o conhecimento, implementando mudanças e compartilhando suas descobertas.

Esse conceito acena para a necessidade de uma formação continuada que parta das potencialidades/necessidades concretas que emergem dos processos de ensino-aprendizagem, enfatizando a relação intrínseca entre a teoria e a prática; a colaboração entre os docentes/pedagogos, mas também entre pesquisadores universitários e profissionais da Educação Básica; o diálogo do mundo acadêmico e dos contextos que envolvem os processos de ensino-aprendizagem na escola/sala de aula.

À medida que aprofundávamos o debate, percebemos, pelos discursos docentes, que o coletivo escolar apresentava confusões ao definir conceitos de inclusão e Educação Especial. Esse movimento tem se tornado um problema sério nas escolas, pois implica no encaminhamento de muitas crianças/estudantes que demandam apoios específicos – assistência social e clínica, fragilidades comportamentais e de aprendizagem, dentre outras – para a Educação Especial. Desse modo, se todas as crianças/estudantes que trazem diferença para a escola são da inclusão e a inclusão é a mesma coisa que Educação Especial, basta uma única política para lidar com a diversidade.

Esse movimento se torna muito perigoso, pois, visto pela lógica neoliberal, implica na ausência de investimentos em políticas públicas capazes de lidar com demandas que emergem dos/com os cotidianos escolares: a constituição de redes de sustentação à ação educativa que se desdobram desde a reorganização da instituição escolar, à articulação de serviços e apoios diversos, até a promoção de novos/outros pensamentos e olhares acerca da importância de a Educação ser assumida como um direito de todos.

Na gama desses debates, as políticas de inclusão escolar se apresentam como um grande guarda-chuva que busca “proteger” o direito de todos aprenderem, constituindo subsídios normativos, teóricos e práticos para que as escolas repensem currículos, práticas de ensino, avaliação da aprendizagem, relações humanas e profissionais, dentre outros, assumindo o direito à Educação como garantia

conquistada por meio de muitas lutas sociais (VIEIRA; DOBROVOSKI; GHIDINI, 2021).

Quando relacionamos a formação continuada de professores aos processos de inclusão escolar das crianças público-alvo da Educação Especial, as narrativas eram atravessadas pelo discurso de não possuir formação adequada para trabalhar com esses sujeitos. Isso veio se configurando como uma preocupação recorrente nos debates com professores que, muitas vezes, não se sentem capazes de mediar experiências com o conhecimento desde a primeira infância.

A Declaração de Salamanca foi um grande evento promovido pela ONU em relação aos direitos das pessoas com deficiência, mas eles não se preocuparam em preparar o professor para receber essas crianças na escola. Pois, se vai ter o atendimento especial, tem que ter o professor especial, porque é diferente você trabalhar com uma criança 'normal', digamos assim, né, do que trabalhar com a criança com deficiência, se você não conhece, não tem os recursos (PROFESSORA REGENTE).

Percebemos que a docente reconhece a importância que foi o movimento internacional que originou a construção da Declaração de Salamanca (1994) quanto ao direito da criança que apresenta indicativos à Educação Especial de estar na escola/sala comum. Porém prevalece o discurso de ainda não possuir formação adequada para mediar processos de educabilidade que relacionem o conhecimento produzido pela sociedade a experiências vividas com crianças desde a primeira infância, principalmente quando evidenciamos aquelas que demandam apoios em virtude de suas limitações significadas.

Essas narrativas permitiram problematizar uma segunda teorização constituída a partir da escola. O debate produzido pelos docentes aponta a fragilidade que a Rede de Ensino de Serra/ES apresenta em desenvolver processos de formação continuada que envolvam todos os professores e, principalmente, em estabelecer diálogos entre a Educação Especial como modalidade que atravessa as diferentes etapas de ensino e áreas do conhecimento.

Eu sinto muita falta de uma formação organizada pela Secretaria de Educação para nós, professoras da Educação Infantil. Às vezes parece que estamos tão distantes, escola e SEDU. Eu trabalho a tantos anos já, e quando comecei a lecionar, a gente não tinha alunos da Educação Especial. Eu penso como é importante discutir essa temática atualmente, procurando avançar no debate de ampliar o atendimento as crianças público-alvo da Educação Especial (PROFESSORA REGENTE).

Na minha graduação, tivemos poucas disciplinas que falavam sobre a Educação Especial. As que tivemos pouco envolviam Educação Física e crianças com necessidades especiais. Hoje, os encontros da formação que a SEDU/Serra nos oferecem, poucos discutem temas como a Educação Especial (PROFESSORA ÁREA ESPECÍFICA DO CONHECIMENTO).

Embora as narrativas das professoras reconheçam a importância dos processos de formação continuada de professores como possibilidade de ampliar os conhecimentos docentes, desvelam, também, o quanto a Educação Especial tem ficado à margem desses momentos vividos pelo magistério, principalmente aqueles que se dedicam à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas ausências apontadas pelo coletivo escolar – formação continuada para professores da Educação Infantil em interface com a Educação Especial – produzem teorizações que nos permitem pensar na “homogeneidade de processos de formação continuada”. Essa teorização traduz a metodologia adotada por muitas redes de ensino em constituir encontros formativos para o magistério a partir de temas preestabelecidos, fragmentados, realizados, em muitos contextos, por agentes externos às escolas – empresas de assessoria, por exemplo – e, muitas vezes, sem diálogos com os cotidianos para conhecer as demandas de alunos e professores.

No tocante à Educação Especial, percebemos que no município investigado existe um cronograma formativo, realizado mensalmente, no qual o professor de Educação Especial, de Educação Física e de Arte participam, deixando, assim, muitos professores regentes da Educação Infantil fora desse contexto. Essa metodologia fragmentada de formação continuada contribui, muitas vezes, para que a modalidade da Educação Especial não atravesse a própria formação docente e a realidade da sala de aula.

A partir das discussões vividas pelo coletivo escolar, foi encaminhado à Gerência de Formação Continuada o itinerário/matriz curricular do processo formativo que alimenta este estudo de mestrado, contendo os dias, os temas, os mediadores, a carga horária, apresentando, ainda, uma carta convite à gerente do setor e seus/suas assessores para que participassem da formação continuada com a escola em que realizamos a investigação.

O anseio por convidar a Gerência de Formação Continuada para assessorar nossos estudos em contexto vem ao encontro da necessidade de institucionalizar as ações

da formação vivida com os profissionais da escola, para, então, certificá-los por meio do município. Infelizmente, a leitura de nosso documento pela equipe central foi realizada tardiamente. Em junho de 2019, fomos convidados para receber um parecer negativo em relação à participação e à certificação pelo município, mesmo existindo uma autorização municipal para a realização da pesquisa com o Centro Municipal de Educação Infantil.

Essa experiência vivida com a Gerência de Formação Continuada nos permitiu refletir o quanto estamos amarrados a modelos padronizados de formação continuada e como essa linha de raciocínio nos impede de pensar alternativas de formação docente para além desse modelo ofertado pelos sistemas de ensino. Em alusão à nossa solicitação-convite, assim nos respondeu o órgão central:

Nesta data, nos reunimos com a Gerente de Formação e seus/suas assessoras para receber o parecer sobre a formação continuada na escola. O encontro foi gravado com a devida autorização dos envolvidos na reunião que logo respondeu a solicitação a eles encaminhada “[...] nos desculpe por ter lido seu ofício tanto tempo depois. É porque estávamos em processo de mudança de endereço, de prédio, e agora que estamos instalados nesse novo espaço percebemos que o ofício tinha ficado em uma caixa. Nesse momento, não podemos mais participar e nem certificar o processo de formação de vocês. Primeiro, porque tínhamos que ter pensado nisso com mais tempo, com mais calma, e, em segundo, que não participamos dos encontros realizados na escola até o presente momento. Enquanto escola, vocês também não podem certificar os professores com essa carga horária, pois, existe uma portaria que limita a carga horária de certificação pela escola em 44 horas. Mas, você está bem adiantado na pesquisa! Por que você não deixa para fazer o ano que vem? Aí, dá para você organizar melhor, utilizando as AEC, chamando palestrantes de fora para enriquecer ainda mais essa formação na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 17/06/2019).

A narrativa apresentada pela assessora de formação continuada da Sedu/Serra contribui para entendermos como o processo de constituição dessa segunda teorização – a homogeneidade de processos de formação continuada – se materializa no fazer docente. Essa linha de raciocínio apresenta a fragilidade que muitos professores possuem em romper com a tradição de processos de formação continuada pensados por alguém, por um pequeno grupo, ou até mesmo por uma empresa externa, a serem aplicados para os profissionais da educação e não construídos com esse coletivo.

Essa linha de raciocínio é ampliada na escola, principalmente quando os docentes não reconhecem os momentos de planejamentos individuais ou coletivos como espaços-tempos de estudos em serviço e a possibilidade de ampliar o diálogo entre

teoria e prática em contexto ao cotidiano escolar. Quando colocamos em evidência o currículo vivido/praticado por crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil, a ausência desses debates produz o sentimento em muitos professores de que não são aptos a mediar ações pedagógicas com essas crianças, mesmo possuindo licenciatura para atuar nessas instituições.

Mediante as questões expostas, os mediadores discutiram (com o grupo envolvido na pesquisa) sobre a necessidade de reflexão sobre a própria prática por meio dos estudos coletivos. Tensionaram: se mediamos, cotidianamente, atividades pedagógicas que buscam aproximar os conhecimentos socialmente constituídos às experiências e às interações por meio do cuidar, do brincar e do educar, desde a primeira infância, por que esses conhecimentos são colocados em “xeque” quando analisamos as possibilidades de envolvimento das crianças que demandam apoios da Educação Especial nos currículos escolares?

Diante desse cenário, os mediadores alertam para a necessidade de desconstruir esse pensamento hegemônico de existir um único modo de se pensar a formação continuada de professores. Trouxeram Pimenta (2004), por pontuar que os processos contínuos de formação docente podem ser experimentados por intermédio de tantas outras possibilidades: as formações subjetivas em busca de novos conhecimentos por meio de cursos de pós-graduação; os processos de formação continuada de professores ofertados pelas Redes de Ensino; os estudos realizados em serviço; dentre outras alternativas.

Trouxeram também as teorizações de Jesus (2012) por afirmar que, se almejamos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Essa perspectiva de se pensar em ações articuladas e colaborativas contribui para mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino e nos leva a refletir sobre a formação dos educadores (inicial e continuada).

Com o desenrolar da pesquisa, pudemos refletir com o grupo o quanto os momentos de formação continuada realizados na escola ajudavam a equipe escolar a refletir a respeito do currículo, da Educação Infantil, da Educação Especial e da própria formação docente. A formação na/da escola (MARIANO, 2018) traz momentos de

estudos coletivos e alternativas para enfrentar desafios e refletir sobre o que narramos sobre as práticas docentes desenvolvidas com as crianças público-alvo da Educação Especial. Além disso, reafirma a escola como lócus de produção de novos conhecimentos.

Por meio das reflexões trazidas, pudemos registrar narrativas que reconhecem a formação continuada como inerente à função social da escola e esse espaço-tempo como lócus de aprendizagem de todos: alunos e professores.

A formação continuada nos oferece embasamento teórico. Ela amplia nossos conhecimentos sobre a escola e sobre o trabalho dos colegas, nos ajudando a realizar um trabalho mais coeso. É importante nesse sentido, para estreitar, qualificar nossas ações (PROFESSORA REGENTE).

A formação continuada é extremamente importante, pois, no nosso curso de graduação, o que a gente aprende, o que ouvimos, não é suficiente para trabalhar no dia a dia da sala de aula. A formação continuada, o nome já diz continuada, não pode ser algo pronto, que se encerra ali, nós precisamos estar sempre em processo de aprendizagem, até porque, cada dia, cada ano, surgem desafios e precisamos aprender a lidar com esses desafios, por meio dessas trocas de experiências, um com o outro (docente), pois isso contribui muito para o nosso crescimento profissional (PROFESSORA REGENTE).

Os relatos colocados pelos colegas (professores) sempre contribuem, nos auxiliam, pois as experiências que trazem na formação em relação às crianças, principalmente sobre as que apresentam determinadas especificidades, acaba fazendo com que eu visualize esse aluno na minha sala de aula, me dando suporte para trabalhar com determinada situação (PROFESSORA REGENTE).

As narrativas apresentadas nos aproximam das contribuições de Jesus (2012), quando advoga que é possível uma autorreflexão crítica que seja coletiva, superando a mera interpretação das causas de questões e de problemas e que aponte alternativas no sentido de transformações. A autorreflexão está alinhada à construção do conhecimento e à vontade/querer do sujeito de conhecer.

Por meio de processos dialógicos, podemos buscar por novas composições de formação continuada. Composições que permitam ao professor perceber o quanto ele é capaz de produzir outras lógicas de lidar com os conhecimentos e de mediar ações pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças/estudantes, inclusive as/os que demandam apoios por apresentarem indicativos à Educação Especial. Os desafios, fragilidades e potencialidades, quando colocados no ciclo ação-reflexão-ação crítica, tendem a reverberar em transformações e inovações da própria prática docente.

5.3.4 Terceiro eixo formativo: a história da Educação Especial na legislação brasileira

Dando continuidade aos estudos com a escola, iniciamos o terceiro eixo formativo assistindo ao filme “A família Belier” (2014). Para sustentar o debate sobre a historicidade da Educação Especial na legislação brasileira, trouxemos também o texto “O ‘especial’ na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial”, das autoras Kassar e Rebelo (2011). O encontro aconteceu no dia 23 de abril de 2019, utilizando a terceira atividade extraclasse a ser desenvolvida na escola, prevista no calendário escolar para o referido ano (2019). Teve como mediadores as pedagogas e o diretor escolar. Lembramos que atividade extraclasse tem duração de quatro horas.

A escolha do filme foi inspirada nas experiências vividas por uma criança matriculada no CMEI investigado. O longa-metragem se passa em uma cidade do interior da França e aborda a trajetória escolar e social de uma estudante ouvinte, oriunda de uma família de surdos. No caso da criança capixaba, em muitos momentos, ela se colocava como intérprete dos diálogos estabelecidos entre os profissionais da escola e seus familiares. A narrativa apresentada por uma professora regente que atua diretamente com a família da estudante, após o grupo assistir ao filme, relata:

Eu estava assistindo ao filme e cutucando ela (outra professora) o tempo todo, pensando na ‘Laura’. A cada cena, imaginava ‘Laura’ no lugar da personagem, como, por exemplo, em ‘Laura’ indo ao médico com a mãe. Ai, perguntei à colega: será que a mãe de ‘Laura’ pede para ela traduzir as notícias que estão passando na televisão? Eu fiquei imaginando essas coisas e cheguei a comentar com a colega o que me levou a fazer Libras. Eu não sei Libras, gente! Eu sei o básico! Fiz seis meses em 2013 e um ano de curso no ano passado, 2018, pelo Estado. Então, na verdade, quando cheguei aqui, a gente optou por trabalhar a Educação Especial e a inclusão. A gente decidiu focar por este lado. Nós tínhamos pensado em trabalhar o alfabeto sensorial, até que, planejando com a outra professora, ela falou: - que bom que você consegue entender a mãe de ‘Laura’, pois, ano passado, eu não entendia. Então, eu perguntei a ela: - por que não trabalhamos Libras com as crianças? Porque, a ‘Laura’ traduz tudo para a mãe dela. Por que não multiplicamos essas ‘Lauras’? Claro que é o básico, mas é uma semente que está sendo plantada (PROFESSORA REGENTE).

A partir de uma leitura crítica realizada pelo grupo sobre o filme, vislumbramos, por intermédio da narrativa da professora, alternativas pedagógicas de envolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial nos movimentos cotidianos, como também em ações didáticas/educativas que permitam às crianças que convivem com

peças em situação de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação acesso a novas experiências de interações e novos saberes, pela via de um currículo inclusivo e desenvolvido na Educação Infantil.

Discutíamos que para se pensar em currículos mais acessíveis, é importante conhecer nossa história e, a partir dela, lançar novos olhares para os modos como ensinamos, buscando compreender como os estudantes aprendem, analisar as singularidades/subjetividades inerentes aos sujeitos, defendendo o direito à educação na igualdade/diferença, dentre outros elementos. Problematizamos o currículo escolar, trazendo a história da Educação Especial na legislação brasileira, apoiados em Kassar e Rebelo (2011) e Cláudio Baptista (2011), dentre outros autores, como destacado em trecho da ata registrada no dia do encontro:

Essas questões geradas em torno de nossa apreciação do filme nos remeteram a uma de nossas crianças que vivenciava uma situação muito similar à da personagem do filme. Esse fato nos permitiu ampliar nossos conhecimentos em relação à diversidade inerente às implicações da Educação Especial em nossa profissão e, principalmente, em como transformar nossas ações pedagógicas em processos de escolarização inclusivos. Para tanto, procuramos aprofundar nossos estudos em conhecer a história dos sujeitos público-alvo da Educação Especial e, também, como tem sido suas trajetórias na Constituição Brasileira. Iniciamos nossa discussão apresentando fases vividas por sujeitos com indicativos à Educação Especial na história: Antiguidade: extermínio; Era Cristã: segregação; Modernidade: integração; Tempos atuais: inclusão. No que se refere ao processo de escolarização da pessoa com deficiência, os estudos têm revelado que grande parte do sucesso da inclusão depende (dentre outros fatores) do trabalho pedagógico adequado à diversidade dos discentes no cotidiano escolar (DRAGO, 2003). Contudo, há de se considerar, também, que o pensar e o agir em relação às mudanças no contexto do cotidiano escolar perpassam por uma relação com as dimensões da sociedade que interferem diretamente na escola, seja em nível político, cultural, econômico ou social (REGISTRO DOCUMENTAL EM 23/04/2019).

Diante do exposto, os mediadores deram continuidade ao encontro, recorrendo à história, na tentativa de explicitar as diferentes facetas que contribuíram para o processo de exclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação na sociedade e nas políticas, aqui em destaque, as educacionais.

Falávamos que, quando buscamos subsídios teóricos para entender o comportamento social dentro de um determinado tempo e de uma dada sociedade, percebemos diferentes concepções e ações que atravessavam os modos de existência das pessoas. No caso da Educação Especial, o pensamento social produzido acerca das

peças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, historicamente produziu eliminação, invisibilidade e exclusão e, com a mudança de olhares, lutas por processos de inclusão. Discutíamos que a garantia dos direitos sociais se constituiu mediante lutas, portanto, são históricos, ou seja, “[...] nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes e, nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 1992, p. 5).

No que se refere aos processos de educabilidade de crianças/estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial, com o fortalecimento dos movimentos sociais e de um olhar mais prospectivo sobre os modos de existência desses sujeitos (compreendida a deficiência, por exemplo, como uma das manifestações da diversidade constitutiva do humano), as políticas educacionais foram se ampliando, até chegarmos ao que hoje se defende como Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Socializávamos que o extermínio, a segregação, a integração e, hoje, a inclusão são momentos que atravessaram a história da humanidade e que evidenciam a processualidade do direito à Educação para esses sujeitos (VIEIRA; DOBROVOSKI; GHIDINI, 2021).

Debatemos, a partir de Kassar e Rebelo (2011), o início dos atendimentos aos alunos: as classes especiais e as instituições filantrópicas. Esses dois espaços, constituídos entre a iniciativa pública e privada, reforçavam a incipiência do serviço público, fortalecendo a relação público-privado, culminando na matrícula das crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial em instituições conhecidas como Apae, Pestalozzi, dentre outras. Essas instituições eram separadas e vistas como as mais adequadas para o atendimento às pessoas que traziam características físicas e intelectuais significadas como distantes dos grupos tidos como representantes de um padrão de normalidade (KASSAR; REBELO, 2011).

Esses atendimentos especializados procuravam integrar os estudantes público-alvo da Educação Especial à sociedade, ou seja, “consertar” seus “defeitos” para somente assim serem integrados nas classes comuns, situação não ocorrida. Essas ações segregavam esses sujeitos e se constituíam desconectadas da vida escolar como todo. As classes especiais, por exemplo, para Kassar e Rebelo (2011, p. 03), “[...] serviam como uma forma de exclusão camuflada da escola pública, visto que eram

encaminhados principalmente filhos das camadas mais pobres da população”. Conforme o grupo se envolvia no debate, evidenciávamos que o atendimento especializado veio se constituindo na legislação brasileira no decorrer do século XX. Surge, em meados da década de 1960, sob o Título X, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, quando expõe:

Da Educação de Excepcionais

A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961, art. 88).

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receber dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, art. 89).

Kassar e Rebelo (2011) destacam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, não apontava especificidades quanto aos processos de educabilidade da pessoa em situação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidade superdotação, intitulada no texto da normativa como “educação de excepcionais”. Assim, não conseguimos identificar meios e possibilidades para se fazer materializar a escolarização desses estudantes, destacando apenas o possível lugar para esse alunado: o “sistema geral da educação.

Tratava-se de um jogo político perverso, pois qualquer espaço que realizasse algum tipo de “serviço escolar” estava dentro desse sistema geral, sinalizando o cumprimento do direito à Educação para os alunos público-alvo da Educação Especial. As classes especiais das escolas públicas, a “iniciativa privada”, as instituições especializadas e a educação no lar podiam ser consideradas oportunidades de oferta de ensino (KASSAR; REBELO, 2011). Tratava-se de uma forma de o Estado se descomprometer com o direito à Educação para essa população de alunos.

Com o passar da referida década (1960), a denominação “educação de excepcionais” referendada pela LDB/61 foi substituída por “tratamento especial”, na redação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), destacando que os estudantes com deficiências físicas ou mentais, em atraso quanto à idade regular de matrícula e superdotados deveriam receber tratamento diferenciado do rotineiro em seu processo de educabilidade. Kassar e Rebelo (2011) afirmam que, apesar de utilizar o termo “especial”, a Lei

5692/71 não explicitava indícios para seus desdobramentos práticos, sendo que as normas para sua disponibilização deveriam ser fixadas pelos Conselhos de Educação. Mais uma vez, deparamo-nos com mais uma articulação estatal para se descomprometer com o direito à Educação para os estudantes público-alvo da Educação Especial, tendo em vista essa normatização jamais ser constituída.

Apesar desse conjunto de normativas – LDB/61 e LDB/71 – induzir a uma organização do “atendimento especializado” para os estudantes público-alvo da Educação Especial em classes especiais, instituições especializadas e até na educação no lar, percebemos que havia distanciamento extremo entre as atividades praticadas nesses espaços-tempos e aquelas mediadas nos cotidianos escolares, tendo em vista a Educação Especial se organizar (na época) sob um enfoque mais clínico que pedagógico (KASSAR; REBELO, 2011).

O grupo debatia que o intervalo entre a promulgação dessas legislações foi caracterizado pela ausência de encaminhamentos específicos em Educação Especial. Posteriormente, foi fundado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 1973, política que favoreceu a promulgação de normativas, dentre elas, a Portaria Interministerial Nº 186/78, publicada pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social, objetivando “[...] ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º, I).

Por meio de uma leitura crítica do texto de Kassar e Rebelo (2011), o grupo pontuava que as normativas até então promulgadas traziam um conjunto de normas técnicas que assumia a centralidade da concepção clínica no processo avaliativo, criando prognósticos e diagnósticos dos estudantes em situação de deficiência, limitando o trabalho realizado com esses sujeitos no alcance de uma “meta mínima”, como destacado no trecho a seguir:

Define-se como meta mínima de reabilitação a capacidade de atingir independência *parcial* ou *total* para o exercício de atividades da vida diária, ou de beneficiar-se dos recursos da educação especial, de que resulte nível aceitável de recuperação ou de integração social (BRASIL, 1978, cap. I, art. 2º, parágrafo único, grifos nossos).

Dessa forma, a Educação Especial – vista pelo “atendimento especializado” – serviria para reabilitar, corrigir e/ou consertar algo, apresentado, um currículo “mínimo” a ser ofertado aos alunos. “Possuiria um nível aceitável de recuperação ou integração social aquele que conseguisse realizar atividades do cotidiano ou beneficiar-se dos recursos da educação especial” (KASSAR; REBELO, 2011, p. 6). Diante dessa perspectiva,

O encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feito com base em diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional (BRASIL, 1978, cap. I, art. 5º).

Com o desenrolar do encontro, pontuávamos que essa Portaria – 186/78 – diferenciava dois grupos de estudantes: um direcionado à meta mínima (reabilitação) e outro para se beneficiar da Educação Especial, neste caso, também não vinculada à complementação/suplementação do currículo, mas na tentativa de “corrigir” fluxos de aprendizagem tidas como muito diferenciadas, na lógica da normalização, para somente inserir nas classes comuns os passíveis de correção.

Logo, a Educação Especial apresentava “alternativas educativas”, dividindo o alunado a ser apoiado em dois grupos: a) os de reabilitação; b) os com possibilidades de aprendizagens, desde que respondessem às intervenções corretivas. Nesse mesmo processo, a atuação de dois grupos de profissionais: os do clínico e os do pedagógico. No entanto, de qualquer lado que estivessem os alunos, a realidade estava marcada pela “[...] negação de acesso ao conhecimento socialmente constituído” (KASSAR; REBELO, 2011, p. 6), principalmente para os estudantes que apresentavam diferenças mais significadas, visto o trabalho realizado se afastar da educação escolar.

Conforme aprofundávamos no estudo, destacamos que, no ano de 1986, fora criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e a Secretaria de Educação Especial, sendo esta última em substituição ao Cenesp. Um dos últimos documentos publicados pelo Cenesp apresentava a Educação Especial como “[...] parte integrante da Educação e visa proporcionar, através do atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais [...]” (BRASIL, 1986, art. 1º).

O atendimento educacional especializado, apresentado pela Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986, tinha em vista difundir a autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social como premissa do trabalho desenvolvido com aqueles que demandavam apoios da Educação Especial, objetivando atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, para, então, serem integrados à sociedade. Portanto reconhece que os estudantes com deficiências devem receber um atendimento educacional especializado que seja diferenciado.

Falávamos que o termo “atendimento especializado”, difundido pela Portaria 186/78 para significar os atendimentos clínico e educacional, foi substituído, na Portaria 69/86, pelo “atendimento educacional especializado”, fundamentando sua proposta nos princípios de “participação, integração, normalização, interiorização e simplificação” (BRASIL, 1986, art. 2º). Nesta última Portaria, percebemos que “[...] o atendimento educacional especializado consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado” (BRASIL, 1986, art. 6º).

Para a Portaria 69/86, o atendimento especializado tinha a tarefa de prover a escolarização dos alunos. Era ele o responsável pelos alunos e não a escola/currículo escolar de modo mais amplo. De acordo com a referida Portaria, constituem-se modalidades de atendimento educacional: a classe comum (com apoio pedagógico especializado); a classe comum com apoio de sala de recursos; classe comum com apoio de professor itinerante; classe especial; escola especial; centro de educação precoce; serviço de atendimento psicopedagógico; oficina pedagógica e; escola empresa (BRASIL, 1986, art. 7º).

Determinava, ainda, que o atendimento educacional especializado deveria se organizar de forma integrada a ações médico-psicossociais e assistenciais “[...] visando um atendimento global e diferenciado” (BRASIL, 1986, art. 8º), como já disposto na Portaria 186/78 (BRASIL, 1978, art. 23, I).

Kassar e Rebelo (2011) afirmam que, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o atendimento educacional especializado foi garantido aos portadores de

necessidades educacionais especiais⁵, preferencialmente na rede regular de ensino. O mesmo texto é referendado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), garantindo atendimento especializado também no campo da saúde (art. 11, §1º e 2º).

Após leitura desses dois documentos, percebemos uma preocupação de se aproximar a educação especial a uma perspectiva mais pedagógica e escolar, porém o termo “preferencialmente” permitiu o não apontamento de meios que buscassem a ampliação do trabalho pedagógico nas escolas/salas comuns com este público de estudantes. A problemática se constituiu pela falta de encaminhamentos na CFB/88 sobre o que seria o atendimento educacional especializado, seus objetivos, os espaços-tempos de realização, dentre outros. Vale a ressalva que as experiências constituídas outrora com o atendimento educacional especializado traziam experiências substitutivas, responsabilizando-o pela “escolarização”, realizada em espaços-tempos segregados.

Seguindo com o encontro, os mediadores destacam, em diálogo com Kassar e Rebelo (2011), que, na Política Nacional de Educação Especial (1994), a expressão “atendimento educacional especializado” até chega a ser utilizada na tentativa de contemplar o artigo 208 da Constituição Federal (1988), não sendo, porém, conceituada.

Nesse documento, permanecem as modalidades em educação especial, com algumas mudanças em relação ao documento normativo de 1986: atendimento domiciliar, classe comum (sem mencionar a provisão de apoio pedagógico especializado, previsto na Portaria 69/86), classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos (BRASIL, 1994) (KASSAR; REBELO, 2011, p. 8).

Avançando com o encontro, os mediadores pontuam que, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é possível perceber uma tentativa de reforço na perspectiva de assumir a Educação como direito público e subjetivo, identificando a Educação Especial como uma modalidade de ensino. Esse movimento já dava encaminhamentos para as instituições especializadas se adequarem e se organizarem, visto que o “atendimento educacional especializado” é citado na nova

⁵ Mantivemos os termos portadores e necessidades educacionais especiais, conforme explicita a CFB 1988.

LDB, quando se diz do dever do Estado com a educação escolar pública. Assim, determina: “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, III, art. 4º - redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Kassar e Rebelo (2011) problematizam que o termo “atendimento especializado” também aparece na redação da LDB/96, quando diz que os sistemas de ensino – municipais e estaduais – deverão assegurar “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 59, III). A LDB 9394/96, apesar de destacar a educação como direito público e subjetivo, não aponta encaminhamentos para a oferta do atendimento educacional especializado como apoio à inclusão dos alunos nas escolas comuns.

O grupo discutia a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, dando destaque para a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar, entendida como

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (BRASIL, 2001, art. 3º).

Como podemos ver, as lutas pela Educação Especial são densas. De um lado, a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 afirmam a Educação como direito público e subjetivo, de outro, outras normativas abrem brechas para a substituição da escola comum por outras possibilidades de atendimento.

O coletivo escolar ressalta que a Educação Infantil foi assumida por esta Resolução como primeira etapa da Educação Básica, e, por isso, a necessidade de uma proposta pedagógica apoiada pela Educação Especial para determinados grupos de alunos, considerando a importância dessa etapa no desenvolvimento desses sujeitos e o reconhecimento da criança como sujeito. Esse entendimento não permite que a criança público-alvo da Educação Especial seja vista como alguém reduzido-simplificado à uma determinada situação. Ela pensa, sente, questiona, simboliza,

argumenta (a seu modo), interage, aprende, tudo porque é humano. Não é um CID. Não é uma síndrome. Não é uma deficiência. É um sujeito de direitos. É um ser social.

Conceber a criança como o ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Por isso, os profissionais envolvidos na formação reconhecem a oferta do atendimento educacional especializado como necessário à garantia da concepção da criança como um ser social e um sujeito de direitos. Diante disso, ponderam o estranhamento de novamente, o atendimento educacional especializado não ser conceituado pela Resolução CNE/CEB n. 2/2001, encontrando-se implícito quando sinalizada o direito de serviços especializados (KASSAR; REBELO, 2011).

Assim, recorrem ao texto de Kassar e Rabello (2011) para discutir o Programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade”, implementado pelo governo federal, em 2003. O programa teve a intencionalidade de implementar diversas ações/políticas, vislumbrando transformar os sistemas de ensino brasileiros em inclusivos (BRASIL, 2004). As autoras afirmam que a partir desta ação/política, muitos documentos foram produzidos com destaque para *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado* (BRASIL, 2006), destacando a seguinte definição para o atendimento educacional especializado:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos

programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (BRASIL, 2006, p. 15).

Esse documento apresenta, dentre várias questões, elementos importantes para a organização laboral da Educação Especial ao definir o atendimento educacional especializado como desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Diferentemente das terminologias apresentadas pelas normativas anteriores, o Programa “Educação Inclusiva: Direito a Diversidade” define esses serviços como suportes necessários às necessidades/subjetividades dos estudantes público-alvo, propiciando apoio aos conhecimentos curriculares.

Com isso, discutimos com os participantes da pesquisa-formação o reconhecimento da Educação Especial como transversal, articulada à escola/sala comum, situação reafirmada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) na tentativa de inibir qualquer tipo de paralelismo da modalidade ao ensino comum. Essa perspectiva de Educação Especial envolvida com todas as etapas e modalidades educacionais apresenta o atendimento educacional especializado (AEE) organizado a fim de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Essa perspectiva de atendimento implica em complementar ou suplementar a formação das crianças/estudantes que demandam de apoios da Educação Especial, facilitando o processo de escolarização mediante ações didáticas/pedagógicas que promovam a acessibilidade na escola, compondo “[...] programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008, p.10). Para tanto, a PNEE/2008 dispõe a provisão de apoio técnico e financeiro para que o atendimento educacional especializado aconteça na rede pública regular de ensino, elegendo as salas de recursos multifuncionais como espaços-tempos da oferta desses apoios.

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da

rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art. 5º).

Esse encaminhamento para o atendimento educacional especializado passa a ser referendado pelo Decreto nº 6.571/2008 e Resolução CNE/CEB n. 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, visando à organização laboral desses serviços nas escolas comuns sob os seguintes destaques:

Artigo 2º, § único – os serviços são considerados como recursos de acessibilidade (condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação e dos transportes)

Artigo 3º - A educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

Artigo 9º - A elaboração e execução do plano de AEE são competências da comunidade escolar e família em interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social entre outros (BRASIL, 2009).

Kassar e Rebelo (2011) pontuam que o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 reafirmam que o AEE deva ser realizado, prioritariamente, em uma sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola, não sendo substitutivo às atividades realizadas nas classes comuns, podendo ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

O Decreto nº 6.571/2008 garantia o direito ao duplo financiamento em virtude da matrícula dos alunos, tanto na classe comum como no AEE. Como sinalizava que o AEE fosse ofertado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais, as instituições especializadas acabaram por promover pressões ao governo federal, situação que promoveu sua substituição pelo Decreto nº 7.611/2011 que trazia maior flexibilização para o repasse de recursos públicos na relação público-privada.

Com essas normativas, fortalecem-se os debates sobre as redes de apoio aos estudantes público-alvo da Educação Especial na tentativa de eliminar barreiras que

tendem a obstruir os processos de escolarização dos alunos, apresentando o Decreto nº 7.611/2011, os objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, Artigo 3º).

Para tanto, coube à União prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, assim como às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, promovendo a implementação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores, adequação arquitetônica, disponibilização de recursos didáticos/pedagógicos, dentre outros (BRASIL, 2011, Artigo 5º).

Com o transcorrer da formação, fomos discutindo que, em 06 de julho de 2015, fora promulgada a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) –, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à inclusão social e à cidadania (BRASIL, 2015).

Conforme o grupo aprofundava o debate, os mediadores enfatizavam que era preciso pensar em outras lógicas para o AEE atravessar o trabalho desenvolvido com as crianças/estudantes para além dos espaços-tempos das salas de recursos multifuncionais, fazendo-o chegar a todas as atividades de cunho pedagógico realizadas pela escola comum. O AEE passa a ser compreendido como redes de apoio aos estudantes e aos professores do ensino comum, possibilitando alternativas de envolvimento e participação do alunado no currículo escolar, vislumbrando o direito de acesso, permanência e aprendizagem, como nos ensina Cláudio Baptista (2011, p. 71):

[...] uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao

acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa (BAPTISTA, C., 2011, p. 71).

Essa perspectiva de serviços de apoio pedagógico especializado nas escolas/salas comuns tem se tornado palco de discussões por muitas redes de ensino. Elas têm buscado constituir esforços mediante a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial com os docentes regentes de classe, advogando por um atendimento especializado que não substitua o currículo escolar, mas que possa complementá-lo ou suplementá-lo nos movimentos cotidianos da escola/sala comum.

Assim, no decorrer do encontro, adentrávamos o direito ao acesso, permanência e aprendizagem nas escolas/salas comuns. Percebíamos que alguns participantes ficavam inquietos e, em alguns momentos, verbalizavam sobre o que Kassir e Rebelo (2011) destacavam: diferenciar o processo de integração do movimento de inclusão escolar no tocante aos estudantes apoiados pela Educação Especial. Alguns professores acreditavam que o atendimento especializado mais adequado seria aquele ofertado pelas instituições especializadas, verbalizando que:

Essa forma integrada, Marcelo, eu tenho essa discussão, porque penso que, imagina o “Neville Longbottom”, ele precisa de fonoaudiólogo, terapia ocupacional, fisioterapeuta e neurologista para passar medicação. O trabalho da escola está, talvez, superando o trabalho dessas instituições no sentido de socialização e ao se perceber como parte importante de um meio. Isso dá a ele uma autoestima que o ajuda a superar. Mas sabemos que os sujeitos são psicossomáticos. Se a gente for ver psicologicamente e até fisicamente, estudos mostram isso. Então, assim, ele tem espasmos... ele precisa de medicação para controlar esses espasmos. Então, quando fala assim, integração, eu entendo que é uma coisa e outra, então, eu não tenho nada contra esse processo de integração (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA).

Sabemos, assim, que é diferente ensinar para uma criança “normal” do que ensinar para uma criança com deficiência, sendo que não temos estrutura, materiais, formação (PREFESSORA REGENTE).

A partir das narrativas docentes, o grupo problematizava o quanto é importante/preciso reforçar os sistemas públicos de saúde para atendimento às crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial, pois, quando isso não acontece, entende-se que as instituições especializadas são os melhores lugares para esse público de educandos, porque lá há o atendimento clínico. Destacavam que em

muitos contextos escolares e, para além deles, a deficiência ainda é associada à doença, por isso, tende-se a pensar, primeiramente, na necessidade do médico e, depois, do pedagógico. Trazem resquícios da Educação Especial curativa, segregada, voltada às limitações/deficiências. Precisamos reconhecer as crianças constituindo e se constituindo a partir das culturas infantis, portanto são sujeitos históricos, de direitos e muito além de uma condição (a deficiência por exemplo) que a atravessa.

Diante do exposto, passamos a refletir o quanto o discurso docente ainda é impactado pelas concepções clínicas-psicoterapêuticas que buscam superar as pedagógicas no processo de educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial. O grupo pontuava que é fato que as áreas da Educação e da Saúde devem estreitar seus laços de confiança para o atendimento especializado. Além disso, discutia que, por meio dos processos de exclusão escolar, ao longo da história, tivemos poucos avanços em pesquisas e em práticas docentes em Educação Especial na perspectiva da intersetorialidade, ou seja, por exemplo, o diálogo entre Saúde, Educação, Assistência Social, Previdência, área jurídica, dentre outros, de modo que uma complemente a outra, sem sobreposição e substituições.

Conversamos que a insipiência de ações/políticas mais propositivas entre Educação Especial, currículo escolar e escolas/salas comuns produziu um conjunto de fragilidades/desafios no próprio processo de formação do professor e nas práticas de ensino. Destacamos que a presença desses alunos nos leva a aprender e a desenvolver práticas pedagógicas que vislumbrem o envolvimento deles no currículo escolar, como também promover linhas de ações que façam o garantido por lei se materializar como direito vivido/praticado.

Nesse caminhar, vamos constituindo processos de formação inicial e continuada de professores que contribuam para a inovação e para a construção de novos saberes/fazeres docentes, assim como comondo políticas públicas em ação no âmbito das Secretarias de Educação. Os processos de inclusão nos ajudam a transformar as escolas em tempos-espços que acolhem e incluem todas as crianças, promovendo significativos avanços em pesquisas no campo da Educação Especial. Diante das provocações realizadas, uma docente pede a palavra e narra:

Eu fiz magistério. A minha primeira formação profissional foi no segundo grau com magistério. Esse curso veio com habilitação para trabalhar com

necessidades educacionais especiais. A única formação que eu tive, no curso, era em uma semana de agosto. Eles levavam a gente para fazer um estágio na APAE. Foi a única formação que eu tive para trabalhar com crianças especiais. Mas, lá, no meu diploma, veio escrito: habilitada para trabalhar na Educação Especial (PROFESSORA REGENTE).

O relato da docente endossa sua frustração em não se sentir preparada para atuar com crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial, demonstrando a fragilidade do processo de formação. Traz para o debate a legislação da época e matrizes curriculares frágeis nas instituições formadoras no tocante à Educação Especial. A professora socializa seu descontentamento com o descaso com a formação do professor quando não é contemplado com mais disciplinas e estágios para vivenciar experiências pedagógicas que conversem com a diversidade humana e com as necessidades/subjetividades existentes nos modos como aprendemos (VIEIRA, 2012; JESUS, 2006).

Aproveitamos o ensejo e passamos a outro destaque: a relação construída com estudantes universitários que chegam à escola para atuarem como estagiários. Conversamos que muitos têm assumido a responsabilidade de mediar ações pedagógicas com crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial, mas sem os devidos acompanhamentos dos profissionais das unidades de ensino.

Discutimos que essa ação/política tem se configurado perigosa. De um lado, descaracteriza a própria metodologia que sustenta o envolvimento do estudante universitário com a escola: ampliar as relações entre teoria e prática, mediante o encontro com profissionais mais experientes (NÓVOA, 1995). Do outro, isenta o poder público de investir na contratação de professores especializados conforme preceitua a LDB 9394/96. Além disso, fragiliza a função social da escola na perspectiva de se constituir inclusiva. Precisamos de redes de apoio que nos ajudem a mediar as necessidades dos discentes e de nos assumir professores de todos.

O coletivo estava envolvido nos debates. Percebíamos sinais que nos permitiam problematizar as teorizações constituídas a partir da escola e que contribuía para o fortalecimento do pensamento da “não aprendizagem infantil”. Essa linha de raciocínio tensionava os saberes docentes, quando os professores se sentiam desafiados a envolver as crianças público-alvo da Educação Especial no currículo da Educação Infantil.

Dentre as problematizações sobre as teorizações constituídas a partir da escola sobre as crianças público-alvo da Educação Especial, tínhamos a linguagem escrita, reconhecida como conhecimento dominante e utilizada para avaliação na Educação Infantil. Quem se apropria desse conhecimento, dentro do tempo estipulado pela escola, é considerado incluído numa pseudonormalidade, fazendo-nos lembrar da meta mínima a ser atingida pela criança/estudante público-alvo da Educação Especial para ser incluída na sala comum, trazida pela Portaria de 1978 do MEC sobre o atendimento especializado – já comentada neste capítulo.

Aqueles que não se apropriam da linguagem escrita dentro do tempo estipulado pela escola carregam rótulos: aquele que não sabe; e se não sabe, não cabe na escola. Discutimos o quanto essa problemática se fazia complexa na Educação Infantil, porque ela não pode ser preparatória para o Ensino Fundamental. Necessitamos reconhecer a importância de se trabalhar com as múltiplas linguagens.

Problematizamos, à luz do pensamento de Sarmiento (2004), que o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil é uma ação que põe em diálogo o pensar e o repensar das culturas infantis construídas pelas crianças em interação com as múltiplas linguagens (o faz de conta, o imaginar, o desenhar, o cantar, o narrar, o chorar, o interpretar, o fotografar, dentre outras). Para o autor, cabe à escola vincular os conhecimentos produzidos nos ambientes familiares, denominados cultura informal, com a cultura formal, preconizada pelo espaço tempo escolar. Assim, as culturas infantis dialogam com valores, conteúdos democráticos do patrimônio cultural da sociedade, a cultura global e as culturas diferenciadas das comunidades e de outros grupos sociais.

Externamos o quanto o autor chama a atenção para o cuidado (tanto em Portugal quanto no Brasil) de não tornar a linguagem escrita uma cultura única. Discutimos que o olhar dos profissionais de outras áreas e as práticas pedagógicas no contexto da inclusão de crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial precisam ser repensados, resposta a ser dada por práticas de ensino que evidenciam que as crianças podem e devem aprender, tendo em vista a aprendizagem ser uma característica do humano, estando implicada no desenvolvimento das pessoas. Assim, aprendizagem e desenvolvimento se interpenetram.

Nessa tarde, recebemos a mãe de 'Neville Longbottom', que compareceu à unidade de ensino para tratar da ausência do aluno na semana anterior. A conversa iniciou da seguinte maneira: - Ei, seu Marcelo, boa tarde! Na semana passada, o 'Neville Longbottom' não veio para a escolinha, pois ele estava meio gripadinho e com febre. Achei melhor deixá-lo em casa. Como ele não melhorou, resolvi levá-lo ao médico, mas eu não consegui o atestado para trazer para a escolinha. Eu até levei ele lá no Jaime (hospital), mas quando fui pedir o atestado, a médica logo me perguntou para o que era. Eu respondi que era para apresentar à escolinha. Ela me perguntou: - o que ele - o estudante - fazia na escola? Com tantas debilidades físicas e mentais, o que ele vai fazer lá se ele não vai aprender nada? Ela não me deu o atestado. Esse relato me comoveu muito e eu precisava registrá-lo aqui no diário de campo. Vale ressaltar que a escola aconselha às famílias a apresentarem o atestado médico quando as crianças faltam por motivo de doenças, para que não corram o risco de precisar dar esclarecimentos ao Ministério Público ou Conselho Tutelar quanto à frequência das crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 19/03/2019).

Esse diálogo foi trazido para o encontro com os professores, pois nos permitiu questionar o que temos construído enquanto escola. Passamos a refletir que respostas a escola daria para a afirmativa da profissional da área da saúde. Diante disso, passamos a questionar: o que é inclusão da criança pequena na Educação Infantil? Que currículo temos desenvolvido na Educação Infantil que permite profissionais de outras áreas, familiares ou comunidade, afirmarem o que as crianças podem aprender ou não? O que é Educação Especial? Quem cabe na escola e quem fica excluído dela? Esses questionamentos foram lançados para o grupo. Logo, os participantes apresentaram suas reflexões. Selecionamos algumas e destacamos a seguir.

A Educação Especial é transversal. Ela perpassa por todos os níveis da Educação. Então, precisamos estar preparados para poder trabalhar em todas essas esferas. É também considerar saberes, como diz Paulo Freire, não há saber mais, não há saberes menos, há saberes diferentes. Então, incluir também esses saberes. Às vezes, as pessoas falam: - a criança tal é muito inteligente, ela não é especial. Por que se é inteligente não é especial? A criança especial é muito inteligente, também. Então, é saber considerar também as especificidades e garantir o direito à Educação Especial, pois a Educação Especial é um direito. Um direito de oportunizar experiências (PROFESSORA REGENTE).

Pensar que a criança público-alvo da Educação Especial é um sujeito de direito, aliás, todas as crianças são sujeitos de direito. Se a gente pegar os documentos, vamos ver que a criança especial foi isolada da sociedade. Ela vivia dentro de casa e quando veio o direito de ela estar neste espaço (a escola), ela chega aqui com limitações, mas percebemos quando há um trabalho pedagógico, vemos grandes avanços. Então, dentro da sala de aula, precisamos ter essa visão: em todo nosso trabalho pedagógico realizado, temos que pensar meios para que ela participe, pois é um espaço de aprendizagem (PROFESSORA REGENTE).

Acredito que deva começar desde lá de cima. Desde a Secretaria de Educação. Sabendo que precisa haver um serviço de atendimento

especializado para essa criança. Quando ela vem para a escola, essa escola tem que ser adaptada, se não, tem que estar em processo de adaptação (infraestrutura). Aí, entra o papel da Secretaria de Educação, da gestão, pois se há uma criança com baixa-visão ou cega, se não há adaptações ou materiais adequados, encaminhar ofícios para trazer essas coisas para essa criança. As formações para a gente também são muito importantes. Isto que está acontecendo este ano, aqui, que eu acho que muitas escolas não têm, para mim também é muito importante. Eu acho que esse momento de formar a gente vai para o resto da vida. Quando eu for para outro CMEI, eu vou levar o que estou aprendendo nessa formação para o outro CMEI (PROFESSORA REGENTE).

Eu penso que um dos elementos para a inclusão escolar é a formação do professor, para que o próprio professor tenha esse olhar sensível, dele perceber essa criança (PAEE), pelo fato de você estar com essa criança na sala de aula e entregá-la à professora da Educação Especial. Você tem que ter esse olhar sensível no planejamento, nos diferentes espaços, para incluir essa criança. Por isso, acho que a formação continuada é primordial (PROFESSORA REGENTE).

Debatemos o modo como a servidora da área da saúde significou as crianças público-alvo da Educação Especial. Chamamos a atenção da escola para a função social dela em responder à provocação da servidora. Dissemos da importância de evidenciar que a criança aprende, dependendo dos sistemas de ensino/escolas a tarefa de garantir o usufruto do acesso à apropriação do conhecimento. As narrativas das professoras evidenciam que o direito à Educação, no tocante às crianças público-alvo da Educação Especial, consolida-se a partir de três elementos fundamentais: acesso, permanência e apropriação do conhecimento. O acesso não se restringe ao direito que os familiares têm de buscar efetivar a matrícula na escola.

O acesso pressupõe constituir a possibilidade de o sujeito se fazer estudante, significando, assumir, com ele, o desafio de vivenciar a tensão existente entre o desenvolvimento de certa autonomia em relação à apropriação/constituição do conhecimento e a necessidade de esse processo ser mediado pela figura do professor (VIEIRA; DOBROVOSKI; GHIDINI, 2021).

No que se refere às condições de permanência, Vieira, Dobrovoski e Ghidini (2021) destacam que seria também pequeno pensar em questões de acessibilidade aos prédios escolares, pois o processo também envolve ações mais sensíveis à diversidade humana. Se considerarmos que a aprendizagem se dá entre pares, permeada por processos de interações e mediações, as condições de permanência envolvem a constituição de redes de sustentação ao ato educativo que se desdobram desde a reorganização da instituição escolar, a articulação de serviços e apoios

diversos, até a promoção de novos/outros pensamentos e olhares acerca da importância de a Educação ser assumida como um direito de todos.

O direito de acesso ao conhecimento e a possibilidade de contribuir com a continuidade de sua constituição é a outra base desse tripé. Para o humano, o único ser munido de raciocínio, conhecer é produzir ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do ato educativo: ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003).

Ainda diante de tais narrativas, recorreremos a Sarmiento (2013), na tentativa de compreender que as relações de proteção e cuidados físicos e sanitários se realizam concomitantemente às ações pedagógicas realizadas nas unidades de Educação Infantil. Os direitos das crianças exigem comunicação de quem exerce a docência com outros órgãos de proteção desses sujeitos, desde a tenra idade, pois:

Não se trata apenas de garantir condições de aprendizagem sucedidas, mas, mais alargadamente, de garantir uma vida saudável às crianças, de prevenir situações de abandono e de maltrato, de estabelecer as condições de bem-estar individual e social. A escola não pode fazer tudo; mas é inestimável o valor do que pode fazer pela promoção dos direitos (SARMENTO, 2013, p. 145).

Os debates constituídos neste eixo da pesquisa/formação nos convidam a ampliar nosso olhar sobre as infâncias e, principalmente, sobre a função social das unidades de Educação Infantil, uma vez que o trabalho pedagógico deve contemplar articulações entre diferentes setores que compõem essa rede de proteção à criança, buscando consolidar políticas públicas que as salvaguardem em seus processos de autonomia. Para além dessa articulação externa, é importante desenvolver ações no interior da instituição com a intencionalidade de garantir que as crianças se sintam acolhidas e pertencentes a esse espaço, tendo o direito de aprender garantido.

Por isso, foi importante conhecer a historicidade da Educação Especial e da oferta do atendimento educacional especializado e os porquês de ele se apresentar na atualidade como complementar/suplementar aos currículos vividos e praticados por alunos e professores na dinâmica de aprender/ensinar nos cotidianos das escolas de ensino comum.

5.3.5 Quarto eixo formativo: Os componentes curriculares que atravessam a prática docente na Educação Infantil

Dando continuidade à formação, trouxemos o quarto eixo formativo: os textos trazidos como sugestões nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 31-32) e selecionados pelo coletivo escolar, tendo em vista a construção da Proposta Pedagógica e a organização do trabalho docente nesta primeira etapa da Educação Básica.

O grupo optou por estudar sete dos dez textos apresentados no referido documento. As discussões foram divididas em sete blocos: 1) a criança como sujeito da natureza; 2) processos de avaliação da criança na Educação Infantil; 3) as interações e brincadeiras no contexto da Educação Infantil; 4) a linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância; 5) as crianças e o conhecimento matemático; 6) o trabalho pedagógico com bebês; 7) práticas pedagógicas e múltiplas linguagens de crianças na Educação Infantil. Foram utilizados os espaços de planejamento coletivo das quintas-feiras, como manifestado pelo grupo. Teve como mediadores os professores e demais servidores da escola, participantes da pesquisa.

- **1º Bloco: A criança como sujeito da natureza**

Para o primeiro bloco – a criança como sujeito da natureza – elegeram-se os dias 04, 11 e 18 de abril de 2019, totalizando três horas de discussões. Trabalhou-se com o texto “Crianças da Natureza”, da autora Léa Tiriba (2010), que também traz a inclusão da criança público-alvo da Educação Especial para o debate. O encontro foi mediado por duas auxiliares de creche pelo turno matutino e por duas estagiárias no turno vespertino. O texto compõe o acervo de orientações curriculares nas DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 31-32) e visa cooperar com as escolas de Educação Infantil na construção das propostas pedagógicas.

Para a realização dos encontros do primeiro bloco (nos dois turnos), as mediadoras dialogaram entre si sobre como conduzir o debate. Elaboraram um único material didático/pedagógico para os três dias de formação. Planejaram uma dinâmica para iniciar o primeiro encontro. Distribuíram vários objetos distintos e solicitaram que cada participante pudesse escolher (aleatoriamente) um deles. Foi dada a oportunidade

para cada um falar sobre o objeto, o motivo da escolha e a ideia a que ele remetia. Segundo as mediadoras “[...] essa dinâmica propiciou um quebra gelo e uma maior interação da equipe” (REGISTRO DOCUMENTAL, 04/04/2019).

Durante os encontros, foi possível refletir acerca dos pressupostos trazidos pela autora: a cultura consumista, o consumismo orquestrado pelo capitalismo e a necessidade de os profissionais da educação ensinarem às crianças respeitarem a natureza e a preservá-la. Isso não apenas como fonte de suprimento das necessidades humanas, mas como elemento e direito de elas coexistirem conosco.

O grupo refletia sobre a necessidade de se trabalhar com as crianças, desde a primeira infância, a intrínseca relação entre o humano e a natureza. Com isso, compôs reflexões diferentes daquelas que colocam a natureza como submissa ao humano, destituída de direitos e refém do capitalismo desenfreado (sem problematizações). Diziam que o contexto capitalista e o consumismo acelerado tendem a produzir relações frias entre as pessoas e meio ambiente, além de implicar nos modos como as pessoas são significadas/valorizadas.

Diante disso, puderam discutir o quanto o consumo desenfreado produz pessoas, modos de existência e relações entre sujeitos e deles com o meio. No caso das crianças consideradas público-alvo da Educação Especial, projeta-se a ideia de que elas podem ser descartadas/invisibilizadas, porque não se adequam física e cognitivamente ao padrão hegemonicamente valorado. O debate aproximava o grupo de Amaral (1998), quando afirma que na relação dicotômica entre deficiente/normal ou diferente/igual, historicamente, houve inúmeros esforços para ocultar ou naturalizar esse dualismo, já que uma das partes “sempre” foi alvo de valorização e a outra aviltada, ferindo os princípios éticos e morais tão proclamados por nossas sociedades.

Tendo como base as questões explicitadas, as mediadoras trouxeram as contribuições de Tiriba (2010), tendo em vista a necessidade de se pensar a prática docente como aliada ao meio ambiente, desconstruindo valores hegemônicos que constituem “[...] práticas pedagógicas fundamentadas na ideia de um universo sem valor. Um universo em que as espécies, os animais e os organismos só existem em função dos seres humanos” (TIRIBA, 2010, p 02).

Com isso, o grupo passou a discutir conceitos apresentados no texto: a) religar as crianças com a natureza: desemparedar!; b) reinventar os caminhos do conhecer; c) dizer não ao consumismo e ao desperdício. Para Tiriba (2010), religar as crianças com a natureza – com base no currículo da Educação Infantil – pressupõe afirmar a importância de as crianças experimentarem um ambiente amistoso, arejado, iluminado pelo sol, favorecedor de oportunidades para se apreciar diferentes sons, texturas, conforto térmico, dentre outros. Para tanto, é preciso reconhecer a criança como um ser da natureza; repensar a rotina de trabalho (muitas vezes supervalorizada por ambientes fechados); e propiciar interações com o mundo para além das salas de aula.

O reinventar dos caminhos do conhecer é apresentado como proposta que reconhece a educação como um processo de envolvimento do corpo com o meio, pois o conhecimento é fruto da ação do sujeito no/com o mundo. Dessa forma, precisamos pensar que os processos de aprendizagem podem ser explorados em sala de aula, quintais, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; pontos históricos e pitorescos, montanhas, mar, dentre outros. Além de espaços de brincar livremente, esses lugares podem ser explorados como ambiente para se ouvir histórias, desenhar e pintar, ou seja, para se trabalhar uma diversidade de conhecimentos (TIRIBA, 2010).

Por fim, o grupo discutiu o terceiro conceito apresentado por Tiriba (2010): dizer não ao consumismo e ao desperdício. A autora endossa o movimento de dizer não à destruição do planeta. Isso implica constituir práticas pedagógicas que assumam a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1996), apostar nas interações afetivas, criativas e com intencionalidade política e repensar os modos como lidamos com o consumo e o desperdício dos recursos naturais, renováveis e não renováveis.

Nesse contexto, conversava-se sobre possibilidades para que as crianças público-alvo da Educação Especial participassem de todas as atividades pedagógicas da escola e dos diversos espaços-tempos utilizados. Os docentes refletiam a importância de se constituírem ações para envolvê-las nos momentos de parquinho, jardins, alimentação, higienização, passeios, sala de vídeo, dentre outros. Isso porque Tiriba (2010) entende que as diferenças não podem ser utilizadas como meio de privar as crianças/estudantes da apropriação dos conhecimentos. Precisamos compor

alternativas para o fazer educativo, tendo como premissa o envolvimento de todos nas ações planejadas e desenvolvidas pela escola.

Percebeu-se que utilizar os espaços externos, propiciar maior contato com a terra e outros elementos da natureza, criar experiências para as crianças enxergarem outras formas de brincar, estando mais ao ar livre, são formas pedagógicas que ajudarão os pequenos a conviverem de modo mais reflexivo com a natureza e, por isso, é importante preservá-la (REGISTRO DOCUMENTAL 18/04/2019).

Dessa forma, apoiados na Sociologia da Infância, refletimos a necessidade de perceber as crianças como sujeitos de conhecimentos e produtoras de culturas infantis que reconhecem a importância de se preservar o planeta, considerando, inclusive, as gerações futuras. No tocante às crianças público-alvo da Educação Especial, é importante ter em mente que falamos de crianças. Não de uma deficiência corporificada. Essa criança também tem suas trajetórias impactadas pelo direito à educação, existência e relações com o meio ambiente. Suas necessidades/subjetividades escolares são mediadas por múltiplas linguagens, processos de interação e acesso ao currículo, resguardados os atendimentos às necessidades específicas.

Conforme adentrava-se no debate, tensionava-se a necessidade de envolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial nas atividades desenvolvidas na Educação Infantil, trazendo as experiências com o meio, situação que nos levava a perceber que o termo “como fazer” se tornava preponderante no discurso dos professores.

Assim! ‘Como’ fazemos para levar uma criança autista que foge da sala, se colocando em risco a todo momento, para uma atividade no Parque da Cidade? (PROFESSORA REGENTE).

Quando a gente estava planejando a experiência de mostrar para as crianças como acontece o processo de formação da chuva, utilizando a cozinha e o momento que as meninas (merendeiras) cozinhavam, logo a gente começou a pensar em “como” levar “Neville Longbottom” para dentro da cozinha, “como” fazê-lo entender aquele processo? (PROFESSORA REGENTE).

Eu quase não tenho ido ao parquinho com as crianças, pois ultimamente tem estado muito quente, e quando vou, fico com dó do ‘Percy Weasley’ né! ‘Como’ eu posso deixar ele subir naqueles brinquedos? Eu fico apavorada gente! (PROFESSORA REGENTE).

As narrativas apresentadas reforçavam, muitas vezes, o pensamento que busca limitar a atuação das crianças que apresentam diferenças mais significadas nos currículos desenvolvidos na escola, pois o olhar pedagógico tende, em muitos

momentos, a mirar as limitações para pensar em como envolver a criança ou até mesmo pensar onde ela pode ser envolvida. Essa linha de raciocínio nos fazia refletir como as teorizações constituídas a partir da escola fortaleciam o pensamento do “não conhecimento docente”. Muitos professores utilizavam o questionamento de “como fazer” sempre que tentávamos trazer o envolvimento das crianças com indicativos à Educação Especial nas atividades cotidianas da escola e em seus diferentes espaços-tempos.

Conversávamos que é fato que precisamos compreender as necessidades e subjetividades dos estudantes para lançar linhas de ações administrativas e pedagógicas que preservem o direito à educação e à participação nos movimentos cotidianos. O coletivo discutia que muitos estudantes que demandam apoios da Educação Especial conhecem apenas o espaço-tempo de suas casas. Então, cabe à escola contribuir para que eles tenham possibilidades de explorar outros espaços-tempos. Explorar os patrimônios culturais e naturais da sociedade a partir da intencionalidade educativa, advogando por uma educação integral das crianças. Para tanto, trouxemos (para a formação) os estudos de Vieira (2012), quando afirma o quanto precisamos ajudar o professor a reconhecer o quanto ele é capaz. O autor problematiza que muitos docentes realizam o trabalho de inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial, porém, muitas vezes, não conseguem perceber a potência da prática pedagógica planejada e mediada.

O grupo conclui que o “como fazer” pode ser entendido a partir de duas concepções: utilizado para limitar o acesso ao direito à educação, pois ficamos presos às características do estudante, situação promotora da crença de que ele não é capaz de participar; ou como espécie de uma “alavanca” que tende a nos impulsionar a novas linhas de ações educativas e novos modos de ensinar, tendo em vista o envolvimento de todas as crianças no currículo desenvolvido na Educação Infantil. Discutimos como a segunda opção se mostra interessante e formativa.

Fechamos o encontro com maior compreensão da Educação Infantil na constituição de uma relação mais sadia do humano com o meio, iniciando esse processo de construção na formação da criança pequena. Diante disso, os currículos precisam estar abertos e atentos a essa necessidade, considerando, também, o direito de a criança público-alvo da Educação Especial se relacionar de modo crítico com o meio,

explorando os conhecimentos e espaços-tempos necessários, pois a interação sujeito e meio ambiente também se coloca como um dos pilares para o exercício da cidadania.

- **2º Bloco: Processos de avaliação da criança na Educação Infantil**

Dando continuidade aos encontros, nos dias 25 de abril e 02 e 09 de maio de 2019, realizamos o segundo bloco formativo por meio do texto: “Avaliação e transições na Educação Infantil”, da autora Hilda Micarello (2010). Os encontros foram mediados por duas professoras de cada turno. Foram utilizados *slides* para explanação do tema.

As mediadoras falavam que a avaliação na Educação Infantil é um processo contínuo que propicia o desenvolvimento da criança, levando em consideração aspectos pessoais, intencionais, emocionais e culturais. A avaliação se refere ao processo educativo, focada nas crianças enquanto sujeitos e produtoras de culturas (SARMENTO, 2007; CORSARO, 2011). A partir dessa assertiva, as mediadoras pontuavam contribuições de Freire (1996), quando diz que avaliação é exercício: exercício do olhar e da escuta. Ela deve nortear a prática dos envolvidos nesse processo.

Percebemos que o professor deve ter um olhar sensível ao avaliar a criança, propondo objetivos que favoreçam o seu desenvolvimento, mediando, de forma mais adequada, as relações com o ambiente. Os professores relataram que avaliação na educação infantil não possui o caráter classificatório ou retenção. A avaliação vem para contribuir com o planejamento, acompanhando o trabalho pedagógico e o desenvolvimento da criança com novos objetivos a serem alcançados (REGISTRO DOCUMENTAL, 25/04/2019).

As mediadoras destacaram o artigo décimo das DCNEI (BRASIL, 2009a), que estabelece a observação como instrumento fundamental para o processo de avaliação. Para Micarello (2010), o ato de observar requer uma atitude de acolhimento do adulto em relação às peculiaridades da criança, principalmente, sobre como ela se relaciona com o mundo e atribui sentido às suas experiências. A autora nos leva a pensar na importância de um olhar multirreferencial para com os processos de avaliação, para que todos os sujeitos/elementos que compõem os atos de ensinar e de aprender possam ser avaliados na busca pelo aprimoramento e por possibilidades para o enfrentamento desses atos complexos, mas imprescindíveis ao desenvolvimento humano.

Anache e Martinez (2007) compreendem que a avaliação necessita romper processos classificatórios que tanto constituem a reprodução mecânica dos conteúdos, a competitividade e o trabalho isolado. Para as autoras, precisamos compreender a avaliação como processo que prima pela participação de todos os envolvidos, objetivando retroalimentar os alunos, os professores, os currículos, as ações didáticas, os recursos pedagógicos, a gestão da escola e dos processos de ensino e a própria avaliação de modo constante e não de maneira periódica.

Segundo as análises das pesquisadoras:

[...] a avaliação é parte do processo de planejamento do ensino-aprendizagem, devendo ser, portanto, um instrumento de transformação das práticas instituídas, uma vez que ela é imprescindível para provocar reflexões e com isso a construção de estratégias de ensino que possam promover a aprendizagem de todos (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 53).

Discutíamos, segundo as problematizações de Víctor (2015), o processo de avaliação da criança público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e os encaminhamentos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), trazendo dados do Observatório Nacional de Educação Especial. A autora pontua semelhanças da primeira etapa da Educação Básica e da modalidade da Educação Especial referente ao histórico assistencialista. Para enfrentamento desse olhar, a autora acredita que os processos de ensino-aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial devem contar com inúmeras possibilidades metodológicas e de recursos pedagógicos na classe comum, além da exploração de diversos espaços-tempos e o trabalho com as múltiplas linguagens, sendo o processo apoiado pelas ações do atendimento educacional especializado.

Sobre a avaliação das crianças, destaca a autora:

É necessário que a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica, não classificar, não rotular e não estigmatizar. Ela deve pautar-se não apenas nas dificuldades, nas limitações funcionais ou naquilo que o aluno não aprendeu. Deve levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente, no que diz respeito aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades matriculados nas escolas regulares (VÍCTOR, 2015, p. 164)

A autora pontua que é necessário ter – no processo de avaliação da criança que demanda apoios da Educação Especial – o foco na aprendizagem, enfatizando a avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem que tem um objetivo: ajudar o professor a mediar as condições necessárias para que esse outro possa aprender.

Tomando a avaliação das crianças público-alvo da Educação Especial, tanto a diagnóstica quanto a da aprendizagem, fomos percebendo o quanto ela é importante e precisa ser ressignificada.

Discutimos que, muitas vezes, lançamos um olhar para as crianças na escola e produzimos laudos. Esses laudos, quase sempre, limitam o envolvimento desse público nos currículos desenvolvidos na Educação Infantil. Lima (2019) nos diria do “laudo do olhar” que, muitas vezes, é acompanhado de termos negativos que excluem esse público na/da sociedade, logo, na/da escola.

Problematizávamos, segundo Amaral (1998), que nossa sociedade tem a premissa de valorizar padrões historicamente estabelecidos, nos quais a beleza tipicamente europeia, corpos fortes e magros são apresentados pelo poder hegemônico como sinal de perfeição. Sendo assim, tudo que destoava desses padrões acaba excluído, muitas vezes, não percebido pela sociedade, portanto, invisibilizado. Diante desse debate, algumas professoras pediam a palavra e assim diziam:

Eu estava aqui pensando, muitas vezes, como estamos presos à escrita, presos a questões de cada um no seu quadradinho. Como nós podemos avaliar nossa criança especial? Não só nós professores, mas também os familiares. Os pais exigem muito da gente. Eu sou apaixonada pela Educação Infantil, pois, aqui, podemos também brincar. Eu já passei por algumas etapas do ensino, e, muitas vezes, fui podada por ensinar brincando. Ouvia de colegas; Ah! Mas essa criança não sabe escrever a letrinha e a outra já sabe. Eu vejo que também não podemos utilizar a comparação de uma criança com a outra no processo de avaliar. Cada uma tem o seu tempo e as suas necessidades (PROFESSORA ÁREA ESPECÍFICA DO CONHECIMENTO).

Eu cheguei a comentar com a colega a minha angústia. A avaliação tem que caminhar para uma perspectiva inclusiva, independentemente se a criança é público-alvo da Educação Especial ou não. Então, a nossa função na educação é incluir... incluir todo mundo. O grande problema nosso, da nossa cultura, é que viemos de uma cultura classificatória. Nós classificamos: esse é apto e esse não é apto. Esse sabe e aquele não sabe. E o que acontece? O que o sistema nos força? Eu vou avançar quem sabe (conhecimento hegemônico), e quem não sabe fica aqui. Então, a gente classifica. Quer dar nota. Diz: esse é bom e esse não é (PROFESSORA REGENTE).

Tem uma questão que gostaria que a gente enfatizasse: essa formação veio em um tempo bem apropriado para a gente. Estamos entrando no período de fazer relatório (pausa). A gente tem que pensar o seguinte: quando eu avalio uma criança como educador, eu estou me avaliando. Não existe uma avaliação do aluno sem a autoavaliação. Porque, se eu coloco assim: - a criança não possui nenhum avanço, eu estou afirmando que eu não consegui desenvolver nenhum tipo de metodologia e didática possível de alcançar aquela criança. Então, ao avaliar a criança, nós estamos nos autoavaliando (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Em diálogo com as narrativas apresentadas pelas docentes, o grupo pontuava que o professor é o mediador do processo de avaliação. O olhar observador do adulto deve estar presente em todos os momentos das crianças. Há de se prestar atenção em como ela interage nas brincadeiras livres ou dirigidas; com as crianças, sem a participação dos adultos; com seus pares, mas com a mediação dos adultos; com a natureza; com os objetos do mundo físico e com os objetos de conhecimento.

Esse movimento permitirá que os docentes conheçam as crianças individualmente e as características subjetivas dos diferentes grupos. Como disseram os participantes da pesquisa: o brincar potencializa o aprender. Como diz Vygotsky (1987), é explorar a zona de desenvolvimento proximal. Além disso, consideram que não podemos reduzir a aprendizagem à leitura e escrita (não que elas não sejam importantes), não podemos avaliar comparando, não é ético classificar os alunos (rotular bons e ruins) e precisamos pensar a avaliação de todos.

Abordaram também a importância dos registros na Educação Infantil. O trabalho pedagógico deve ser documentado, atendendo a princípios éticos, tendo o desenvolvimento da criança por prisma, respeitando-a como sujeito histórico e social e inserida numa cultura a qual ela ajuda a produzir (SARMENTO, 2007; CORSARO, 2011).

A partir de Micarello (2010), o currículo da Educação Infantil deve se caracterizar pela valorização das experiências da criança e pela incorporação delas no cotidiano das instituições. Partindo da concepção de criança como produtora das culturas infantis e do currículo como prática social comprometida com conhecimentos emancipatórios, destacamos alguns princípios que orientarão a construção de instrumentos de acompanhamento da prática pedagógica: a) os instrumentos devem ser capazes de apreender o currículo de forma dinâmica, em suas relações com as experiências e os saberes das crianças e de suas famílias; b) são necessárias alternativas de registro para apreender a dinâmica dos diferentes momentos do cotidiano das crianças nas instituições; c) a criança é um sujeito histórico e de direitos, portanto deve ser parceira nos processos de acompanhamento e de registro da prática pedagógica (REGISTRO DOCUMENTAL, 02/05/2019).

Segundo Micarello (2010), cabem aos professores pensar em práticas pedagógicas que favoreçam os potenciais das crianças. A Educação Infantil é um espaço de trabalho em conjunto. Professores e crianças constroem saberes e práticas, tendo os registros individuais, a coerente tarefa de evidenciar a participação das crianças em todas as ações pedagógicas. O registro ajuda o professor a refletir e colocar em análise o trabalho pedagógico, fomentando questões: o que nos levou a alcançar

esses resultados? Qual foi a potência das mediações realizadas com as crianças? O que pode ser potencializado? Quais crianças demandam atenções diferenciadas? De que outros conhecimentos o professor precisa dispor para fortalecer o trabalho realizado com as crianças em suas diferenças?

O texto veio a contribuir e fortalecer nosso trabalho. Sabemos que focamos no pleno desenvolvimento da criança. Avaliar e registrar faz parte da prática das interações da criança, suas vivências e relações com seus pares. Ressaltamos a importância de se analisarem os registros e os relatórios utilizados pelos professores. Sabemos que cada criança é um ser único. Um sujeito com características e potenciais a serem desenvolvidos. Esses relatórios devem descrever cada criança em seu momento. Devem contribuir para a apropriação de novos saberes e experiências (REGISTRO DOCUMENTAL, 09/05/2019).

Tomados por essa perspectiva de avaliação na Educação Infantil, no tocante às crianças público-alvo da Educação Especial, recorreremos também a Christofari e Baptista (2012), que nos auxiliam a pensar os processos avaliativos associados a concepções sobre criança, aprendizagem, mediação, papel social da escola, formação humana e as funções da avaliação como instrumento que permite o (re)planejamento das práticas pedagógicas. Este modo de pensar nos permite vislumbrar práticas docentes que favoreçam os processos de inclusão escolar.

Partindo desta premissa, os registros das crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil ganham relevância na continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido na escola durante os anos em que o estudante ali permanece, como também na transição para o Ensino Fundamental. Auxilia os futuros professores a conhecerem a trajetória educacional dos alunos, contribuindo para a constituição de estratégias que envolvem o ensino na sala comum atravessada pelo AEE.

O grupo destaca a importância das avaliações e os modos como os registros são construídos. Muitas vezes, registra-se o que a criança não dá conta ou atividades relativas à socialização. Pontuou-se, também, que esses documentos podem contribuir para ampliação dos diálogos entre profissionais da educação e de outras áreas, na tentativa de constituir parcerias e redes de apoios mais significativas nos atendimentos a esse público de estudantes. Outros modos de registro do trabalho pedagógico, com destaque para os objetivos traçados e os avanços dos alunos, podem ajudar a área da Saúde, inclusive, a colocar em análise os diagnósticos clínicos

e os usos feitos deles por muitos educadores que acabam por desacreditar no educando, desvinculando-os da capacidade de aprender.

Dessa forma, reflete-se que o ato de avaliar não é neutro. Quando definimos como encaminhar a avaliação e o papel dela na organização dos planejamentos, fazemos escolhas, tendo como referência algumas concepções: quem é a criança inserida na Educação Infantil? Como lidar com o currículo nessa etapa da Educação Básica? Como mediar? Como avaliar? Como avaliar a escola e como os modos como ela se organiza impacta no direito de aprender dos alunos e no compromisso social dos professores em mediar as aprendizagens?

Para finalizar o encontro, o coletivo escolar destaca que há um perfil padronizado de organização do registro avaliativo na Educação Infantil, socializado pela Secretaria de Educação do município. Para os estudantes público-alvo da Educação Especial, além deste registro padrão, também há formulários específicos para registro do Atendimento Educacional Especializado (tanto para o realizado na escola quanto em outra unidade de ensino – quando assim ocorrer). Para tanto, problematiza-se ser preciso um olhar atento para se captar interesses, ações e reações das crianças, pois esses movimentos ajudam os docentes a planejarem novas intervenções. Nesse sentido, os relatórios não avaliam somente as crianças, mas o trabalho pedagógico e os vários sujeitos envolvidos.

Sáímos do encontro certos de que a temática da avaliação na Educação Infantil é um tema denso e complexo, que demanda constantes investimentos formativos. Vivemos em uma sociedade que pouco (ou nada) valora as culturas infantis, reconhece as crianças como sujeitos de direitos e a primeira etapa da Educação Básica como importantíssima para o desenvolvimento de várias aprendizagens. A Educação Infantil não é um espaço que acolhe as crianças para os progenitores trabalharem. É espaço de produção de conhecimentos e de vida.

A avaliação é uma ferramenta para a escola se conhecer e conhecer aqueles que nela habitam. Mostra-se potente quando, nesse processo de conhecimento, ajuda os seus praticantes a traçarem metas, acompanhar os cumprimentos dessas e se reorganizar mediante diversos fluxos que atravessam as relações estabelecidas com o conhecimento. Precisamos, na lógica de Jorge Larrosa (2002), fazer da avaliação uma

experiência, ou seja, algo que nos toca e nos atravessa, porque alimenta o trabalho pedagógico, potencializando-o e dando sentidos para o que se vive na escola em interação com a sociedade em que alunos e professores estão inseridos.

- **3º Bloco: As interações e brincadeiras no contexto da Educação Infantil**

Nos dias que se seguiram, 16, 23 e 30 de maio de 2019, trouxemos as contribuições de Tizuko Morchida Kishimoto (2010) para o processo formativo. Desencadeamos discussões a partir do texto “Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil”. Os encontros foram mediados por duas professoras no matutino e uma de Arte e outra de Educação Física no vespertino.

Para início, as mediadoras organizaram uma exposição dos brinquedos e jogos construídos com as crianças, dando destaque aos constituídos visando à participação das crianças público-alvo da Educação Especial nas atividades em sala de aula e nas áreas externas, como apresentado nas fotos a seguir:

Foto 24 – Formação de Professores (06)



Fonte: Arquivo do Pesquisador (2019).

Foto 25 – Formação de Professores (07)



Fonte: Arquivo do Pesquisador (2019).

Foto 26 – Formação de Professores (08)



Fonte: Arquivo do Pesquisador (2019).

Foto 27 – Formação de Professores (09)



Fonte: Arquivo do Pesquisador (2019).

O grupo inicia o debate pontuando que o brincar, além de um direito fundamental, é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança. Destaca que se trata de uma ação que satisfaz e não exige regras como condição de um produto final. O brincar relaxa, ensina regras, explora linguagens, desenvolve habilidades e introduz as crianças no mundo da imaginação. Para Kishimoto (2010), o brincar é a principal atividade do cotidiano da criança, pois, por meio dele, os pequenos tomam decisões; expressam sentimentos e valores; conhecem a si, aos outros e ao mundo; repetem ações prazerosas; partilham brincadeiras com seus pares; expressam suas individualidades e identidades; permitem a exploração do mundo dos objetos, das pessoas, da natureza, dentre outros.

A autora auxilia na compreensão da criança como sujeito que aprende ao brincar. Afirma que ela não nasce sabendo, mas sim aprende interagindo com outras crianças e com adultos. Em contato com os objetos e os brinquedos, ela descobre modos de usá-los, mas, é por meio da observação, interação e mediação que a criança aprenderá novas brincadeiras e regras. Com isso, poderá reproduzi-las ou recriá-las, garantindo a circulação e a preservação da cultura lúdica.

O grupo reflete o quanto a aprendizagem da criança na Educação Infantil demanda a integração de ações voltadas à educação, ao cuidado e à brincadeira. Pondera que isso depende do currículo que não poderá ser pensado sem a criança, as culturas infantis e do ato de conhecer esses sujeitos. Problematisa a necessidade de se

compreenderem as trajetórias vividas pela criança: o bebê e a criança pequena. Além de elementos como: a idade pré-escolar; como as crianças aprendem e se desenvolvem, considerando a diversidade de sujeitos; os arranjos familiares; os grupos étnicos; as questões culturais, dentre outros.

Esse olhar sensível permitirá maior propriedade na escuta com as crianças sobre os brinquedos que mais lhes interessam, os usos que deles fazem, os modos como brincam, dentre outros, de modo que os brinquedos sejam atrativos e interessantes a cada faixa etária. Há de se pensar que as tecnologias apontam outras possibilidades de brinquedos e de se brincar e o quanto as crianças (da atualidade) produzem as culturas infantis atravessadas por uma infinidade de recursos tecnológicos. Além disso, há de se pensar em brinquedos que não ofereçam riscos à saúde e à segurança dos estudantes.

Falávamos que a Sociologia da Infância nos convida a perceber a necessidade de olharmos a infância atravessada pelas questões geracionais. Dito isso, o grupo discutia a importância do brincar e da existência de diferentes tipos de brinquedos e de brincadeiras, considerando a infância atravessada por fatores geracionais, geográficos, tecnológicos, culturais e econômicos, portanto, não temos uma única infância e um único modo de ser criança. Aos adultos, fica o pressuposto de não desejar enxergar, na criança com quem trabalha, a criança que um dia foi.

Essas mudanças ocorrem acompanhando as transformações históricas que influenciam diretamente o comportamento social, e que nos leva a perceber a pluralidade de infâncias. As crianças brincam, esse movimento é inerente ao ser infante. Porém o modo como brincam está relacionado a questões culturais, étnicas, estéticas, religiosas, geográficas, de gênero, dentre outros fatores. Não há um único modo de brincar, ser criança e viver a infância.

Dessa forma, o coletivo escolar problematiza o quanto as crianças podem nos dizer enquanto brincam. Fala que o processo de educabilidade desenvolvido na Educação Infantil deve ser pautado na observação, mediação e intervenção da equipe pedagógica na relação construída entre criança e escola, na tentativa de oportunizar experiências de aprendizagens que as reconheçam como sujeitos de direitos, tendo elas apoios na intrínseca relação entre cuidar, brincar e educar. O trecho destacado

em ata mostra o desafio enfrentado por uma docente participante da formação, quando reflete sobre seu processo de escolarização. Assim traz o registro:

O relato apresentado pela docente em situação de baixa visão permitiu o grupo pensar sobre a importância de constituir ações pedagógicas que aproximem as práticas docentes das necessidades/subjetividades inerentes à diversidade humana e os modos constitutivos de existências dos sujeitos. A professora relata ao grupo os desafios que atravessaram seu processo de escolarização, pois, à época, devido à falta de formação de seus pais e a carência financeira, não foi possível identificar seu comprometimento visual, como narra para o coletivo escolar: - *Eu tive muitas dificuldades na escola, gente. Cheguei a reprovar algumas vezes, pois não sabia que tinha baixa visão. Quando fui descobrir isso, eu já era velha. Sempre vi o mundo daquela forma e, por isso, não achava que tinha nada de errado. Foi no magistério – curso – que uma colega me orientou procurar um oftalmologista, pois não era normal a forma como escrevia e enxergava as coisas. Pensa: eu já dava aula quando descobri que tinha baixa visão! Depois disso, comecei a investigar e descobri que sou albina, mas meu albinismo não é aquele que podemos ver pela cor de cabelo, não! Em mim, comprometeu a minha visão. É por isso que tenho muita dificuldade com a escrita hoje em dia* (REGISTRO DOCUMENTAL, 23/05/2019).

A partir da narrativa da professora, ponderou-se o compromisso da escola em conhecer as crianças e estreitar laços de confiança com as famílias, apostando nos princípios éticos, reconhecendo o espaço-tempo escolar como corresponsável em realizar os devidos encaminhamentos diante das fragilidades observadas nos estudantes. Nos momentos de brincadeira, podemos realizar esses diagnósticos (sem rotular) e buscar pelos diálogos necessários aos apoios e por práticas e recursos didáticos favorecedores da aprendizagem. Por meio da avaliação, podemos buscar instrumentos de trabalho como soroban, o código Braille, a linguagem de sinais, brinquedos acessíveis, tecnologias assistivas, dentre outros, para garantir o direito à educação às crianças que apresentam diferenças mais significadas e que demandam apoios da Educação Especial.

Diante desse cenário, destacamos Kishimoto (2010), quando afirma que o brincar intervém de forma positiva nas tomadas de decisões e no poder de escolha da criança, fato que contribui para que o professor possa conhecer os estudantes, considerando comportamentos, gestos, fala, choro, negociações, dentre outros. Essa ação mostrou-se fundamental para o desenvolvimento infantil. Com isso, o grupo passou a problematizar outra demanda enfrentada pela escola: o quanto a família tem dificuldades em compreender o brincar como ação educativa e como ele contribui em aprendizagens significativas. Nesse momento, uma estagiária narra:

Eu chegava à escola para pegar minha filha e sempre a encontrava brincando. Sinceramente, eu não gostava! Voltava para casa frustrada! Considerava que ali era local de aprendizagem e brincar não era aprender. Hoje, que estou dentro da escola como estagiária. Vejo que, nas interações e brincadeiras, as crianças aprendem. Constituem-se seres sociais com princípios fundamentais à vida em sociedade. Seres que conhecem a si e ao outro e às várias outras culturas que julgava irrelevantes (ESTAGIÁRIA).

O grupo dialoga com a narrativa da estagiária. Diz ser costumeiro alguns pais pensarem assim. A estagiária percebe que as crianças aprendem por meio das interações e das brincadeiras. Kishimoto (2010) afirma que o lúdico exerce um papel fundamental no desenvolvimento físico, social e cognitivo da criança. Por meio dos brinquedos e das brincadeiras, temos a oportunidade de fazer dialogar as culturas infantis com as culturas adultas, produzindo novas culturas que reconheçam a infância como um momento marcado pelo direito de ser criança, de aprender, de ser cuidada e de poder brincar (SARMENTO, 2007; CORSARO, 2011).

A temática sobre o brincar e as brincadeiras da Educação Infantil – embora um tema presente na formação dos educadores que atuam nesta etapa da Educação Básica – se mostrou potente, pois ajudou o grupo a aprofundar seus saberes-fazeres sobre a importância de conceber/reconhecer as várias infâncias e os vários modos de ser criança. Ajudou o grupo a perceber as crianças como aquelas que produzem culturas que precisam ser consideradas ao se pensar nos brinquedos e nos usos feitos deles, pelos pequenos, na Educação Infantil. Fomentar reflexões sobre o brincar na escola favorece o delineamento de novas relações com os currículos escolares, com os espaços-tempos a serem explorados, com as plurais possibilidades de se brincar na escola e de se pensar a aprendizagem de maneira mais significativa e criativa.

- **4º Bloco: A linguagem escrita e o direito a educação na primeira infância**

Seguimos com as discussões do quarto bloco do eixo formativo. Foram escolhidos os dias 06 e 27 de junho e 04 de julho de 2019. Dialogamos com o texto “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”, da autora Mônica Correia Baptista (2010). O encontro foi mediado por duas professoras de cada turno. A temática foi exposta por *slides* e vídeos curtos.

Logo de início, foram expostas frequentes dúvidas, questionamentos, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita na primeira etapa da Educação Básica. O grupo se perguntava: é adequado trabalhar aspectos relacionados à leitura e à escrita com crianças menores de seis anos de idade? Que trabalho pedagógico para o aprendizado da leitura e da escrita a educação infantil pode ou deve assegurar? É possível ou desejável promover aprendizagens da leitura e da escrita com crianças que compõem a Educação Infantil? Desse modo, buscavam problematizar:

O estudo nos trouxe aspectos da leitura e escrita na Educação Infantil que podemos responder essas perguntas. Debateu-se a construção da escrita por meio da constituição cultural que cada criança traz consigo. Diante desses questionamentos, o diretor Marcelo indagou: - o que vocês entendem por alfabetização? Trouxe referências de perspectivas mais tradicionais e da perspectiva crítica. Como podemos dialogar sobre o significado da alfabetização para Educação Infantil? (REGISTRO DOCUMENTAL, 06/06/2019).

A partir dos questionamentos, o grupo trouxe contribuições de Mônica Baptista (2010), quando afirma a leitura e a escrita como direito da criança. O trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil possui uma identidade própria, constituída a partir das características das crianças – sujeitos para os quais ela se destina – e das possibilidades de levar esses sujeitos a se relacionarem com o mundo e construir sentido no que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita na primeira etapa da Educação Básica deve respeitar a criança como produtora de cultura (BAPTISTA, M., 2010).

Refletia-se que, por muito tempo, o trabalho com a escrita na Educação Infantil pautou-se numa perspectiva tradicional, apoiando-se em apostilamentos, atividades xerocopiados, pontilhados, dentre outros recursos, pouco permitindo às crianças experimentar objetos/situações do meio natural e social, assim como levando-as à criação, invenção, interpretação dos fatos cotidianos a partir de experiências. Isso não significa massificar a criança pequena com os modos como a leitura e a escrita vêm sendo convencionalmente trabalhadas, mas apresentar esses elementos por meio do lúdico, da contação de história, da realização de experiências, da oralização, do desenho, dentre outras possibilidades.

Mônica Baptista (2010) parte do princípio de que a criança produz cultura no processo de interação que estabelece com outras formas e manifestações de cultura. Dessa forma, a criança cria cultura, brinca, dá sentido ao mundo, produz história, recria a

ordem das coisas, registra, lê (ao seu modo), promovendo uma relação mais crítica e reflexiva com o meio, diferentemente, do pensado por longos anos pela tradição social. Por meio do brincar, a criança pode ter acesso ao mundo letrado, compreendendo o sentido do texto, base para a produção discursiva, seja ela escrita ou narrada. Segundo a autora:

Como sujeitos que aspiram a novos conhecimentos, as crianças enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dar sentido a eles e deles se apropriar. Ao interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, a criança o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis. Dessa articulação, nascem novos saberes, conhecimentos e experiências (BAPTISTA, M., 2010, p. 03).

A partir da reflexão apresentada pela autora, o grupo analisa a necessidade de reconhecer a criança como aquela que acumula materiais para a produção das culturas infantis a partir do que vê, ouve, experimenta, avalia e significa, pois o vínculo entre a capacidade de criação e as experiências vividas traz importantes avanços para os atos pedagógicos. O envolvimento da criança pequena com o mundo da leitura e da escrita precisa considerar esses elementos. Pontuavam que proporcionar à criança o desenvolvimento da atividade criativa perpassa pela ampliação das possibilidades de ela experimentar o mundo e os elementos que o compõem. É nessa direção que o envolvimento da criança pequena com a leitura e a escrita se coloca como uma possibilidade de sentidos.

Nesse íterim, o coletivo escolar, apoiado em Mônica Baptista (2010), discute a escrita como conhecimentos produzidos pela humanidade. Ela exerce forte influência sobre as culturas infantis e é, ao mesmo tempo, e em certa medida, por elas influenciada. A autora afirma que, logo que nascem, as crianças estão imersas em uma cultura específica e, ao longo de seu processo de desenvolvimento, criam estratégias para descrever o meio, compreendê-lo e com ele interagir. Dessa forma, a linguagem escrita é um dos elementos utilizados pelas crianças para interagir e melhor compreender o mundo, para com ele se relacionar.

Diante desse cenário, Mônica Baptista (2010) afirma que, desde muito cedo, as crianças se interessam pelo funcionamento da linguagem escrita. Destaca que Vygotsky (1987) dentre outros, mostra como as crianças formulam hipóteses para explicar o funcionamento do universo da leitura e da escrita, demonstrando seu

interesse em conhecê-lo, tendo o anseio em dele se apropriar. O referido autor afirma que as crianças deveriam se apropriar da leitura e da escrita no fluxo das suas interações sociais, assim como acontece com o desenvolvimento da fala. A Educação Infantil é um rico espaço para se explorar as múltiplas linguagens: o teatro, a dança, a contação e produção de histórias, dentre outras.

O grupo debatia que esses estudos mostram como crianças que ainda não dominam o sistema de escrita alfabética brincam imitando a escrita, criando histórias a partir do que ouvem e do que observam, isso até antes de adentrarem na escola. Mônica Baptista (2010) pontua que a criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, por meio de hipóteses, histórias, inventa sentidos, atestando o seu protagonismo em relação ao processo de construção do conhecimento sobre a linguagem escrita, como nos ensina a referida autora:

Nesse tópico, afirmamos que o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil se justifica por considerarmos que a criança produz cultura e que essa produção se realiza na interação que ela estabelece com o mundo e com as diversas produções culturais desse mundo. A escrita é um elemento importante dessa cultura com o qual a criança interage e pelo qual demonstra interesse em compreendê-lo e dele se apropriar (BAPTISTA, M., 2010, p. 04).

A autora desvela que quanto mais a criança ver, ouvir, experimentar, aprender, relacionar e dispor de elementos reais, mais ampla será sua atividade de criação e transformação. É importante considerar que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil deve estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento. Explorar tempos-espacos para além da sala de aula é de fundamental importância para consolidação de novas aprendizagens. Por isso, o grupo envolvido na formação destaca as crianças como seres potencialmente em desenvolvimento, sendo importante valorizar as múltiplas linguagens, a leitura de mundo, a apropriação da leitura e da escrita por meio do brincar e como o texto se apresenta em diferentes espaços-tempos sociais.

Conforme aprofundávamos nesse debate, algumas professoras se manifestavam por meio de narrativas, dentre as quais destacamos algumas e apresentamos a seguir:

Muitas vezes, em sala de aula, nós devemos ter o cuidado para trabalhar dentro da perspectiva daquela criança. Ela é uma criança que traz com ela essa questão da brincadeira. Eu lembro que uma vez trabalhei com um grupo V e o projeto era letra cursiva e a gente fazia no caderno de desenho. Eu com aquela mania de (pausa), era a letra f, por exemplo, e a criança não fazia do jeito que eu ensinava, começava de baixo para cima, até que eu parei e deixei

ela terminar do jeito dela. Naquele momento, percebi que não podia forçar as crianças a fazerem da mesma forma que eu fazia, até porque sou canhota. Além dessa criança fazer a letra f, ela ainda desenhava uma foca. Ela já sabia que foca começava com a letra f (PROFESSORA REGENTE).

O que esperamos da criança? O aprendizado começa em casa. O bebê quando ele começa a se conhecer ele já começa a perceber o mundo, as coisas do cotidiano, eles fazem essa leitura. Então, quando ele chega à escola, ele já chega nesse processo de aprendizagens. Então, na educação infantil, há um tempo atrás, se pensava no cuidar, e até que ponto devemos focar só no cuida, já que essa criança deseja aprender, ela tem a curiosidade de aprender (PROFESSORA ÁREA ESPECÍFICA DO CONHECIMENTO).

As narrativas das docentes expressam a necessidade de se reconhecer a linguagem escrita como movimento de ampliação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas de Educação Infantil, sendo a criança, nas suas diferenças, protagonista nessas ações. Goulart (2006) ensina a importância de conceber a constituição da linguagem escrita pela criança como algo que integra um processo mais amplo de constituição da linguagem.

A autora pontua que as práticas discursivas orais das crianças influenciam o processo de apropriação da linguagem escrita e sofrem influências desse processo. Se pensarmos na linguagem verbal, “[...] poderíamos dizer que a criança ao desenvolver aspectos relacionados à leitura e à escrita, desenvolve também aspectos relacionados à oralidade e vice-versa” (GOULART, 2006, p. 06). Desse modo, as duas modalidades de linguagem verbal, tanto oral quanto escrita, estão em constante interação. Nesse sentido, quando empregamos a expressão linguagem escrita no contexto da Educação Infantil, estamos propondo um trabalho educacional mais amplo do que apenas o de desenvolver habilidades para a escrita, e sim ações pedagógicas que despertem à criança oportunidades de leitura dos movimentos cotidianos e dos elementos que o compõem.

No tocante às crianças público-alvo da Educação Especial, destacou-se a necessidade de envolvê-las em todas as atividades planejadas para a turma. Falavam da necessidade de desconstruir o pensamento de que as crianças precisam de atividades limitadas e isoladas do contexto da sala de aula. Pelo contrário, precisamos buscar por alternativas pedagógicas que garantam a efetiva participação dos estudantes no currículo desenvolvido na Educação Infantil e na apropriação de novas aprendizagens, preservando o direito de se comunicar com o outro, com o mundo externo e por eles serem compreendidos.

- **5º Bloco: As crianças e o conhecimento matemático**

O grupo elegeu os dias 01, 08 e 15 de agosto de 2019 para o quinto bloco formativo. Trouxemos discussões a partir do texto “As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas”, da autora Priscila Monteiro (2010). Os encontros foram mediados por duas professoras da Educação Especial dos dois turnos da escola.

Iniciamos o debate pontuando que desde muito pequenas, as crianças são envolvidas no mundo matemático, ora em questões que envolvem noções de quantidade, ora em noções de medidas, dentre outros. Elas falam sobre os números, comparam, agrupam, separam, ordenam e resolvem pequenas situações envolvendo operações, acompanham a marcação do tempo realizada pelos adultos, exploram e comparam pesos e tamanhos, observam e experimentam as propriedades e as formas dos objetos, percorrem e exploram diferentes espaços e distâncias (MONTEIRO, 2010).

O grupo destaca que muito semelhante ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita, o ensino da matemática nas escolas de Educação Infantil também assume diferentes perspectivas. Devido ao histórico assistencialista vivido por essas instituições, por muito tempo, foram desenvolvidas práticas pedagógicas que não se aprofundavam nos conceitos matemáticos, situação que contribuía com ações docentes que promoviam um ensino mais tradicional e mecânico.

Desse modo, Monteiro (2010) nos diz que uma das práticas frequentes é ensinar um número de cada vez, focando no traçado, no treino e na repetição, mediante propostas de passar o lápis sobre os algarismos pontilhados, colar bolinhas de papel crepom ou colorir os algarismos, dentre outros. Esse tipo de metodologia é apoiado na crença de que a criança aprende por meio da repetição, memorização e associação, deixando de lado os conhecimentos constituídos por ela a partir das experiências vividas nos movimentos cotidianos.

Diante desse cenário, discutiu-se que as crianças não deixam de perguntar sobre os números: que número é esse? Como se escreve? Qual número vem depois? A partir desses questionamentos, precisamos buscar por práticas pedagógicas que se façam mais propositivas e significativas no processo de desenvolvimento da criança em

relação aos conhecimentos matemáticos. Por meio de concepções mais críticas, já não consideramos mais a repetição e a sequenciação numérica como pré-requisito para se trabalhar com os números.

A partir do estudo de Monteiro (2010), podemos nos aproximar de uma abordagem pedagógica que problematiza esse tipo de prática, compreendendo a Matemática como uma ação física, portanto, intelectual. Uma das principais características da atividade Matemática é ser uma atividade intelectual e não empírica. Então, não podemos limitar o ensino da matemática às crianças, desde a primeira infância, a simplesmente contar tampinhas, traçar risquinho, dentre outros recursos, na tentativa de contar objetos, relacionar números a quantidades, resolver situações cotidianas, pois há crianças que não precisam recorrer a esses recursos para responder a tais situações. A finalidade central do ensino da Matemática para as crianças é começar a introduzi-las um modo próprio de produção de conhecimento, em virtude de:

[...] instalar nas turmas de Educação Infantil atividades de certa maneira análogas às desenvolvidas pelos matemáticos em sua tarefa: fazer perguntas, procurar soluções, buscar pontos de apoio no que se sabe para encontrar o que não se sabe, experimentar, errar, analisar, corrigir ou ajustar as buscas, comunicar procedimentos e resultados, defender um ponto de vista e considerar a produção dos outros, estabelecer acordos e comprovar (MONTEIRO, 2010, p. 02).

A autora pontua que para que as crianças possam construir os conhecimentos matemáticos, atribuindo sentido a eles, as práticas docentes precisam ser sustentadas tendo o ponto de vista da criança e, ao mesmo tempo, uma finalidade pedagógica. Monteiro (2010) apresenta algumas condições que podem contribuir para o desenvolvimento da criança em relação ao ensino da Matemática. Uma primeira condição envolve as brincadeiras e jogos na Educação Infantil. Para que essas atividades tenham sentido para as crianças e atinjam objetivos dos jogos e das brincadeiras, sempre relacionando essas atividades a aprendizagens que se espera que elas alcancem.

Uma segunda condição apresentada pela autora para a realização de um trabalho matemático na Educação Infantil é o modo como colocamos situações-problemas para as crianças solucionarem. É necessário que os professores abram espaço para a exploração e busca por outros possíveis, diferentes de situações que levam as crianças a “aplicarem” modelos prontos que requerem repetição e memorização.

Argumenta em favor de atividades que possibilitem às crianças produzirem novos conhecimentos a partir daqueles que elas já possuem e em interação com novos desafios.

Nesse encontro, foi possível fazer um comparativo daquilo que o texto trazia com a prática diária. A partir dessa observação, pudemos perceber que muito do que a autora pontuava era posto em prática dentro do planejamento. Decidimos que o estudo seria feito com base no que desenvolvíamos diariamente, experimentando de maneira mais efetiva os conceitos abarcados pela autora. Ao planejar a apresentação, dividimos o texto em partes para facilitar a discussão. Também separamos algumas fotos para montagem do PowerPoint, isso com intuito de demonstrar que em determinados momentos nossas práticas estavam aliadas às ideias da autora (REGISTRO DOCUMENTAL, 01/08/2019).

Diante do exposto e amparado por Monteiro (2010), o grupo passou a discutir possibilidades de se trabalhar (desde a primeira infância) noções de tempo, grandezas, medidas e situações-problemas, sempre relacionando esses conhecimentos a práticas sociais, levando em consideração, a faixa etária e as experiências vividas pelas crianças. Durante os encontros, utilizamos jogos como experiências matemáticas, objetivando nos aproximar de possíveis expectativas, conflitos, apreensões de conhecimento e sentimentos que as crianças experimentam nos processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, as mediadoras questionaram aos participantes como foi o processo de envolvimento com o mundo da matemática em suas infâncias. Separamos algumas narrativas e trouxemos a seguir:

Minha experiência foi muito tranquila, pois, desde pequena, a Matemática foi presente em meu dia a dia, tendo em vista meus pais serem comerciantes. Na época, não tinha acesso a calculadoras e nem a outro tipo de material eletrônico que fizesse os cálculos. Me apropriei de habilidades que me permitiram obter os resultados que preciso. Nesse sentido, a Matemática sempre fez parte do meu contexto (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

A Matemática não foi tão agradável para mim. Sempre tive muitas dificuldades, principalmente em multiplicar e dividir. Essas operações não entravam na minha cabeça, pois os professores traziam problemas que eu não conseguia compreender, não faziam parte do meu dia a dia (PROFESSORA REGENTE).

A primeira narrativa reitera que quando o conhecimento se relaciona à vida social faz mais sentido apreendê-lo. A segunda traz uma crítica defendida por Monteiro (2010): quando abordamos um “método único” ou “único enfoque” para se trabalhar com os conceitos matemáticos, a Matemática se torna distante do aprendiz, mostrando-se difícil ou impossível de ser compreendida. Esse tipo de trabalho faz com que muitas crianças sejam excluídas. Destacamos que o grupo excluído é constituído por muitos

estudantes, dado o distanciamento produzido por esses “métodos/modos únicos” entre os estudantes e os conhecimentos matemáticos, sendo que não existe um único modo de ser criança, um único método de ensinar e uma única forma de aprender Matemática.

Nesse momento, uma mediadora pede a palavra. Expõe que a leitura do texto foi muito enriquecedora, pois conseguiu perceber que algumas práticas que realizava em sala de aula dialogavam diretamente com a teoria apresentada pela autora. *Este foi meu primeiro ano de atuação, então, me encontrava um pouco perdida em o que fazer. Com nossos estudos e, principalmente, com a leitura do texto de Monteiro (2010), pude me ver dando aula* (REGISTRO DOCUMENTAL, 08/08/2019).

O relato da mediadora corrobora o pensamento do grupo, que avalia positiva a linguagem usada pela autora. O grupo destaca que ela apresenta conceitos e experiências que contribuem com a prática docente, os planejamentos e os registros de documentos dos professores. O trecho retirado da ata da formação evidencia a importância dos estudos docentes como alternativa para fundamentar as ações pedagógicas na intrínseca relação entre teoria e prática:

A professora relata sobre a dificuldade de trabalhar os conceitos de plano cartesiano no papel quadriculado (que é uma das sugestões de atividades proposta pela autora), porém, foi gratificante ver o desenvolvimento da turma em relação ao proposto. O texto nos trouxe alguns conceitos de como trabalhar números e sistema de numeração com as crianças desde bem pequenas, pois, segundo a autora, na vivência com grupo, é perceptível que as crianças já possuem contato com esses conceitos por meio de visualizações e manuseios de: preços, calculadoras, jogos, brinquedos, objetos, alimentação, entre outros (REGISTRO DOCUMENTAL, 08/08/2019).

Diante do exposto, o coletivo escolar pontua que as crianças estão inseridas em contextos que implicam diretamente em sua leitura de mundo e, conseqüentemente, se apropriam de conhecimentos sobre os espaços que ocupam. Assim, compreendem o tempo; o dia e a noite; o manipular de materiais; a distinção de características comuns e diferentes; a comparação entre pesos, tamanhos, quantidade; a resolução de problemas cotidianos, dentre outros. Aproveitando o ensejo, as mediadoras problematizavam que o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças público-alvo da Educação Especial, muitas vezes, prevalece-se da perspectiva tradicional que pouco desafia os estudantes, limitando-os, assim como a capacidade de apropriação de conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagem.

Enfatizam que a criança deve fazer parte dos processos de ensino-aprendizagem, permitindo que elas venham experimentar diferentes situações trazidas pelas

vivências diárias, a resolução de problemas, o manuseio de diferentes brinquedos e instrumentos do cotidiano. Trata-se de possibilidades para compor práticas docentes capazes de conduzir a criança a se sentir desafiada e encontrar sentido em realizar o que se deseja.

Saímos dos encontros com muitas reflexões. Saímos desafiados em trabalhar a Matemática como uma atividade que possibilita a formação de uma criança com mais atitude; um sujeito que consegue refletir sobre qual ação tomar para solucionar questões; que não resume a Matemática à resolução de operações de forma mecânica e limitada ao que o professor espera. A Matemática – assim como as demais linguagens – está inserida nos contextos sociais que vivenciamos: na administração do tempo do cotidiano, nos alimentos que comemos, nas brincadeiras, ou seja, de forma física e/ou abstrata ela se faz presente em nossas ações cotidianas, por isso não deve ser ensinada alheia à realidade social.

- **6º Bloco: O trabalho pedagógico com bebês**

Continuando o processo formativo, discutimos o tema “Especificidades da ação pedagógica com bebês”, da autora Maria Carmem Barbosa (2010). Os debates foram realizados nos dias 22 e 29 de agosto e 05 de setembro de 2019 e mediados por duas professoras em cada turno da escola. O material didático/pedagógico foi o mesmo, uma vez que elas atuavam nos dois turnos.

Iniciamos, assistindo ao vídeo “O mundo secreto dos bebês”, que mostra o desenvolvimento da linguagem. Esse processo acontece nas interações que a criança realiza no contexto familiar e escolar. Mediante o sorriso, os sons, o choro, o reconhecimento do próprio reflexo, a socialização de brinquedos, dentre outros, a criança vai desenvolvendo sua linguagem. Diversos cientistas afirmam que, mesmo antes de falar, os bebês compreendem a informação ao seu redor e desenvolvem conhecimentos por meio dessas vivências. A leitura do filme permitiu ao grupo levantar alguns desafios e fragilidades nos processos de inclusão de bebês nas instituições de Educação Infantil. Selecionamos um trecho da ata redigida e apresentamos a seguir:

O grupo se manifestou e algumas colocações foram sendo pontuadas: temos recebido na escola crianças com os mais diferentes comprometimentos físicos e mentais desde muito cedo; a reação de algumas famílias em reconhecer que seu filho é diferente; o processo de inclusão da criança pequena no contexto escolar; o trabalho de todo o corpo docente envolvido no desenvolvimento curricular com crianças com faixa etária de 0 a 3 anos (REGISTRO DOCUMENTAL, 22/08/2019).

A partir da discussão sobre o vídeo, o grupo refletiu sobre desafios que encontramos em promover ações administrativas e pedagógicas para envolver o trabalho da Educação Especial nas creches. Destacavam que esses desafios são desencadeados estruturalmente pelo carente investimento de recursos estatais nas instituições de Educação Infantil. Apoiados em Barbosa (2010), passou-se a refletir que é fato que avançamos em algumas questões quanto à Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988: reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica; a visão constitucional do direito à vaga nas creches e pré-escolas para pais que trabalham sendo, aos poucos, substituída pela ideia do direito de toda a criança a frequentar uma escola de Educação Infantil; significativa mudança na compreensão dos direitos das crianças; importante aposta na contribuição que a escola de Educação Infantil pode oferecer às crianças pequenas e suas famílias.

O grupo discutia, a partir dos estudos da autora, as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas, a bibliografia educacional e políticas públicas que privilegiam a educação das crianças maiores. Desse modo, ainda que os bebês e as crianças bem pequenas estejam matriculadas na Educação Infantil, muitas propostas pedagógicas ainda têm as necessidades desses pequenos invisíveis e, muitos contextos, não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária (BARBOSA, 2010).

Conversávamos que nos últimos anos ocorreram processos de democratização das vagas de crianças de 0 a 5 anos representada pela ampliação de matrículas, no entanto “[...] ainda não é possível afirmar que uma pedagogia específica para as crianças pequenas tenha sido efetivada” (BARBOSA, 2010, p. 2). Em grande parte das escolas de Educação Infantil, as peculiaridades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram à margem do processo de educabilidade, quando comparado ao desenvolvimento e à educação das crianças mais velhas.

O coletivo escolar debateu que estudos, como o de Rosemberg (2012), demonstram o processo histórico de exclusão da criança com faixa etária entre 0 e 3 anos no contexto da Educação Infantil. A autora ainda destaca que essa realidade se agrava quando colocamos em evidência a realidade social vivida por comunidades mais empobrecidas e grupos minoritários, das quais ousamos salientar, as crianças em situação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Pontuávamos também o avanço na democratização das vagas para crianças com faixa etária de 4 e 5 anos, tornando obrigatória a matrícula nas escolas de Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Essa realidade nos permite pensar que muitas crianças com idade entre 0 e 3 anos ficam excluídas da primeira etapa da Educação Básica. Conforme adentrávamos nesse debate, algumas professoras se manifestaram pedindo a palavra, das quais selecionamos algumas e trouxemos a seguir:

Eu penso que (pausa), eu trabalho na Educação Infantil há mais de dez anos aqui na Serra e em Vitória. Sou professora em uma rede e pedagoga em outra. Aqui na Serra, essa é a primeira escola que eu trabalho que atende crianças desde os 2 anos. As outras que eu já trabalhei, tudo atendia crianças de 4 e 5 (anos). Acompanhando as professoras, eu percebo a dificuldade que elas têm de trabalhar com as crianças menores. Eu associo isso à própria inexistência de atendimento a esse grupo de crianças que influencia diretamente na falta de contato do professor com essas idades. Então, assim, é muito parecido com as relações que temos com as crianças da Educação Especial, por muito tempo não tivemos contato e é por isso que temos tanta dificuldade em desenvolver práticas pedagógicas com esses sujeitos (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Eu sempre trabalhei com crianças maiores, eu não tenho perfil para trabalhar com as pequenas. Acho que elas sofreriam muito, pois, sinceramente, não saberia o que fazer, nunca atuei com esses grupos (PROFESSORA REGENTE)

Os relatos apresentados corroboram a discussão elencada pelo coletivo escolar. Problematizamos que a ausência de crianças com idade entre 0 e 3 anos do contexto escolar, por muitos anos, produziu uma série de fatores que comprometem, ainda hoje, a própria formação do professor e o desenvolvimento de ações pedagógicas que atendam às peculiaridades desses pequenos. Fato muito semelhante acontece com as crianças público-alvo da Educação Especial. A falta do envolvimento de professores com crianças pequenas público-alvo ou não da Educação Especial acaba fortalecendo o pensamento do “não conhecimento docente”.

Essa teorização constituída a partir da escola ganha força no desenvolvimento da prática docente quando atravessada por investimentos governamentais insuficientes para promover políticas públicas na direção de atender todas as crianças com idade escolar referente à Educação Infantil; processos de formação continuada de professores que façam dialogar o currículo escolar com a diversidade humana; espaços escolares adequados e equipados para o desenvolvimento da prática pedagógica com crianças pequenas; dentre outros.

Diante desse cenário, o grupo passou a refletir que, em virtude de se construir uma unidade de ensino que advogue pela inclusão de todas as crianças, cabe à escola ter o compromisso ético de constituir relações com as famílias e a comunidade local para conhecer e considerar (de modo crítico e reflexivo) os saberes das crianças, as crenças, os valores e as práticas sociais e culturais que cada família tem para criar seus bebês. A partir dessa parceria, a escola poderá traçar estratégias mais contextualizadas com a realidade local, promovendo ações diferenciadas.

Assim como os outros momentos da formação, as reflexões sobre os bebês na Educação Infantil se mostraram produtivas, mexendo com o pensamento dos participantes. Pudemos refletir sobre esse pequeno ser em formação e o quanto o trabalho docente tem a contribuir para que os pequenos venham a se apropriar do mundo simbólico e serem envolvidos com a produção das culturas infantis. Saímos refletindo o quanto as creches e as pré-escolas devem cumprir sua função social, política e pedagógica. Isso para acolher, educar e cuidar das crianças pequenas em sua integridade.

A escola de Educação Infantil tem um papel importante na construção da autonomia, princípios e de valores, visando à solidariedade e o respeito ao bem comum. O aprendizado, o convívio com as diferentes culturas e o respeito às identidades e singularidades possibilitam a convivência com direitos sociais, ampliando a participação com criticidade, tendo em vista a formação cidadã valorizar a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações culturais.

- **7º Bloco: Práticas pedagógicas e múltiplas linguagens de crianças na Educação Infantil**

Por fim, o sétimo bloco formativo foi realizado nos dias 12, 19 e 26 de setembro de 2019. Trouxemos o texto “Múltiplas linguagens de meninos e meninas da Educação Infantil”, de Márcia Gobbi (2010). Os encontros foram mediados por uma professora de Arte e outro docente de Educação Física (matutino) e por duas regentes do núcleo comum (vespertino).

No primeiro momento, foi realizada a leitura do texto. Depois, debateram-se elementos de maior relevância para a compreensão do tema. Assim, ficou definido que os estudos seriam apresentados de forma expositiva, por meio de falas e *slides*. Os *slides* seriam breves. Seriam utilizadas imagens da instituição para associar os ensinamentos da autora às experiências do espaço educativo. “Essa apresentação foi planejada por três semanas. As duplas tiveram o prazer de trocar informações e dividir aprendizagens com o grupo” (REGISTRO DOCUMENTAL, 12/09/2019).

Socializávamos que o estudo não trazia discussões sobre as questões de gênero – como pode induzir o tema escolhido pela autora para o texto. Trazia o reconhecimento político de meninos e meninas como crianças que possuem direitos sociais e políticos, em diálogo com as mais distintas trajetórias de existência. De modo conjunto, reflexões sobre o respeito nos espaços escolares das manifestações de ordem cultural, ética, estética, religiosa, de classe, de gênero, dentre outros fatores que compõe a diversidade humana.

Discutiu-se a criança como ser histórico, social e cultural, produtora e reprodutora de cultura. Gobbi (2010) apresenta a criança como sujeito de direito, rica em potencial e conectada aos adultos e a outras crianças. Inseridas em diversos contextos sociais, as crianças apresentam manifestações culturais expressivas completamente diferentes umas das outras. Culturas representadas por aromas, sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e outros.

Em diálogo com a literatura de Gobbi (2010), o grupo passou a refletir que o espaço da padronização não reconhece como direito as expressões das crianças. Em contraposição a esse cenário, emerge a importância de a escola explorar essas expressões, por sua vez necessárias ao desenvolvimento infantil. O trecho que compõem a ata do encontro apresenta um fragmento da discussão realizada que expressa o pensamento trazido pela autora para a formação:

Normalmente em espaços padronizados, os olhares sempre voltam para linguagem verbal ou escrita, assim desconsiderando as demais formas ricas de linguagens. Para a autora, em consonância com o pensamento do grupo, explorar e conhecer linguagens utilizadas pelas crianças significa estar junto delas e perceber suas características de acordo com o gênero, classe social, etnia, faixa etária a qual pertence. É importante a consideração das diferentes linguagens das crianças e, para além, elaborar para elas e com elas, espaços ricos com diversos materiais produzidos por elas, trazendo para perto da escola a família, que é um elemento primordial para o desenvolvimento e para formação de cidadãos comprometidos e interessados em todo o processo escolar (REGISTRO DOCUMENTAL, 19/09/2019).

Essas expressões são denominadas múltiplas linguagens. Dentre as várias, destacamos: falas, gestos, danças, movimentos, desenhos, teatro, música, pintura, gravuras, fotografias, cinema, poesia, literatura, dentre outras. A prática pedagógica desenvolvida pelas ações de desenhar e pintar, por exemplo, envolvem narrativas, imaginações e inventividade (GOBBI, 2010).

Segundo Gobbi (2010), condicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala, escrita e leitura, deixamos de pensá-las associadas ao movimento, ao desenho, à dramatização, à brincadeira, à fotografia, à música, à dança, ao gesto, ao choro. Esses movimentos fazem parte das manifestações expressivas das crianças. Com as reflexões constituídas, o grupo passava a se perguntar: espera-se que o bebê solicite algo à professora verbalizando narrativas e respeitando a norma culta da língua? As crianças (em suas diferentes faixas etárias) utilizam de expressões diversas para se comunicarem, mostrando peculiaridades na forma como se comunicam e interagem nos movimentos cotidianos, como destaca a autora:

Frequentemente o termo 'linguagem' é relacionado estritamente à linguagem verbal e escrita e, por vezes, lhe é dado peso tão grande que chega a inibir a curiosidade por conhecer outras manifestações expressivas dos seres humanos, sobretudo quando têm pouca idade. Adultos, tantas vezes, concebem a si mesmos como seres acabados, resultando disso olhares espessos, enrijecidos e pouco estimulados a ver as realidades multifacetadas que se apresentam em profusão diante de todos (GOBBI, 2010, p. 02).

A autora alerta a importância de explorar e conhecer as linguagens utilizadas pelas crianças para se expressarem. Esse movimento nas escolas de Educação Infantil tende a contribuir para que os professores percebam as características discentes de acordo com gênero, classe social, etnia e faixa etária a qual pertencem. O grupo pontua que as crianças estão em constantes e profundas relações com seus pares, sejam elas de idades iguais ou diferentes, além de confrontos de ideias e negociações, produzindo novos conhecimentos coletivos ou individuais (GOBBI, 2010).

O reconhecimento da diversidade de linguagens produzidas pelas culturas infantis exige que os adultos busquem condições para que diferentes modos de pensar sejam compreendidos e que a escuta sensível se torne movimento inerente à prática docente, tendo em vista a Educação Infantil ser assumida como espaço-tempo de cuidados, brincadeiras e processos de educabilidade destinados à primeira infância.

A partir das reflexões apresentadas por Gobbi (2010), o grupo destaca que as manifestações inerentes às múltiplas linguagens das crianças nos convidam a reorganizar o modo como lidamos com o conhecimento e a realidade social. Precisamos experimentar novos outros possíveis, mediados pelos corpos que se movimentam, que nem sempre falam com palavras, mas que tanto dizem, despertando o anseio de conhecer o desconhecido, ao mesmo tempo que se constitui outros espaços-tempos de experiências, culturas, estranhando e conhecendo a todo instante.

Dessa forma, refletir sobre os diferentes tempos da infância, sobre suas manifestações expressivas, suas potencialidades, muitas vezes desconsideradas pelos adultos, torna-se preponderante no processo de construção de uma educação infantil com qualidade, oportunizando às crianças o direito de conhecer expressões culturais e artísticas de todas as partes, desconstruindo o pensamento hegemônico de perceber a arte e a cultura pela ótica consumista, e sim como produtora de novas outras culturas, tendo oportunidades de usufruir do patrimônio cultural da humanidade.

Por fim, mesmo a avaliação do processo de formação ter se constituído de modo transversal, atravessando todos os encontros de formação continuada, lançamos um processo de escuta sobre o seguinte questionamento: diante das discussões vividas durante o ano, quais contribuições você destaca como relevantes para seu processo de formação como docente? Mediante a pergunta, as professoras assim avaliaram:

Foram tantas contribuições (risos). Esses encontros me chamaram atenção para o fato da educação inclusiva perpassar pelo professor reflexivo. As reflexões realizadas pelo grupo vão me ajudar a ser mais crítica em relação a minha prática. Ela vai nos auxiliar a pensar diferente a criança, a criança especial, a forma como trabalhamos. Acho que essa é a maior contribuição. Eu acho que a formação trouxe isso para a gente, a pensar criticamente a nossa prática docente (PROFESSORA REGENTE).

Nossos encontros promoveram trocas de experiências, e essas trocas são muito importantes. Além de você ouvir como a outra professora conseguiu lidar com determinada situação, ou passou por alguma situação, a gente não se sente sozinho. Quando trocamos experiências de trabalho que realizamos com uma criança especial e também temos uma criança com as mesmas características, nos sentimos acolhidas. Essas formações contribuíram para essas trocas de experiências. As reflexões sobre os textos, a participação das colegas explicando os teóricos me ajudaram a compreender coisas que não compreendia. Isso é muito importante, pois a gente se identifica com o outro (PROFESSORA REGENTE).

Os encontros me ajudaram muito. Quando preparamos o material da nossa apresentação, eu fiquei encantada em como a leitura me ajudou na minha área. Na Educação Física existem poucas literaturas que trabalham a prática docente com crianças pequenininhas. A partir desse texto e das apresentações das colegas, busquei os textos que estudamos aqui para ler em casa. Essa foi a maior contribuição para mim, pois as autoras me auxiliaram a pensar as aulas de Educação Física, explorando mais as brincadeiras, o faz de conta, o movimento, enfim, foi muito bom (PROFESSORA ÁREA ESPECÍFICA DO CONHECIMENTO).

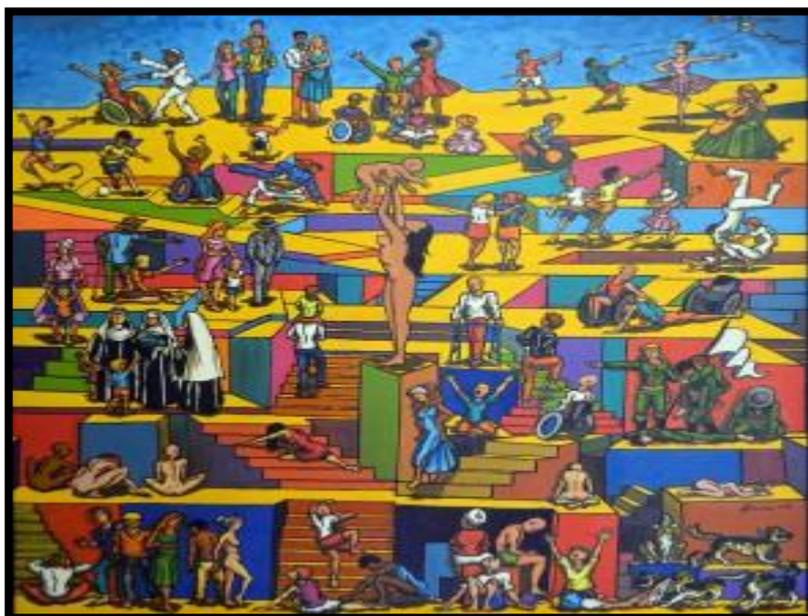
Muitos professores se manifestaram, apresentando potencialidades e desafios vividos durante o percurso desse processo de formação continuada de professores na escola. Selecionamos estas narrativas docentes, por expressarem a relevância dos estudos coletivos na tentativa de compreender a escola como um espaço acolhedor às infâncias, à criança como produtora das culturas infantis e à formação em serviço como possibilidade de se produzirem novos saberes-fazer docentes na intrínseca relação entre teoria e prática.

Diante do processo de formação continuada vivido com os profissionais da escola, podemos afirmar que houve aprofundamento nos saberes-fazer e busca por discursos e práticas comprometidas em potencializar a Educação Infantil a defender a Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar. Diria-nos Givigi (2007) que a formação provoca uma espécie de contágio. Solos que ontem eram duros, talvez, estejam mais arados. Os pensamentos enrijecidos, agora, abrem-se a novas possibilidades. Possibilidades impactadas por mudanças na própria prática que, por sinal, produzem mudanças nos sentidos que damos às coisas.

Desse modo, ancorados nos ensinamentos da autora, pudemos perceber (no transcorrer do trabalho com a escola) que algumas rachaduras foram se constituindo. Os solos pisados não se apresentavam tão endurecidos. Os discursos já não tentavam afirmar uma hegemonia, permitiam-se pensar outros modos de ensinar, aprender, perceber o outro e, com isso, produzir novos sentidos na tentativa de

envolver as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no currículo desenvolvido na/pela escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Obra do artista plástico Leonardo Paiva – 2014.

Face ao exposto nesta dissertação de Mestrado Profissional em Educação, a obra do artista plástico Leonardo Paiva (2014) nos inspira a compor um resgate histórico da realidade vivida por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na sociedade. Na concepção do artista, a realidade é retratada de modo gradual, evidenciando os contextos excludentes que atravessaram a constituição desses sujeitos, configurados na parte inferior da tela, tendo, como ícone, escadas que impediam a acessibilidade.

As perspectivas mais inclusivas, representadas por rampas de acesso e mobilidade de usuários de cadeiras de rodas, são dispostas de forma ascendente. Destacamos, segundo o pintor, a figura central representada por uma mãe que ergue seu filho, simbolizando o desejo de uma sociedade justa e que respeita a diversidade humana.

Quando relacionamos a obra às discussões produzidas nesta pesquisa, percebemos o quanto as políticas educacionais avançaram administrativa/pedagogicamente, visando fortalecer o direito à educação, compondo ações para acesso, permanência e aprendizagem, movimentos trazidos por normativas e políticas, mas também por movimentos que foram sendo desenhados nos cotidianos vividos/praticados por alunos e professores nos diferentes espaços-tempos das escolas comuns. Uma longa

caminhada ainda precisa ser constituída, no entanto podemos falar de questões ainda a serem superadas, mas também de conquistas.

Lopes (2014) auxilia a pensar que a escola – acompanhada de outros órgãos competentes – pode fortalecer o direito à educação aos estudantes e que a violação desse direito tem que ser constantemente enfrentada, tanto por políticas macro quanto por aquelas que se desenham no cotidiano das escolas. A autora pontua que muitos estudantes têm o direito à Educação negligenciado por certo desejo social em função da disciplina dos corpos, portanto, quando não enquadrados nas normas prescritas, acabam sendo excluídos. É a valorização da diferença na igualdade, que precisa alimentar constantemente as políticas educacionais e os movimentos pedagógicos realizados nas várias escolas brasileiras.

Esse movimento nos convoca a compor outras relações com os currículos escolares de modo tal que cada pessoa possa melhor se entender e melhor entender a sociedade, quando em contato com o conhecimento mediado nos vários espaços-tempos escolares. Essa linha de pensamento nos faz repensar a escola, a infância e a criança ancoradas em teorias comprometidas a compreender esses sujeitos como de direitos e de conhecimentos.

Diante desse cenário, trazemos as crianças/estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Muitas vezes, os modos como vivenciam/praticam os currículos escolares distanciam-se de certos preceitos hegemônicos (isso não quer dizer que outros estudantes também não o fazem), convocando as unidades de ensino a refletirem sobre temáticas comprometidas em colocar em análise métodos reprodutivos e repetitivos que pouco abrem espaço para a criação, a inventibilidade e a composição de práticas comprometidas com os modos plurais de existências e aprendizagens.

Por isso, a presente pesquisa de mestrado objetivou constituir ações formativas com uma unidade de ensino de Serra-ES, visando articular o currículo escolar com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas na Educação Infantil. Apostamos na formação continuada de professores como alternativa para se pensar o envolvimento desses pequenos no currículo desenvolvido na Educação

Infantil, buscando ampliar concepções sobre infâncias, currículos, práticas pedagógicas, saberes-fazeres docentes e processos de formação docente.

Os modos como estes estudantes vivenciam os currículos escolares nos apontam indícios para superar o pensamento de incapacidade e não aprendizagem, compreendendo ações pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de todos. Para tanto, buscamos, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, lançar uma escuta sensível (BARBIER, 2004) para o coletivo da escola investigada e compor ações formativas visando à inclusão escolar de todas as crianças, inclusive as público-alvo da Educação Especial nos currículos escolares, tendo como ponto de partida as demandas apresentadas pela coletividade.

Esse movimento permitiu desvelar o anseio que os profissionais da escola apresentaram acerca da formação continuada em contexto. Nesse sentido, puderam refletir sobre a cotidianidade da escola e levantar as temáticas que gostariam de estudar, atravessando as discussões debates sobre: o aumento das matrículas de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil; o compromisso assumido em garantir matrícula, permanência e aprendizagem; as alternativas e dificuldades que atravessam o envolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial nos currículos vividos/praticados na Educação Infantil; a aposta na formação continuada de professores e a crença na escola como um potente espaço-tempo de formação.

Assim, saímos do estudo com alguns ensinamentos: a escola é um rico espaço-tempo de formação continuada; gestores, pesquisadores e profissionais da educação precisam escutar a escola para dela retirar temáticas que precisam ser estudadas, garantindo a articulação entre teoria e prática; é ético/necessário compor espaços-tempos para os professores planejarem, estudarem e refletirem sobre a prática docente, compondo, simultaneamente, conhecimentos educacionais; a identidade de professores pesquisadores vai muito além de o profissional atuar em agências de formação de professores (universidades), sendo parte constitutiva da identidade dos educadores.

Dessa forma, para chegarmos a essa compreensão, também foi importante dialogar com outros estudos que fazem a aposta na formação continuada de professores em

contexto como possibilidades de ampliar os saberes/fazeres docentes na intrínseca relação teoria e prática, tendo o envolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial no currículo desenvolvido nesta primeira etapa da Educação Básica. Assim, a revisão de literatura nos ajudou a compor duas linhas de raciocínio sobre a temática anunciada.

A primeira se faz representar por um conjunto de pesquisas dedicadas a pensar processos de inclusão da criança pequena público-alvo da Educação Especial no currículo da Educação Infantil. Elenca como resultados e, simultaneamente, como desafios, a aposta na educabilidade de crianças/estudantes em suas diversidades educacionais; a necessidade de pensar e constituir redes de apoio que assegurem o direito ao acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos; a constituição de linhas de ação que contemplem a diversidade das crianças; o (re)pensar os espaços escolares, envolvendo o número de estudantes por sala, os materiais pedagógicos, os currículos e a composição de documentos pautados no fazer pedagógico da Educação Infantil.

O segundo grupo de pesquisas sinaliza a formação continuada de professores em serviço como possibilidade de desconstruir concepções mais aligeiradas que atravessam a Educação atual, evidenciando os investimentos na formação contínua como alternativa para se colocar em análise os processos de educabilidade das crianças que demandam apoios da Educação Especial no currículo desenvolvido desde a primeira infância. Em suma, ensinam-nos que as crianças aprendem e, quando as oportunidades pedagógicas são dadas, elas demonstram suas potencialidades e maiores oportunidades de constituição das culturas infantis. Essa situação reforça a importância de se comporem conhecimentos/pesquisas sobre a intrínseca relação entre formação docente, currículo e inclusão de crianças pequenas público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.

Esses dois blocos de estudos apontam que mais pesquisas precisam ser realizadas para se pensar a escola como lócus de produção de novos conhecimentos docentes, de sujeitos que compõem os ambientes escolares com as mais diferentes trajetórias de existência para, assim, compor práticas educacionais que advoguem pela perspectiva inclusiva.

Além da possibilidade de interlocução com os estudos da revisão de literatura, a dissertação de mestrado nos aproximou de referenciais teóricos comprometidos com a constituição de conhecimentos dentro de uma abordagem crítica, auxiliando-nos a defender a Educação como direito público e subjetivo e a Educação Especial como área do conhecimento e um conjunto de serviços capazes de transversalizar e apoiar os processos de educabilidade de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Sociologia da Infância, representada por autores como Sarmento (2007) e Corsaro (2011), levou-nos a refletir sobre as infâncias e as crianças, pensando esses conceitos no plural, tendo em vista diferentes concepções sobre as crianças e as infâncias e o fato de elas serem, historicamente, subjugadas à condição de sujeitos sem direitos sociais e políticos, como miniaturas dos adultos e com incapacidade de aprender. Tal Sociologia colocou em análise o silenciamento e a invisibilidade da criança, que passa a ser analisada para se entender a infância marcada por questões diversas, impossibilitando a compreensão de uma única infância e um único modo de ser criança.

Autores do campo da Educação Especial também foram convidados a costurar as discussões trazidas no estudo. Glat (1997) e Amaral (1998), por exemplo, motivaram-nos a pensar que as limitações/deficiências não podem servir como artefato para se promover a exclusão social e escolar, desafiando-nos a reconhecer a escola comum como um espaço-tempo de todos. Debates sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar se colocam como pressupostos fundantes para a composição de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem de todas as crianças/estudantes, situação também presente em outros autores trazidos no transcorrer da pesquisa (JESUS, 2005; VIEIRA, 2012).

No campo da produção de conhecimentos sobre os currículos escolares, buscamos respaldo em autores que concentram suas atenções em perspectivas críticas. Trouxemos vários autores, como Moreira e Silva (1994), Sacristán (2000, 2013) e Tomaz Silva (2009). Esses referenciais nos ajudam a defender os currículos como produções culturais envolvidas com os conhecimentos emancipatórios, desvinculando-os de conceitos meramente técnicos e aprisionados a procedimentos e métodos que colocam os estudantes como receptores de conhecimentos. Os

currículos vividos/praticados na Educação Infantil – dentro de uma abordagem crítica e emancipatória – podem produzir outras subjetividades, colocando em análise os modos como ensinamos e aprendemos e como esses processos são atravessados pelas culturas infantis.

Dialogamos também com os processos de formação de professores. Várias foram as contribuições de autores dedicados a pensar a temática. Pimenta (1994) e Nóvoa (1995), por exemplo, auxiliam-nos a pensar a formação continuada de professores aliada ao exercício de uma profissionalidade docente fundamentada pela reflexão-crítica da prática. Esses movimentos precisam ser articulados a fundamentos políticos e educacionais, tendo o Estado a responsabilidade de pensar alternativas que possibilitem estudos contínuos para todos os professores.

Gomes (2011) diria de uma abordagem crítica de formação continuada de professores, na tentativa de romper com práticas que advogam pela manutenção e disseminação de certos regimes de verdades que tendem a aprisionar a constituição docente pela lógica do intelectual universal, aprisionando-se ao que é “justo-e-verdadeiro-para-todos”, modelizando as subjetividades e não permitindo que sejam tocadas por outras subjetividades.

A revisão de literatura e os autores que sustentaram os pilares das discussões da dissertação – a Educação Infantil, a Educação Especial, os currículos e a formação continuada – com os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica nos levaram a compreender os modos como a Rede Municipal de Serra e a escola pesquisada significavam o envolvimento da criança público-alvo da Educação Especial no currículo vivido/praticado na Educação Infantil e, por meio desta produção, constituir outras lógicas de pensamentos que buscam por novos sentidos e novas experiências com crianças e professores nos diferentes espaços-tempos das escolas/salas comuns desta primeira etapa da Educação Básica.

O estudo nos faz concordar com Barbier (2004), Franco (2005) e Pimenta (2018), quando destacam o caráter formativo da pesquisa-ação colaborativo-crítica, pois a partir dos movimentos cotidianos da escola investigada, com os sujeitos praticantes, lançamos novos olhares e objetivos para a pesquisa, construindo, desconstruindo e

encontrando (colaborativamente) novos sentidos para como ensinamos e como as crianças aprendem.

Apoiados nesta metodologia, adentramos nas relações estabelecidas pelo coletivo escolar. Por meio do processo de formação continuada em contexto, vivenciamos possibilidades de colocar em análise concepções sobre os currículos, as infâncias, as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e a formação docente, reconhecendo o direito subjetivo à Educação e a necessidade de se fazer desenvolver o prescrito por lei: garantir apoios em atendimento aos mais diferentes modos constitutivos de existências.

Assim, com o cotidiano da escola, vivenciamos experiências que nos ajudaram a compreender a infância atravessada por questões sociais, culturais, geracionais, geográficas, econômicas e políticas, não havendo uma única infância e um único modo de ser criança. Pudemos debater o trabalho desenvolvido pela Educação Especial como modalidade que atravessa o desenvolvimento do currículo na Educação Infantil, consolidando-se como uma rede de serviços necessária para que a escola envolva as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas ações pedagógicas planejadas e desenvolvidas.

Nesse caminhar, destacamos o envolvimento dos sujeitos praticantes nas demandas da escola, tensionando a prática pedagógica, na tentativa de aproximá-la da Educação Especial, tendo as especificidades e subjetividades das crianças por prisma. Barbier (2004) nos ensina que em pesquisa-ação não há espaço para aqueles que são frios ou mornos. Essa metodologia possibilita uma vasta produção de dados, advindos da constituição de pesquisadores coletivos. Para tanto, exige desses sujeitos articulações na busca por mudanças/possibilidades para a realidade social investigada. Nesta pesquisa de mestrado, coletivamente, fomos aprendendo juntos, assumindo, inclusive, os professores da escola como mediadores dos momentos de formação.

Tomamos os momentos de estudos coletivos e a formação na escola (MARIANO, 2018) como uma rica oportunidade de fazer encontrar ideias, posicionamentos, conhecimentos já adquiridos, dúvidas, potencialidades e a possibilidade de aprender

com o outro. Dessa forma, podemos compreender a formação continuada de professores em contexto como possibilidade de se ampliarem movimentos de ação-reflexão-ação docente que não acontecem de forma linear ou por meio de algo pronto ou preestabelecido, mas como uma linha de ação que surge na complexa instituição denominada escola.

O envolvimento dos profissionais da educação em novas alternativas de formação docente tende a contribuir com a constituição de uma escola que advogue pela inclusão escolar, bem como pela implementação de políticas de formação que se abram para temas advindos das demandas que surgem dos cotidianos escolares, assumindo os professores como pesquisadores coletivos na intrínseca relação entre teoria e prática. Além disso, instiga-nos a compor práticas docentes que buscam envolver as crianças público-alvo da Educação Especial nos currículos, reconhecendo os pequenos como produtores de culturas infantis que precisam fazer parte dos currículos escolares.

Sáimos deste estudo com um olhar mais amplo sobre a Educação. Pudemos ver o quanto os professores sabem e podem aprender. O quanto são capazes de organizar e mediar processos de formação nas escolas. Isso não desresponsabiliza os sistemas de compor alternativas de formação docente, ao contrário, de reconhecer uma pluralidade de alternativas capazes de fortalecer os saberes-fazeres dos profissionais da Educação.

Percebemos o quanto trabalhar com os currículos é de uma riqueza infindável quando passamos a visibilizar uma pluralidade de conhecimentos existentes que podem/devem ser explorados na/pela escola. As crianças produzem seus modos de compreender a sociedade e isso precisa estar presente no que denominamos currículo escolar. Não podemos deixar de pensar que investir na formação dos professores significa investir na Educação como uma área do conhecimento necessária à formação de sujeitos que vivenciam a cidadania desde a tenra idade. Investir no professor significa investir na sociedade, no humano, na escola, na Ciência, no estudante. Vivemos tempos de combate à Educação, à escola comum, à diversidade/diferença, ao conhecimento científico e à própria vida.

A Pandemia da Covid-19, somada a um governo que descredibiliza a vida, faz-nos perceber o quanto é necessário investir na formação humana e na Educação para que as pessoas possam compreender criticamente a situação caótica que vive o Brasil. Precisamos fortalecer o trabalho da escola. Precisamos enriquecer a escola. Precisamos de currículos críticos que formem sujeitos também críticos. Queremos a escola comum para todos. Isso implica compor políticas, dentre elas, investimentos na formação de professores.

Finalizamos a dissertação, mas não a pesquisa. Ela trouxe muitas reflexões, dentre elas o quanto precisamos avançar para valorizar a pluralidade humana, por isso os investimentos naqueles que medeiam o conhecimento sistematizado neste espaço-tempo chamado “escola”. Lidar com pluralidade, diferença, diversidade, enfim, com tudo o que é “plural”, coloca-se como um desafio, principalmente neste momento histórico em que o conservadorismo busca nos sufocar. Tirar de nós, inclusive, um elemento vital e um tanto invisível: o ar.

Por isso, como diz a música “De toda a cor”, de Renato Luciano, precisamos, constantemente, refletir sobre a necessidade de desconstruir todas as concepções que nos ensinaram negar o outro, porque cristalizamos nosso olhar. Cristalizamos, em nós, um padrão de existência, e todo aquele que foge a essa regra precisa ser excluído. Que aprendamos com a canção a produzir novos sentidos, novas possibilidades, outros novos possíveis e novas existências. Que percebamos as cores do mundo, não permitindo que ele tenha somente uma; que cantemos a canção que assim nos diz:

*Dom, dom, dom, dom
 Dom, dom, dom, dom
 Irielaiera, irielaie
 Dom, dom, dom, dom
 Dom, dom, dom, dom
 Irielaiera, irielaie
 Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou
 Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou
 Eu sou amarelo claro
 Sou meio errado
 Pra lidar com amor
 No mundo tem tantas cores
 São tantos sabores*

Me aceita como eu sou
 Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou
 Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou
 Eu sou ciumento, quente, friorento
 Mudo de opinião
 Você é a rosa certa
 Bonita esperta
 Segura na minha mão
 Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou
 Que o mundo é sortido
 Toda vida soube
 Quantas vezes
 Quantos versos de mim minh'alma houve
 Árvore, tronco, maré, tufão, capim, madrugada, aurora, Sol a pino e poente
 Tudo carrega seus tons, seu carmim
 O vício, o hábito, o monge
 O que dentro de nós se esconde
 O amor, o amor, o amor
 A gente é que é pequeno
 E a estrelinha é que é grande
 Só que ela tá bem longe
 Sei quase nada, meu senhor
 Só que sou pétala, espinho, flor
 Só que sou fogo, cheiro, tato, plateia e ator
 Água, terra, calmaria e fervor
 Sou homem, mulher
 Igual e diferente de fato
 Sou mamífero, sortido, sortido, mutante, colorido, surpreendente, medroso e estupefato
 Sou ser humano, sou inexato
 Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou
 Eu sou amarelo claro
 Sou meio errado pra lhe dar com amor
 No mundo tem tantas cores
 São tantos sabores
 Me aceita como eu sou
 Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou
 Eu sou ciumento, quente, friorento, mudo de opinião
 Você é a rosa certa, bonita e esperta
 Segura na minha mão
 Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou
 Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor

*Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou
Dom, dom, dom, dom
Dom, dom, dom, dom
Irielaiera, me aceita como eu sou
Me aceita como eu sou
Me aceita como eu sou
Como eu sou.*

Esperamos que as escritas deste estudo de mestrado se misturem a outras escritas. Que novos enredos possam ser tecidos para que crianças pequenas público-alvo da Educação Especial possam se beneficiar de currículos que reconheçam as culturas infantis produzidas por esses pequenos; que seus direitos de aprender possam estar presentes em nossas bandeiras de lutas. Que os professores possam ser valorizados e reconhecidos, tendo o importante direito de também continuarem aprendendo, principalmente, sobre como lidar com o diverso, o múltiplo, o plural em sala de aula, traduzindo esses elementos em novas práticas e novos fazeres. Até a próxima escrita!

7 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. *In*: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. **Infância e Pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010

ALONSO, Rosimeire Geromini. **Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação contínua de professores. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Contínua de professores**. Boletim 13. Agosto, 2005.

AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998.

ANACHE, Alexandra Ayach. MARTINEZ, Albertina. Mitjans. O sujeito com deficiência mental: processo de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação /Prefeitura Municipal de Vitória /CDV/FACITEC, 2007. p. 43-53.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: EDUFES, 1997.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 65-77, jan./jul. 2005.

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

BAPTISTA, Claudio Roberto. Vestígios... Pistas e Relações entre Pensamento Sistêmico e Processos Inclusivos. *In*: JESUS, Denise Meyrelles et al. (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória; Companhia de Desenvolvimento de Vitória (CDV); Fundo de Apoio à Ciência e Tecnologia (Facitec), 2007. p. 154-165.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, maio/ago. 2011.

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2004.

BARBOSA, M. C. **Especificidades da ação pedagógica com bebês**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Alberto. **In/exclusão no trabalho e na educação**: Aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas: Papirus, 2011.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: 1971.

BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial n. 186, de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978.

BRASIL. MEC. CENESP. **Portaria n. 69 de 28 de agosto de 1986**. Brasília, 1986.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069/90**. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF: 1990.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - 2001/2011**. Brasília-DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil: saberes e práticas de inclusão**. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF: MECSEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília-DF: MECSEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Brasília-DF: MECSEB, 2009c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.4, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009d.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011**. Brasília-DF, 2011.

BRASIL. **Lei nº. 13.005/14**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MECSEB, 2017.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. *In*: BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 121-149.

CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez. 2012.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem**: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jun. 2002.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DELGADO, A. C. C. Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 82-102, jan./jun. 2006.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DIAS, Adelaide Alves; MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A Educação da Primeira Infância no Brasil entre os séculos XIX e XX**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação No Brasil". João Pessoa: UFPB, 2012.

ELLIOT, J. Research-Based Teaching. *In: Gewitz, S. et al. (eds) **Changing Teacher Professionalism**: International trends, challenges and ways forward*. London and New York: Routledge, 2009, pp 170-183.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro. *In: **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo***. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 203-315.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. *In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural*. Porto Alera: Artmed, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A pesquisa como estratégia de inovação educativa. *Revista Pedagógica*, Chapecó, 2013.

GHEDIN, E. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. *In: BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Contínua de professores***. Boletim 13. Agosto, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIVIGI, R. C. do N. **Tecendo redes, pescando ideias**: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. *In: MANTOAN, M. I. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p. 196-201.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 9-20, 2018.

GOBBI, M. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas da educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 1995. p. 57-63.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, L. F. R. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação continuada de professores na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

HERNADEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. **Direito à educação de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil: o que dizem os professores especializados**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: resultados preliminares – Serra, Espírito Santo, 2019**.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. *In*: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1990.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

JESUS, Denise Meireles de. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-ação Colaborativa *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 100.

JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. *In*: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Maília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

JESUS, Denise Meyrelles de; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Implicações éticas na pesquisa-ação. In: LOPES, Kleber Jean Matos; CARVALHO, Emílio Nolasco de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org.). **Ética e as reverberações do fazer**. v. 1. Fortaleza/CE: Edições UFC, 2011. p. 33-45.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, jul./set. 2014.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; RODRIGUES, Camila Helena. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: a formação de professores e a educação na diferença. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, pág. 67-86.

KASSAR, M. de C. M; REBELO, A. S. **O “Especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial**. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Práticas Pedagógicas na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. UFES, UFRGS, UFSCar, Serra, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-20.

KOHAN, Omar Walter. Pesquisa em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

KRAMER, S. O papel social da Pré-escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 58, p. 77-81, agosto 1986.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. **O papel social da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Livro de domínio público, 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR. Moysés, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de GERALDI, J. W. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. A Comissão Editorial agradece Corinta Grisolia Geraldi, responsável por Leituras SME, a autorização para sua publicação na Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.

LEITE, Miriam L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. *In*: FREITAS, Marcos Cezar. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Marcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: Outro Olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos Eletrônica**, v.14, n. 1, p. 95-110, jan/abr. 2014.

LIMA, J. da C. **Trajetórias de pessoas com deficiência de Jerônimo Monteiro/ES: implicações dos laudos do olhar no direito à educação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

LOPES, M. L. S. **“Infâncias capturadas” e trajetórias de crianças negras encaminhadas pela escola ao Conselho Tutelar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. **Formação continuada na/da escola: contribuições para a inclusão de crianças e de professores com deficiência na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, ... mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MENDES. E. G. As relações Educação Especial e Educação Inclusiva. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 9, n° 18, pp. 91-94, julho/dezembro 2008.

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-14.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. **Educação infantil**: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

MONTEIRO, P. **As crianças e o conhecimento matemático**: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticos. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. "Professor se forma na escola". **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2001.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

NUNES, Mônica Isabel Canuto. **Crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Belo Horizonte: Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 2010.

OLIVEIRA, Keila Cristina Belo da Silva. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil**: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, Cinthya Campos de. **Concepções de profissionais da Educação Infantil sobre a Educação Especial para crianças de zero a três anos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

OLIVEIRA, Ângela do Nascimento Paranha de. **Políticas de inclusão escolar na educação infantil**: um estudo no município de Cariacica-ES. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

OLIVEIRA, Márcia de Fátima de. Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na educação infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém – Pará. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PEREIRA, Maria Eliza Mazzilli; GIOIA, Sílvia Catarina. Do feudalismo ao capitalismo: uma longa transição. *In*: ANDERY, Maria Amália. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 8. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1999.

PEREZ, Beatriz Brunaldi. **Educação infantil inclusiva**: a corporeidade e o brincar na diferença. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 7-14.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. 264 p.

PINHEIRO, Fernanda Costa. **A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Estatuto da Criança e do Adolescente, 25 anos de história. *In*: **Salvar o ECA**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

RODRIGUES, Gilvana Nascimento. **Formação e autonomia docente**: desafios à inclusão na educação infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: UFSCar, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA'ANNA, Maria Madalena Moraes. **Formação Continuada em Serviço para professores da educação infantil sobre o brincar**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Ática, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal**. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da educação infantil – considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n 34, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em toro de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01. Jan/jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância. *In*: SARMENTO. M. J; GOUVEA. M.C.S. **Estudos da Infância**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: GARANHANI, M. (Org). **Sociologia da Infância e a Formação de Professores**. Curitiba: Champagnat Editora, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SERRA. Município da Serra. **Regimento Referência para as Unidades de Ensino da Rede Municipal da Serra/ES**. Serra, 2012.

SERRA. Município da Serra. **Termo de Ajuste e Conduta**. Serra, 2014.

SERRA. Município da Serra. **Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES**. Serra, 2015.

SERRA. Município da Serra. **Regimento referência para as unidades de ensino da rede municipal da Serra/ES**. Serra, 2019.

SERRA. Município da Serra. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Edson Vargas Barbosa**. Serra, 2019.

SERRA. Município da Serra. **Documentação de orientação aos Centros Municipais Educação Infantil para fins de teletrabalho**. Serra, 2020.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Da exclusão à inclusão: Concepções e prática. **Revista Lusofona de Educação**, Lisboa, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Amanda Fernandes da. **Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, Aracaju, 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TIRIBA, L. **Crianças da Natureza**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-20.

TRIPP, D. Pesquisa-ação uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 03, p. 443-466, set./dez. 2005.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

UNESCO. **The Global Education Monitoring Report**. Accountability in education: Meeting our commitments. Paris: 2018.

VICTOR, S. L. Avaliação da aprendizagem: educação especial na educação infantil. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 1, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2015.

VIEIRA, A. B. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. VITÓRIA. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O.; SIMOES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WANDERBROOCK JR., Durval. **A educação sob medida: Os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45)** Editora: EDUEM, 2009.

