



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

CINTHYA CAMPOS DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A
EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

Vitória, ES
2014

CINTHYA CAMPOS DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A
EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Prof^a Dra. Ivone Martins de Oliveira

Vitória, ES
2014

CINTHYA CAMPOS DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A
EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS**

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

Apresentada em 28 de julho de 2014

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito
Santo
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Anna Maria Lunardi
Padilha
Universidade Metodista de
Piracicaba

Prof^a. Dr^a. Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito
Santo

Dedico esse trabalho ao Tunico: meu grande herói, melhor amigo, porto seguro e maior exemplo de força, garra, coragem, determinação, sucesso e, principalmente, de amor e humildade. Essa conquista é mais sua do que minha, pai. Obrigada por não desistir e por acreditar em mim até mesmo quando nem eu acreditava. Te amo e te admiro muito!

Diálogo entre Maria Teresa Eglér Mantoan e um jovem professor, durante uma conferência sobre Educação Inclusiva:

A escola a que a professora está se referindo não é uma utopia? Uma fantasia, ou melhor, a escola ideal? Nós enfrentamos todos os dias a realidade das nossas escolas e acho que estamos falando de escolas muito diferentes, não acha?

Professor, penso que é exatamente o contrário. Quem está sempre falando e imaginando a escola ideal me parece que é o senhor e tantos outros que me julgam utópica, idealista! Eu falo de um aluno que existe, concretamente, que se chama Pedro, Ana, André... Eu trabalho com as peculiaridades de cada um e considerando a singularidade de todas as suas manifestações intelectuais, sociais, culturais, físicas. Trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais; tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como se apresenta, em suas infinitas formas de ser. Não me surpreende a criança, o jovem e o adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos 'normais' que aprendemos a definir, nas teorias que estudamos. Se eu estivesse me baseando nessa escola idealizada, não teria a resistência de tantos, pois estaria falando de uma escola imaginada pela maioria, na qual, certamente, não cabem todos os alunos, só os que se encaixam em nossos pretensos modelos e estereótipos (MANTOAN, 2003, p. 59).

RESUMO

A partir da Constituição Federal de 1988, emerge, nas políticas governamentais, a criança como um sujeito de direitos situado historicamente – portanto, um ser com características sociais, culturais, étnico-raciais e religiosas diferenciadas –, com potencialidades a serem desenvolvidas, que tem o direito à educação escolar sem qualquer forma de discriminação. No contexto do atendimento à diversidade humana, destacam-se as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, que devem ter seus direitos de acesso e permanência na escola garantidos. Vários estudos têm apontado a escassez de pesquisas e orientações oficiais a respeito da educação especial para crianças de zero a três anos no Brasil. Considerando que as crianças com deficiência têm sido progressivamente matriculadas nas unidades de educação infantil, que isso tem gerado uma série de dúvidas para os profissionais da educação sobre as possibilidades de atuação com esses sujeitos e que há a necessidade de se aprofundar os estudos sobre as práticas educativas orientadas para essas crianças em instituições de educação infantil, esta pesquisa teve como objetivo compreender como profissionais que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos em dois centros municipais de educação infantil do município de Vitória concebem a prática educativa destinada a essas crianças. Para tanto, algumas questões orientaram os rumos dessa investigação: Quais as concepções que profissionais que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos têm a respeito de criança, de educação infantil e de inclusão escolar? Que possibilidades educativas esses profissionais delineiam para a prática pedagógica dirigida à criança com indicativo à educação especial? A pesquisa tomou como referência estudos de Lev S. Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil de crianças com deficiência bem como de autores contemporâneos que discutem a educação especial para crianças de zero a cinco anos. Nesse sentido, a pesquisa constituiu-se em um estudo de caso sobre a criança, a inclusão escolar e as práticas educativas destinadas a ela. A produção dos dados empíricos foi feita por meio de

aplicação de questionários, entrevistas e análise de documentos. O estudo apontou que parte dos sujeitos investigados fazem referências 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 da criança de frequentar a educação infantil, muitos profissionais têm dúvidas e receios em trabalhar com essas crianças. No que diz respeito às possibilidades educativas, os sujeitos apontam a necessidade de um número maior de profissionais especializados e destacam alguns aspectos referentes aos componentes do currículo que devem ser abordados em relação a essas crianças, os quais dizem respeito à socialização e à expansão de experiências e conhecimentos.

Palavras-chave: Creches. Educação de crianças. Educação especial. Especial. Educação inclusiva.

RÉSUMÉ

À partir de la Constitution Fédérale de 1988, émerge dans les politiques gouvernementales de l'enfant comme un sujet de droits, située historiquement - et, donc, un être avec des caractéristiques sociales, culturelles et des ethno-raciales et religieuses différenciées -, avec des potentialités à être développé, qu'il a le droit à l'éducation scolaire sans toute forme de discrimination. Dans le contexte de la participation (du service) à la diversité humaine, se distinguent des enfants avec déficience , des troubles globaux du développement et une augmentations d'habiletés et douance, qui doivent avoir garantis leurs droits d'accès et permanence dans l'école. Plusieurs études ont indiqué la pénurie de recherches et les orientations officielles concernant l'éducation spéciale pour des enfants de zéro à trois ans au Brésil. Considérant que progressivement les enfants avec déficience, qui jusqu'à quelques années derrière avaient leur participation restreinte aux institutions d'éducation spéciale et aux services de santé, ont été inscrits dans les unités d'éducation infantile, en produisant une série de doutes pour les professionnels de l'éducation sur les possibilités de performance avec ces sujets, ainsi que la nécessité de s'approfondir aux études sur les pratiques éducatives guidées pour ces enfants dans des institutions d'éducation infantile, cette recherche a eu comme objectif comprendre comment les professionnels qui agissent ou travaillent avec ces enfants qui sont le public cible de l'éducation spéciale entre zéro jusqu'à trois ans dans deux centres municipaux de l'éducation infantile de la ville de Vitória conçoivent la pratique éducative destinée à ces enfants. Pour de telle façon, quelques questions ont guidé les itinéraires de cette recherche : Lequel les conceptions que professionnels qui agissent ou travaillent avec des enfants qui sont la publique cible de l'éducation spéciale entre zéro à trois ans ont concernant l'enfant, d'éducation infantile et d'inclusion scolaire ? Quelles possibilités éducatives ces professionnels délinéent pour la pratique pédagogique dirigée à l'enfant avec indicatif à l'éducation spéciale ? La recherche a pris comme référence études de Lev. S. Vygotsky sur le développement infantile dès enfants avec déficience ainsi que les auteurs contemporains qui discutent concernant l'éducation spéciale pour enfants de

zéro à cinq ans. Dans ce sens, la recherche s'est constituée dans une étude de cas de conceptions des professionnels de deux centres d'éducation infantile de la ville de Victoire qui agissent ou travaillent avec des enfants de 0 à 3 ans qui présentent des indications d'être publique cible de l'éducation spéciale, sur l'enfant, l'inclusion scolaire et les pratiques éducatives destinées à elle. La collection du matériel empirique a été fait au moyen d'application de questionnaires, d'entrevues et d'analyse de documents. L'étude a indiqué que une partie des sujets enquêtés font des références à l'enfant comme un sujets de droits et l'éducation infantile se configure dans un de ces droits. Concernant l'inclusion scolaire, en même temps que reconnaissent le droit de l'enfant de fréquenter l'éducation infantile, beaucoup des professionnels ont des doutes et des craintes à travailler avec ces enfants. En ce qui concerne les possibilités éducatives, les sujets indiquent la nécessité un nombre plus grand de professionnels spécialisés et distinguent quelques aspects afférents aux composantes du curriculum vitae qui doivent être abordées concernant ces enfants, qui disent respect à la socialisation et à l'expansion d'expériences et connaissances.

Mots-clés: Éducation Spéciale. Éducation Infantile. Enfants de zéro à trois ans.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AEI – Assistente da Educação Infantil
CAPs – Centro de Atenção Psicossocial
CE – Centro de Educação
CEB – Câmara da Educação Básica
CF – Constituição Federal Brasileira
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP - Curso de Pedagogia
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEESP – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Especial
PMV – Prefeitura Municipal de Vitória
PNEI – Política Nacional de Educação Infantil
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEME – Secretaria Municipal de Educação
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CRIANÇAS PEQUENAS NAS PESQUISAS DA ÁREA EDUCACIONAL	18
2.1. A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.1.1. A Concepção de Infância	18
2.1.2 A Concepção de Educação Infantil	23
2.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CRIANÇAS PEQUENAS NAS PESQUISAS DA ÁREA EDUCACIONAL.....	28
2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS	32
2.4 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CULTURAL DA CRIANÇA QUE É PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	41
3. METODOLOGIA.....	49
3.1 PRIMEIRO MOMENTO - FASE EXPLORATÓRIA	52
3.2 SEGUNDO MOMENTO - FASE DE COLETA DOS DADOS.....	52
3.2.1 Entrevistas Semiestruturadas	53
3.2.2 Questionários	58
3.2.3 Fotografia	60
3.2.4 Os Sujeitos do Estudo.....	60
3.3 TERCEIRO MOMENTO - ANÁLISE DE DADOS.....	64
3.3.1 CAMPO DE PESQUISA	67
3.3.1.1 O CMEI Napoleão Bonaparte.....	67
3.3.1.2 O CMEI Guerreiro	72
4. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS CMEIs INVESTIGADOS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS	77
4.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	81

4.1.1 Concepção De Criança	81
4.1.2 Concepção De Educação Infantil	91
4.2 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR	100
4.2.1 CMEI Napoleão Bonaparte	101
4.2.2 CMEI Guerreiro	107
4.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS QUE SÃO O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	111
4.3.1 A chegada de uma criança com indicativo à educação especial no CMEI Napoleão Bonaparte	111
4.3.2 A chegada de uma criança com indicativo à educação especial no CMEI Guerreiro	121
4.3.3 As possibilidades educativas que se configuram para a prática pedagógica dirigida à criança com indicativo à educação especial no CMEI Napoleão Bonaparte	129
4.3.4 As possibilidades educativas que se configuram para a prática pedagógica dirigida à criança com indicativo à educação especial no CMEI Guerreiro.....	136
5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
6. REFERÊNCIAS.....	152
ANEXO I - CARTA DE APRESENTAÇÃO À SEME.....	162
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163
ANEXO III – ROTEIROS	165
A) ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SEME.....	165
B) ENTREVISTA COM A GERENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SEME/PMV.....	166
C) ENTREVISTA COM O GERENTE DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM EDUCAÇÃO DA SEME/PMV.....	167

D) ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS DOS CMEIs PESQUISADOS.	168
ANEXO IV - CARTA ÀS DIRETORAS DOS CMEIs	169
ANEXO V – QUESTIONÁRIO	170
ANEXO VI – IMAGENS DO CMEI NAPOLEÃO BONAPARTE	175
ANEXO VII – IMAGENS DO CMEI GUERREIRO	180

1. INTRODUÇÃO

O que me move na pesquisa é a sua visão das possibilidades de superação da deficiência, com base na força que vem junto com a falta – força criadora da linguagem... Vem a força dos desejos, das fantasias, das tendências psicológicas que criam as possibilidades de vencer as dificuldades. (PADILHA, 2000, p. 205)

Estudos sobre a Educação Infantil, desenvolvidos desde o início da graduação em Pedagogia, em 2003, nos apontaram a necessidade de investigar práticas educativas que possibilitassem o desenvolvimento integral da criança e oportunizassem atividades pertinentes aos diferentes momentos e interesses dessas crianças. Buscamos assim contribuir efetivamente para a criação de possibilidades de práticas educativas mais democráticas, respeitosas e atentas às especificidades, potencialidades e necessidades específicas de todo e qualquer sujeito inserido nos processos educacionais escolares. Orientamos nossos estudos acadêmicos na busca pela compreensão, também, de nosso próprio processo de escolarização.

Atuando profissionalmente com crianças menores da Educação Infantil desde o primeiro ano da graduação em Pedagogia, a busca pelo aprimoramento das práticas sempre foi constante. Na docência com crianças de 1 a 4 anos de idade, pudemos vivenciar a necessidade de articular o cuidar ao educar na Educação Infantil. Embora as pesquisas e publicações científicas da área evidenciem a necessidade dessa articulação, bem como da aliança entre os saberes e fazeres, observamos que, ora assistencialistas, ora educativas, as práticas de profissionais que atuam no segmento demonstravam a fragilidade de uma Educação Infantil efetivamente comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

Ao receber como aluna, em uma classe regular, uma criança de quatro anos de idade com Síndrome de Down, passamos a compreender a inclusão como o

maior desafio da área educacional, consolidando assim nosso interesse pela Educação Especial.

Entendendo a Educação Infantil como espaço de diálogo, em nossa atuação na coordenação pedagógica de uma escola privada situada no município de Vitória, Espírito Santo, propomos momentos de formação continuada para professoras da Educação Infantil. Além dos entraves em relação aos tempos e espaços escolares destinados à partilha de saberes e troca de experiências para a qualificação das ações, identificamos em docentes e demais profissionais que lidam diretamente com as crianças, sobretudo as pequenas ou com algum tipo de comprometimento, certa dificuldade em compreendê-las e sua infância em suas múltiplas dimensões.

Alguns relatos apontavam práticas extremamente assistencialistas, denunciando o detrimento da instância educativa em privilégio do cuidado e atenção à criança. Em contrapartida, outras experiências observadas configuravam-se como repressoras à infância ao privilegiar na rotina diária atividades direcionadas unicamente ao cumprimento de conteúdos curriculares instituídos e o devido registro da produção, negligenciando assim outras necessidades essenciais, tais como o brincar, a afetividade e a atenção às diferentes linguagens infantis.

Em nossa trajetória docente no curso de graduação em Pedagogia em instituições privadas da Grande Vitória, pudemos observar que, embora as professoras da Educação Infantil matriculadas nesse curso reconheçam a necessidade de transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, essas condicionam as inovações de suas ações a modelos prontos e currículos pré-determinados. Consideram superficiais e até mesmo dispensáveis os saberes empíricos, evidenciando a necessidade de mudanças em relação à formação de professores para uma perspectiva em que sejam verdadeiramente críticos, reflexivos e colaborativos para o exercício de uma Educação Infantil focada nas potencialidades de desenvolvimento de cada indivíduo.

Constatada a importância da formação continuada de professores, encontramos no projeto de extensão “Brinquedoteca: um mergulho no brincar”, coordenado pela Prof^a Dra Sônia Lopes Victor e desenvolvido na Brinquedoteca do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (NEESP/CE/UFES), uma oportunidade de ampliar a compreensão acerca da criança com deficiência e os processos de inclusão escolar. As observações das práticas desenvolvidas pelos professores em relação à criança com deficiência e as pesquisas realizadas durante meu envolvimento nesse projeto despertaram o interesse em investigar, inicialmente, as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado da Educação Infantil do município de Vitória/ES.¹

Os estudos mais aprofundados em relação à Educação Especial circunscritos na Educação Infantil desenvolvidos como aluna do Mestrado em Educação da linha Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Espírito Santo, evidenciaram a necessidade de ampliação da discussão acerca da Educação Especial para crianças de zero a três anos, levando-nos a focalizar os profissionais que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial da referida faixa etária, procurando identificar a maneira como concebem a prática educativa destinada a essas crianças.

Estudos realizados na área da educação infantil indicam a escassez de pesquisas que problematizem a maneira como vem ocorrendo o atendimento às especificidades de crianças de zero a três anos de idade, sobretudo aquelas com algum comprometimento no desenvolvimento (VITTA, 2004; OLIVEIRA e PADILHA, 2011).

¹O projeto de extensão “Brinquedoteca: Um mergulho no brincar”, desenvolvido de 2008 a 2012 no Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação Especial da Ufes, propôs investigar o jogo, a mediação pedagógica e a interação entre a criança com deficiência mental e a criança com o desenvolvimento típico.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo compreender como a prática educativa destinada a essas crianças é concebida por profissionais que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos em dois centros municipais de educação infantil do município de Vitória.

Para tanto, algumas questões orientaram os rumos dessa investigação: Quais concepções profissionais que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos têm a respeito de “criança”, de “educação infantil” e de “inclusão escolar”? Que possibilidades educativas esses profissionais delineiam para a prática pedagógica dirigida à criança com indicativo à educação especial?

Este relatório de pesquisa está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo é apresentado um breve histórico de nossa aproximação e apropriação da temática deste estudo, bem como os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo relatamos alguns estudos produzidos na área da educação especial cujo foco é a criança. Situamos a educação infantil como espaço de educação da criança de zero a cinco anos, trazendo aspectos da legislação escolar destinada a essa faixa etária. Em seguida enfocamos a educação especial para as crianças de zero a três anos. Finalizando o capítulo, tratamos do desenvolvimento infantil, ressaltando contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano e destacamos alguns aspectos do desenvolvimento da criança com indicativo à educação especial.

No terceiro capítulo relatamos a metodologia da pesquisa, um estudo de caso de concepções de professores acerca de criança, educação infantil, inclusão escolar e práticas educativas orientadas para as crianças que são o público alvo da educação especial. Além disso, é feita uma caracterização dos dois CMEIs investigados.

No quarto capítulo são apresentados e discutidos os achados da pesquisa, que tiveram como eixos de análise: Concepções de criança e educação Infantil; Concepções de inclusão escolar; Práticas educativas desenvolvidas em relação às crianças de zero a três anos que são o público alvo da educação especial. Em relação ao último eixo, são abordados aspectos referentes à chegada das crianças com indicativo à educação especial na unidade de educação infantil e às possibilidades educativas que se configuram para a prática pedagógica dirigida a elas.

A seguir, apontamos as considerações finais do estudo.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CRIANÇAS PEQUENAS NAS PESQUISAS DA ÁREA EDUCACIONAL

Para avançar na discussão sobre a educação especial para crianças de zero a três anos, inicialmente vamos nos deter em alguns estudos produzidos na área da educação especial. Em seguida, procuraremos situar a educação infantil como espaço de atendimento à criança de zero a cinco anos, trazendo aspectos da legislação do atendimento a essa faixa etária, a concepção de educação infantil e de criança que este trabalho adota. Posteriormente abordaremos a educação especial, discutindo estudos produzidos na área acerca da criança de zero a três anos. Para finalizar o capítulo, trataremos do desenvolvimento infantil e enfocaremos alguns aspectos do desenvolvimento da criança com indicativo à educação especial.

2.1. A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1.1. A Concepção de Infância

A Constituição Federal Brasileira publicada em 1988 (CF 1988) representa um marco fundamental para a valorização da infância no Brasil ao reconhecer, pela primeira vez, a criança como cidadã de direitos. Em seu 7º artigo, a carta magna da legislação brasileira institui a todos os trabalhadores a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas. Em seguida, em seu artigo 208, inciso IV, esta legislação institui a Educação Infantil para crianças de até 5 anos de idade como um direito da criança, opção da família e um dever do Estado.

No que se refere à infância, com os movimentos de democratização, observa-se no Brasil, a partir de 1988, o desencadear de uma série de instrumentos legais que reconhecem as crianças brasileiras de 0 aos 6 anos de idade como cidadãos de direitos, assim como dispositivos legais que buscam atender às necessidades educacionais de crianças com algum comprometimento no desenvolvimento.

Desencadeado pelo movimento de redemocratização, em consonância com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é criado em 1990. Esse documento sinaliza um novo modo de olhar a criança, inserindo-a no mundo dos Direitos Humanos e cidadania: “Pelo ECA a criança é considerada como sujeito de direitos. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar [...]” (LEITE FILHO, 2001, p. 32).

Ao analisar o aparato legal que assegura o direito da criança à educação infantil e os paradoxos estabelecidos na situação da infância brasileira, Leite Filho (2001) destaca que, numa perspectiva sociohistórica, as Diretrizes Pedagógicas concebem a criança como um ser humano completo e estabelecem complementariedade e indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Além de ressaltar que o desenvolvimento se dá através de interações entre a criança e seu meio físico/social, esse documento destaca o respeito à individualidade e ao ritmo próprio: “É importante ter-se em conta que, embora o desenvolvimento infantil siga processos semelhantes em todas as crianças, obedece a ritmos e modos individuais peculiares a cada uma delas”. (MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 17 *apud* LEITE FILHO, 2001, p. 35)

Partindo das concepções apresentadas acerca de criança e de educação infantil, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) estabelece seus objetivos:

1. expandir a oferta de vagas para crianças de zero a seis anos;
2. fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento;

3. promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. (MEC/SEF/COEDI, 1994, *apud* LEITE FILHO, 2001, p. 36)

Leite Filho (2001, p. 35) recomenda que a proposta pedagógica sugerida pela PNEI² (1994) se traduza em algumas ações pedagógicas que considerem a mediação do adulto fundamental ao desenvolvimento e construção do conhecimento pela criança; promovam situações que desafiem a criança a descobrir e elaborar hipóteses; oportunizem a transmissão e construção de conhecimentos através de várias formas de expressão e exploração do meio ambiente, físico e social; fortaleçam a autoestima e identidade da criança; respeitem e incorporem a diversidade de expressões culturais existentes na sociedade; considerem o brincar uma forma privilegiada de aprendizado e o ambiente lúdico como o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo; valorizem o trabalho cooperativo; e combinem a atuação educativa de grupo às necessidades e ritmos particulares de cada criança.

Em relação ao adulto que atua na educação infantil, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) propõe seu reconhecimento profissional que, segundo Leite Filho (2001, p. 36), “[...] demanda que lhe devem ser asseguradas suas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada”.

Em seu artigo 2º, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, define criança como “[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade [...]”. (BRASIL, 1990).

Por outro lado, ao considerar que os estatutos e papéis sociais que regulamentam a infância e os direitos da criança são histórica e socialmente produzidos, a sociologia da infância compreende a infância como uma

² Política Nacional de Educação Infantil, proposta pelo MEC a partir de sua Comissão Nacional de Educação Infantil, e outros equipamentos incorporados: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Fundação de Assistência ao Educando - FAE e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP.

construção social (SARMENTO, 2001, p. 13). Assim, para Sarmiento (2001, p. 14), a infância nem sempre existiu, uma vez que a consideração das crianças é “um projeto inacabado da modernidade”.

Baseado nos estudos de Ariés (1973), o autor data a existência da infância em menos de dois séculos e explica que antigamente a criança era vista como um adulto em miniatura, o que inclusive era causa de um alto índice de mortalidade infantil (SARMENTO, 2001, p. 14). Assim, ao tomar como referência o adulto e definir a criança a partir das características que lhe faltam, concebe-se a criança como o “não adulto” e persiste um olhar adultocêntrico sobre a infância.

Sarmiento (2001) aponta uma tendência à universalização das formas de se conceber a infância, fruto de processos políticos, econômicos, culturais e sociais, o que pode produzir uma desconsideração do contexto histórico e cultural em que essa criança vive nos modos de compreendê-la e sua educação.

De acordo com Sarmiento, a mudança desse paradigma requer que se considerem as diferentes situações das crianças nos diferentes países e no interior do próprio país e a heterogeneidade dos mundos sociais e culturais das crianças, desconstruindo a ideia da globalização da infância por si mesma.

Nesse contexto, Sarmiento (2001) problematiza os paradoxos vividos pela infância, ao considerar a coexistência das diversas infâncias num mesmo espaço e tempo:

[...] a infância não é a idade da não fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não infância: está aí nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente

preenche [...] (SARMENTO, 2007, p. 36).

Os estudos teóricos sobre a infância e as lutas políticas em defesa das crianças têm apontado para a construção social destas enquanto sujeitos sociais de plenos direitos. Contudo, as crianças são sujeitos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos.

Ao refletir sobre as crianças e as condições sociais da infância, Sarmento (2000) afirma que as condições de nascer e de crescer não são iguais para todas as crianças e destaca que “[...] o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (ou o mesmo é dizer, pela ausência ou ineficácia da justiça) pela doença, pelo desconforto e pela violência [...]”. (SARMENTO, 2001, p.1-2).

Embora o Brasil tenha conquistado, através de lutas e movimentos sociais pela democratização dos serviços públicos e humanização no atendimento, uma legislação avançada para a infância e a adolescência, o cumprimento dos direitos instituídos para esse público ainda está distante de se efetivar. No que diz respeito às possibilidades de afirmação dos direitos da criança, Bernstein sugere uma organização política, histórica e educacional das escolas que promova ações concretas, orientadas para alguns direitos fundamentais:

- 1- O direito a realização pessoal (enhancement), isto é, o direito ao desenvolvimento pessoal, intelectual e material, e à “experimentação dos limites”, através da qual se realiza a realização crítica do mundo e se descobrem novas possibilidades;
- 2- O direito a inclusão social, intelectual e cultural, que permita a cada criança ser autónoma no interior da respectiva comunidade, sendo nela aceite e acolhida;
- 3- O direito à participação na prática e decisões colectivas. Esses direitos situam-se nos níveis individual, interactivo e social e neles se realizam as dimensões, respectivamente, da confiança, da autonomia e da prática cívica. (BERNSTEIN *apud* SARMENTO, 2001, p. 25)

Discorrendo sobre os direitos das crianças e os desafios colocados à escola e aos educadores, Sarmento (2001) destaca:

A lógica dos direitos das crianças constitui neste final de século, uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da

escola pública. No entanto, ela coloca sérios desafios aos educadores, o primeiro dos quais é o de que eles têm antes de mais nada a aprender a viver com 'o paradoxo' que consiste em 'servir-se do seu poder para emancipar o aprendente' [...] cabe à escola recusar (na linguagem de Paulo Freire) o estatuto de 'branco', de capitalização e transmissão do saber, para se constituir como 'um sítio hermenêutico'. Isto é, um espaço de intercâmbio, recepção e reconstrução de saberes gerados na diversidade cultural e de interrogação crítica do mundo. (SARMENTO, 2001, p. 26-27).

2.1.2 A Concepção de Educação Infantil

Considerando a instituição relativamente recente da educação infantil como uma etapa da educação básica, é relevante abordar brevemente alguns aspectos históricos da educação das crianças pequenas que ainda perpassam práticas educativas desenvolvidas em algumas instituições de educação infantil.

Os estudos sobre a educação infantil, segundo Kuhlmann Jr (2011), seguiram uma trajetória linear, composta por diferentes fases: inicialmente, são enfatizados os aspectos médicos; posteriormente foca-se os aspectos assistenciais; finalmente enfatiza-se os aspectos educativos. Assim, o autor observa que a partir do processo de expansão das creches e pré-escolas e da crítica à educação compensatória, observados na década de 70, evidencia-se o caráter assistencialista desses espaços, originalmente pensados como espaços "de guarda, de assistência e de não educação".

Segundo Kuhlmann Júnior (2011) os jardins de infância no Brasil eram iniciativa do setor privado, visando o atendimento às crianças da elite. Em 1875, foi fundado no Rio de Janeiro o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira, e dois anos após, em São Paulo, o da Escola Americana. No ano de 1896 foi criado, pelo setor público, o jardim de infância Caetano de Campos para o atendimento às crianças da burguesia paulistana.

De acordo com Kuhlmann Jr (2001), o assistencialismo que caracterizava as instituições pré-escolares pode ser considerado uma proposta educacional, uma vez que estava direcionado ao atendimento de uma parcela social específica: a infância pobre.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (KUHLMANN JÚNIOR, 2011, p. 166)

Defendendo a ideia de que “[...] as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas como instituições educacionais [...]”, o autor nega que tais instituições “[...] precisariam deixar de se tornar assistenciais para se transformarem em educacionais, ideia que ainda permanece generalizada em nosso pensamento educacional, fragilizando as propostas e ações” (KUHLMANN JR., 2011, p. 182).

Nesse sentido, o autor estabelece uma estreita relação entre o predomínio da concepção da educação assistencialista preconceituosa em relação à pobreza e o descomprometimento em relação à qualidade do atendimento educacional à criança pequena, vista como “um favor aos pobres”. (KUHLMANN JR., 2011)

Norteados pela Constituição Federal de 1988 e pelo ECA, em 1994, com o intuito de elaborar e divulgar políticas para a infância no país, o MEC instituiu a Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI), que compromete-se com a formulação de uma Política Nacional para a Educação Infantil. Leite Filho (2001) elenca alguns princípios que basearam as diretrizes: 1) a educação infantil é a primeira etapa da educação básica; 2) o atendimento da criança de 0 a 3 anos deverá ser realizado nas creches e na pré-escola e da criança de 4 a 6; 3) visando proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento integral da criança, a educação infantil deverá ser oferecida em complementação à ação da família; 4) as ações da educação infantil deverão

ser desenvolvidas de maneira articulada com a saúde e assistência social; 5) o currículo da educação infantil deve contemplar em sua concepção e administração o desenvolvimento da criança, as diversidades cultural e social e os conhecimentos que se pretende universalizar; 6) a formação requerida para os profissionais de educação infantil é curso de nível médio ou superior que contemple os assuntos específicos da área; 7) as crianças com necessidades especiais deverão ser atendidas sempre que possível, na rede regular de creches e pré-escolas.

Em relação aos direitos das crianças referentes à educação, há uma conquista altamente significativa em 1996. Após oito anos de discussão no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a LDBEN (1996), publicada em 20 de dezembro de 1996, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. De acordo com essa legislação, a distinção entre Creche e Pré-escola deixa de ter como referência o atendimento em período parcial ou integral, com caráter assistencialista, e passa a utilizar como critério a faixa etária atendida, sendo a primeira instituição responsável pela educação de crianças de 0 a 3 anos de idade e a segunda direcionada às crianças de 4 a 6 anos.

Vários documentos oficiais são produzidos a partir de 1996, com o objetivo de subsidiar a prática educativa na educação infantil. Destacamos entre eles: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil publicadas em 2009 e atualizadas em 2009; os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e os Parâmetros de Infraestrutura para a Educação Infantil. Ações e programas de construção e revitalização de centros de educação infantil e de formação de professores também compuseram a política de educação infantil.

No que se refere à legislação, considerando as crianças como sujeitos de direitos e alvo preferencial de políticas públicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 1, de 07/04/1999 e fundamentado no Parecer no. CEB 22/98 (CNE/CEB, 1998),

apresenta oito diretrizes. A primeira delas traz os fundamentos norteadores das Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, firmados em três princípios: ético (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum); político (direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática); estético (sensibilidade, criatividade, ludicidade, e diversidade de manifestações artísticas e culturais).

Através desses três princípios, esse documento define para que a sociedade educa e cuida de crianças de 0 a 6 anos, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.

Nesse sentido, fica estabelecido que o eixo do trabalho pedagógico junto às crianças deve basear-se nas múltiplas formas de diálogo e interação, com vistas à promoção da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade (CNE/CEB, 1999: 13). Cabe destacar que o documento enfatiza ainda a importância de se articular os princípios de direito e cidadania aos diversos aspectos da Educação Infantil. Não só no que ela representa como um direito, mas também naquilo que pode ser expresso através das práticas de seus diferentes atores nas atividades de educação e cuidado junto à criança.

Outro aspecto que merece destaque nessa nova legislação é a exigência de formação prévia, preferencialmente nível superior, para o profissional que lida diretamente com crianças pequenas. Nessa perspectiva, essa Lei de Diretrizes e Bases transfere para órgãos de educação a responsabilidade pelas creches, até então sob a competência de vários setores da sociedade, dentre eles o de assistência social, implicando uma nova forma de atendimento à criança, exigindo do professor que atua nesse segmento um novo perfil profissional e, conseqüentemente, novas necessidades formativas. Em outras palavras, a educação infantil é direito das crianças e é dever do Estado assegurar o atendimento, em creches e pré-escolas, às famílias que optarem por esse serviço.

Para além do direito das crianças, Rosemberg (2010) considera a educação de qualidade em creches e pré-escolas, um direito dos pais, especialmente das mães, ao trabalho extra-doméstico. A autora aponta que esses direitos legitimados por textos legais (CF 1988, ECA, LDB, LOAS³) e forjados desde a década de 1970, ainda apresentam certas fragilidades em sua concretização exatamente por se tratar de algo novo.

Muitos são os desafios enfrentados pela educação infantil, sobretudo em relação às crianças de zero a três anos. Dentre as temáticas observadas nas pesquisas acerca da educação infantil realizadas recentemente, Nono (2010) elenca algumas delas: estudos que buscam revelar o que pensam educadores, crianças e comunidade a respeito das creches e pré-escolas brasileiras; levantamentos de dados quantitativos referentes ao atendimento da criança de 0 a 3 anos em creches no Brasil e investigações acerca da formação do professor de Educação Infantil, diante das novas exigências para essa etapa da Educação Básica. Entretanto, essas pesquisas ainda não têm repercutido significativamente nas práticas educativas na educação infantil.

Tratando das Metas do Plano Nacional de Educação 2001-2010, Kuhlmann Jr (2011) evidencia a presença dessa concepção educacional nas creches e pré-escolas destinadas às classes populares, conforme divulgado pelo MEC e INEP:

Há sérios argumentos em favor de uma manutenção das crianças no ambiente familiar durante os três primeiros anos de vida. Em virtude disso, as creches públicas deverão se destinar, basicamente, a atender famílias que não possuem condições de fornecer os cuidados necessários às crianças dessa faixa etária, inclusive em termos de atenção afetiva e estímulo intelectual. (MEC/INEP, 1997, p. 15 apud KUHLMANN JR., 2011, p. 185)

Diante do exposto, o autor problematiza a situação da figura do agente educativo que atua nas creches brasileiras e sugere que para muito além da formação em serviço, é necessária uma regularização das condições de trabalho, valorização salarial, formação prévia e inicial, bem como o

³ Lei Orgânica da Assistência Social, sancionada através da lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências.

favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando.

Analisando teses e dissertações produzidas no período de 1998 a 2008, cujo foco foi o cuidar e educar, Oliveira (2012) identificou desafios que vão desde a organização do trabalho educativo até a formação dos profissionais:

Nas pesquisas analisadas, destacam-se, no que diz respeito ao cuidar e educar crianças de zero a três anos, a presença de uma perspectiva assistencialista e higienista e de um espontaneísmo em relação ao brincar, uma das poucas atividades consideradas educativas; o caráter disciplinador, com ênfase em normas de boa conduta, que atravessa algumas orientações consideradas como pedagógicas; a divisão do trabalho educativo entre professoras e atendentes, reservando às primeiras a tarefa de educar e às segundas a de cuidar, bem como uma desvalorização das tarefas de cuidado; a falta de clareza de atendentes e professoras em relação à indissociabilidade entre o cuidar e o educar; a priorização de cuidados corporais; a desconsideração dos diferentes ritmos, necessidades e desejos das crianças diante de uma rotina rígida e uma concepção de cuidado pautada pela afetividade e, por vezes, pela referência materna. (OLIVEIRA, 2012, p. 8)

Leite Filho (2001) analisou o aparato legal que assegura o direito da criança à educação infantil e os paradoxos estabelecidos na situação da infância brasileira.

2.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CRIANÇAS PEQUENAS NAS PESQUISAS DA ÁREA EDUCACIONAL

Estudos desenvolvidos por Mendes (2006), Souza (2008), Vitta (2004) e Oliveira e Padilha (2011) apontam a escassez de pesquisas e orientações oficiais a respeito da educação das crianças de zero a três anos de modo geral e das crianças que são o público alvo da educação especial.

Um aspecto importante a ser destacado em parte desses estudos produzidos na área da educação especial diz respeito à não compreensão do próprio papel da educação infantil no desenvolvimento das crianças, sejam elas público alvo da educação especial ou não. Articulado a esse desconhecimento, é possível

perceber também dúvidas em relação à prática educativa destinada às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. Quando a faixa etária diz respeito às crianças de zero a três anos esses desafios se ampliam.

Ao analisar as atividades propostas na rotina de dois berçários de creches paulistas como recurso ao desenvolvimento da criança de zero a dezoito meses, Vitta (2004) enfatiza que nos primeiros anos de vida, o cuidado com a criança pequena comum deve ser tão individualizado quanto o da criança com necessidades especiais, pois as duas apresentam aspectos complexos de desenvolvimento, de individualidade. A autora destaca ainda a falta de conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, dos fatores que nele interferem e de formas mais apropriadas de estimulação como motivos de preocupação e insegurança por parte das profissionais que atuam com bebês com deficiência. Dentre os resultados apresentados, cabe destacar a dissociação entre cuidar e educar e a potência da creche como espaço de identificação e constatação de comprometimentos/deficiências no desenvolvimento e de encaminhamento para equipes multidisciplinares.

Buscando conhecer as concepções das profissionais do berçário em relação à inserção da criança com necessidades especiais na rotina de atividades por elas desenvolvidas, Vitta (2010) realizou um estudo que envolveu sete funcionárias que atuaram durante o ano de 2002 em berçários de duas escolas de Educação Infantil (creches) integradas à Secretaria Municipal de Educação de Bauru, SP. Os resultados apresentados nesse estudo apontam a necessidade de aprofundar o conhecimento dessas profissionais acerca da deficiência, do desenvolvimento infantil e dos fatores que nele intervêm, bem como promover uma reflexão acerca da prática educativa para inclusão de crianças com deficiência no berçário.

Mendes (2006) investigou possibilidade de implementação de práticas inclusivas em creches brasileiras. O estudo de caso desenvolvido em uma rede municipal de uma cidade de médio porte que incluía 15 creches públicas e 5

conveniadas envolveu observações da rotina de atividades, entrevista com sete profissionais de berçários de duas creches vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Bauru e descrição e análise das práticas educacionais de educadores de creches em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Na análise dos dados, a autora destaca como fundamentais os seguintes aspectos: necessidade de ampliar a compreensão dos professores acerca da aplicação do princípio de equiparação das oportunidades nas práticas inclusivas, conforme a Declaração de Salamanca; adotar programas de Educação Infantil que articulem o cuidar e educar; proporcionar um ambiente inclusivo através da promoção da integração social da criança com comprometimento com outras crianças e do favorecimento da participação de todos nas atividades e rotina da sala de aula; prover a formação continuada permanente dos profissionais envolvidos nos programas inclusivos e apoios assistenciais e colaborativos às práticas necessárias; reconhecer a família como envolvida na equipe de apoio à inclusão; romper com a cultura de desvalorização da creche.

Mendes (2006) propõe o ensino naturalístico em atividades de rotinas, com intervenções às crianças que necessitam, sem alterações significativas na sua rotina e implantação de estratégias para expansão dos apoios centrados na própria classe comum. Os resultados obtidos chamam a atenção para o desafio que se coloca para a creche, na atualidade, no sentido de implementar práticas de atendimento às especificidades de crianças com deficiência nesse espaço.

Ao investigar como o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos é concebido pelas educadoras de creche, Souza (2008) observou fragilidades no que se refere ao entendimento desse desenvolvimento e em relação ao acompanhamento e avaliação das crianças por parte dessas profissionais. A autora destaca a necessidade de aprofundar os estudos acerca do desenvolvimento infantil, da inclusão de bebês com necessidades especiais e de promover momentos de reflexão e avaliação sobre as práticas desenvolvidas em contextos de creches com vistas ao rompimento do caráter estritamente assistencialista da educação de crianças pequenas.

O estudo realizado por Victor (2009) analisou pesquisas sobre Educação Infantil para alunos com necessidades educativas especiais desenvolvidas em âmbito nacional, dando ênfase às discussões acerca das necessidades de formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. A autora aponta a necessidade de se promover, juntamente com esses profissionais, uma problematização de suas experiências práticas e conhecimentos teóricos, com vistas a uma formação de professores que privilegie um saber-fazer capaz de atender efetivamente às demandas da inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Analisando o contexto de duas creches de Florianópolis por meio dos programas e projetos que visam a implementação de políticas e a construção da escola inclusiva, o estudo apresentado por Eleotero (2011) discute a inclusão de crianças com deficiência nas creches, apontando a importância de promover a reflexão acerca do entendimento do professor sobre a inclusão na educação infantil e das mudanças de postura desses profissionais de ensino. Um dos aspectos destacados pela autora diz respeito à necessidade de transformação do olhar do educador sobre a infância, a inclusão e a deficiência, buscando possibilidades de ressignificação do fazer pedagógico. Segundo a autora, “[...] para o processo de inclusão escolar é preciso que haja uma transformação no sistema de ensino que venha beneficiar toda e qualquer pessoa levando em conta a especificidade do sujeito e não mais suas deficiências e limitações.” (ELEOTERO, 2011, p. 33).

Oliveira e Padilha (2011) enfocam a educação especial para crianças de zero a três anos em documentos oficiais e se detêm no conceito de intervenção precoce. Indicam que a maior parte dos estudos sobre o tema encontra-se na área da saúde, assumindo um caráter clínico e terapêutico e ressaltam a necessidade de se aprofundar a discussão sobre os fundamentos que orientam as propostas de intervenção precoce dirigidas a bebês e crianças pequenas no contexto da educação infantil.

Assim, diante da escassez de estudos sobre o tema na literatura brasileira, das incertezas de profissionais da área da educação infantil sobre como atuar com crianças de zero a três anos que são o público alvo da educação especial e da necessidade de se aprofundar os estudos sobre formas de atendimento diferenciado para essas crianças em instituições de educação infantil, esta pesquisa tem como objetivo compreender como profissionais que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos em dois centros municipais de educação infantil do município de Vitória concebem a prática educativa destinada a essas crianças.

Considerando que os estudos referenciados anteriormente indicam desafios referentes à atuação dos profissionais das instituições de educação infantil e à necessidade de investir em formações que enfoquem a maneira como compreendem o papel da educação infantil, a criança e a inclusão escolar na etapa da educação básica, este estudo destaca como objetivos específicos:

- identificar as concepções que profissionais – que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos, em centros municipais de educação infantil de Vitória – têm a respeito de criança e de educação infantil;
- identificar e analisar as concepções desses profissionais sobre a inclusão escolar;
- conhecer possibilidades educativas que se configuram para a prática pedagógica dirigida à criança com indicativo à educação especial

2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Presenciamos atualmente um movimento de mudanças significativas no cenário educacional brasileiro no que tange à escolarização de pessoas que apresentam deficiência. Essas mudanças emergem a partir de um movimento denominado educação inclusiva, impulsionado na década de noventa pelos

documentos internacionais que influenciam as políticas educacionais por meio das legislações e diretrizes nacionais da educação básica.

Segundo Prieto (2012), para compreender e sustentar as lutas pela implantação, manutenção, garantia e/ou aprimoramento de planos e programas direcionados ao atendimento escolar das pessoas com deficiência, é fundamental conhecer, qualificar e analisar os direitos dessas pessoas na legislação.

Sendo assim, apresentaremos uma breve análise documental das diretrizes legais brasileiras que norteiam o atendimento educacional às crianças com comprometimento no desenvolvimento.

Em relação à educação especial na Educação Infantil, no inciso III do artigo 208, a carta magna da legislação brasileira garante “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988). Para atender às novas exigências educacionais democráticas instituídas pela CF, foram publicados a partir de então vários documentos oficiais para implementação da democratização da educação brasileira.

A Lei Federal nº 7.853/89, publicada um ano após a promulgação da Constituição Federal Brasileira, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Além de criar a obrigatoriedade da oferta gratuita da Educação Especial em nível pré-escolar em unidades hospitalares e situações de internamento igual ou superior a um ano e a educandos portadores de deficiência em estabelecimento público de ensino, essa legislação considera crime a recusa ou cancelamento da matrícula de alunos deficientes, prevendo punição com reclusão de um a quatro anos, e multa aos infratores.

Visando garantir a democratização da educação independente das diferenças, o direito à educação de todos os indivíduos é ratificado na Declaração Mundial de Educação para Todos em Jontiem, Tailândia.

A Educação Especial é marcada a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, em 1994 na Espanha. Essa conferência contou com mais de 300 participantes de 92 países e entidades internacionais, culminando com a “Declaração de Salamanca”, que discutiu de forma ampla a Educação Especial, estabelecendo uma diretriz comum para inserção da criança com necessidades educativas especiais. Destacamos aqui uma de suas proposições:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente (UNESCO, 1994).

A partir dessa Declaração de Salamanca, em 1994, os princípios e práticas inclusivas começaram a ser discutidos com maior ênfase no cenário nacional tanto da perspectiva da legislação como de estudos e pesquisas, sobretudo na área educacional. Alguns estudos têm buscado uma reflexão crítica sobre a interferência de organismos internacionais na política educacional brasileira e nesse sentido, têm apontado a perspectiva neoliberal que perpassa documentos produzidos no âmbito dessas agências (GARCIA, 2008; KASSAR, ARRUDA e BENATTI, 2009). Não trataremos desse aqui, por não ser este o objetivo deste trabalho.

A LDBEN (1996), que trata da educação especial em três artigos, introduziu no discurso legal o termo necessidades educativas especiais e garantiu a oferta de educação para crianças com deficiência em centros de educação infantil, com serviços de apoio especializados desenvolvidos no ensino regular, quando necessário, conforme preconiza em seu capítulo V, art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educativas especiais. (BRASIL/LDBEN, 1996)

Em 1998, a construção de uma prática educativa que articule cuidar e educar através de um atendimento multidisciplinar é proposta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (MEC, 1998). Embora assistência, saúde e educação sejam compreendidas como direito social de todas as crianças, essas áreas não se articularam ao longo da história, dificultando assim transformações significativas em relação à infância (KRAMER, 2006).

O Decreto Federal nº 3298, de dezembro de 1999 (art. 3º, I e 4º), que regulamenta a Lei 7853/89 e institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define as pessoas com deficiência em cinco categorias principais: deficiência física, mental, visual, auditiva e deficiência múltipla.

No combate à discriminação contra as pessoas com deficiência e em prol da integração dessas pessoas na sociedade, em 1999, o Brasil discutiu internacionalmente os direitos humanos e liberdades individuais dessas pessoas e assinou a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Pessoa com Deficiência. Essa “Convenção da Guatemala” foi promulgada no país através do Decreto n.3.956, publicado em 2001, que proíbe a discriminação em razão de deficiência. Cabe ressaltar que essa convenção define discriminação como:

Toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001)

Em relação às crianças pequenas, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção de Guatemala) preconiza que a detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência.

Destacamos ainda nesse documento jurídico, o compromisso dos Estados em desenvolver pesquisa científica e tecnológica relacionada com a prevenção das deficiências.

A Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 7º prevê a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular e, excepcionalmente, em classes ou escolas especiais.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituiu que as instituições de ensino superior devem promover formação docente voltada para a atenção à diversidade e às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10845, publicada em 2004, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. De acordo com essa legislação:

Art. 1º: Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2004)

Visando criar condições mais propícias para o atendimento das crianças na escola comum, em 2008 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº. 6.571, e em 2009 a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009. O foco desses documentos é o atendimento educacional especializado de crianças e jovens que são o público alvo da educação inclusiva, articulado ao ensino comum.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de outubro de 2009, define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa resolução prevê a Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional, a ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Sendo assim, a função atribuída ao AEE é:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram 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, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009)

É importante destacar também que a referida resolução, além de traçar as diretrizes para a organização, execução e definição do público alvo do AEE, em seu artigo 12, define que “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Em relação ao professor da Educação Especial, é importante destacar que, de acordo com o Artigo 13 da Resolução n.º 4/09, são atribuições do professor da Educação Especial:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Observamos que, no que no que tange ao ordenamento legal, destaca-se um conjunto expressivo de leis e decretos que buscam criar condições de inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na escola comum.

Especificamente no que diz respeito às crianças de zero a três anos, alguns pontos podem ser destacados. Referindo-se ao atendimento educacional especializado para as crianças de zero a três anos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, ressalta os programas de estimulação precoce como meio de promover avanços no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. Indica o documento que, para as crianças de zero a três anos:

[...] o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008, p. 10)

Segundo Almeida (2009), a estimulação precoce é

[...] uma intervenção aplicada nos quatro primeiros anos de vida, dirigida a favorecer o desenvolvimento satisfatório das capacidades físicas e mentais da criança. Consiste em oferecer os estímulos necessários, no momento exato e em quantidade adequada para

facilitar o desenvolvimento da criança através do esquema de evolução considerada normal para ela. (ALMEIDA, 2009, p.42)

Oliveira e Padilha (2011) destacam que a expressão “intervenção precoce” teve origem em programas desenvolvidos nos Estados Unidos a partir de 1960. Esses programas têm uma orientação médica e terapêutica, concentram-se na compensação dos déficits das crianças por meio de ações de reabilitação e têm como foco o trabalho individualizado. De modo geral, o diagnóstico clínico costuma ser feito a partir de padrões de normalidade estabelecidos por meio do estudo de crianças ditas normais e visam a avaliação das características e dificuldades apresentadas por essas crianças. Conforme ressaltam as autoras:

O termo estimulação precoce emerge numa perspectiva de educação compensatória e de treinamento de habilidades a partir de padrões que vêem o desenvolvimento como algo universal e tomam como referência para compreendê-lo regularidades de crianças pertencentes a grupos sociais específicos. (OLIVEIRA E PADILHA, 2011, p.12)

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE tem como função: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]” (BRASIL, 2012, p. 10). Esse tipo de atendimento deve ocorrer em horário alternado ao das aulas na classe regular e se organizar de forma diferente, sendo suplementar e complementar ao trabalho educativo realizado em sala de aula.

Nos últimos anos muitas pesquisas estão sendo realizadas no campo das Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar. Alguns pesquisadores têm se debruçado sobre esse tema. No Brasil, ressaltamos Mendes (2006), Kassar, Arruda e Benatti (2009), Victor (2009) e Prieto (2012), dentre outros.

A Universidade Federal do Espírito Santo, segundo Jesus et. al., (2008), ao longo das últimas décadas, procurou conhecer a realidade educacional da

educação especial na perspectiva da inclusão escolar, com pesquisas feitas no âmbito das práticas pedagógicas e das políticas públicas.

Nesse contexto, podemos salientar que as pesquisas estão contribuindo com a produção de conhecimentos no que se refere à prática pedagógica voltada ao aluno com deficiência. Porém, ainda percebemos que um dos maiores desafios da educação inclusiva é a construção de políticas públicas que garantam acesso e permanência com qualidade para todos os alunos na escola comum. Acreditamos que as questões relacionadas com o processo de aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais, principalmente aquelas que apresentam alguma deficiência, estão diretamente relacionadas à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Segundo Andrade e Prieto (2009), apesar das garantias legais terem evoluído nas últimas décadas do século XX, ao mesmo tempo, observa-se uma prática escolar que não condiz com a teoria nem com o previsto em lei. Vivenciamos um momento de implementação de políticas públicas, de construção de novos saberes-fazer docentes e de rompimento de concepções que, ao longo da história, enfatizaram a incapacidade das pessoas com deficiência. Agora vivemos um momento novo na educação, sendo necessário pensarmos a construção, reconstrução, e a criação de políticas públicas de educação especial/inclusiva.

Neste contexto, esta investigação parte do princípio de que as práticas de inclusão devem ser pesquisadas, refletidas, ressignificadas e incentivadas de modo a construir uma rede de cooperação, buscando formas de superar as dificuldades e pensar em processos educacionais que garantam de fato a aprendizagem de todas as crianças.

2.4 O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E CULTURAL DA CRIANÇA QUE É PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para dar continuidade à discussão dos pressupostos em que este estudo se baseia para olhar a criança que é público alvo da educação especial e o papel da educação infantil em seu desenvolvimento, é importante discorrermos também sobre como compreendemos o desenvolvimento infantil.

De acordo com Rego (2011), Vygotsky desenvolveu a teoria sociohistórica, também conhecida como teoria histórico-cultural, buscando compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social, identificar as novas formas de atividade que tornaram o trabalho um meio fundamental de relação entre homem e natureza e analisar as consequências psicológicas dessas atividades,

Pino (2000) explica que, influenciado pelo materialismo histórico de Marx e Engels, o pensamento de Vygotsky considera a capacidade de controlar sua própria evolução, dada por sua história, por meio da produção de instrumentos que garantam a sua existência como fator que diferencia o desenvolvimento humano do desenvolvimento dos seres de outras espécies.

A teoria marxista considera o trabalho uma atividade que envolve três elementos: a atividade pessoal do homem, o objeto que sofre a ação humana e o instrumento utilizado em sua ação. O uso de instrumentos faz do trabalho uma atividade especificamente humana e condição de humanização. Nesse sentido, a forma de organização do modo de produção impactará diretamente na condição material e cultural humana (PINO, 2000).

Assim, se por um lado o trabalho, atividade essencialmente humana, transforma o mundo da natureza em cultura, este também produz modificações no homem, por meio do desenvolvimento de novas funções psicológicas ou de transformações significativas em funções já existentes, como o caso da memória e da percepção.

De acordo com Vygotsky (2001; 1996; 1984), o desenvolvimento histórico do homem ocorre por meio de uma relação dialética entre o desenvolvimento natural da espécie humana (filogênese) e o desenvolvimento cultural individual do sujeito (ontogênese).

Para compreender o desenvolvimento humano nas dimensões sócio-histórica, ontogenética e filogenética, Vygotsky (2001; 1996; 1984) orientou-se para o estudo das funções psicológicas superiores, que se caracterizam como processos tipicamente humanos, frutos da atividade psicológica voluntária e mediada pela atividade simbólica, tais como controle consciente do comportamento, atenção, memória voluntária, imaginação, pensamento abstrato, capacidade de planejamento etc. Essas funções são desenvolvidas por meio do processo de interação entre indivíduos humanos e da apropriação de formas culturais de comportamento.

Para compreender o desenvolvimento cultural do homem, Vygotsky (2001; 1996; 1984) volta-se para a história da espécie e se detém em estudos que analisam o papel dos instrumentos e da linguagem nessa constituição. Destaca que enquanto os instrumentos se constituem em um meio para o homem agir sobre a natureza e transformá-la, os signos, além de permitirem a interação, atuam sobre o próprio homem, possibilitando a emergência de novas funções e processos psicológicos.

Assumindo a tese marxista de que o homem é essencialmente constituído de relações sociais e que a vida social determina a consciência humana, Vygotsky (2001; 1996; 1984) afirma que o desenvolvimento das funções psicológicas se dá a partir da inserção do sujeito em um grupo cultural e de sua participação nas práticas sociais. Concluímos então que as funções psicológicas superiores, também conhecidas como culturais, são resultado de uma internalização pessoal das funções ligadas às relações sociais nas quais cada sujeito está envolvido.

Para a compreensão do desenvolvimento cultural do homem, Vygotsky (2001; 1996; 1984) dá ênfase ao estudo do desenvolvimento infantil, por ser a infância o período em que ocorre o surgimento da fala humana/linguagem que possibilita à criança dominar seu próprio comportamento bem como o meio em que está inserida.

Sendo assim, o processo de humanização do homem é mediado por signos. Pino (2000, p. 45) define signos como “[...] meio inventado pelos homens para representar-se a realidade, material ou imaterial, de maneira a poder compartilhar entre si o que sabem a respeito dela”.

Os signos se constituem no mundo simbólico, espaço da cultura, das produções eminentemente humanas. O mundo simbólico é o mundo construído pelo homem, é “[...] uma espécie de *réplica* do mundo natural, ao mesmo tempo resultado e condição da atividade *humana*” (Pino (2000, p. 45). Sendo o mundo simbólico uma construção essencialmente humana, a cultura é concebida como a “[...] totalidade das produções humanas portadoras de significação [...]” (PINO, 2000, p. 45).

Entendendo que o desenvolvimento cultural é um processo social, Vygotsky (1984) enuncia que, ao contrário das funções biológicas ou elementares, as funções superiores ou culturais, antes de se constituírem no campo individual, já existem no campo social e interpessoal, como resultado das produções humanas no transcorrer da história. Por um processo de internalização, essas funções se tornam parte do homem. Para Vygotsky,

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1984, p.41).

Percebemos que as funções psíquicas têm sua origem no plano social, foram parte do meio social antes de se constituírem em parte do funcionamento psíquico da criança e são internalizadas nas interações estabelecidas entre as crianças e os outros, num primeiro momento, especialmente os adultos.

Inserida em um contexto cultural, a partir da interação com o outro e participando das práticas sociais, a criança incorpora comportamentos social e historicamente construídos ao longo da experiência humana. Assim, Vygotsky dedica-se a analisar como as ações presentes no plano interpsicológico se convertem ao plano intrapsicológico, ou seja, como as ações realizadas no meio social são internalizadas pelo indivíduo.

Através de mediação, os bebês incorporam o comportamento humano e a cultura historicamente acumuladas e, gradativamente, tornam-se independentes para desenvolver voluntária e independentemente (regulação intrapsicológica ou atividade intrapessoal) as atividades que antes eram mediadas (regulação interpsicológica ou atividade interpessoal).

Para explicar esse processo, Vygotsky (1984) apresenta o exemplo do gesto de apontar:

Inicialmente, este gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto - nada mais que isso.

Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa.

Conseqüentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva

como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. [...] De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e significado são criados a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança. (VYGOTSKY, 1984, p. 40-41)

A partir do momento em que o movimento de apontar é interpretado/significado pelo outro como gesto de apontar e então este outro age diante da criança a partir de tal interpretação, dá-se a significação. Sendo o desenvolvimento cultural dependente de fatores externos ao indivíduo, as significações atribuídas às suas ações implicam a necessária mediação do “outro”.

Pino (2000) explica que a “descoberta” da significação do movimento como gesto para o outro, torna este ato um gesto/signo para si, transpondo tal significação do plano social para o pessoal:

Portanto, o que é internalizado não é o gesto, como materialidade de movimento, mas a sua significação. É a significação que tem o poder de converter o fato natural em fato cultural e, dessa maneira, permite a passagem do plano social para o pessoal. (PINO, 2000, p. 55)

Assim, por meio desse processo de mediação dos signos, a criança insere-se em uma dada sociedade, ao mesmo tempo em que *internaliza* a cultura de seu grupo social. Torna-se humana, pois

[...] a capacitação, especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-a dos animais. (VYGOTSKY, 1984, p. 31)

Além de reorganizar o comportamento, a fala, para Vygotsky, permite à criança orientar e controlar sua ação sobre o meio físico e social. Segundo Rego (2000):

Tanto nas crianças como nos adultos, a função primordial da fala é o contato social, a comunicação; isso quer dizer que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação. Assim, mesmo a fala mais primitiva da criança é social. Nos primeiros meses de vida, o balbúcio, o riso, o choro, as expressões faciais ou as primeiras palavras da criança cumprem não somente a função de alívio emocional (como por exemplo manifestação de conforto ou incômodo) com também são meios de contato com os membros do seu grupo. No entanto, esses sons, gestos ou expressões são manifestações bastante difusas, pois não indicam significados específicos (por exemplo, o choro do bebê pode ser dor de barriga, fome, etc.). (REGO, 2000, p. 64)

Sendo assim, a linguagem é considerada fundamental para organização e planejamento das ações e para a transformação da atividade humana em trabalho. Entendendo a linguagem como um sistema simbólico construído nas relações sociais, que organiza os símbolos em estruturas complexas, sendo fundamental ao desenvolvimento das estruturas psicológicas do homem, Vygotsky dedica-se profundamente ao seu estudo.

Para Vygotsky, a educação é constitutiva do desenvolvimento humano, uma vez que é através da mediação social que o sujeito internaliza a cultura e torna-se humano. Entretanto, a escola produz um tipo particular de mediação, marcada pela intencionalidade e pelo planejamento. Antes de transpostas para o plano pessoal/individual, as funções psicológicas superiores pertencem ao plano social/coletivo e a escola atua de forma a permitir essa conversão de forma deliberada.

Na educação infantil, as formas de mediação devem estar a serviço do desenvolvimento integral das crianças, devem possibilitar experiências que permitam o desenvolvimento da linguagem, a aproximação com conhecimentos sistematizados sobre o meio físico e social, bem como colaborar no processo de construção do eu da criança. Nesse percurso, o papel mediador do professor entre a criança e as experiências e

conhecimentos em foco é fundamental. Tal como exemplificado em relação ao gesto de apontar, nesse momento é, em grande parte, o adulto que significa os fenômenos do mundo para a criança.

Sabendo que a construção do saber é uma produção social que requer diálogos com a realidade social, o saber é concebido também como fenômeno de linguagem. Por meio da palavra – seja ela oral, escrita ou gestual – é que é constituído o saber. Deve o professor promover situações enriquecedoras de experiências com a linguagem de forma a permitir a ampliação das formas de expressão da criança e também para ampliar as possibilidades de articulação entre o pensamento e a linguagem.

Abordando a inter-relação entre o pensamento e a linguagem, Vygotsky (2001) chama a atenção para o fato de que esses são dois processos que inicialmente seguem percursos diferenciados na ação do bebê. É o processo de inserção na cultura que aos poucos permite a aproximação e a inter-relação dessas trajetórias, produzindo o pensamento verbal.

Sendo assim, é essencial que se privilegie as potencialidades e talentos de cada sujeito, observando sua história individual e respeitando o ritmo e as especificidades de cada um. De que maneira esses pressupostos auxiliam na compreensão da inserção da criança que é público alvo da educação especial na educação infantil?

A inclusão das crianças com deficiência na escola implica a construção/implementação de um projeto de ordem política, ética, socioeducacional e escolar que se oponha à visão de educação filantrópica, assistencialista e piedosa das pessoas com deficiência.

Contribuindo para essa discussão, Góes (2002) analisa algumas proposições que emergem dos estudos de Vygotsky e destaca como fundamental o investimento da escola no processo interativo e na disponibilidade de diversas experiências de inserção das crianças nas práticas sociais, privilegiando

situações que possibilitem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para isso, há a necessidade de que se criem estratégias e procedimentos específicos de abordagem de conhecimentos e experiências na escola, de forma a atender aos percursos singulares de cada criança. Ressalta a autora que essas estratégias e procedimentos devem focar a criança como um todo e não se deter somente na deficiência; bem como considerar os diferentes ritmos das crianças.

Entendemos que o desafio da educação, sobretudo da educação especial, constitui-se em investir na compensação para libertar a criança com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento das impressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade e atuando para conduzi-la ao pensamento de alta generalidade.

Sendo assim, além de envolver políticas públicas que se orientem na direção de possibilitar aos sujeitos com deficiência “tornarem-se humanos”, esse projeto de educação para inclusão escolar, exige que a “escola para todos” não seja a *mesma* escola para todos, ao contrário, que seja uma escola em condições de atender às necessidades educativas das crianças e jovens, decorrentes de suas singularidades.

3. METODOLOGIA

Para avançar nas discussões sobre o tema, a pesquisa busca suporte em experiências de inserção de bebês e crianças pequenas com comprometimento no desenvolvimento em unidades de educação infantil do município de Vitória.

No Espírito Santo, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) prevê a inclusão do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as atividades realizadas nas unidades de ensino da capital tanto no horário regular, em classes regulares, quanto no contraturno escolar, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado por professores especializados em educação especial.

Diante disso, esta pesquisa constitui-se em um estudo de caso de concepções de profissionais de dois centros de educação infantil do município de Vitória, que atuam com crianças de 0 a 3 anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial, sobre a criança, a inclusão escolar e a educação infantil destinada a essas crianças.

Sobre o termo concepções, entendemos:

O resultado do conjunto de informações que habilitam indivíduos, grupos sociais, a sociedade, ou a cultura, a: descrever as características do fenômeno, ou a forma como ele se manifesta; identificar o fenômeno com base nas características descritas; explicar sua ocorrência através do estabelecimento de relações entre eventos determinados e consequentes; derivar estratégias para intervir na condição. (MONTEIRO e MANZINI, 2008, p. 6)

Nesse sentido, Mendes (1995, p. 6), enfatiza que as “[...] concepções envolveriam, portanto, um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida das pessoas”.

Sobre os estudos de caso, André (2005) explica que, a partir do século XIX, passam a ser utilizados nas ciências sociais com objetivo de evidenciar características e atributos da vida social. Na educação, esses estudos foram introduzidos nas décadas de 60 e 70 com objetivo de exploração inicial de uma temática, levantando dados para serem estudados futuramente.

Para Stake (1994, apud André, 2005), os estudos de caso não são um método específico de pesquisa e nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado. Nesse sentido, Stake (1995 apud André, 2008, p.19), define o estudo de caso como “[...] o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”.

Sendo assim, o estudo de caso pode ser utilizado para conhecer profundamente uma instância particular, compreendendo-a em sua particularidade, complexidade e totalidade, retratando o dinamismo das situações vivenciadas sem prejuízo de sua dinâmica natural.

De acordo com André (2005), o estudo de caso realiza-se em três fases: a fase exploratória, a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo e a fase de análise sistemática dos dados. A autora destaca que essas são linhas gerais para condução desse tipo de pesquisa, e que a ocorrência das fases varia de acordo com a necessidade e criatividade surgidas no desenrolar da pesquisa, podendo-se então, em algum momento, conjugar duas ou mais fases, ou até mesmo sobrepô-las.

A fase exploratória compreende o “[...] momento em que o pesquisador entra em contato com a situação a ser investigada para definir o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos, localizar os sujeitos e definir os procedimentos e instrumentos de coleta de dados [...]” (ANDRÉ, 2005 apud DEUS; CUNHA; MACIEL, 2010, p. 6).

Conforme citamos no capítulo anterior, diante da escassez de estudos sobre o tema na literatura brasileira, das incertezas de profissionais da área da educação infantil sobre como atuar com crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial e da necessidade de se aprofundar os estudos sobre formas de atendimento diferenciado para essas crianças em instituições de educação infantil, essa pesquisa tem como objetivo compreender como profissionais, que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos em dois centros municipais de educação infantil do município de Vitória, concebem a prática educativa destinada a essas crianças.

Considerando que os estudos referenciados anteriormente indicam desafios referentes à atuação dos profissionais das instituições de educação infantil e à necessidade de investir em formações que enfoquem a maneira como compreendem o papel da educação infantil, a criança e a inclusão escolar na etapa da educação básica, este estudo desdobra-se em três objetivos específicos:

- identificar as concepções que profissionais, que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos, em dois centros municipais de educação infantil de Vitória, têm a respeito de criança, de educação infantil;
- identificar e analisar as concepções desses profissionais sobre a inclusão escolar;
- conhecer possibilidades educativas que se configuram para a prática pedagógica dirigida à criança com indicativo à educação especial

Visto a complexidade das relações e os múltiplos sujeitos envolvidos em nosso trabalho, recorreremos ao estudo de caso como proposta de investigação para o desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, com base na proposta de André (2005), esta pesquisa desdobrou-se em três vias de ação interdependentes desenvolvidas na ordem descrita a seguir.

3.1 PRIMEIRO MOMENTO - FASE EXPLORATÓRIA

Após a realização de pesquisa bibliográfica, em julho de 2013, realizamos o contato inicial com a Prefeitura Municipal de Vitória para obtenção de autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa. Em seguida ao deferimento de nossa solicitação, contactamos pessoalmente os gestores da Seme para agendamento das entrevistas gravadas em áudio e protocolamos na Secretaria Municipal de Educação de Vitória uma breve apresentação da pesquisa (ANEXO I) e requerimento de dados estatísticos sobre as crianças de zero a três anos matriculadas na rede e que recebem educação especial.

Considerando os objetivos específicos elencados para nosso estudo, definimos que além dos gestores, também seriam sujeitos de nossa pesquisa os profissionais que lidam diretamente com as crianças de zero a três anos nas duas unidades de educação infantil.

Tendo em vista a quantidade de sujeitos envolvidos na pesquisa, o período estabelecido para coleta e o escasso tempo dos profissionais que atuam diretamente com as crianças, optamos pela utilização da análise documental, entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio, e questionários como dispositivos para coleta de dados. Então, pudemos dar início à fase seguinte de nossa pesquisa.

3.2 SEGUNDO MOMENTO - FASE DE COLETA DOS DADOS

Para garantia dos procedimentos éticos da pesquisa, apresentamos aos sujeitos do estudo, os objetivos da pesquisa bem como os procedimentos para sua realização. A seguir, entregamos para aqueles que concordaram em fazer parte do estudo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO II), indicando assim o nosso compromisso com o anonimato dos dados coletados e os fins a que se destinam.

Reiteramos que os instrumentos de coleta de dados foram pensados, escolhidos e aplicados de acordo com o número de participantes, tempo para desenvolvimento, rotinas de trabalhos dos sujeitos e os objetivos de cada aspecto a ser investigado.

3.2.1 Entrevistas Semiestruturadas

Manzini (2004, p.9) concebe a entrevista como

[...] um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Para o autor (MANZINI, 2004), um roteiro com perguntas focadas no objetivo pretendido e complementado com questões inerentes às circunstâncias dadas no momento da realização da entrevista, possibilita acessar informações de forma mais livre e obter respostas não condicionadas a uma padronização de alternativas. Assim, segundo o autor, além de coletar as informações básicas, o roteiro constitui-se para o pesquisador em um meio de organização do processo de interação com o informante.

Lakatos (*apud* SZYMANSKI, ALMEIDA E PRANDINI, 2011) considera a entrevista um encontro entre duas pessoas que consiste em uma conversação de natureza profissional com objetivo de obter informações verbais a respeito de determinado assunto.

Entendendo esse dispositivo de coleta de dados como uma experiência humana que possibilita interação social, Maturana (1993 *apud* SZYMANSKI, ALMEIDA E PRANDINI, 2011, p. 11) conceitua a entrevista como “[...] entrelaçamento do linguajar e do emocionar [...]” que se dá “[...] no espaço relacional do conversar [...]”. Para o autor, esse processo recorrente e reflexivo é direta e continuamente afetado pelas emoções. Assim, Maturana conclui que

a emoção define a ação, “[...] a existência na linguagem faz com que qualquer atividade humana tenha lugar numa rede particular de conversações, que se define em sua particularidade pelo emocional que define as ações que nela se coordenam” (ibidem).

Segundo Szymanski, Almeida e Prandini (2011),

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2011, p. 12)

Sobre a intencionalidade da entrevista, as autoras destacam que para além da mera busca de informações, essa proposta de investigação da perspectiva do outro pretende estabelecer uma relação de confiabilidade para que o interlocutor colabore e apresente dados relevantes para seu trabalho. As autoras destacam ainda aos participantes da entrevista, um caráter ativo em seus respectivos papéis, uma vez que o significado é construído na interação do entrevistado e entrevistador:

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como é aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e de pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o pesquisador se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiramente no que diz -, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que ele também desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (SZYMANSKI, ALMEIDA E PRANDINI, 2011, p. 12)

Considerando que a narração exige uma organização do pensamento, as autoras atribuem um caráter reflexivo à entrevista e a possibilidade de se constituir um momento de construção de novos conhecimentos (SZYMANSKI, ALMEIDA E PRANDINI, 2011).

Nessa perspectiva, recorreremos às entrevistas semiestruturadas com gestores da Seme (ANEXOS III.A, III.B e III.C) e profissionais dos CMEIs (ANEXO III.D) como proposta de investigação dos significados que os entrevistados atribuem à realidade que os cerca.

Realizamos no período entre julho e agosto de 2013, entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio com quatro profissionais da Seme: Eduardo, designado pela Coordenação de Acompanhamento e Formação da Educação Especial; Kátia, fonoaudióloga; Larissy, Gerente da Educação Infantil e Rodrigo, Gerente de Formação e Desenvolvimento em Educação.

A primeira entrevista realizada foi com Eduardo, um representante designado pela Coordenação e Acompanhamento da Educação Especial. No decorrer dessa entrevista, Eduardo convidou a fonoaudióloga Kátia para participar da conversa e esclarecer algumas questões. Ao final desse encontro, recebemos um calendário de formações continuadas de professores propostas para o ano letivo de 2013 e uma tabela contendo a quantidade de matrículas de crianças com deficiências classificadas por turma e escola. A seguir, entrevistamos Rodrigo, da Gestão de Formação e Desenvolvimento em Educação. A última entrevistada foi Priscila, da Gerência de Educação Infantil.

Manzini (2012, p.156) discorre sobre esse tipo de entrevista:

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

As entrevistas tiveram duração entre 20 a 80 minutos e foram realizadas pela pesquisadora no próprio ambiente de trabalho dos pesquisados, permitindo assim interagir com os sujeitos e os campos da pesquisa, o que contribuiu para melhor compreensão das respostas obtidas e facilitou a interpretação dessas respostas. Com prévio consentimento dos sujeitos entrevistados, os dados

foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos na íntegra para então serem analisados à luz da literatura pertinente.

Essas entrevistas semiestruturadas com profissionais da Secretaria Municipal de Educação tiveram como objetivo obter informações sobre a política de educação inclusiva do município para as crianças dessa faixa etária; fazer um levantamento de crianças com comprometimento no desenvolvimento matriculadas nos centros de educação infantil; conhecer os desafios encontrados pela Secretaria na implantação da política de educação especial e obter informações sobre centros de educação infantil que têm experiências mais consolidadas de atendimento diferenciado a essas crianças. Para registro dos depoimentos foi utilizado um gravador tipo “repórter”.

Em função da visibilidade das práticas de um dos CMEIs sugeridos pelos gestores da Seme, visto que nesse espaço há um grande número de pesquisas realizadas e em andamento, optamos por realizar a pesquisa nas outras duas das três instituições sugeridas pelos gestores, possibilitando assim contribuir para a emergência de práticas cotidianas até então não evidenciadas na comunidade acadêmica.

Portanto, foi necessário estabelecer novos critérios para a escolha dos Centros Municipais de Educação Infantil em que realizaríamos a pesquisa. Então, com base nos dados apresentados na tabela fornecida pela *Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial*, iniciamos a busca por dois CMEIs em que pudéssemos desenvolver este estudo. Além da presença de crianças de zero a três que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial, nossa preferência apontava instituições situadas fora do entorno da Ufes e dos bairros considerados nobres.

Assim sendo, os CMEIs Napoleão Bonaparte e Guerreiro surgiram como duas possibilidades de trabalho. Apesar de o envio de nossa carta de apresentação da pesquisa (ANEXO I) e de nossos primeiros contatos com essas instituições ter sido realizado em meados de outubro de 2013, em função de uma viagem

para Portugal, para participação de um projeto de internacionalização das pesquisas em educação, somente em meados de novembro pudemos, de fato, iniciar a coleta de dados nas escolas.

Nas escolas, foram solicitados documentos como projeto pedagógico, proposta pedagógica, plano de trabalho ou documento similar que norteia a prática dos profissionais que atuam junto às turmas com crianças de idades entre zero e três anos de idade. Foi nesse momento em que demos início à análise documental para seleção das informações contidas nos Projetos Político-Pedagógicos, Propostas Curriculares, Plano de Ação, Relatórios Individuais do Desenvolvimento da Criança, e outros documentos que dialogam ou silenciam as concepções de criança, infância, deficiência e inclusão que permeiam as práticas pedagógicas.

Junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, encaminhamos uma cópia do questionário (ANEXO V) para ser respondido e entregue posteriormente, em data e horário de recolhimento pactuado individualmente com cada profissional, e um cartão de visitas contendo informações de contato da pesquisadora.

A análise dos documentos acima citados se constituiu como fonte de dados que possibilitou compreender as diretrizes do trabalho pedagógico das escolas e do município com crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial. Cabe ressaltar que durante todo o processo de pesquisa, a análise dos dados desenvolveu-se à medida que foram coletados e mediante teorizações progressivas, ao longo da investigação.

Por fim, os profissionais que lidam com crianças de zero a três anos foram informados sobre o projeto, seus objetivos e procedimentos e convidados pessoalmente a participar da pesquisa. Na ocasião, foi esclarecido que as informações fornecidas por eles seriam exclusivamente para fins de pesquisa, havendo sigilo em relação à identidade dos participantes. Através do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, também foram solicitados a consentir, por escrito, a participação na pesquisa.

3.2.2 Questionários

Para obtermos informações acerca das concepções dos profissionais da educação infantil sobre a criança, a inclusão e a educação infantil e sobre as práticas educativas desenvolvidas com crianças de 0 a 3 anos com indicativo à educação especial, solicitamos aos profissionais que atuam diretamente com as crianças que apresentam indicativo à educação especial nas unidades de educação infantil que preenchessem um questionário baseado em um roteiro de perguntas previamente elaboradas com foco na obtenção das informações pretendidas.

Segundo Gil (1999), o questionário pode ser definido

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, *apud* CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 260)

O autor apresenta também algumas vantagens dessa técnica de coleta de dados: a possibilidade de atingir grande número de pessoas; o baixo custo financeiro; garantir o anonimato das respostas; permitir que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; não expor os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Gil (1999) apresenta também algumas desvantagens do questionário como instrumento de coleta de dados:

- a) exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias,
- b) conduz a graves deformações nos resultados da investigação;

- c) impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- d) impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- e) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra;
- f) envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- g) proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado. (GIL, 1999, *apud* CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 260)

A escolha desse instrumento de coleta de dados nessa etapa da pesquisa se deu em função de nosso interesse em investigar respostas de um grande número de sujeitos em um curto período de tempo, garantindo a eles maior liberdade de resposta, bem como seu anonimato e gerando o menor impacto possível em suas rotinas de trabalho.

O questionário foi organizado em sete blocos assim distribuídos: Caracterização; Formação inicial; Formação continuada; Vivência profissional com sujeitos da educação especial; A criança, a infância e a educação infantil; Inclusão e educação especial; A experiência com crianças que são público alvo da educação especial.

Tendo em vista a constatação de Marconi e Lakatos (1999) de que, em média, 25% dos questionários entregues é devolvido respondido, para garantirmos que os retornos não fossem insignificantes, optamos por distribuir uma quantidade volumosa de questionários.

Assim, convidamos a participar dessa pesquisa através da resposta aos questionários, os seguintes profissionais: 7 pedagogas; 14 professoras regentes de turmas com crianças de zero a três anos; 15 assistentes de educação infantil; 3 estagiárias; 3 professoras especialistas em educação especial e 3 professores dinamizadores de Educação Física.

3.2.3 Fotografia

De acordo com Mercado (2011, p. 13), as fotografias na pesquisa em educação possibilitam uma apresentação mais abrangente e holística, uma vez que além de captar fatos e processos que sejam rápidos ou complexos ao olho humano, permanecem disponíveis a outras pessoas, podendo ser reanalisadas.

Assim sendo, e com intuito de melhor caracterizar o campo pesquisado, recorreremos à fotografia (ANEXOS VI E VII) sendo algumas de autoria própria e outras publicadas no relatório do *Fiscaliza Vitória*. Tais imagens estão disponíveis nos anexos deste trabalho.

3.2.4 Os Sujeitos do Estudo

Trinta e quatro é a totalidade de profissionais da educação na rede pública municipal de Vitória que participaram da presente pesquisa. Conforme relatado anteriormente, o grupo de sujeitos analisados é composto por: quatro profissionais que atuam na Seme; duas diretoras; quatro pedagogas; nove professoras regentes; duas professoras especializadas em educação especial; duas professoras dinamizadoras de educação física; sete assistentes de educação infantil e duas estagiárias. Mais informações sobre sujeitos do estudo bem como suas funções, seus locais de trabalho e quais dispositivos de coleta de dados foram utilizados para abordar cada um deles poderão ser visualizados na tabela apresentada a seguir.

Referência	Atuação	Nome Fictício	Formação	Experiência na educação	Dispositivo
1	Coordenador CAEE	Eduardo			E
2	Gerente GEFOR	Leandro			E
3	Gerente GEI	Sílvia			E
4	Diretora	Alice			E
5	Pedagoga	Rejane	Pedagogia (1977); Esp. Adm. Escolar (1992)	37 anos	E+Q
6	Pedagoga	Mafalda	Pedagogia (1988); Esp. Ed. Comunitária (2009)		E+Q
7	Pedagoga	Mel (Ped3)			E+Q
8	Pedagoga	Karol (Ped4)			E+Q
9	Profª Ed.Especial	Kátia (EE1)			Q
10	Profª Regente	Íria (P1)	Pedagogia		Q
11	Profª Regente	Tati (P2)			Q
12	Profª Regente	Gi (P3)			
13	Profª Regente	Maria (P4)			
14	Profª Regente	Amanda (P5)			
15	Profª Ed. Física	Dani (D1)	Ed. Física (1989); Esp.		
16	AEI	Aline (A1)			
17	AEI	Rosana (A2)			Q
18	AEI	Rafael (A3)			
19	AEI	Rodrigo (A4)			
20	Diretora	Valentina			
21	Pedagoga	Suelen	Pedagogia (2006); Esp.		
22	Pedagoga	Florabela	Pedagogia (1988)		
23	Pedagoga	Brenda			
24	Profª. Ed.Especial	Vitória (EE2)			E+Q
25	Profª Regente	Carla (P6)			Q
26	Profª Regente	Melissa (P7)			Q
27	Profª Regente	Juliana (P8)			
28	Profª Regente	Iara (P9)			
29	Profª Ed. Física	Natália (D2)			Q
30	AEI	Bruna (A5)			Q
31	AEI	Ana (A6)			
32	AEI	Lorena (A7)			
33	Estagiária	Júlia (E1)			Q
34	Estagiária	Fatinha (E2)			

Cabe ressaltar que o trabalho das assistentes de educação infantil diferencia-se do das professoras regentes, principalmente em suas funções junto às crianças. As pedagogas também não atuam diretamente com as crianças. Suas funções são administrativas e de orientação às professoras e, em alguns

casos, às famílias. Esta mediação entre comunidade e instituição também é realizada pelas diretoras dos CMEIs.

Os profissionais que atuam como professores da Educação Especial na rede pública municipal de Vitória são professores especializados em educação especial, que dentre outras ações docentes, organizam com os demais profissionais da escola, procedimentos didáticos-pedagógicos diferenciados, atuando de forma articulada na organização do trabalho destinado a crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados nas diferentes Unidades de Ensino do município.

Esses profissionais são admitidos por meio de contratos temporários e selecionados através de Processos Seletivos Simplificados nos termos da Lei n.º 7.534/2008. Tais processos seletivos são realizados em duas etapas, que preveem avaliação de títulos e documentos requisitados de acordo com a função pleiteada e prova prática.

Os requisitos para contratações variam de acordo com as áreas de atuação:

DEFICIÊNCIA MENTAL

1- Curso Superior completo em: Licenciatura Plena na Área do Magistério E 2- Curso Complementar: Curso(s) específico(s) na área de Deficiência Mental/Intelectual que totalize(m) carga horária mínima de 120 horas OU Curso(s) específico(s) na área de: Deficiência Mental/Intelectual E/OU Deficiências Múltiplas E/OU Deficiência Física E/OU Transtorno Global do Desenvolvimento que totalize(m) carga horária mínima de 120 horas.

DEFICIÊNCIA VISUAL

1- Curso Superior completo em: Licenciatura Plena na Área do Magistério E 2- Curso(s) específico(s) na área de Deficiência Visual que totalize(m) carga horária mínima de 120 horas, com domínio do Sistema Braille e do Sorobã.

ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE – ÁREA DE DEFICIÊNCIA VISUAL

1- Curso Superior completo em: Licenciatura Plena na Área do Magistério E 2- Curso(s) específicos(s) na Área de Orientação e Mobilidade e de Deficiência Visual que totalize(m) carga horária mínima de 120 horas.

BILÍNGUE

1- Profissional ouvinte com Curso Superior completo em: Licenciatura Plena na Área do Magistério; E 2- Curso Complementar: Certificado PROLIBRAS OU Curso de LIBRAS, com no mínimo 120 horas, promovido por instituições de ensino superior ou instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação ou Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS/MEC.

LIBRAS

1- Curso Superior completo em: Licenciatura Plena na Área do Magistério; E 2- Ser comprovadamente Surdo; E 3- Curso Complementar: Certificado PROLIBRAS OU Curso de formação de Instrutores de LIBRAS, com no mínimo 120 horas, promovido por instituições de ensino superior ou instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação ou Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS/MEC (dispensável aos candidatos licenciados em Letras/Libras).

ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

1- Curso Superior completo em: Licenciatura Plena na Área do Magistério. E 2- Curso Complementar: Curso(s) específico(s) na área de Altas Habilidades ou Superdotação que totalize(m) carga horária mínima de 120 horas.

3.3 TERCEIRO MOMENTO - ANÁLISE DE DADOS

A partir do que foi vivenciado no meio cultural do entrevistado e de todas as problemáticas que envolvem seu cotidiano e através de uma clara e precisa sistematização dos dados, utilizamos a análise descritiva de forma que ela cumprisse essa função desveladora, buscando sentido e compreensão nos dados coletados.

Como a pesquisa está centrada na prática dos professores, a investigação da concepção que eles apresentam de criança, educação infantil e inclusão escolar, forneceram-nos elementos que possibilitaram desvelar como as professoras agem em situações de inclusão da criança que apresenta indícios de ser público alvo da educação especial.

A partir dos dados coletados nas entrevistas com gestores da Seme, diretoras, pedagogas e professoras da educação especial, emergiram diferentes maneiras com as quais podemos nos colocar diante do conhecimento produzido e com ele legitimar ou regular nossas práticas cotidianas, que podem ser conhecidas quando nos colocamos atentos a perceber a forma como lidamos com a diversidade no/do mundo.

Sobre os procedimentos de análise, como salientou Queiroz (1983), a transcrição consiste na reprodução de um documento (a gravação) num segundo exemplar (material escrito) que exiba total conformidade e identidade com o primeiro. Assim, o momento de transcrição possibilitou retomar a experiência, aprofundar nossas observações e “[...] ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência [...]” (QUEIROZ, 1983, p. 84 *apud* MANZINI, 2012, p. 166).

Após a transcrição, os dados coletados foram lidos na íntegra, categorizados de acordo com os eixos de análise e finalmente analisados qualitativamente de acordo com os objetivos do estudo.

Apesar de nosso cuidado na elaboração da carta de apresentação da pesquisa, da atenção dispensada na abordagem individual de cada profissional e de nosso esforço em promover o envolvimento dos participantes e atenção destes ao cumprimento dos prazos para retorno dos questionários dos convidados, consideramos alto o número de profissionais que não deram devolutiva em relação ao questionário.

QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS							
CMEI	PEDAGOGAS	PROFESSORAS REGENTES	PROFESSORAS ED. ESPECIAL	DINAMIZADORE S ED. FÍSICA	AEI⁴	ESTAGIÁRIAS	TOTAL DE DEVOLUTIVAS
Napoleão Bonaparte	2	5	1	1	4	0	13
Guerreiro	2	4	1	1	3	2	13
Total por função	4	9	2	2	7	2	26

QUANTIDADE DE QUESTIONÁRIOS NÃO DEVOLVIDOS							
CMEI	PEDAGOGAS	PROFESSORAS REGENTES	PROFESSORAS ED. ESPECIAL	DINAMIZADORES ED. FÍSICA	AEI⁵	ESTAGIÁRIAS	TOTAL DE ABSTENÇÕES
Napoleão Bonaparte	3	5	2	1	8	1	20
Guerreiro	1	0	0	0	0	1	2
Total por função	4	5	2	1	8	2	22

⁴ Assistentes de Educação Infantil

⁵ Assistentes de Educação Infantil

No transcorrer da pesquisa, nos questionamos se a falta de devolutivas dos questionários, observada mais frequentemente no CMEI Napoleão Bonaparte poderia ser interpretada como desinteresse pela pesquisa ou talvez uma não identificação de sua potencialidade para suas práticas.

Cabe ressaltar que além de retornarmos por várias vezes ao CMEI Napoleão Bonaparte nas datas pactuadas com os profissionais, por mais de uma vez, solicitamos apoio da direção, das pedagogas e fizemos contato via telefone e e-mail no sentido de solicitar as respostas. No entanto, até o encerramento da pesquisa, no início de julho, não recebemos nenhum retorno.

Como já explicitado, nas escolas tivemos acesso a documentos como projeto pedagógico, proposta pedagógica, plano de trabalho ou documento similar que norteasse a prática dos profissionais que atuam junto às turmas com crianças de idades entre zero e três anos de idade. A análise documental para seleção das informações contidas nesses documentos se constituiu como fonte de dados que possibilitou compreender as diretrizes do trabalho pedagógico das escolas e do município com crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial.

Durante todo o processo de pesquisa, a análise dos dados desenvolveu-se à medida que foram coletados e mediante teorizações progressivas, ao longo de toda a investigação. Reiteramos também que em todo o processo de análise dos dados, recorreremos às contribuições dos autores mencionados na discussão teórica deste trabalho e de outros autores que discutem acerca da educação especial e educação infantil.

Para a categorização das respostas apresentadas às questões propostas nas entrevistas gravadas em áudio, elegemos os seguintes eixos de análise: concepção de criança; concepção de inclusão escolar; práticas educativas desenvolvidas em relação à crianças de zero a três anos que são o público alvo da educação especial.

As respostas apresentadas ao questionário também foram categorizadas de acordo com os sete blocos que o compõem e organizam: Caracterização; Formação inicial; Formação continuada; Vivência profissional com sujeitos da educação especial; A criança, a infância e a educação infantil; Inclusão e educação especial; A experiência com crianças que são público alvo da educação especial. Para melhor organização e visualização desses dados, optamos pela utilização do programa Excel, em que pudemos classificá-los também em relação aos profissionais respondentes.

Finalmente, procedeu-se à descrição das características relevantes do conteúdo investigado, permitindo gerar inferências sobre todo o processo de comunicação e levando à análise dos dados, envolvendo o cruzamento de todas as informações obtidas.

3.3.1 CAMPO DE PESQUISA

O campo da pesquisa constituiu-se de dois Centros Municipais de Educação Infantil, na cidade de Vitória. Alguns dados foram complementados com entrevistas a técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

3.3.1.1 O CMEI Napoleão Bonaparte⁶

Situado no bairro Jesus de Nazareth, zona sul do município de Vitória, ES. A história do bairro é marcada por lutas coletivas, em busca da permanência dos moradores na área, legalização dos loteamentos inicialmente ocupados na década de 50 por famílias em função da necessidade de moradia, pela carência das famílias e pela abundância da pesca que garantia a sobrevivência

⁶ CMEI Napoleão Bonaparte é o nome fictício intencionalmente adotado nesse estudo para garantir a ética da pesquisa no que tange a preservação do anonimato da instituição.

dos que ali chegavam. Aliado às questões apresentadas, os moradores enfrentam problemas como falta de água, de luz e de rede de esgoto.

Fundado em 1982, em um espaço do governo do estado do Espírito Santo e sob direção da Prefeitura Municipal de Vitória, a “Creche Casulo”, como foi inicialmente denominado o CMEI LRF, funcionava com três turmas em horário integral e atendia o Maternal, Jardim I e Jardim II.

Em 1984, foi iniciada uma reforma no casebre que abrigava a creche. Para acolher as crianças até o fim da reforma, uma moradora do bairro alugou sua casa composta por dois quartos pequenos, uma copa/cozinha e um banheiro. Visando imprimir à instituição um caráter educacional, em 1986 a Creche Casulo recebe o nome de Unidade de Pré-Escola Jesus de Nazareth.

Tendo em vista a distância entre o bairro e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que atendiam a comunidade, ao fim da reforma do primeiro espaço onde foi fundada a instituição, esta comunidade optou pela instalação de uma EMEF.

Para dar continuidade às atividades da Unidade de Pré-Escola Jesus de Nazareth, foi alugado um novo espaço na Praia do Suá e, em comum acordo, todos os funcionários da escola solicitaram remoção para essa Pré-Escola, que em 1987 recebe o nome de Centro Municipal de Educação Infantil Napoleão Bonaparte.

Em 1988, atendendo 60 alunos, por falta de infraestrutura mínima necessária, a turma de Pré-escola foi alojada no Instituto Braille. A luta por um espaço próprio e adequado ao desenvolvimento das atividades escolares infantis continuou até 1997, quando foi construído o atual prédio onde está instalado o CMEI.

De acordo com o documento “Plano de Ação 2013”, construído pelo corpo pedagógico da escola, a clientela do CMEI Napoleão Bonaparte é, em sua

maioria, moradora do bairro Jesus de Nazareth. O documento aponta ainda que grande parte destes moradores é constituída de pessoas oriundas do interior do estado da Bahia que garantem suas rendas através do pescado e que, tendo em vista a baixa renda familiar da comunidade que é de até três salários mínimos, há grande procura de vagas para o período integral, principalmente para crianças de 2 a 4 anos.

Atualmente, o CMEI Napoleão Bonaparte funciona nos turnos matutino, vespertino e integral, atendendo 251 crianças a partir de um ano de idade, em sua maioria moradoras dos bairros Jesus de Nazareth, Bento Ferreira e Praia do Suá e matriculadas em turmas assim organizadas:

TURMAS	FAIXA ETÁRIA
GRUPO II	Entre 1 até 2 anos completos até 30/03
GRUPO III	Entre 2 até 3 anos completos até 30/03
GRUPO IV	Entre 3 até 4 anos completos até 30/03
GRUPO V	Entre 4 até 5 anos completos até 30/03
GRUPO VI	Entre 5 até 6 anos completos até 30/03
INTEGRAL MISTA	Crianças dos grupos II, III e IV
INTEGRAL V	Crianças do grupo V
INTEGRAL VI	Crianças do grupo VI

As 251 crianças matriculadas na instituição estão assim distribuídas:

MATUTINO	
TURMA	MATRÍCULAS
Grupo II A	17
Grupo II B	17
Grupo III A	14
Grupo III B	12
Grupo IV A	16
Grupo IV B	17
Grupo V A	15
Grupo V B	15
Grupo VI A	12
Grupo VI B	10
Grupo VI C	11
VESPERTINO	
TURMA	MATRÍCULAS
Grupo II C	17
Grupo III C	18
Grupo III D	17

Grupo V C	21
Grupo V D	19
Grupo VI D	15
Grupo VI E	12
INTEGRAL	
TURMA	MATRÍCULAS
Integral Mista	19
Integral V	9
Integral VI	9

De acordo com o “Plano de Ação 2013”, não é possível instalar turmas de grupo I na escola devido à falta de estrutura física do prédio para atender esse público.

O espaço onde está localizada a escola possui um prédio principal e um anexo. O prédio principal possui cinco andares interligados por escadas íngremes e rampas estreitas e comporta os seguintes ambientes: no primeiro andar, acessado por uma longa e íngreme escadaria, localizam-se as salas do Grupo II e o almoxarifado. No segundo andar, também acessado por um lance de escadas, temos uma antessala com um banco, uma mesa redonda e três cadeiras, dois banheiros infantis, sendo um masculino e um feminino e um bebedouro. Defronte à antessala, num pequeno espaço abaixo da rampa, temos uma biblioteca. Ainda neste segundo andar temos um corredor que abriga duas salas onde funcionam os grupos II, a sala do Integral Misto e uma sala de funcionários com banheiro, local para lanche e uma grande mesa de reuniões. Subindo uma rampa, temos acesso ao terceiro andar, onde estão instaladas uma sala de vídeo e as duas salas do grupo III. Por outra rampa, temos acesso à secretaria escolar, ao refeitório, à cozinha, a um solarium coberto com brinquedo de escalar e escorregar, bebedouros e um acesso para escadas que levam ao quarto andar, onde estão instaladas a sala de pedagogos e a sala da direção.

De acordo com dados do *Fiscaliza Vitória*⁷, o quadro de funcionários do magistério do CMEI Napoleão Bonaparte é composto por 27 professores efetivos; 04 professores contratados; 04 pedagogas com carga horária de 25 horas semanais; 01 pedagoga com carga horária de 40 horas semanais; 02 professoras de educação especial; 03 professores dinamizadores de educação física; 02 professores dinamizadores de artes e 01 coordenador de Tempo Integral.

Em relação ao quadro de funcionários efetivos, os dados apresentados no relatório do *Fiscaliza Vitória* são: 02 assistentes administrativos; 12 assistentes de educação infantil e 03 auxiliares de serviços gerais. Já o quadro de funcionários terceirizados é composto por: 05 cozinheiras; 04 porteiros; 05 auxiliares de serviços gerais; 04 vigilantes e 05 estagiários de pedagogia.

O referido documento nos fornece também alguns dados que permitem traçar uma breve avaliação qualitativa dos espaços desse CMEI. Foram apontadas como ruins as condições do pátio. Em relação às condições das 11 salas de aula; da sala de professores e da biblioteca, foram classificadas como regulares. Foram consideradas boas as condições do refeitório e do laboratório de informática. A condição da cozinha foi considerada ótima.

Cabe ressaltar que, de acordo com relatório de visita do projeto Fiscaliza Vitória, a necessidade mais urgente do CMEI Napoleão Bonaparte consiste na ampliação do espaço, atendimento ao Grupo I e reestruturação do prédio. Esse relatório aponta ainda alguns pontos que merecem maior atenção: presença de duas crianças com laudo em processo; quantidade insuficiente de mesas e cadeiras do refeitório; inadequação de rampas/corrimão; ausência de banheiro adaptado e de área de lazer.

Conforme informamos anteriormente, fotografias do espaço físico do CMEI Napoleão Bonaparte estão disponíveis no ANEXO VI, ao final desse trabalho.

⁷Serviço de atendimento ao cidadão oferecido pela Câmara de Vereadores no intuito de promover a participação popular através de solicitações de fiscalização da qualidade dos serviços oferecidos à comunidade pela Prefeitura Municipal de Vitória, ES.

3.3.1.2 O CMEI Guerreiro⁸

Criada em 22 de dezembro de 1981, a Creche que originou o CMEI Guerreiro atendia exclusivamente filhos de um determinado grupo de profissionais com alto índice de desnutrição e funcionava em regime de atendimento integral em espaço cedido por uma instituição, com funcionários pagos pela Prefeitura Municipal de Vitória. (PMV, 2011, p. 5)

Devido à pequena demanda por parte das famílias dos funcionários, em 1986 a creche passa a receber matrículas de filhos da população em geral, preenchendo as vagas existentes. Em 1988 a creche muda novamente de nome e a seguir passa a se chamar CMEI Guerreiro. Nessa época o trabalho da escola já havia rompido com o caráter assistencialista e adotava uma linha pedagógica baseada em teorias atuais explicativas do processo de construção do conhecimento.

A unidade de educação infantil foi reinaugurada em 10 de julho de 2001, após a compra e a ampliação do prédio pela PMV, proporcionando à comunidade escolar melhores instalações e maior qualidade nos serviços oferecidos.

No bairro antigo em que está situado, além do CMEI Guerreiro, existem outras instituições públicas e particulares para atendimento de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O bairro também abriga igrejas católica, protestante e centro espírita. Conta ainda com instituições de ensino superior e instituições da área da saúde; a região é bem assistida nessa área.

De acordo com os dados publicados no relatório de visita do *Fiscaliza Vitória*, o CMEI Guerreiro atende 261 crianças com idades entre 2 e 6 anos e moradoras de diversos bairros. Essas crianças estão distribuídas nos grupos de acordo

⁸ CMEI Guerreiro é o nome fictício intencionalmente adotado nesse estudo para garantia da ética da pesquisa no que tange a preservação do anonimato da instituição.

com suas faixas etárias da seguinte forma: 76 no 3º grupo; 85 no 4º grupo; 100 no 5º grupo e 99 no 6º grupo.

Atualmente, a área ocupada pela escola possui dois pavimentos e conta com os seguintes ambientes:

- oito salas de aula equipadas com lousa, mini biblioteca, armário embutido, pia para higienização das mãos e utensílios, filtro de água, brinquedos variados, materiais diversos, mesas e cadeiras infantis;
- uma sala de arte/música com mobiliário e material adequados à realização dos trabalhos;
- uma sala de informática com material sucateado e instalações elétricas prontas aguardando novos equipamentos;
- duas pequenas áreas externas cobertas, sendo uma organizada com materiais adequados às aulas de Educação Física, e a outra revestida com grama sintética, sobre a rede de esgoto, pode ser utilizada para diversas atividades;
- uma sala de coordenação pedagógica com mini biblioteca e espaço para planejamentos e reuniões;
- uma sala de funcionários para lanche e descanso;
- uma secretaria com equipamentos suficientes e adequados;
- um pátio cimentado com alguns brinquedos de escalar, escorregar, montar e balançar;
- um refeitório com capacidade de atendimento a 50 crianças;
- uma cozinha com pouca ventilação;
- um depósito de gêneros alimentícios;

- um depósito para material pedagógico, administrativo e de limpeza;
- dois banheiros infantis suficientes para o quantitativo de alunos;
- quatro banheiros para funcionários distribuídos nos dois pavimentos;
- uma lavanderia.

Em relação à avaliação da infraestrutura do CMEI Guerreiro, o relatório de visita do *Fiscaliza Vitória* apontou reparos no telhado como a necessidade mais urgente e considerou boas as condições das salas de professores e sala de coordenação e regulares as condições das salas de aula e da cozinha. Cabe destacar que a escola não possui sala de direção, bibliotecas, sala para atendimento aos Grupos I e II, depósito de material de limpeza e sala de equipamentos audiovisuais.

O quadro de funcionários do magistério do CMEI Guerreiro é composto por: 16 professores efetivos e nenhum contratado em regime de designação temporária; 04 pedagogas com carga horária de 25 horas semanais; 02 professoras de educação especial; 02 professoras dinamizadoras de educação física; 01 professora dinamizadora de artes; 02 secretários escolares.

O CMEI conta ainda com mais 35 funcionários, sendo 14 efetivos (02 assistentes administrativos; 06 assistentes de educação infantil; 04 porteiros; 02 auxiliares de serviços gerais) e 21 terceirizados (04 cozinheiras; 04 porteiros; 13 estagiárias de Pedagogia).

O Projeto Político Pedagógico em vigor no CMEI Guerreiro foi construído em 2007/2008, executado em 2009 e revisto e atualizado em 2011 através de movimentos que apontam estreita relação da unidade de educação infantil com a comunidade e a pesquisa científica, representada em vários momentos pela parceria com membros da Universidade Federal do Espírito Santo, conforme relataremos a seguir.

Partindo de discussões sobre o Documento Norteador da Educação Infantil e da necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca do desenvolvimento das linguagens oral e escrita e do processo de alfabetização antes da chegada da criança ao Grupo IV, as professoras solicitaram que em 2006 o CMEI Guerreiro aproveitasse os momentos de estudo para fazer a revisão do currículo de Linguagem Oral e Escrita, observando as habilidades específicas que deveriam ser alcançadas ao final de cada grupo etário.

Em paralelo a essas discussões e através de um projeto de extensão universitária, a escola promoveu o curso *Produção e leitura de textos da Educação Infantil*. O curso foi coordenado por uma professora do Centro de Educação da Ufes, realizado durante o segundo semestre de 2006, e além do CMEI Guerreiro, envolveu outros dois CMEIs de Vitória e contou com a participação de 43 profissionais.

No início do ano letivo de 2007, o CMEI Guerreiro convocou toda a comunidade escolar para esclarecer sobre a função de um Projeto Político Pedagógico, sua importância para a escola e a participação de todos os envolvidos no processo. Foi pactuado que as formações continuadas da instituição privilegiariam temáticas que contribuíssem para a escrita do PPP, construída pela própria equipe a partir de seus registros realizados ao final de cada encontro de formação.

Esse PPP foi concluído em 2009 e em 2011 foi atualizado em relação aos dados referentes à caracterização da comunidade e à organização do trabalho da Escola. O PPP do CMEI Guerreiro (PMV, 2011) apresenta a concepção da criança como “[...] ser pensante, com desenvolvimento próprio, capaz de progredir a partir da interação com o seu externo e interno, sendo a escola o espaço privilegiado da transformação do saber e integração da criança à sociedade [...]”.

Recorrendo a Vygotsky para compreender o desenvolvimento das funções mentais e fundamentar as práticas da Educação Infantil de acordo com suas

teorias socioculturais, esse documento destaca alguns pontos considerados fundamentais ao trabalho da Educação Infantil:

A criança não pode ser vista isolada do movimento de sua história e de suas interações sociais, deve-se levar em conta no processo educativo o nível de capacidade da criança e as ações que ocorrem na sua interrelação com outras crianças e adultos, e que influenciam seus conhecimentos e modos de agir e a atenção ao nosso papel no processo interativo, procurando sempre avaliar se, nessa função, impedimos ou cooperamos para que a criança seja agente de seu próprio conhecimento. (PMV, 2011, p. 12)

Assim como imagens do CMEI Napoleão Bonaparte, as fotografias do espaço físico do CMEI Guerreiros se encontram no final deste trabalho. Tais imagens estão disponíveis ANEXO VII.

4. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS CMEIs INVESTIGADOS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada. (MANTOAN, 2004, p.81)

Com o objetivo de compreender como profissionais, que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos, concebem a prática educativa destinada a essas crianças em dois centros de educação infantil do município de Vitória, inicialmente entramos em contato com a Coordenação de Educação Especial da Seme/PMV para obter informações acerca de CMEIs que possuíam crianças de zero a três anos com indicativo à educação especial.

No contato com a SEME/PMV, também realizamos entrevistas com técnicos responsáveis pela educação especial, educação infantil e formação de professores para conhecer as ações desses setores em relação à educação especial na educação infantil nesse município. As entrevistas com a equipe gestora da SEME ocorreram ao longo do mês de agosto de 2013.

Nessa primeira etapa do estudo participamos de dois momentos de formação de profissionais da educação infantil. O primeiro refere-se à preparação da equipe gestora dos CMEIs para a realização de uma avaliação institucional nas unidades de educação infantil do município. O segundo momento diz respeito à participação em um encontro de formação de auxiliares de educação infantil do município.

Tendo recebido de técnicos da Seme uma lista de possíveis unidades de educação infantil para a pesquisa, a segunda etapa do estudo envolveu a visita

a alguns CMEIs, apresentação da proposta da pesquisa e solicitação de autorização para o estudo. Algumas instituições de educação infantil não tiveram interesse pelo estudo.

A partir da concordância dos CMEIs Napoleão Bonaparte e Guerreiro, iniciamos a terceira etapa desse estudo, que foi a pesquisa de campo. Nesses espaços, entrevistamos as diretoras e pedagogas, aplicamos questionários para os professores e auxiliares de educação infantil e participamos de momentos de formação.

Depois de estabelecer os primeiros contatos com o CMEI Napoleão Bonaparte para falarmos da pesquisa e para conhecermos algumas características da Escola, fomos convidadas para participar de um encontro de formação continuada organizado e desenvolvido mensalmente pela própria equipe pedagógica da Escola. Segundo a diretora do CMEI, as temáticas dos encontros são escolhidas, pesquisadas e as apresentações são planejadas e ministradas pelas próprias profissionais da área pedagógica, seguindo uma escala pré-estabelecida desde o início do ano letivo. No caso do CMEI Guerreiro, fomos convidadas a coordenar um momento de formação dos professores em que foram discutidas questões referentes à Diversidade.

O nosso primeiro contato com a equipe docente e pedagogas do CMEI Napoleão Bonaparte ocorreu no encontro de formação continuada realizado no dia 25 de outubro de 2013, de 19h às 21h30, no refeitório da Escola. Esse encontro reuniu 18 profissionais, entre professoras, pedagogas, AEl e estagiárias, e proporcionou o diálogo acerca de duas temáticas “Síndrome de Short” e “Síndrome de Prader-Willi”, uma vez que no CMEI estão matriculadas duas crianças com tais síndromes, consideradas raras e pouco pesquisadas no Brasil.

Durante aproximadamente 30 minutos, a pedagoga Mel expôs para o grupo aspectos relacionados ao desenvolvimento, características comuns e especificidades da criança com Síndrome de Short. Já a Síndrome de Prader-

Willi, foi apresentada por Luciana, professora do Grupo II matutino. Para fundamentar sua abordagem, Luciana baseou-se em um artigo produzido como relatório de uma pesquisa por ela desenvolvida sob orientação de um professor do Centro de Educação da Ufes ao longo de seu curso de especialização nessa mesma instituição e publicado como capítulo de um livro organizado pelo referido professor. Ao final das exposições, o debate foi aberto para todas as profissionais envolvidas.

No CMEI Guerreiro, percorremos o caminho inverso. Nosso primeiro contato para apresentação da pesquisa se deu em fevereiro de 2014, através da diretora Valentina. O período de realização das entrevistas gravadas em áudio e aplicação dos questionários semiestruturados previsto para ocorrer até o início de janeiro precisou ser interrompido em função da necessidade de se respeitar um momento delicado que a escola passava por causa de um acidente ocorrido com uma criança do CMEI. Então, a coleta de dados no CMEI Guerreiro foi retomada em fevereiro e finalizada em maio de 2014.

O ano de 2014 foi constituído pela Seme como o Ano da Diversidade no Currículo Escolar, que pressupõe o desenvolvimento de ações educacionais voltadas para a implementação das Políticas de Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Sexualidade e Gênero na Escola e outros. Por isso, após a coleta de dados, fomos convidadas pela diretora do CMEI Guerreiro a coordenar uma formação integrada em Diversidade para todos os profissionais da Escola.

Nesse contexto, para o desenvolvimento dessa *Formação Integrada em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do CMEI Guerreiro*, convidamos alunos e ex-alunos de mestrado e doutorado ligados à linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do PPGE/CE/Ufes para promoverem quatro encontros de reflexão acerca da prática pedagógica, baseando-se em subsídios teóricos que tangenciam as diferentes temáticas e organizados de acordo com o seguinte cronograma:

DATA	TEMÁTICA	FORMADORES
12/06 (quinta-feira)	A diversidade e o direito à educação	Cinthyá Campos de Oliveira
17/06 (terça-feira)	Educação Inclusiva e avaliação na Educação Infantil	Dayane Bollis Rabelo e Suelen da Silva Sales
23/06 (segunda-feira)	Gênero e sexualidade na Educação Infantil	Catarina Dallapicula
04/07 (sexta-feira)	As relações Étnicorraciais na Educação Infantil	Yannick Kalombo Wa Kalombo

Todos os encontros ocorreram entre 8:00 e 11:30 da manhã nas dependências do próprio CMEI e envolveram os seguintes profissionais: diretora; pedagogas; professoras regentes; professoras dinamizadoras e especialistas; assistentes de Educação Infantil; estagiárias; e demais profissionais do CMEI.

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, tomaremos como eixo de análise: concepção de criança e de educação infantil; concepção de inclusão escolar; possibilidades educativas que se configuram para a prática pedagógica dirigida à criança da educação especial.

As análises preliminares do material recolhido durante a pesquisa de campo apontou a existência de condições diferenciadas de organização do trabalho educativo nos dois CMEIs investigados. Assim, ao tecer nossas considerações, faremos uma distinção entre os dados obtidos em cada uma das duas instituições.

4.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

As concepções de criança e de educação infantil vêm sendo apontadas como aspectos fundamentais a serem discutidos em cursos de formação inicial e continuada de professores (KRAMER, 2006). A compreensão que os profissionais das unidades de educação infantil têm acerca desses conceitos subsidia sua prática educativa nesse espaço.

De acordo com Oliveira e Padilha (2013),

[...] a inclusão é tematizada, instituída e vivida em diferentes lugares sociais. No universo das relações sociais, as práticas denominadas inclusivas envolvem sujeitos que ocupam posições institucionalmente marcadas por vezes tensas e contraditórias. Ocupando lugares diferenciados, com expectativas de formas de atuação historicamente delimitadas, gestores, professores, alunos e pais se envolvem de maneiras distintas nas práticas educativas denominadas inclusivas. As relações que estabelecem nesse contexto, ao mesmo tempo em que marcam as formas de abordar a inclusão, também são marcadas por elas. (OLIVEIRA E PADILHA, 2013, p. 10)

Assim, abordaremos as concepções que profissionais, que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos, em centros municipais de educação infantil de Vitória, têm a respeito de educação infantil e de criança.

4.1.1 Concepção De Criança

Filho (2001) chama a atenção para o fato de que no transcorrer da história da infância no Brasil foi se formando uma noção de *criança objeto* e não como um sujeito de direitos. O autor argumenta que

Não é nada fácil ser criança numa sociedade com tanta desigualdade e pensada pelos adultos para os adultos. A concepção 'adultocêntrica' de mundo tem, de certa forma colocado a infância num lugar sem importância na sociedade. A criança é vista muitas vezes como quem ainda não é. Como quem está para ser. Como um

incômodo. Como uma 'bagagem' a ser carregada pelos seus pais para lá e para cá. (FILHO, 2001, p. 49)

Essa noção de criança denominada pelo autor como “criança objeto” perpassou também a educação das crianças. Há algumas décadas essa visão de criança tem sido questionada. Muitos educadores e pesquisadores têm defendido uma concepção de criança como sujeito de direitos, como cidadã. Entendendo que a maneira de o educador olhar a criança interfere em suas práticas pedagógicas, neste trabalho buscamos compreender a concepção de criança dos sujeitos da pesquisa.

Ao lado da concepção de criança, a concepção de desenvolvimento infantil também se coloca como um aspecto importante de ser abordado. Como argumentado anteriormente, os estudos de Vygotsky permitem compreender a criança como um ser histórico e cultural, que se desenvolve na relação com os outros. Essa relação se efetiva num contexto perpassado por certas práticas culturais. A cultura emerge como um elemento fundamental no desenvolvimento infantil.

Assim, na educação escolar o papel do outro, adultos e crianças, é fundamental para o desenvolvimento das crianças. A intencionalidade da ação educativa e o planejamento da prática pedagógica se colocam como componentes cruciais para o avanço de todas as crianças em diferentes esferas do desenvolvimento.

Iniciaremos essa discussão com a concepção de criança que emerge nos enunciados dos profissionais do CMEI Napoleão Bonaparte.

Nas respostas aos questionários não foram observados comentários mais aprofundados que nos permitissem identificar a concepção de criança das professoras do CMEI Napoleão Bonaparte. De modo geral, elas fizeram comentários sobre o respeito da diversidade e da individualidade das crianças.

Sim cada criança tem a sua individualidade, precisamos conhecê-las para desenvolver o trabalho e atender a demanda. (P2)

De maneira agradável onde contribui para trabalhar a diversidade e a interação de cada criança neste espaço escolar. (P3)

Concebendo as crianças da educação infantil como “tão pequenininhas, tão indefesas” e que “estão formando a personalidade”, a pedagoga Karol destaca o papel da educação infantil escolar como espaço de redução da exposição das crianças às situações de risco, como a violência:

Gente, os grandes aqui têm cinco anos. São os grandes. Aqui no nosso prédio então que vai até o grupo quatro, os grandes têm três pra quatro anos. São crianças muito pequenininhas. E que já estão aí foram expostas a tanta violência a tantos maus tratos pela própria vida, às vezes não é maus tratos porque a mãe bate ou coisa assim, mas o tipo de vida que leva é tão complicado que esse é o melhor espaço que eles têm. Depois que eu fiz uma caminhada pelo bairro eu cheguei a conclusão que esse espaço aqui ele é maravilhoso. E elas são tão pequenininhas, tão indefesas. Estão formando a personalidade e falo “ó gente...”, a gente contribui muito pouco, mas vamos tentar dar o melhor. Vamos tentar ter um outro olhar. (KAROL, dezembro de 2013)

Karol prossegue sua fala apontando a dificuldade das professoras em trabalhar com o grande número de crianças em sala de aula e reconhecendo a importância do trabalho das estagiárias na educação infantil para que se possa proporcionar a essas crianças um olhar atento e que considere o respeito às suas emoções:

Eu sei que o professor fica muito massacrado, é muita criança. Se bem que hoje melhorou um pouco com as estagiárias. Esse peso todo sozinho já tem um pouquinho como dividir. Que até três anos atrás não tinha, né? As estagiárias vieram, que eu acho, como um suporte muito bom. Mas mesmo assim é muito massacrante, mas a gente tem que de vez em quando parar e ter um outro olhar. Eu vejo, por exemplo, que eu tenho procurado mudar a minha forma de tratar as crianças. Às vezes você chega: “Para com isso, menino!”... “Meu filho, não precisa disso!”. Até a forma de você falar, até a forma de você brigar, pode ser diferente. Eu acho que tem que deixar de brigar? Não, tem que brigar mesmo tem que ensinar os limites, mas você tem que... Tem hora que você extrapola, extrapola direto. Eu extrapolo direto, mas assim eu tento voltar, eu tento refazer. (KAROL, dezembro de 2013)

Entendendo a Educação Física como “[...] uma prática cultural portadora de conhecimentos que só tem sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da Educação Infantil [...]” (VITÓRIA, 2006), o documento norteador “*A Educação Infantil no município de Vitória: um novo olhar*” apresenta o componente curricular como fonte de “[...] práticas portadoras de cultura e de conhecimento e se constituiriam como componentes curriculares potencializadores do sentido e da importância da linguagem corporal na práxis pedagógica [...]”. Diante disso, todos os CMEIs dispõem de profissionais habilitados para dar X aulas de Educação Física por semana para todas as crianças matriculadas na Educação Infantil.

O CMEI Napoleão Bonaparte conta com dois desses profissionais em seus dois turnos de funcionamento, porém só uma professora dinamizadora deste componente aceitou participar da pesquisa. D1, que atua como professora dinamizadora de Educação Física no turno vespertino, demonstrou conceber a criança como ser social, produtor de cultura e que seu desenvolvimento e suas aprendizagens demandam estímulos e qualidade de interações: “Observamos que quanto maior a diversidade de pessoas, espaços e estímulos favorecem o crescimento de todos [...]” (D1).

Dos quatro AEIS que responderam ao questionário, somente dois (um do sexo masculino e outro do sexo feminino) responderam às questões que buscavam compreender a concepção de criança desses funcionários. Novamente constatamos uma tendência a focar a diversidade ao falar das crianças.

A AEI 1 chama a atenção para a observação das diversidades e necessidade de orientação aos pais:

Sim. Pois é observando a criança nos diferentes espaços diante das diversidades que as cercam é que os profissionais poderão orientar os pais e procurar alternativas para melhor assistir a criança na escola. (AEI 1)

Quando indagadas acerca do modo como veem a criança, as pedagogas do CMEI Napoleão Bonaparte também destacam a diversidade e as

características das crianças de zero a três anos. Diversidade cultural e etapas de desenvolvimento ressaltam nas concepções das pedagogas a respeito da criança pequena. Elas discorrem sobre questões como a independência para usar o vaso sanitário, a fase de retirada da chupeta, os ritmos de sono; bem como as diferenças étnico-raciais que devem ser respeitadas e terem suas especificidades contempladas.

Curiosamente, quando comparados com os depoimentos das professoras, identificamos nas respostas aos questionários dos AElS um detalhamento maior dos aspectos a serem abordados em relação ao desenvolvimento das crianças nas práticas educativas implementadas. Destacam-se aspectos que envolvem o desenvolvimento expressivo-motor, cognitivo-linguístico e socioafetivo e emocional.

Assim, constatamos que, com exceção de uma profissional, as demais salientaram a “diversidade” entre as crianças apontando aspectos como a individualidade, as particularidades e modos de ser cada criança. Essa tendência nas respostas pode estar relacionada ao fato de que a pesquisa trata de crianças que são o público alvo da educação especial, mas também pode indicar uma reflexão ainda embrionária acerca da concepção de criança que sustenta as práticas desses profissionais.

A discussão sobre a criança e a infância nos cursos de formação de professores é relativamente recente. Embora a formação das professoras do CMEI Napoleão Bonaparte que responderam as questões referentes a essa temática tenha ocorrido há pouco tempo – de 2006 a 2008 – as respostas apresentadas não apontam uma reflexão profunda em relação à criança como sujeito de direitos e a escola como promotora de seu desenvolvimento integral. Em relação aos AElS, dos quatro pesquisados apenas dois têm formação superior e apenas um com formação em educação.

Como já foi mencionado, o CMEI possui um grupo de estudos coordenado pela equipe pedagógica da unidade de educação infantil, que se reúne

mensalmente nas noites de terça-feira, para ampliar os conhecimentos acerca de assuntos selecionados pelos próprios profissionais. A cada encontro um profissional é responsável por coordenar a discussão sobre um tema específico. A temática geral escolhida para o ano letivo de 2013 foi educação especial na educação infantil; já no ano de 2014, o tema selecionado foi relações étnico-raciais na escola.

Uma professora dinamizadora apresentou em suas respostas comentários que se distanciaram dessa visão centrada apenas na diversidade, apontando para a criança como um ser “produtor de cultura”. Os comentários escritos pela professora apresentam pontos de convergência com diversos estudos que defendem uma concepção de criança como um ser ativo, produtor de cultura e que se constitui nas interações que estabelece com os outros (FILHO, 2001; SARMENTO, 2001; OLIVEIRA, 2002).

Entendendo a criança como um ser transformado e ao mesmo tempo transformador de cultura, que se desenvolve por meio das relações com o ambiente e o outro, Oliveira (2002) destaca a adaptação ao ambiente:

Dessa perspectiva, não há uma essência humana, mas uma construção do homem em sua permanente atividade de adaptação ao ambiente. Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir. (OLIVEIRA, 2002, p. 126)

Sobre a criança, Alice demonstra uma visão que rompe com o adultocentrismo, ao ressaltar as particularidades e necessidades da criança e a importância de dar voz à criança no ambiente da educação infantil:

[...] eu via uma criança com quatro anos, ela lendo, o acolhimento daquela criança nos primeiros dias, a separação da mãe com o filho né, o primeiro contato com a escola de forma pensada, planejada, pra atender aquela criança. Então isso me marcou muito, o atendimento à criança, né. E a aí depois, mais na frente, descobri na pós que aquilo não era adaptação, a criança não estava sendo adaptada aquele ambiente novo, ela tava sendo acolhida, estava dando voz àquela... né quando você dá voz à criança, que você é... Permite que ela

conduza esse processo que é pra ela, então precisa ser pensado pra ela né, e não modelo do adulto. Esse momento inicial a gente fala da adaptação da criança. Adaptação. A criança tá chegando ela tem que adaptar à nossa rotina ou nós que temos que esperá-la, com um planejamento, mas pensando que elas vão chegar com suas particularidades, com suas especificidades e a gente precisa conduzir não o nosso modelo né [...] (ALICE, janeiro de 2014)

Observamos na fala das profissionais um olhar para a criança que busca destacar suas especificidades como criança. Há menção ao papel da interação em seu desenvolvimento, mas de forma genérica.

Em relação aos enunciados dos profissionais do CMEI Guerreiro acerca da criança, encontramos aspectos comuns, especialmente a ideia de que a criança é um sujeito de direitos.

Identificamos na fala das professoras, uma concepção de criança pautada num sujeito histórico cultural, que possui uma “bagagem” trazida de casa, mas que necessita de mediação de relações significativas para o desenvolvimento de suas potencialidades sociais e cognitivas e de suas aprendizagens em grupo.

Sim, ela chega ao CMEI trazendo o que tá acostumada a fazer em casa e com um tempo ampliam a sua forma de interagir com os outros. (P8)

Sim, mas chegam já com independência onde a família já encaminhou alguns comandos, outras com apego as suas coisas, outras com dificuldades de adaptação e outras não 'se reconhece' neste espaço sem conhecimento de 'material didático'. (P9)

Natália, a professora dinamizadora de educação física (D2), evidencia algumas características comuns das crianças que chegam hoje na Educação Infantil e diz que “[...] o choro, o apego a um objeto específico são algumas delas [...]”.

Compreendendo que a relação da concepção de criança varia de acordo com o tempo histórico e a cultura da sociedade em que está inserida, ao analisar a imagem proposta no questionário, a pedagoga Florbela levanta a necessidade de valorização da diversidade na educação infantil:

É necessário entender que conceito temos de 'Infância' na Educação Infantil. Falamos de qual infância? De qual educação infantil? De qual criança? A educação infantil é para educação de crianças? É para criança, mas tem um olhar para a criança? Estas imagens nos fazem refletir sobre outros sujeitos existentes na educação infantil e não retratados (grifo da autora) que precisam de visibilidade. Não só o aluno da Educação Especial, mas todos que nos trazem o diferente. (FLORBELA, junho de 2014)

Vitória, a professora de educação especial, ressalta que todas as crianças devem ter acesso a atividades diferenciadas, respeitando as características específicas de cuidados dessa faixa etária.

Observamos nas respostas apresentadas pelas professoras ao questionário uma compreensão dos direitos da criança centrada no acesso e integração da criança ao meio da educação infantil.

Discorrendo sobre os direitos da criança, Filho (2001) aponta outros aspectos que devem ser considerados na educação de crianças pequenas. Para o autor, embora haja avanços no que tange a legislação acerca dos direitos da criança, ainda há um grande percurso a percorrer para a concretização desses direitos. Sobre os referidos direitos, Filho (2001) sugere que a criança seja considerada centro do planejamento educacional; tenha voz, seja ouvida e que suas necessidades sejam acolhidas; vivencie uma relação de respeito aos seus sentimentos e emoções; compartilhe experiências lúdicas e tenha garantido o acesso a uma educação infantil fundamentada na brincadeira como cerne de sua prática educativa.

Assim como as professoras, as assistentes de educação infantil e as estagiárias também demonstram, em suas falas, um entendimento da criança como um sujeito social, inserido numa cultura específica e com condições socioeconômicas diferenciadas, que apresenta uma vivência, um aprendizado adquirido na convivência com os seus familiares.

As crianças chegam à escola trazendo valores e hábitos constituídos na família. Elas são pessoas com características próprias e não seres modelados. (A7)

Sim, pois cada criança vem de uma família, cultura diferente e possui características particulares. (E1)

Realmente algumas crianças são diferenciadas, porque alguns alunos já vem de casa com uma noção de conhecimento, adquirido através dos pais, já outra não tem a mesma sorte devido o poder econômico e social. (E2)

O reconhecimento de que as crianças são sujeitos de direitos evidencia-se mais fortemente na resposta da AEI7, que afirma que “Crianças são seres humanos que não chegam vazios à escola. Precisam ser ouvidos, respeitados e reconhecidos como indivíduos. Todos são capazes de aprender, uns rapidamente, outros de forma mais lenta [...]”.

Constatamos, na fala dessas profissionais, a presença de enunciados que indicam uma visão de criança como um ser que se desenvolve na relação com os outros, em contextos específicos. Parece haver uma tendência de compreender as crianças como seres concretos, inseridos num dado tempo e num dado espaço, distanciando-se de uma forma idealizada de conceber a criança.

Também apontando a valorização das crianças como sujeito sociocultural, a diretora Valentina salienta sua natureza singular ao caracterizá-las como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Para a diretora, é necessário “[...] conhecer a criança [...] saber do espaço, respeitar o espaço dela, o momento dela, a natureza infantil, o estar criança, o ser criança [...]”.

Possivelmente esse modo de olhar a criança seja influenciado pelo investimento coletivo na formação continuada como prática da unidade de educação infantil. Durante a coleta de dados, observamos nas falas das profissionais bem como na análise do PPP e em outras situações de convivência com as profissionais do CMEI Guerreiro, uma forte valorização dos estudos como forma de aprimoramento da prática pedagógica.

A rotina de trabalho no CMEI contempla a realização de encontros semanais para estudos e discussão de temas pertinentes ao trabalho em desenvolvimento. Observamos uma preocupação da direção da escola em relação à constante atualização dos conhecimentos dos profissionais, abertura para realização de pesquisas e intercâmbio de experiências com membros dos grupos de pesquisa em educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Observamos ainda que a nossa presença no CMEI instigou nas profissionais o desejo de ampliar os conhecimentos através do envolvimento em pesquisas na universidade. É notável a repercussão da valorização da formação continuada nas concepções e relatos sobre as práticas apresentadas pelas profissionais nesse CMEI.

Cabe ressaltar que em consonância com nossas observações, tal valorização é explicitada no PPP do CMEI Guerreiro, construído a partir de registros dos encontros de formação continuada envolvendo toda a equipe de profissionais e coordenados por uma professora do Centro de Educação da Ufes. Sobre a criança, a concepção desse PPP é um

[...] ser pensante, com desenvolvimento próprio, capaz de progredir a partir da interação com o seu externo e interno, sendo a escola o espaço privilegiado da transformação do saber e integração da criança à sociedade [...]; (PMV, 2011, p. 12)

Recorrendo a Vygotsky para compreender o desenvolvimento das funções mentais e fundamentar as práticas da Educação Infantil de acordo com suas teorias socioculturais, esse documento destaca alguns pontos considerados fundamentais ao trabalho da Educação Infantil:

A criança não pode ser vista isolada do movimento de sua história e de suas interações sociais, deve-se levar em conta no processo educativo o nível de capacidade da criança e as ações que ocorrem na sua interrelação com outras crianças e adultos, e que influenciam seus conhecimentos e modos de agir e a atenção ao nosso papel no processo interativo, procurando sempre avaliar se, nessa função, impedimos ou cooperamos para que a criança seja agente de seu próprio conhecimento. (PMV, 2011, p.12)

As respostas dos professores e AElS, bem como o Projeto Político-Pedagógico do CMEI Guerreiro nos levam a considerar que há uma consonância entre a concepção de criança de parte desses profissionais e de estudos mais recentes sobre a criança.

4.1.2 Concepção De Educação Infantil

Constatamos que, historicamente a educação infantil tem sido compreendida a partir de duas perspectivas básicas: uma assistencialista, que considera que esse espaço deve ser destinado ao cuidado das crianças enquanto seus pais trabalham; outra chamada de “escolarizante”, que vê a educação infantil como uma preparação para o ensino fundamental e enfatiza o desenvolvimento cognitivo da criança, a coordenação motora e o aprendizado da leitura e da escrita (KUHLMANN JR, 2011; OLIVEIRA, 2011). Atualmente, tanto a legislação como os estudos na área da educação infantil entendem que esse espaço deve se ocupar da educação e do cuidado das crianças, de maneira indissociada. A prática educativa deve ter como eixos a educação, o cuidado e a brincadeira. Diante disso, interessou-nos conhecer a maneira como as profissionais dos CMEIs investigados concebem a educação infantil para a criança de zero a três anos.

Em relação às concepções de educação infantil dos profissionais do CMEI Napoleão Bonaparte, constatamos que os depoimentos das professoras acerca da presença de crianças de zero a três anos na educação infantil são unânimes em destacar a importância desse espaço para as crianças.

Das cinco professoras que responderam ao questionário, três apontaram a importância dessa etapa de ensino para o desenvolvimento infantil no que tange aos aspectos motores sociais e cognitivos:

A interação é muito importante para seu desenvolvimento motor e para a sua oralidade. (P 3)

De forma positiva, de modo que leve a criança a construir seu aprendizado, sua linguagem oral e cognitiva. (P 4)

Penso que estas crianças devem frequentar a educação infantil, pois neste espaço é propiciado o seu desenvolvimento físico, motor e social. (P 5)

A fala das professoras indica uma visão de educação infantil para além de uma perspectiva assistencialista ou escolarizante. Há uma preocupação com o desenvolvimento integral da criança.

Embora, a Constituição Federal de 1988 preveja em seu Artigo 208 a educação infantil como um dever do Estado que deve ser efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, considerando assim a creche como um lugar de educação da criança, uma fala da pedagoga Karol sobre o trabalho educativo para crianças de zero a três anos evidencia uma diferenciação entre os termos educação infantil e creche, como se fossem duas instâncias distintas e dissociáveis: “Na verdade é creche ainda né. Não é chamada educação infantil mesmo. É a creche que tá chegando [...]”.

Por outro lado, duas das três pedagogas envolvidas no estudo defendem a presença da criança de zero a três anos na Educação Infantil:

É ótimo que venham para o CMEI. Estariam ficando em casa com pessoas muito despreparadas. Não estariam desenvolvendo bem o cognitivo. (Ped1)

Penso ser importante. O espaço institucionalizado é feito para todos, inclusive para as crianças pequenas. [...] Toda criança deve ter direito a Educação Infantil. TODAS. (Ped2)

Ao comentar os aspectos a serem trabalhados com as crianças dessa faixa etária, as professoras ressaltam a socialização, mas também mencionam a necessidade de trabalhar com oralidade, escrita e o brincar. A esse respeito, P5 comenta: "Nesta faixa etária é necessário trabalhar a socialização, o desenvolvimento motor, a coordenação motora fina, a oralidade...".

A professora D1 destaca as contribuições que o trabalho desenvolvido na educação infantil pode trazer para a criança no que diz respeito ao contato com todas as áreas de conhecimento, à sua socialização e aos valores que a perpassam. A estimulação da criança deve ser constante, “[...] pois a Educação Infantil é espaço onde acontece alegrias, conhecimentos, socialização, frustrações provocando crescimento [...]”.

De forma semelhante aos professores, ao tratar do papel da educação infantil na vida das crianças pequenas, os AEIs também chamam a atenção para a socialização e a possibilidade de interação com os outros: "Espaço de socialização e desenvolvimento da fala, movimento, etc" (AEI 4).

O depoimento do AEI 4 aponta uma atenção maior à dimensão afetiva e aprendizados da criança: "Contribuem para ter contato com diversos sentimentos, vivências, aprendizados."

Ainda em consonância com as respostas das professoras, os AEIs fazem referência a outras esferas do desenvolvimento infantil, como a fala, o movimento e o aspecto emocional, como é o caso da resposta ao questionário do AEI 1:

A presença delas é de plena descoberta e superação. Na Educação Infantil, as crianças têm a oportunidade de explorar ambientes, desenvolver sua coordenação motora, sua autonomia com segurança e confiança, pois é incentivada a isso. (AEI 1)

Por outro lado, chama a atenção a resposta da AEI 2, que considera que o trabalho desenvolvido no CMEI pouco acrescenta ao desenvolvimento das crianças de zero a três anos: “Concordo, deveriam ficar em casa mesmo pois neste CMEI pouco ou quase nada acrescenta a não ser para os pais ficarem livres dos filhos [...]”.

Além da socialização, os principais aspectos que os AEIS indicam que devem ser alvos das práticas educativas são a oralidade e o movimento:

A oralidade, coordenação motora, concentração adaptativa, ou seja, se a criança consegue prestar atenção em músicas, histórias, atividades etc. (AEI 1)

Socialização, desenvolvimento da fala, movimentos, além de conhecimentos elementares do mundo a nosso redor. (AEI 4)

A fala de Alice, a diretora, demonstra uma compreensão da educação infantil como um direito da criança, um espaço de aprendizagens e um local propício para que seja estimulada:

Porque na educação infantil, a criança é um bebê que chega, a gente não tem como definir, o que a gente precisa. A criança tem o direito de estar aqui nesse espaço. Esse espaço precisa ser um espaço de aprendizagens. Então a gente entende que uma criança de zero a três anos, ela tem que estar sendo estimulada, mas não tem tanta diferença pras outras crianças. (ALICE, janeiro de 2014)

As respostas das profissionais acerca da educação infantil não nos levam a identificar uma concepção assistencialista nem escolarizante da educação infantil. Há referências a uma preocupação com o desenvolvimento integral das crianças. As professoras destacam alguns elementos importantes no trabalho da educação infantil com crianças pequenas: a socialização, os valores e a interação; a autonomia; o aspecto emocional e o desenvolvimento da linguagem.

Demonstrando reconhecer a especificidade do processo educativo nesse momento de inserção das crianças em instituições educacionais, as pedagogas enumeram alguns aspectos relevantes a serem contemplados na educação infantil: o desenvolvimento da linguagem oral; a relação de respeito; o pensamento; o raciocínio lógico matemático; o contato com espaços de cultura; a alfabetização; a contação de histórias; os projetos de músicas; os nomes próprios; as cores.

Porém, no que diz respeito à relação entre o cuidar e o educar, funções essas indissociáveis na educação infantil, não constatamos ênfase maior na fala das pedagogas. Em relação aos eixos da proposta curricular para a educação infantil, interação e brincadeira, entendemos que quando as profissionais

comentam sobre a socialização, é possível estabelecer interface com a interação que deve permear a prática pedagógica desenvolvida, mas a brincadeira é pouco ressaltada na fala dessas profissionais.

Embora o cuidado não seja uma tarefa exclusiva da educação infantil, essa etapa de ensino demanda uma atenção especial por parte dos profissionais uma vez que as crianças dependem do adulto para satisfação de suas necessidades essenciais: alimentação, higiene, sono, mobilidade dentre outros.

Cabe destacar que, embora para alguns o cuidar e o educar possam ser vistos de maneira indissociável, não é possível pensar uma prática em que cuidar e educar não se interconectem numa relação de interdependência. Há uma dimensão educativa no cuidado que pode e deve ser potencializada na educação infantil.

Nesse contexto, Oliveira e Padilha (2012) destacam a especificidade do trabalho educativo na educação infantil e apontam o *cuidar* e *educar* como núcleos estruturantes das propostas curriculares para bebês e crianças pequenas.

Silva (2011) chama a atenção para o desconhecimento das professoras em relação ao papel da brincadeira no desenvolvimento infantil, impactando diretamente sobre as práticas desenvolvidas pelas profissionais que atuam na educação infantil de zero a três anos:

Geralmente, o professor que lida com essa ampla faixa etária não tem clareza sobre as teorias psicológicas, pedagógicas, sociológicas e/ou antropológicas subjacentes ao brincar. Ao desconsiderar as relações entre a imaginação, o desenvolvimento da linguagem, o pensamento e a criatividade, a creche acaba por naturalizar o brincar da criança, deixando-a, por conta própria, completamente “desamparada”, sem dar qualquer importância à sua ação; ou, por tratar essa atividade de forma extremamente mecânica, instrumentalizando-a, compromete a riqueza de possibilidades geradas pela atividade. (SILVA, 2011, p. 344)

O desconhecimento acerca da importância do brincar no desenvolvimento integral da criança pode acarretar a falta de planejamento das atividades lúdicas desperdiçando assim grande parte da potência dessas atividades.

No que diz respeito à concepção de educação infantil dos enunciados dos profissionais do CMEI Guerreiro, constatamos que, de forma semelhante ao CMEI Napoleão Bonaparte, um aspecto que se destaca é a educação infantil como espaço de socialização da criança.

Nas respostas das professoras ao questionário sobre a presença das crianças de zero a três anos na Educação Infantil, evidencia-se o papel da socialização. “É muito importante as crianças participarem e frequentarem a Educação Infantil desde pequenas para socializar e interagir com os colegas e ambiente escolar, trocando experiências e criando sua autonomia. (P6).

Além da socialização, Suelen (Ped3) e alguns professores mencionam a importância desse espaço para a troca de experiências, a construção da identidade e da autonomia, o desenvolvimento das linguagens e do humano, num todo.

É muito importante incluir para dar oportunidade e chance para a criança desenvolver e participar de um meio que ele tem direito. (P7)

De extrema importância, pois ali a criança desenvolve as várias linguagens; Desenvolve a autonomia e identidade e participa de um rico processo de socialização. (P9)

Acho que é muito importante a criança ser matriculada na Educação Infantil, pois ali ela desenvolve sua identidade, o coletivo, a linguagem e a socialização. (SUELEN, novembro de 2013)

Considerando a educação infantil como “o tempo do aprender, descobrir, brincar e prazer” e a interação com o outro imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, Florbela, a pedagoga do período matutino, destaca o papel dessa etapa de ensino na construção da identidade, autonomia e no desenvolvimento afetivo e emocional da criança:

Inicialmente a oralidade, sua capacidade de comunicação, reconhecer os diferentes espaços e pessoas que o constituem, construindo assim a sua identidade, demarcando seu lugar nas relações sociais e afetivas com outros além do seu grupo familiar. Imprescindível também o desenvolvimento da autonomia na resolução de 'pequenos problemas' como uso do banheiro (a partir do desfraldamento), vestir-se e calçar-se podendo fazer escolhas sem a vigilância (controle) do adulto, alimentar-se sozinha, deslocar-se pelos diferentes espaços, etc. A afetividade e a capacidade de respeitar a si e ao outro, através do conhecimento do próprio corpo, desenvolvendo assim a sua identidade como pessoa. (FLORBELA, junho de 2014)

Vitória, a professora de Educação Especial, evidencia alguns aspectos que considera que sejam importantes trabalhar com as crianças de zero a três anos na Educação Infantil:

Pontos importantes a ser considerados: utilizar brinquedos de causa e consequência, estimular a criança a compreender que suas ações tem consequências diretas sobre o ambiente; utilizar brinquedos que reproduzem a atividade da criança como: utensílios para alimentação, frutas e animais; Mostrar-lhe como isso funciona; Trabalhar os conceitos: igual x diferente, grande x pequeno x formas geométricas, cores, massinha, argila, estimular a explorar o brinquedo de forma mais elaborada, deixar que a criança tenha uma participação maior na realização das atividades diárias; ler livros infantis e utilizar o reconto das histórias. (VITÓRIA, abril de 2014)

Natália (D2), diz que considera importante trabalhar “[...] os movimentos globais através de atividades lúdicas, buscando o desenvolvimento integral da criança [...]” em suas aulas de Educação Física. Conforme já comentado, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, a brincadeira deve ser considerada um dos eixos centrais do currículo.

Embora o brincar apareça com mais frequência nas falas das professoras do CMEI Guerreiro, não observamos o estabelecimento de relações profundas entre o brincar e o pensar da prática pedagógica. Apesar de Vitória, a professora de educação especial, referir-se ao brinquedo em diferentes momentos, observamos a tendência de abordá-lo de uma maneira instrumental, predominantemente como meio para a aprendizagem pretendida pelo adulto.

Por outro lado, a fala de P7 aponta que, embora a professora considere o lúdico como o aspecto mais importante na educação infantil, parece não considerar a importância do planejamento e sistematização desse tipo de atividade: “O lúdico é o mais importante na faixa etária, mas nada impede de dar uma atividade direcionada [...]”.

As assistentes da educação infantil reconhecem a importância da educação infantil para o desenvolvimento social, emocional e da motricidade e para a construção de aprendizagens das crianças de zero a três anos, como podemos perceber na resposta da AEI7: “O espaço escolar é um local de interação. A presença das de 0 a 3 anos na escola contribui para seu desenvolvimento social, emocional e motor [...]”.

Para além desses aspectos, AEI6 considera ainda a educação infantil como o espaço propício para detecção de necessidades educacionais e deficiências de aprendizagem dessas crianças: “Muitas das vezes é neste espaço que percebemos as necessidades educacionais e deficiências de aprendizagem desses indivíduos [...]”.

Em relação ao trabalho pedagógico na educação infantil de crianças de zero a três anos, as assistentes de educação infantil consideram importante trabalhar a socialização, tendo como eixos principais o brincar, a partilha, a construção da autonomia, o conhecimento sobre o próprio corpo, a oralidade, a musicalização, o desenvolvimento da coordenação motora e dos sentidos.

Vale destacar uma resposta apresentada pela AEI6, que ao apontar para o fato de que a criança tem necessidades biológicas que devem ser consideradas pela educação infantil, coloca em foco também as atividades de cuidado das crianças: “O choro, as necessidades biológicas, as crianças que chegam nesta faixa etária não tem ainda este controle dos esfíncteres. A concentração é bastante trabalhada também através do brincar”.

Nas respostas das assistentes de educação infantil também percebemos certa valorização da brincadeira. O que nos chama a atenção nessa análise é a ausência de referência ao cuidado, uma das atividades básicas da educação infantil. Causa mais estranheza o fato de essa ênfase não ser dada nem pelas assistentes de educação infantil, a quem contratualmente é delegada essa função. Discorrendo sobre o cuidar e o educar em pesquisas desenvolvidas em curso de mestrado e doutorado, Oliveira (2012) constatou uma realidade bem semelhante.

[...] embora as atividades de cuidado caracterizem o trabalho das monitoras, em seus registros as atividades rotineiras não são mencionadas, o que parece evidenciar uma não valorização de seu próprio trabalho ou não reconhecimento do potencial educativo que ele envolve. (OLIVEIRA, 2012, p. 6)

Em consonância com os documentos oficiais (BRASIL, 2009), a AEI7 destaca a importância da relação entre o CMEI e a família da criança: “A escola deve atuar como parceira da família na formação da criança.”. Não identificamos nenhuma outra referência à família nas respostas apresentadas.

Além dos profissionais, os CMEIs do município de Vitória podem ter estagiários atuando com as crianças. Esses estagiários podem estar cursando a disciplina “Estágio Curricular” obrigatório ou não obrigatório. As estagiárias que participaram dessa pesquisa pertencem ao Estágio não obrigatório e são inseridas em turmas onde há crianças com necessidades educativas especiais. Sobre a importância da educação infantil na vida das crianças de zero a três anos, as duas estagiárias pesquisadas também destacam a importância da educação infantil para o “desenvolvimento pleno” das crianças e para sua socialização de um modo geral.

E1 e E2 elencam algumas atividades que devem ser previstas no trabalho educativo da educação infantil: o conhecimento sobre o alfabeto, as cores e as regras de convivência; as brincadeiras de roda; a contação de histórias; brincadeiras com massinha; cantar músicas infantis.

4.2 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO ESCOLAR

Conforme já foi comentado na primeira parte deste estudo, os profissionais da escola ainda têm muitas dúvidas e alguma resistência quanto à atuação com alunos da educação especial (VITTA, 2010; MENDES, 2006).

Conhecer o que os profissionais das unidades investigadas pensam acerca da inclusão escolar é fundamental para compreendermos suas práticas em relação às crianças de zero a três anos com indicativo à educação especial.

Discorrendo acerca da inclusão de crianças com autismo no ensino comum, Lüdke (2011) também considera que as concepções das professoras sobre a criança com autismo são extremamente relevantes para o desenvolvimento das atividades propostas nos programas de educação inclusiva e problematiza como algumas definições, por exemplo do termo autismo, podem limitar o trabalho de educadores.

Assim, é premente que se aprofunde também a discussão acerca do que esses profissionais pensam a respeito de práticas pedagógicas que insiram efetivamente crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na educação infantil.

Em relação às crianças de zero a três anos da educação especial, essa premência se amplia, considerando que, como apontam Oliveira e Padilha (2011) grande parte dos estudos sobre o tema encontra-se na área da saúde, assumindo um caráter clínico e terapêutico. E, como forma de contribuir com essa discussão, abordaremos a seguir as concepções de inclusão escolar dos sujeitos investigados.

4.2.1 CMEI Napoleão Bonaparte

Observamos na fala dos profissionais o reconhecimento da inclusão escolar como garantia do direito de educação para todos, independentemente de possuir necessidades educacionais especiais ou não:

Toda criança seja ela com deficiência ou não tem que ter seu direito garantido desde que tenham profissionais capacitados e responsáveis. (P4)

Toda criança especial ou não é antes de tudo "uma criança" merecedora de todos os cuidados/educação; por isto devemos estar abertos a recebê-las, buscar respostas e recursos para melhor atendê-la. (D1)

Alguns depoimentos de professoras sobre as contribuições que a educação infantil pode trazer ao desenvolvimento de crianças de zero a três anos que são público alvo da educação especial apontam uma concepção da inclusão como unicamente socialização.

A principal contribuição é a interação social, pois independente de suas 'limitações' está sendo proporcionado participar de todas as atividades. (P5)

Interagir com outras crianças. (P2)

De maneira agradável onde contribui para trabalhar a diversidade e a interação de cada criança neste espaço escolar. (P4)

Dos quatro assistentes de educação infantil (AEI) entrevistados, dois não responderam a questão e as respostas dos outros dois profissionais nos revelam uma concepção pautada na socialização e também no desenvolvimento motor.

A socialização com os pares, desenvolvimento e aperfeiçoamento da coordenação motora e desenvolvimento da autonomia. (A1)

Socialização, desenvolvimento dos sistemas do corpo humano. (A4)

A visão predominantemente pautada na socialização da educação infantil para crianças de zero a três anos que são público alvo da educação especial foi encontrada nos estudos de Drago (2010):

[...] a educação infantil e seus espaços, e a presença do bebê com deficiência neles, podem ainda ser vistos e entendidos como espaços para cuidado, com certa ênfase assistencialista, sem o caráter socioeducativo envolvendo dialeticamente o educar e o cuidar que têm sido a ênfase dos estudos sobre a infância [...]. (DRAGO, 2010, p.15)

Em contrapartida, destacamos alguns relatos que apontam um avanço na forma de conceber a inclusão escolar por parte dos professores. A professora Gi (P3) chama a atenção da necessidade de se “estimular” a criança, de forma apropriada: “Estimulações em vários aspectos, mas com profissionais capacitados e não como está sendo, apenas matriculados, mas sem o devido acompanhamento necessário para cada caso [...]”.

É importante ressaltar o destaque da professora acerca da importância de os profissionais estarem preparados para trabalhar com crianças que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial na educação infantil.

Compreendendo a educação especial como um serviço de apoio que visa garantir a todas as crianças o acesso ao aprendizado proposto pela educação infantil, a pedagoga Mafalda chama a atenção para o risco de esse suporte descaracterizar o trabalho da educação infantil e ressalta que a criança com indicativo 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 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 vivenciam o que os outros estão vivenciando, porque nessa idade ainda é possível. [...] E já nessa idade por 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. (Mafalda, dezembro de 2014)

No entanto, esses profissionais denunciam que a matrícula escolar da criança com indícios de ser público alvo da educação especial, por si só, não assegura a inclusão desta criança. Para além da matrícula, é fundamental pensar em uma inclusão efetiva, que garanta à criança seu desenvolvimento integral, o que exige investir em recursos e apoios materiais e humanos para uma atenção especializada às especificidades da criança. Nesse sentido, destacamos as falas de uma dinamizadora de educação física e de um assistente de educação infantil:

As crianças com transtornos globais requerem maiores cuidados. A dificuldade está no número de alunos nas salas e na falta de estrutura física e pessoal. (D1)

Em condições satisfatórias, o espaço escolar é o local ideal para aprendizagem e desenvolvimento do aluno da educação especial. Não sendo desse modo, a escola não tem como acolher esse aluno, visto que não possui estrutura, profissionais suficientes para o acolhimento. (AEI4)

Em relação ao suporte oferecido pela Seme ao desenvolvimento do trabalho escolar, a pedagoga Karol declara que não conta com o apoio dessa secretaria e relata uma experiência frustrada vivenciada pela escola ao solicitar tal apoio em determinada situação:

Olha, eu não conto com a SEME para nada não. Aí você me pergunta: "Por que você diz isso?" Porque aqui, quando a gente precisou a SEME, ao invés de apoiar a gente, eles vieram querer saber se a gente não tinha razão daquela queixa. Nós tivemos um caso aqui de uma criança que supostamente foi abusada. E chegaram aqui para saber primeiro se tinha homem que trabalhava aqui e quem eram as pessoas que trabalhavam aqui. O pessoal da SEME, ninguém veio perguntar se a gente precisava de alguma coisa. A antiga diretora ligou para o sindicato, isso na primeira reunião e na segunda reunião que vieram tinha um advogado do sindicato junto. Não se chegou a conclusão nenhuma, não se fechou nada e nós ficamos sabendo disso não foi por que recebemos de lá

uma resposta não. Se bem que SEME muda muito a cada época é um grupo né. Nós ficamos sabendo por alguém aqui de perto que soube da história. Tiraram a criança daqui e levaram para outro CEMEI. Dois anos depois ela retornou como se nada tivesse acontecido, assim de fazer B.O, de citar nome de funcionário. Então o que eu vejo pelo menos essa foi a experiência que a gente teve não sei como é hoje, mas a gente não teve apoio nenhum. (Karol, dezembro de 2013)

Karol declara ainda que observa na fala dos profissionais da Seme uma desarticulação de suas práticas e questiona a relação estabelecida entre esses profissionais e os profissionais da escola.

Diante do relato dos profissionais que lidam diretamente com a criança que apresenta indícios de ser público alvo da educação especial, apontamos a necessidade de se pensar em políticas públicas capazes de estabelecer uma real articulação dos serviços de educação, saúde, assistência social e jurídica para uma inclusão social em seu nível mais amplo.

Sobre a presença de crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial na educação infantil, a Ped3 e a D1 destacam o direito de todos à educação, o que é reforçado pela Ped1 ao afirmar que a diretora e as pedagogas recebem muito bem essas crianças.

Entretanto, em relação às professoras, a pedagoga destaca os receios e angústias que os professores e alguns pedagogos têm quanto à possibilidade de trabalhar em turmas em que estão matriculadas crianças da educação especial: “Professores ficam com medo de terem na lista alunos com deficiência. Falas como: ‘ainda bem que não peguei autista’. ‘Não tenho nenhum especial’. ‘Que bom!’. Professores e Pedagogos tem medo do desafio”. A Ped1 aponta que, embora as profissionais não estejam preparadas para trabalhar na perspectiva inclusiva e tenham receios em relação a isso, observa um movimento mobilizador no sentido de aprender.

Estudos realizados por Pinto (2010) e Rodrigues (2011) analisam situações de resistência dos professores em relação à inclusão da criança com deficiência

na escola. Abordando situações em que professoras discutem sobre a diversidade no espaço escolar, Pinto (2010, p. 163) retrata a fala resistente de uma professora, que chega a comparar a dificuldade em trabalhar com uma criança cigana e outra deficiente:

Nossa eles ficaram na cidade uns dois anos seguidos. Ficavam lá, na deles. Aí colocaram as crianças. O pessoal nem queria matricular, porque foram procurar a escola no meio do ano. Aí foram, acho que eram cinco alunos, ou quatro, nem sei direito. Mas na minha sala não veio nenhum, eu achei até ruim, porque eu gosto, sabe, assim de desafio, gosto mesmo. Aí as professoras reclamaram, e eu que tinha um aluno deficiente, aluno deficiente sim, é que dá trabalho, eu falava assim: gente, vocês estão reclamando de que? Com isso de inclusão, agora não tem jeito, temos que aceitar todo mundo. Vocês estão aí reclamando. Gente, mil vezes ter um aluno cigano do que um deficiente!!! (TERESA, 5 de outubro de 2009)

Ambas as autoras chamam a importância de se contemplar a diversidade na formação de professores. No entanto, Pinto (2010) vai além destacando o papel de situações de conflito envolvendo a diversidade na superação da inércia e na mobilização das administrações públicas no sentido de produzir situações favoráveis à inclusão das crianças.

Por outro lado, Alice, a diretora do CMEI Napoleão Bonaparte, quando questionada a respeito do que entende acerca do processo de inclusão educacional de crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial, aponta o direito das crianças de estar na educação infantil:

[...] Porque na educação infantil, a criança é um bebê que chega, a gente não tem como definir, não tem... o que a gente precisa... a criança tem o direito de estar aqui nesse espaço. Esse espaço precisa ser um espaço de aprendizagens. Então a gente entende que uma criança de zero a três anos, ela tem que estar né... sendo estimulada e que... mas assim, não tem tanta diferença pras outras crianças. [...] (ALICE, janeiro de 2014)

Alice destaca que o maior desafio a ser superado para inclusão escolar das crianças que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial consiste na articulação dos serviços de saúde, gestão educacional e prática pedagógica. Lembrando que há uma Coordenação em Educação Especial da

Seme que monitora a inserção dessas crianças nos CMEIs, a diretora relatou que encaminha todos os laudos para esse setor.

Entretanto, o primeiro contato é com os pais, quando se observa que há algo “diferente” com o desenvolvimento da criança. Como são crianças de zero a três, a diretora comenta que algumas questões podem não ser percebidas: “A gente só começa a perceber quando a gente tá num grupo e eu falo: “Gente, a gente não é médico, a gente é professora. A gente avalia a média do grupo [...]”. Identificado que essa criança, por algum motivo, se destaca da “média do grupo”, os profissionais da unidade de educação infantil dirigem-se aos pais:

Então algumas vezes, tem algumas crianças que começam a apresentar algumas situações que nos causam uma estranheza e aquilo a gente vai compartilhar com a mãe. O primeiro momento é compartilhar com a mãe. Então a gente chega e compartilha com a mãe: “Mãezinha, o que você já percebeu que assim, em alguma situação...”, e aí a mãe traz, às vezes alguma questão do parto, de como foi o parto, de como foi a gestação... E aí nos dá indícios de que é possível fazer uma investigação um pouco mais específica. (ALICE, janeiro de 2014)

Segundo Batista (2006), cabe à educação inclusiva superar a dicotomia

[...] alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais, para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas. (BATISTA, 2006, p. 75)

Ao defender a disponibilização de apoios que garantam à criança de zero a três anos permanecer na educação infantil, a pedagoga Karol destaca a dificuldade em diferenciar, nessa faixa etária, essas crianças das demais. Considera que elas têm que ter um atendimento especial, mas que precisam ser colocadas na sala junto com as outras crianças e ter a atenção às suas dificuldades, como todas as outras crianças precisam ter. Entende que não se pode, nessa faixa etária, fazer tanta diferenciação, a não ser quando há um laudo específico indicando que a criança precisa de um atendimento diferenciado.

No CMEI há crianças que ainda não têm um laudo fechado, embora apresentem indícios de ser necessitar de educação especial. Nesse caso, busca-se acompanhar a criança mais atentamente, registrando o que foi observado e solicitando que ela seja encaminhada para fazer avaliação. Mas, segundo Alice, às vezes não se tem respostas “mais precisas” dos médicos, o que se constitui em um desafio para o CMEI:

Médico neurologista é muito difícil conseguir... Então isso é um desafio né, o... Você encaminhar... Porque passou pela... Área da saúde, do atendimento, fui num médico né... Pediatra... Mas... Não. Tá tudo normal. Ele se alimenta bem, ele a princípio se veste com um pouco de dificuldade, mas ele é um pouco desengonçado. E aí, essa criança, na hora que você tá produzindo uma atividade sistematizada, você percebe que ela criança não consegue o que um recém... Uma criança de dois anos poderia fazer. Então isso nos diz alguma coisa. Mas aí, na maioria das vezes, o médico não diz e o neurologista poderia, né, ser um pouco mais específico e também não consegue. Então a gente também tem esse desafio para ser superado. (ALICE, janeiro de 2014)

Sintetizando, notamos nas falas dos profissionais do CMEI Napoleão Bonaparte, uma preocupação muito grande com a socialização da criança que é público alvo da educação especial na educação infantil. Embora haja um destaque para a necessidade de garantia do direito de educação para todos, segundo a Pedagoga 1 ainda há dúvidas, receios e resistência por parte dos profissionais em relação à inclusão dessa criança na educação infantil.

4.2.2 CMEI Guerreiro

No que tange à inclusão escolar, o PPP do CMEI Guerreiro afirma que:

A escola reconhece o seu papel como colaboradora no processo de atendimento às NEE [referindo-se às crianças que apresentam necessidades educativas especiais] e dentro do possível providenciará tudo o que for necessário (jogos, brinquedos, materiais didáticos, mobiliário, adequação de currículo) para atendimento aos profissionais da escola e aos alunos. Não deixaremos também de proporcionar pequenas capacitações dentro do horário de trabalho, nos momentos de grupo de estudo para melhor qualificação de novos profissionais. [...] A escola tem tentado atender as crianças

portadoras de necessidades educativas especiais no que se refere a aprendizagem, adaptações nos materiais didáticos, jogos e brinquedos que atendam as condições essenciais e prioritárias no processo de NEE. (PMV, 2011, p. 29)

Diante disso, são elencadas as atribuições dos professores especialistas, destacando-se a o atendimento específico a essas crianças através de trabalho colaborativo com os professores regentes:

- atuação colaborativa junto ao professor nos momentos de planejamento coletivo e individual;
- ajuda na identificação das NEE;
- encaminhamentos e contatos realizado em conjunto com o pedagogo;
- orientações a estagiários;
- atendimento especializado em contraturno quando identificada tal necessidade. (PMV, 2011, p. 28-29)

O documento aponta uma proposta curricular que promova da questão da diversidade étnica no interior da escola de acordo com a Lei 10.639/03 e o combate às formas de preconceito e discriminação com o “[...] objetivo de elevar a autoestima dos alunos socialmente discriminados [...]”.

Em relação à inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na escola, assim como as professoras do CMEI Napoleão Bonaparte, as professoras e as assistentes de educação infantil do CMEI Guerreiro veem essa etapa de ensino como um direito da criança. Ressaltam o direito de receber uma educação de qualidade, com profissionais que sejam realmente capacitados para desenvolver seu trabalho.

Nessa perspectiva, Florbela destaca que o direito de todos à educação predispõe o respeito à diversidade e que cabe à instituição escolar organizar seu tempo e espaço e disponibilizar apoios que garantam as condições específicas e necessárias para o aprendizado de todas as crianças:

A partir do momento que a ESCOLA [grifo da autora] é um espaço para todos, propicia-se a oportunidade de educar todas as crianças no mesmo espaço e assim as diferenças não são problemas, mas sim diversidade. Cabe à educação infantil viabilizar seu tempo-espaço para atender a criança da educação especial, disponibilizando pessoal devidamente qualificado com capacidade para fazer as intervenções pedagógicas, além de assessorias pedagógicas de

profissionais específicos (fisioterapeutas, terapeutas, psicólogos etc) que possam contribuir para as ações desses profissionais da escola. (Florbela, 2014)

Suelen (Ped3) também destaca a importância da matrícula da criança com indicativo à educação especial na educação infantil: “É importante não somente para a criança, mas também para a escola, para as famílias e para a sociedade porque ela tem que aprender na sociedade e o principal, a sociedade tem que aprender a viver com ela [...]”.

A diretora Valentina ressalta, em sua fala, as mudanças da sociedade no modo de ver a inclusão, a abertura da escola para as crianças com deficiência, a necessidade de acolhimento à criança e de propiciar sua compreensão do mundo a sua volta:

Então pra mim a inclusão é o acolhimento a criança a esse novo ambiente, porque na verdade de 0 a 3 anos a gente pode dizer que é uma... Eu brinco até aqui com eles... Agora vocês estão inseridos numa nova sociedade porque tá muito preso a família... Ao se desprender da família então... Vem pra cá, vem pra gente e vem com segurança, então (*inaudível*) os pais sobre isso eu comento muito. Então essa inclusão é fazer com que a criança perceba o mundo a sua volta, qual é o seu mundo, qual a sua potencialidade da criança, o que ela pode, o que ela consegue, o que ela pode lutar por se desenvolver. (VALENTINA, abril de 2014)

Aspectos semelhantes são apontados pelas assistentes de educação infantil que destacam que, além do convívio com outras crianças, a educação infantil possibilita às crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial a possibilidade de compreender o mundo a seu redor e construir conhecimentos.

Vitória (EE2) chama atenção para alguns pontos fundamentais para uma inclusão efetiva na educação infantil das crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial, como espaço físico e profissionais capacitados.

Ainda de forma semelhante aos profissionais do CMEI Napoleão Bonaparte, as docentes do CMEI Guerreiro também entendem que a matrícula, por si só, não garante a inclusão da criança com indicativo à educação especial na Educação Infantil. Consideram que não basta apenas a criança ser matriculada para que a inclusão se efetive no ambiente escolar, é necessário a promoção de uma educação “realmente inclusiva”. E, para isso, há a necessidade de um suporte às escolas que ainda não se efetivou. A AEI responde que “Sendo a educação direito de TODOS deve ser assegurado a essas crianças o direito de estar na escola para aprender [...]”.

A necessidade do desenvolvimento de projetos consistentes de formação dos profissionais também é salientada na fala das estagiárias. Sobre a matrícula da criança com indicativo à educação especial na Educação Infantil, E1 comenta acerca do preconceito, que muitas vezes parte dos profissionais da própria sala de aula, os quais não querem e não são preparados para lidar com uma criança especial. A E2 considera muito importante a presença dessas crianças na sala de aula regular desde que seja acompanhada de um profissional da área.

Chamando a atenção para o art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Caiado, Campos e Viralunga (2011) discorrem sobre a necessidade de programas consistentes de formação de profissionais que atuam com os alunos que são o público alvo da educação especial. Em relação à formação inicial de professores, as autoras apontam os desafios que se delineiam com uma carga horária restrita para a abordagem de temas referentes à inclusão escolar de alunos que são o público alvo da educação especial e a necessidade de políticas educacionais que permitam superar esses desafios. Porém, Caiado, Campos e Viralunga (2011, p. 162) afirmam que a atuação desses profissionais tem relação também com as condições de trabalho “[...] que é um elemento de base para o avanço de qualquer projeto que se pretende de qualidade, ou seja, não se pode desconsiderar o contexto de vida do professor ao analisarmos sua prática pedagógica [...]”.

4.3 PRÁTICAS EDUCATIVAS DESENVOLVIDAS EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS QUE SÃO O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme comentado anteriormente, ao abordar a atuação da educação especial para crianças de zero a três anos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destaca o Atendimento Educacional Especializado e os programas de estimulação precoce, que têm como objetivo promover avanços no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas, em conjunto com serviços de saúde e de assistência social.

Para discutir as possibilidades delineadas pelos profissionais dos CMEIs investigados, os indagamos a respeito de como identificam as crianças da educação especial, quais os desafios enfrentados e como procuram encaminhá-los no trabalho desenvolvido com as crianças. A partir das análises das respostas dos questionários e das entrevistas, bem como do projeto político pedagógico dos CMEIs, organizamos os dados a respeito dessa temática em dois tópicos: a chegada de uma criança com indicativo à educação especial no CMEI e as possibilidades que se configuram para a prática educativa dirigida à criança com indicativo à educação especial no CMEI.

4.3.1 A chegada de uma criança com indicativo à educação especial no CMEI Napoleão Bonaparte

Com o objetivo de assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece o público alvo da educação especial e traz as seguintes definições:

[...] pessoa com deficiência [é] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (MEC/SEESP,2008)

No CMEI Napoleão Bonaparte nos foi informado pela diretora que há crianças com idades entre zero e três anos e que apresentam algumas das características listadas acima e que, portanto, devem ser apoiadas pela educação especial. Apresentam laudo as seguintes crianças:

- Fernanda, 2 anos e 9 meses⁹ tem diagnóstico de Síndrome de Short;
- Vitor, 2 anos e 4 meses laudo em processo;
- Anderson, 1 ano e 8 meses, tem diagnóstico de baixa visão;
- Douglas, 1 ano e 8 meses, tem diagnóstico de baixa visão¹⁰;

Segundo Martinez (2014), a Síndrome de Short é dada no nascimento e se desenvolve durante o crescimento. O autor aponta que, embora a expectativa de vida das pessoas com Síndrome de Short seja um pouco menor, cuidados adequados podem garantir expectativas de vidas semelhantes às das pessoas que não apresentam a síndrome.

Laybauer (1999), caracteriza a Síndrome de Short da seguinte forma: baixa estatura e atraso do crescimento intra-uterino (Short stature), articulações hiperflexíveis e/ou hérnias inguinais (Hyperrextensibility of joints or hérnia-inguinal or both), olhos encovados (Ocular depression), anomalia de Rieger (Rieger anomaly) e atraso da dentição (delayed Teething). A autora aponta ainda alguns achados complementares: distúrbios auditivos, atraso da fala,

⁹ Idade da criança no início da pesquisa.

¹⁰ As crianças Anderson e Douglas são gêmeas e nascidas no dia 17/03/2010.

micrognatismo, atraso da idade óssea, escassez de tecido adiposo subcutâneo e configuração triangular de face.

Martinez (2014) aponta que até 2006 haviam sido registrados menos de vinte casos de pacientes acometidos por essa síndrome em todo o mundo. Já em 2013, a soma de pessoas com Síndrome de Short aumentou para trinta.

Optamos por trazer, ainda, algumas informações acerca da baixa visão. Segundo Carvalho et al., (1992) e Veitzman, (2000), citado por Laplane e Batista (2008),

A pessoa com baixa visão ou visão subnormal apresenta uma redução na sua capacidade visual que interfere ou limita seu desempenho, mesmo após a correção de erros de refração comuns. A baixa visão pode ocorrer por traumatismos, doenças ou imperfeições no órgão ou no sistema visual. Um dos seus traços principais é a diversidade de problemas visuais que ela pode gerar. As pessoas com baixa visão podem ter baixa acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido e problemas na visão de contraste, entre outros (LAPLANE e BATISTA, 2008, p.210).

Em relação ao modo como as professoras reagem diante de chegada dessas crianças ao CMEI, a diretora relata que é recorrente que os profissionais do CMEI fiquem apreensivos quando recebem uma criança com necessidades educativas especiais sobre as quais eles têm pouco conhecimento:

Ano passado, [...] nós recebemos esses alunos especiais que foram um grande... assim, um desafio e muito acolhidos, porque a gente fala: 'Vamos lá, é o momento!'. As pessoas falavam assim: 'Não, não tem condições de receber aqui!'. Eu falo assim: 'Eu acho que a gente tem que receber pra gente adaptar e crescer.'. Porque eu penso assim, chegando a gente vai tomar providências para essas crianças estarem bem. Então a gente recebeu, no caso, os gêmeos, de baixa visão. Quando elas receberam [referindo-se às professoras], nós tivemos esse desespero né, das professoras e das assistentes da sala e aquele alvoroço. E aí? 'Calma! Olha bem, são bebês de dez meses nesse momento, e que precisam de um atendimento. Nós vamos buscar'. (ALICE, janeiro de 2014).

Alice conta o caso de uma criança com autismo que recebeu em sua sala, no início de sua vida profissional. Comenta sobre a surpresa, a busca por

informações sobre o caso, o contato com a família e o reconhecimento de que aquela criança tem algumas especificidades que precisam ser atendidas pela instituição e a busca por conhecer a criança para saber como trabalhar com ela.

Eu tinha acabado de me formar e recebi um autista. ‘O que que é isso, gente?’ Eu lembrava do Hiran [referindo-se ao Professor Dr. Hiran Pinel, do Centro de Educação da Ufes], daqueles textos e aí você vai lá naquela pasta à noite, quando você chega em casa. ‘Aqui, o que que é um autista?’. Aí você chama a família, você vem às reuniões, eu acho que não tem que se desesperar, você não tem que no mesmo instante achar que você vai dar conta de tudo e que você vai resolver, falar aquilo é um problema pra resolver, sabe? Não é! É uma criança que vai precisar de uma atenção especial assim como qualquer outra criança para aprender. Então assim, eu não vejo essa diferença assim, a criança da educação infantil e da educação especial. Não. É uma criança que é, tem situações que precisam assim como outra criança. [...] Então, a gente precisa descobrir como ela vai aprender mais e melhor, né. (ALICE, janeiro de 2014)

Alice comenta que conhecendo melhor a criança é possível obter melhores resultados e de forma mais rápida. E reporta-se novamente ao caso da criança com autismo, destacando que é importante observar e conhecer a criança para identificar as possibilidades de intervenção:

[...] o caso do autista que eu atendi, ah ele gosta muito de brincar com fichas. Agora o que a gente vai fazer com isso? Jogar a ficha e ver ele brincar? Quer dizer que ele fica ali concentrado? Não. [...] mas todos os dias a gente fazia a rodinha, a gente passava as fichas dos nomes e ele olhava, às vezes falava aleatoriamente os nomes das crianças, quando a gente tava no parque, ele saía correndo, ia pra sala e pegava aqueles fichas e falava os nomes das crianças. Então assim, a gente [...] ali, por meio da experiência, a gente percebeu, olha, ele, é possível! Tá sendo muito válido, então quando a gente fica ali com eles, mantém, ali junto às crianças, né porque tem essa tendência de que “ah, ele tá agitado, leva ele pro parquinho, então tira ele desse momento, né”. E aí a gente tinha a certeza de que, olha é por esse caminho, e é estudar mais, né buscar outros né conhecimentos, pessoas que já tenham formação, que tenham mais experiência. É isso, é uma busca incessante. (ALICE, janeiro de 2014)

A diretora comenta ainda sobre avanços que conseguiu com a criança com autismo, no início de sua vida profissional, a partir do trabalho realizado com ela em sala de aula, junto com as outras crianças e não a afastando do convívio com os colegas.

Assim, no que se refere à gestão do CMEI, Alice relata que quando há uma situação nova, isso deixa os profissionais inquietos. Entretanto, ela diz que orienta esses profissionais a identificar o que a criança pode aprender: “Ah, então ela não tá enxergando bem, ela precisa ser conduzida por um adulto, com a outra mãozinha conduzida na barra de apoio pra ela avançar e mais independente chegar até o refeitório”. O trabalho é conduzido a partir das necessidades da criança.

Ao receber uma criança com indicativo à educação especial, a diretora relata que encaminha um ofício à Seme, pede uma avaliação, um suporte técnico para olhar o que é necessário no trabalho pedagógico com a criança. No entanto, quando questionada sobre quais as orientações dadas pela Seme para o desenvolvimento do trabalho educativo com as crianças que apresentam baixa visão, a diretora respondeu que desconhece: “Eu não participei dessa reunião. Quem teve muito contato foi a pedagoga da manhã, a Mafalda [...]”.

Sobre as orientações oferecidas pela Seme para a educação especial de crianças de zero a três anos, a pedagoga Karol informa que não há um direcionamento específico à faixa etária e que desconhece qualquer apoio da Secretaria que vá além da disponibilização da professora especializada.

Visando conhecer as práticas educativas em relação às crianças de zero a três anos que apresentam indícios de comprometimento no desenvolvimento, indagamos aos professores, assistentes, pedagogos e diretora acerca de quais as necessidades educativas especiais que esses profissionais identificam nessas crianças, de que maneira elas são identificadas e como desenvolvem a prática pedagógica direcionada a essas crianças.

Os dados indicam que as formas de conhecer as especificidades das crianças que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial consistem, basicamente, na observação da experiência, do laudo e da ficha de matrícula.

As Professoras Íria (P1) e Amanda (P5) afirmam que a família contribui com informações acerca da condição da criança:

Geralmente através da própria família, ou quando já possui um laudo ou quando através do cotidiano observamos durante as atividades propostas. (ÍRIA)

Geralmente no ato da matrícula os pais informam, pois existe um campo específico nesse formulário que pergunta se a criança tem necessidades educativas especiais. Depois a pedagoga ou diretora informa ao professor. (AMANDA)

A Professora Dani (D1) alega tomar conhecimento sobre as necessidades educativas especiais das crianças “Às vezes através das informações obtidas pela pedagoga, mas na grande maioria é nos encontros diários em aulas com estes”. (DANI)

Uma das professoras entrevistadas aponta que na ausência do laudo, a observação da criança se dá: “Geralmente através da própria família, ou quando já possui um laudo ou quando através do cotidiano observamos durante as atividades propostas”. (ÍRIA)

Especificamente sobre a criança de zero a três anos, além da professora dinamizadora de educação física, das cinco professoras regentes envolvidas no estudo, quatro apontaram a experiência e a observação com/da criança como forma de conhecer suas especificidades.

As vezes através das informações obtidas pela pedagoga, mas na grande maioria é nos encontros diários em aulas com estes. (DANI)

Através de minha própria experiência, pois trabalho nesta etapa há 3 anos, já a bastante tempo. Sendo assim, observo e percebo que algo pode estar acontecendo com aquela criança e falo com a escola. (GI)

Através da observação e da experiência que temos nessa área. Se percebemos algo diferente comunicamos o gestor. Então a escola junto com a família vai procurar os meios cabíveis. (MARIA)

Porém, observamos que quando questionadas sobre a experiência profissional e sobre as especificidades das crianças da educação especial, a maior parte das professoras não responde, o que nos leva a questionar se elas conhecem tais especificidades ou se experienciaram práticas com crianças que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial.

Quando questionadas a respeito dos principais desafios enfrentados no trabalho com crianças que são o público alvo da educação especial e as práticas pedagógicas desenvolvidas, as professoras apontam a falta de apoio e solidão, as deficiências na formação e a falta de recursos e profissionais especializados.

Pela fala dos professores, observamos que o sentimento de solidão no espaço escolar é um dos grandes desafios. Os professores sentem-se muito solitários para lidar com as necessidades educativas das crianças da educação especial:

Atenção maior e total para com nós profissionais e com as crianças. Não existe apoio, atenção, profissionais capacitados. Ficamos sem saber como agir, totalmente sozinhas. (P3)

Esse sentimento de solidão experimentado por professores foi mencionado por Caiado, Martins e Antonio (2009, p. 629) em estudo sobre tramas e dramas do cotidiano escolar da educação especial. De acordo com as autoras, a partir de um estudo sobre a formação de professores para atuarem com alunos deficientes nas séries iniciais do ensino fundamental e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas denominadas classes inclusivas, as professoras revelam, nas entrelinhas, um sentimento de solidão dos alunos com deficiência em sala:

[...] na entrelinha dessas narrativas leio sobre a solidão dos alunos com deficiência em sala, leio sobre a solidão dos professores que os aceitam com tantas reservas, porque não sabem o que fazer com o aluno que lhe tira o chão. [...].(CAIADO, MARTINS e ANTONIO, 2009, p. 629)

Outro aspecto que emerge nos depoimentos das profissionais do presente estudo como um caminho para uma prática pedagógica que esteja em sintonia com as necessidades educativas das crianças, diz respeito à formação: "O principal desafio é ter conhecimento sobre o assunto, pois cursos e formações não trazem especificidades sobre o cotidiano escolar. Falta também recurso material para trabalhar com os alunos [...]" (P5).

Os AElS do CMEI Napoleão Bonaparte também indicam que identificam as crianças que são o público alvo da educação especial por meio da convivência, da observação da criança e de conversas com os pais. Em relação aos desafios enfrentados, destacam a falta de materiais e de espaço adequado, a formação e estudos específicos a respeito da "deficiência" que a criança apresenta, além da:

Falta de profissionais em tempo integral para acompanhar as crianças, resultando na responsabilidade dos funcionários não capacitados para este fim a cuidar destas crianças tais como: estagiários, Assistentes de sala e Agentes de suporte operacional. (AEI 4)

Em relação aos desafios, Suely (Ped2) relata o caso de uma criança com uma síndrome rara:

Temos um desafio. Pra gente síndrome de Beckwith-Wiedemann que aparentemente é uma síndrome que não afeta o cognitivo... mas o aluno que nos temos aqui eu acredito que... antes da APAE levantar... eu pedi a mãe que olhasse e parece que ele tem alguma coisa de autista. Pelo estudo da síndrome dele não faria com que ele fosse tão alheio a situação como ele é. Ai a APAE está estudando a possibilidade dele também ser autista. É uma criança, por que ele é uma incógnita pra gente assim? Porque a gente não conhece, é desconhecida o que a gente leu, ele aparenta a questão do umbilical, mas ele tem uma coisa além. É o contato dele com as outras pessoas, mas eu já consegui um contato com ele. Tipo, de manhã, eu consigo que ele chega no colo da mãe e "bate" ele dá a mão, ele bate e ele bate, mas no dia a dia ele não me escuta. Eu chego e falo "bate", ele levanta a mão e bate e tudo. É um síndrome que é um desafio descobrir o que o J. P. precisa nessa fase de zero a três para que ele possa avançar e vivenciar e tudo. E acontece que o J. P. chega e as pessoas perguntam "quem vai ficar com ele, quem vai conversar com ele" e tal. Ele tá em uma sala de três profissionais. Então quando a pessoa fala, "Olha Suely, o J. P. não para quieto". Eu falei: "Desloca um profissional pra ficar por conta, pra ficar atento.". Tem três, mas eles não aceitam [referindo-se aos assistentes de educação infantil] porque como eles tem a síndrome no bolso ele traz

síndrome no bolso então ele chama mais atenção. (SUELY, dezembro de 2013)

Além de destacar o desafio do trabalho com essa criança, a pedagoga aponta que o maior desafio em relação à inclusão de crianças que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial consiste no “olhar de piedade” do grupo em relação às crianças com deficiência, a visão de impossibilidade de trabalho com essas crianças e a expectativa de “SEMPRE mais um profissional”.

A insegurança por parte das professoras em relação ao trabalho da educação especial é apontada por Suely como desafio à inclusão escolar:

Deixa eu dar um exemplo desses com baixa visão. Eles entraram com um ano, na hora do almoço todas as crianças com um ano, todas elas precisam ser ajudadas. Quando entrou as crianças de baixa visão, precisou saber quem ia dar almoço pra eles porque eles eram dependentes, eles precisavam de ajuda, mas todos precisavam de ajuda, todos. Então o desespero era quando alguém já demonstra, já divulga a sua deficiência, porque a família esconde, a família esconde porque se ela divulga existe todo um obstáculo à inclusão. Então é um conflito, é paradoxo. (SUELY, dezembro de 2013)

Nesse contexto, Suely reforça a função complementar da educação especial em relação ao trabalho desenvolvido na sala de aula de educação regular e problematiza a visão limitante das professoras em relação à criança que apresenta necessidades educativas especiais:

Você precisa dar algo mais? Sim. Algo mais que eu digo é no termo de é... Não é de suprir a deficiência, é de fazer com que possa superar a barreira, ao mesmo tempo tem que dar para todo mundo também que nessa idade é possível. Então o desespero de pegar gente de baixa visão porque tem que ajudar a comer, não é um desespero de baixa visão. Toda criança nessa idade precisa ajudar a comer. Umas com mais autonomia e outras com menos. Por isso que essa turma tem quatro profissionais. Outra coisa, quando chega alguém com deficiência em uma turma de quatro profissionais, querem saber cadê o profissional para ficar com esse menino. A turma tem quatro profissionais porque são todos heterogêneos, se fosse todo mundo igual e independente uma só bastava. Não tem quatro para quando chegar um botar mais um. Entendeu? Então são coisas assim que eu acho que o trabalho de inclusão é fazer com essa criança o trabalho que é feito com os outros e ai suplementar o trabalho que é feito de outra forma que seja necessário. Entendeu? (SUELY, dezembro de 2013)

Suely aponta desafios que têm uma relação direta com a maneira como os profissionais encaram a inclusão, a deficiência e o trabalho realizado com crianças que são o público alvo da educação especial.

Novamente a formação dos profissionais para atuar na perspectiva da inclusão escolar se delinea na fala dos profissionais. Vale ressaltar que essa temática também é destacada nos estudos de Mendes (2006), Souza (2008) e Victor (2009).

Já a pedagoga Mel, aponta a ruptura no trabalho da educação especial em função aos contratos em regime de designação temporária como o maior desafio ao trabalho de inclusão:

A Carline é contratada. Este é um grande problema que a gente encontra! Entendeu? Esse é um problema, porque olha só: a Débora teve um progresso muito grande, tá... Muito, muito grande mesmo! E agora, chega no fim de ano, a gente não tem a garantia de que a Carline retorna pra cá. E aí? Quem é o profissional que vem? Porque não é só, como eu já falei da questão da formação, do conhecimento, do saber. É também a questão do ser. Muito mais ser do que ter. Entendeu? Então quem vem? Como vem? Então esse é um grande diferencial, de quem vem dar esse atendimento. (MEL, novembro de 2013)

A resposta apresentada pela pedagoga Mel chama a atenção para o fato de que, além da formação, é necessário que se fique atento a outros aspectos referentes aos profissionais que atuam nas unidades de educação infantil, como a contratação desses profissionais e à organização do trabalho na escola.

Em relação às contribuições da educação infantil para o desenvolvimento da criança de zero a três anos que apresenta indícios de ser público alvo da educação especial, a pedagoga Suely (Ped2) e D1 apresentam pensamentos semelhantes. Destacam a aprendizagem e as possibilidades de ampliação de conhecimentos. Sobre as contribuições que a Educação Infantil pode trazer para o desenvolvimento de crianças de zero a três anos que são público alvo

da educação especial, D1 respondeu: “Todos os tipos de benefícios que esta etapa pode oferecer, sem distinção de público [...]”.

Em sua fala, a pedagoga Rejane (Ped1) destaca a necessidade de um tempo maior para a alfabetização dessa criança, o que parece ser obtido por meio da restrição de tempo para as aulas de Arte, Dança e Pintura: “[...] já assisti vídeos em reuniões da SEME em que estes alunos saem-se muito bem nas aulas de Artes, dança, pintura embora precisem de tempo maior na alfabetização [...]”.

A pedagoga Mel relata que no CMEI Napoleão Bonaparte, as práticas pedagógicas direcionadas às crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial, são desenvolvidas em consonância com o trabalho realizado na sala de aula comum: “[...] a gente trabalha mesmo com aquilo que o professor está dando, tá trabalhando, sendo readaptado pra essa criança [...]” (MEL, novembro de 2013).

4.3.2 A chegada de uma criança com indicativo à educação especial no CMEI Guerreiro

No CMEI Guerreiro, recebemos a informação de que há 4 crianças com idades entre zero e três anos a serem apoiadas pela educação especial. Apresentam laudo as seguintes crianças:

- Joaquim, 3 anos e 7 meses tem diagnóstico de autismo infantil;
- Antônio Carlos, 3 anos e 6 meses, tem diagnóstico de autismo infantil;
- Yan, 2 anos e 3 meses, apresenta laudo em processo;
- Vitor, 2 anos e 6 meses, apresenta laudo em processo.

O que é o autismo infantil? O autismo está inserido dentro de uma classe de distúrbios conhecida como transtornos globais do desenvolvimento. Os manuais CID-10 e DSM-IV destacam que o autismo infantil diz respeito ao desenvolvimento anormal ou alterado, que pode se manifestar na criança antes

mesmo dos três anos de idade. Como critérios para a identificação do transtorno, são apontados os seguintes comprometimentos: interação social; linguagem e comunicação; e presença de um repertório marcadamente restrito, repetitivo e estereotipado de interesses, atividades e comportamento. (CID- 10-OMS, 1998 e DSM IV-TR- APA, 2002).

Além do autismo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, insere nesse grupo os alunos com psicose, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, e Transtornos Invasivos em outra especificação.

Vasques (2011, *apud* CHIOTE 2011) alerta que o autismo deve ser diagnosticado com base nos aspectos comportamentais e, caso venha a ter qualquer outra situação concomitante, por exemplo, a deficiência mental, esta deve ser diagnosticada e codificada a parte, pois não é uma característica universal do transtorno.

De acordo com Chiote (2011), os critérios diagnósticos e as intervenções irão variar de acordo com a abordagem teórica escolhida pelos profissionais de saúde mental. Segundo a autora, na Psicologia, os estudos sobre o autismo infantil se concentram nas abordagens comportamentalista, cognitivista ou psicanalítica e apresentam diferentes olhares sobre a criança com autismo e seu desenvolvimento. A autora explica ainda que na área médica, as pesquisas podem ocorrer através do estudo de causas orgânicas, a partir de uma base genética ou neurológica, e que na maioria dos casos, recorre-se ao uso da medicação para tratamento.

Segundo Baptista (2002, *apud* CAMARGO e BOSA 2012, p 315), “[...] diante dessas características é comum a crença na impossibilidade de permanência de crianças com autismo no ensino comum [...]”. Bosa (2002, *apud* CAMARGO E BOSA, 2012) considera a eventual ausência de respostas das crianças com autismo fruto da falta de compreensão do que está sendo exigido delas. A autora explica que a crença da total incapacidade dessa criança para se

comunicar e interagir pode ocasionar a falta de investimento, levando à intensificação dos déficits inerentes às desordens do espectro do autismo.

Em relação à inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na escola, conforme já foi destacado, assim como as professoras do CMEI Napoleão Bonaparte, as professoras do CMEI Guerreiro também entendem que a matrícula, por si só, não garante a inclusão da criança com indicativo à educação especial na Educação Infantil.

Quando questionadas sobre as contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento de crianças de zero a três anos que são o público alvo da educação especial, as professoras regentes reconhecem a importância do espaço escolar na socialização, desenvolvimento da autoestima e possibilidade de construção de conhecimentos por parte dessas crianças. Já as estagiárias indicaram a inclusão social, integração com outras crianças e o desenvolvimento.

Vitória, a professora de educação especial, demonstrando amplo conhecimento sobre as práticas para inclusão na Educação Infantil das crianças de zero a três anos que são o público alvo da educação especial, elenca algumas atividades que podem contribuir para o desenvolvimento dessas crianças:

A interação social, socialização e o desenvolvimento da coordenação motora na vivência de brincadeiras, jogos, músicas, são contribuições que constituem o desenvolvimento da identidade, da autonomia a partir do reconhecimento de si e do outro, possibilitando a construção do jogo simbólico através de situações planejadas e lúdicas. (VALENTINA, abril de 2014)

Natália (D2) declara que em seu ponto de vista, a única contribuição da educação infantil para o desenvolvimento das crianças pequenas com necessidades especiais é a socialização: “Ao meu ver, nessa faixa etária, as contribuições se restringem a socialização da criança com o meio em que ela está inserida, no caso a escola e as pessoas que nela se encontram [...]”.

Reconhecendo a contribuição da educação especial para além das crianças que apresentam necessidades educativas especiais, Valentina aponta a necessidade de oferecer esse suporte também às crianças em situação de risco e vulnerabilidade social, uma vez que tais situações impactam no desenvolvimento e aprendizagem:

Eu acho que cada vez mais estão saindo dos guetos, entendeu? O que eu percebo é isso, tanto a mãe usuária de crack quanto... São os especiais mesmos... Então as mães usuárias de crack, aqui já são pra gente mães. "Ah porque não era esse o público do Guerreiro", eu falei: "Não, é diferente, ele [referindo-se ao crack] é que tá engolindo o público também do Guerreiro". Porque o Guerreiro não é dentro de uma comunidade assim mais... Então a gente recebe crianças assim de vários lugares, né. Então essa questão das drogas, muitas crianças que a gente percebe, que já sabem do histórico dos pais, elas apresentam alguma dificuldade, alguma limitação que a gente hoje, pra gente isso vai ser muito difícil, muito mais ainda, acho que repercute após 7 anos né... A questão da alfabetização, a gente já começa aqui, a gente tem caso de crianças que entram e saem do mesmo jeito. (VALENTINA, abril de 2014)

Sobre os desafios enfrentados no trabalho com crianças que são o público alvo da educação especial, de forma semelhante às professoras do CMEI Napoleão Bonaparte, as professoras apontam a falta de preparo e de conhecimento prático para lidar com essas crianças. P6 aponta ainda a falta de profissionais capacitados e especializados e de apoio por parte da instituição e da SEME.

Falta sempre apoio e profissionais capacitados e especializados. Infelizmente 'nós' professoras 'nunca' estamos preparadas para lidar com estas crianças e a ajuda é muito pouca das pessoas, da instituição e da SEME; pois nós temos muita teoria e a prática muito pouco. (P6)

A pedagoga Suelen (Ped3) elenca como fatores que dificultam o desenvolvimento de um trabalho educativo com vistas à inclusão da criança indícios de necessidades educativas especiais na educação infantil: o número restrito de profissionais para o atendimento, a falta de material para estudos e para trabalhar com a criança. Alega que, além das leituras sobre a temática, o conhecimento sobre essa criança facilita o trabalho de inclusão.

.Quando questionada sobre a forma que normalmente tenta encaminhar e solucionar os desafios encontrados para inclusão na educação infantil da criança que apresenta indícios de ser público alvo da educação especial, Florbela relata que convoca família e que através de um encaminhamento apresentando à unidade de saúde, um relatório elaborado pela professora da educação especial em conjunto com demais profissionais da escola, solicita uma avaliação médica dessa criança. No entanto, a pedagoga aponta que esse tipo de encaminhamento demanda a articulação dos serviços públicos:

Para que de fato ocorra uma educação inclusiva as unidades de ensino necessitam de transformações, não apenas na estrutura física, mas também de recursos materiais e pessoal, além de equipamentos públicos parceiros que viabilizem ou deem suporte à prática da escola, possibilitando a ela atender às necessidades e interesses dessas crianças, garantindo a elas acesso a espaços comuns e processos educacionais inclusivos. (FLORBELA, junho de 2014)

Duas das três assistentes de educação infantil envolvidas na pesquisa consideram a falta de apoio, de profissionais qualificados e de capacitação para o trabalho com as crianças e suas famílias como os maiores entraves à inclusão da criança que apresenta indícios de ser público alvo da educação especial na educação infantil. Já AEI7 considera “A aceitação por parte da família que a criança possui algum tipo de deficiência ou transtorno [...]” como a maior dificuldade para inclusão dessa criança.

De acordo com Gauderer (1985, *apud* MARQUES, 1995, p. 122), “[...] os pais de uma criança deficiente estão num eterno luto pela perda do filho saudável que não veio; o que existe é uma criança substituta e que está definitivamente lesada [...]”. Assim, Marques explica que o nascimento da *criança excepcional*¹¹, causa um grande choque na família, sobretudo na mãe, uma vez que “[...] o esperado é que o filho retrate seus ideais e que seja reconhecido pelos outros como o máximo da perfeição e beleza [...]” (MANNONI, 1988 *apud* MARQUES, 1995, p. 122).

¹¹ Termo utilizado na época de publicação do texto para fazer referência ao que hoje chamamos de crianças com deficiência.

Ainda sobre essa relação, P6 informa que raramente a família informa sobre as necessidades educativas especiais de suas crianças.

Quando a família nos informa, que é raramente isto acontecer, e ao observarmos o cotidiano escolar desta criança; ao brincar, ao correr, ao socializar com os colegas da turma. (P6)

Essas profissionais informam que para superação de tais entraves, contam com o apoio da direção, das pedagogas e com as demais profissionais que atuam diretamente com essa criança, bem como com o estudo acerca das especificidades que a criança apresenta. O trabalho colaborativo é apontado como importante nesse processo.

Assim, a diretora Valentina aponta a necessidade de se reforçar o entendimento de que a inclusão da criança com necessidades educacionais é responsabilidade de todas as profissionais da escola:

Muitas vezes o profissional que tá numa sala critica que aquele outro que é a regente daquela criança, "Ah, mas ela não faz inclusão"... De fato aqui, poucos foram os profissionais que eu vi numa sala de aula fazer inclusão. O discurso é muito bacana, mas a prática é muito difícil sabe, e eu entendo. "Valentina, são 24 mais 1". Então, nesse caso então que eu tô te contando, não tinha como, a coisa era complicada. Então eu fui começando a trabalhar desde o grupo 4, eu falei: "gente ele não é aluno dela, ele é nosso". (VALENTINA, abril de 2014)

As assistentes da educação infantil relatam ainda que suas práticas são fundamentadas nos estudos acerca das especificidades de cada criança e suas respectivas demandas para inclusão escolar dessa criança. AEI7 considera que a observação, a escuta da família, a parceria com outros profissionais e acreditar na inclusão facilitam o trabalho direcionado à criança com idade entre zero e três anos e que apresenta algum tipo de deficiência ou transtorno.

Ao comentar sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho direcionado à criança com idade entre zero e três anos e que apresenta algum tipo de

deficiência ou transtorno, E2 mencionou a falta de apoios e condições favoráveis à aprendizagem e aponta a necessidade de requerer maior envolvimento de nossos governantes nessa problemática. A estagiária aponta ainda a necessidade de “Dar condição e identificar os recursos, serviços e tipos de suportes que poderiam facilitar o processo de ensino. Tanto no desenvolvimento da linguagem, na socialização e sempre procurando trabalhar junto com a turma [...]”.

Em relação à forma que a escola toma conhecimento sobre as necessidades específicas da criança que apresenta indícios de ser público alvo da educação especial, a diretora Valentina informa que a relação com a família, além de se constituir na principal fonte de informações para o processo de inclusão na educação infantil dessa criança, constitui-se também numa forma de acolhimento e afastamento da rejeição por parte dessa família:

Desses seis anos, que eu vou completar, seis anos de gestão, o meu primeiro passo é com a família, no início a gente não sabia o que fazer, aí a gente parava e pensava: “Quem é que pode passar pra gente as informações fidedignas?” É a família. E como é que a gente pode acolher essa família pra ela também aceitar a síndrome dessa criança? (VALENTINA, abril de 2014)

Em consonância com as respostas apresentadas pelos demais profissionais do CMEI Napoleão Bonaparte, as professoras e estagiárias também alegam que tomam ciência sobre as necessidades educativas especiais das crianças quando a família informa, no ato da matrícula, ou através da observação de atividades realizadas no cotidiano escolar, como brincar, correr e socializar com os colegas da turma. A informação por parte da família ocorre geralmente quando há um laudo médico.

Vitória (EE2) acentua a importância do diagnóstico no direcionamento das práticas inclusivas na Educação Infantil:

Laudo médico, observações, percebendo que a criança não corresponde à proposta pedagógica do grupo é feito uma reunião com os pais ou responsáveis, onde se discute a necessidade de

agendar uma consulta na unidade de saúde, e desta forma chegar a um diagnóstico que direcione nosso trabalho. (EE2)

A Pedagoga 3 relata que o principal procedimento é observar a criança. Quando nota algo atípico no seu desenvolvimento, faz encaminhamentos para profissionais aptos a realizar diagnósticos.

Em relação aos aspectos observados pelas estagiárias que as fazem levantar a hipótese de que a criança tem necessidades educativas especiais, são destacadas: “[...] variações e diferenças em relação à interação social, comunicação, comportamento, interesse e movimentos repetitivos. E alterações no desenvolvimento neuropsicomotor [...]” (E2).

As assistentes da educação infantil ressaltam a importância de se considerar os diferentes tempos de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, AEI6 afirma que “Nesta faixa é muito difícil afirmar que uma criança possui necessidades especiais, isso acontece após muita observação e acompanhamento da Educação Especial [...]”. A7 comenta: “Todos são capazes de aprender, uns rapidamente, outros de forma mais lenta [...]”.

A diretora Valentina relata que, de acordo com as orientações da Prefeitura Municipal de Vitória, para oferta da educação especial à criança regularmente matriculada na escola, o primeiro critério é a obtenção do laudo. Valentina ressalta ainda que o encaminhamento ao profissional responsável pelo diagnóstico é baseado na observação da criança:

A gente, primeiro aqui pela prefeitura que eu não acho errado, a gente precisa fechar o laudo, esse é um dos critérios, não é o *sine qua non*, aquele que define que agora sim tem que vir um profissional, tem que vir uma estagiária ou tem que ter um outro olhar, para um outro tipo de trabalho para aquela criança não, aqui na escola não. Então a gente já faz todo ano um levantamento das dificuldades, dos limites, dos alcances, vamos dizer, um diagnóstico de cada criança. (VALENTINA, abril de 2014)

Vale destacar nas respostas aos questionários e entrevistas a preocupação dos profissionais das duas unidades de educação infantil em ter o apoio de

profissionais com competência e outorga para a avaliação e definição das crianças que compõem o grupo alvo da educação especial.

Entendemos que a possibilidade de o professor fazer indicações acerca de quais crianças devem fazer parte da educação especial, tal como é disposto no art. 4º da Resolução nº 4, de 2 outubro de 2009, deve ser analisada com muito cuidado.

A análise das respostas dos questionários e entrevistas dos sujeitos desta pesquisa aponta reiteradamente para deficiências na formação e o desconhecimento em relação às particularidades das crianças que são o público alvo da educação especial.

Sobre a avaliação e classificação das crianças, entendemos que é necessário investir em reflexões e estudos mais aprofundados sobre os conhecimentos e a intervenção do professor para que não se corra o risco de que se produzam, no ambiente escolar, diagnósticos apressados e sem fundamentações consistentes.

4.3.3 As possibilidades educativas que se configuram para a prática pedagógica dirigida à criança com indicativo à educação especial no CMEI Napoleão Bonaparte

Anteriormente, ao discorrer sobre as contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano para a prática educativa orientada para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, chamamos a atenção para a necessidade de um projeto de ordem política, ética, socioeducacional e escolar que se oponha à visão de educação filantrópica e assistencialista das pessoas com deficiência.

Também apontamos a preocupação com a oferta de experiências em que essas crianças possam partilhar com outras crianças e adultos situações diversas de interação e de inserção em diferentes práticas culturais que impulsionem o desenvolvimento de formas elaboradas de pensamento. Nesse processo, é importante que se considere os percursos singulares de cada criança e suas necessidades educativas especiais.

Considerando que a interação social entre pares e entre alunos e educadores é a base fundamental para que ocorram trocas de experiências no ambiente escolar comum, Lüdke (2011), por exemplo, ressalta a importância de se detectar precocemente a presença de dificuldades na interação social de crianças com autismo, de forma a tentar minimizar os efeitos do isolamento social através da promoção de interação entre pares e a emergência, por parte dos educadores, de uma nova visão acerca de tal deficiência. A autora destaca o papel do professor na transmissão de valores e normas sociais que possam inserir a criança na esfera simbólica do discurso social.

Elencamos, a seguir, algumas orientações de Camargo e Bosa (2012) com vistas à inclusão de criança com autismo no ensino regular:

1 - Visto que as atividades que requerem altos níveis de simbolização (ex. desenhos e contos infantis) tendem a desencadear reações mais desadaptativas, sugere-se que nestas situações sejam oferecidas atividades alternativas para as crianças (ex. jogos de encaixe, manipulação de livros). Tendo essas atividades menor demanda simbólica, permitem o maior envolvimento da criança com autismo com as outras crianças na sala de aula;

2 - É fundamental que se respeite alguns momentos de “isolamento” da criança. Ela necessita destas “pausas” na interação para se restabelecer da sobrecarga de estímulos e da demanda social que naturalmente é maior no ambiente de sala de aula, devido à área reduzida, à proximidade entre as crianças e à natureza das atividades;

3 - Antecipar ações e anunciar mudanças de rotina, atividades ou contextos podem evitar a desorganização do comportamento frente ao desconhecido. Portanto, é de fundamental importância o conhecimento acerca das particularidades no desenvolvimento destes indivíduos e o nível evolutivo da criança para que estratégias e ações pedagógicas respeitem e potencializem suas habilidades, garantindo a efetiva inclusão dessas crianças;

4 - A partir da constatação de que o pátio melhor favorece a expressão da competência social da criança com autismo, torna-se necessário investir em estudos que investiguem mais especificamente quais os fatores desse contexto que melhor promovem a interação com pares, assim como também são necessários novos estudos que identifiquem fatores que favoreçam a competência social na sala de aula e o papel do professor nesse processo. (CAMARGO E BOSA, 2012, p. 322)

No que diz respeito ao CMEI Napoleão Bonaparte, tendo apontado alguns desafios na prática pedagógica com as crianças que são o público alvo da educação especial, os profissionais também se manifestaram sobre a forma como tentam encaminhar o trabalho com essas crianças.

Suely comenta sobre a experiência e as práticas pedagógicas desenvolvidas em relação a Anderson e Douglas, irmãos gêmeos que apresentam baixa visão e estão matriculados no Grupo II vespertino:

Nós temos duas crianças aqui que tem baixa visão. De zero a três o que se precisa é tornar os objetos mais visíveis pra ele, no tato... é tudo trabalho que com outra criança precisa ser feito. Talvez pra ele tem que mostrar mais de perto, mas vivenciar o tato, os outros sentidos é o trabalho de todas, mas ai como já tem ele com baixa visão, todo mundo se apavora e quer saber quem é que vai trabalhar com esse menino. E isso especificamente o trabalho de educação infantil. (SUELY, dezembro de 3013)

Diante da solidão indicada anteriormente, P1 aponta que para enfrentá-la é importante considerar o compromisso ético de todos os profissionais com a criança com necessidades educativas especiais: "O compromisso que essa criança é da escola como um todo e não é apenas da professora da turma ou da estagiária ou da professora de Ed. Especial [...]".

Os relatos dos professores apontam, ainda, a necessidade do estabelecimento de redes de apoios para a consolidação de um trabalho colaborativo com vistas ao desenvolvimento da criança de zero a três anos.

Me informando, pesquisando, lendo, trocando informações com colegas, pedindo apoio a pedagoga, enfim, me viro de todas as formas. (P3)

Vamos trabalhar no coletivo de modo que podemos proporcionar a essa criança momentos prazerosos. (P4)

Quanto aos AEIS, a ação mais comum é encaminhar suas suspeitas à equipe gestora para as devidas providências. Entretanto, os profissionais comentam também sobre a necessidade de uma prática educativa que permita a essas crianças expandir seu espaço, ampliar seus conhecimentos através da interação, socialização e integração com outras pessoas. Para isso, o AEI3 indica a necessidade de se “[...] acompanhar o pessoal (profissional especializado) de perto, ou seja, na sala de aula [...]”.

Em uma direção semelhante, o AEI4 salienta a necessidade de “reclamar” os benefícios a que as crianças têm direitos e efetivamente implementá-los:

É importante reclamar os benefícios já citados que as crianças adquirem ao frequentar a escola. Mas cabe lembrar, questões que não resolvidas prejudicam o atendimento, tais como: limpeza, quantidade ideal de funcionários, respeito às leis do trabalho, observância ao princípio constitucional da eficiência e o acompanhamento rigoroso dos regimentos internos e leis da educação. (AEI4)

Por outro lado, Rejane (Ped1) parece restringir as dificuldades no desenvolvimento de trabalho com as crianças com indicativo à educação especial às questões que atravessam a obtenção do laudo médico. Chama a atenção para a necessidade de acompanhamento dos pais ao levarem seus filhos ao médico; muitos encaminhamentos são feitos e mesmo com a cobrança dos pedagogos não há retorno desses pais. Nesse caso, a pedagoga faz novo encaminhamento e conversa informalmente com os pais, indicando a necessidade desse procedimento para o “bem da criança”.

A pedagoga Suely (Ped2) relata que busca o diálogo para superação dos desafios, mas se incomoda com a visão do grupo em relação à criança que recebe educação especial: “As vezes não tenho muita paciência mas sei que preciso ter. Tento mostrar as possibilidades de trabalho.”. Suely ainda chama a atenção para o risco de essa visão reforçar uma limitação ou até mesmo produzir uma deficiência:

[...] mas eu acredito também que tem criança que precisa de algo mais. Precisa de uma estimulação de algumas áreas, nós temos uma criança aqui que tem hidrocefalia, essa criança não precisa, ela não precisa nem de acompanhamento aqui, mas como ele fala “Aham, aham” e tem a cabeça um pouco grande, mas o J., por exemplo, acredito que a princípio ele não precisa de nenhum atendimento. Ele vai tocar a vida de maneira normal durante um tempo eu acredito, mas acho que o mundo não permite. A gente não permite, a gente demarca. Então, muitas deficiências são nós que produzimos inclusive, tá. (SUELY, dezembro de 2013)

Cabe destacar ainda na fala de Suely, o entendimento de que a educação especial, para além de um direito da criança com necessidades educativas especiais, é direito da mãe da criança. Assim, a pedagoga problematiza as implicações do atendimento educacional especializado no contraturno e a viabilidade de se oferecer vagas em período integral às crianças que recebem esse atendimento:

Eu ainda acredito no trabalho que seja complementar ao trabalho em sala de aula. Eu acho que de zero a três a criança pode vivenciar... se vivenciar a escola e acho que deveria trabalhar o atendimento naquilo que é específico a deficiência dela em outro momento, mas como tem vivência na família eu tenho uma implicância com o contraturno [...] eu vou te dizer porquê: A mãe da criança com deficiência, ela não pode trabalhar, não pode viver, ela tem que viver o mundo para que são feito para as crianças ditas normais. Então se exige que a mãe venha aqui de manhã, traz o menino, volta à tarde, traz o menino, mas a escola não bota esse menino em tempo integral por exemplo. Já que é uma criança que precisa ficar de manhã, por que essa criança não fica integral? A mãe tem que vir de manhã, tem que vir uma hora depois, ficar esperando, vir a tarde, trazer o menino. Então. Se a mãe tiver dinheiro para pagar a passagem de ônibus, ou então se ela tiver dinheiro para sobreviver inclusive. Então isso me parece que o mundo culpabiliza essas mães porque essas mães precisam ficar um pouco a par. (SUELY, dezembro de 2013)

É bem possível que a experiência pessoal vivenciada por Suely que relatou ter um irmão com deficiência, contribua para o surgimento de tal incômodo e também para sua mobilização firme e ativa com vistas ao respeito à diversidade.

Ao discorrer sobre os encaminhamentos para facilitar o trabalho educativo com a criança de zero a três anos que apresenta algum tipo de comprometimento

no desenvolvimento, Suely (Ped2) e D1 demonstram formas semelhantes de pensar a prática pedagógica, destacando uma valorização das potencialidades dessa criança:

Apresento a turma (no planejamento), falo de todos os alunos. Ao falar dessa criança, falo o que temos registrado sobre ela. Depois peço à professora que observe para podermos conversar sobre as possibilidades. Se já tenho possibilidades construídas anteriormente, falo sobre elas para que a professora possa construir no que já temos acumulado. (Ped2)

Descrever com cuidados as dificuldades evitando exaltá-las e mostrar suas potencialidades dentro do contexto. Conversar sobre as formas de fazer um trabalho em conjunto. (D1)

Tratando da literatura atual sobre autismo, Camargo e Bosa (2012) também apontam a necessidade da implementação de práticas pedagógicas que levem em conta as peculiaridades da criança. Acrescentam, ainda, a necessidade de se considerar a importância do ambiente no desenvolvimento dessas crianças. Nesse contexto, as autoras apontam a inclusão escolar de crianças com autismo como uma alternativa que pode fornecer contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que aprendem com as diferenças.

O relato de Rejane (Ped1) acerca de tais encaminhamentos nos sugere uma concepção da educação especial pautada na socialização e num destaque ao papel do estagiário: “Observar atentamente esta criança, falar que receberá uma estagiária para ajudá-la. Procurar incluir esta criança em todas as atividades para melhorar sua socialização [...]”. Essa pedagoga retoma a carência de capacitação dos profissionais e articulação com as famílias, destacando a necessidade de mais estudos na área da educação especial, de um aumento do número de profissionais especializados, palestras para pais, professores e pedagogos, além de muita atenção para não se cometer erros com essa criança.

Nessa mesma perspectiva, Suely (Ped2) destaca as possibilidades de trabalhar com a diversidade na educação infantil e a importância da mediação do outro para o desenvolvimento e aprendizagem dessa criança:

Penso que precisamos desenvolver o trabalho com todos (na Educação Infantil é possível), não tem pré-requisitos, basta estar vivo!!! Não tem que chegar pronto em algum aspecto, vão chegando e aprendendo, cada um com seu aprendizado, cada um com seu desenvolvimento. É agir na zona proximal (que não é a mesma para todos). (SUELY, dezembro de 2013)

Assim, na educação infantil, é necessário trabalhar a ideia de que essa criança não é unicamente responsabilidade da professora regente ou da Educação Especial.

Constatamos que, na perspectiva de profissionais da unidade de educação infantil, a formação continuada oferecida pela Seme não dá conta, sozinha, de atender a todas as demandas de conhecimentos fundamentais à prática pedagógica desses profissionais.

Paulo Freire (1996) refere-se à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996,p.32).

De acordo com Nóvoa (2009, p.18), “[...] é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar”. Nessa perspectiva, o autor discorre:

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão

bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.18)

4.3.4 As possibilidades educativas que se configuram para a prática pedagógica dirigida à criança com indicativo à educação especial no CMEI Guerreiro

O PPP do CMEI Guerreiro afirma que o processo de ensino aprendizagem

[...] concretiza-se nas relações entre alunos, objetos de conhecimento e professor, tendo como elemento central a construção de significados, pois o aluno só aprende quando é capaz de estabelecer relações substanciais entre o que está aprendendo e o que já conhece, de forma que esse novo conhecimento seja assimilado aos seus esquemas de compreensão da realidade e passe a ser usado como conhecimento prévio para novas aprendizagens. (PMV, 2011, p. 12)

Entendendo a escola como “[...] um espaço significativo de aprendizagem [...]”, o documento destaca a necessidade de “[...] mudar a maneira de compreender e constituir o processo de ensino aprendizagem [...]” e propõe um planejamento e organização do trabalho educativo a partir de “Unidades Didáticas Simples e/ou por Projetos”, trazendo o conceito de Unidade Didática apresentado por Delia Lerner como “[...] um conjunto ordenado de atividades estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educativo em relação a um conteúdo concreto [...]” (LERNER, apud PMV, 2011, p. 13).

Em relação à prática pedagógica direcionada às crianças de zero a três anos que são o público alvo da educação especial, os comentários das professoras aponta que no CMEI Guerreiro há um esforço pelo desenvolvimento de um trabalho colaborativo, envolvendo a participação da professora regente, da professora especializada em educação especial, das pedagogas e da diretora.

Contamos sempre com a participação da diretora, pedagogas e uma pessoa especializada na educação especial atuando junto com o

professor de sala de aula, passando informações e sugestões para o dia a dia na sala de aula. (P6).

A diretora é informada quando há indícios de que a criança necessita de atenção especial e esta encaminha as demandas para o profissional da área para iniciar o processo de trabalho direcionado a essa criança.

Essas profissionais informam ainda que suas práticas são fundamentadas na observação, em estudos sobre as características específicas e comportamentos de uma dada deficiência ou transtorno e na leitura de relatórios avaliativos qualitativos, escritos em etapas anteriores sobre o desenvolvimento individual de cada criança.

Para observar e conhecer bastante essa criança, procurando o tipo de síndrome que ela possui e a partir daí, buscar a ler e estudar bastante, pesquisando sobre essas características e comportamentos, buscando ajuda de profissionais especializados (P6)

Ler o relatório dessa criança, buscar mais informações sobre a deficiência. E integrá-la ao grupo. (P8)

As professoras atribuem grande destaque ao apoio pedagógico e chamam a atenção para a necessidade de se organizar melhor essa função, possibilitando que se aproxime mais da rotina de sala e das necessidades da turma.

A P6 e a P7 ressaltam que é importante que o profissional de educação especial auxilie o professor da sala de aula, passando informações da criança e ajudando-o no planejamento do trabalho com esse aluno dentro de sala de aula, junto com os demais colegas da sala. Assim, esse profissional não seria somente da criança com educação especial nem atenderia somente a ela. Ele atenderia ao professor de sala, auxiliando seu trabalho, atuando em parceria.

Sua participação seria importante também junto ao grupo de professores, por meio de palestras e orientações sobre as características e o modo de trabalhar com as crianças que a escola atende. Constatamos, assim, mais uma vez, a referência ao trabalho colaborativo como um dispositivo para configurar uma

prática pedagógica que inclua efetivamente a criança com indicativo à educação especial na educação infantil.

P8 aponta que o desenvolvimento de uma prática pedagógica que ofereça à criança de zero a três anos que apresenta indícios de ser público alvo da educação especial a possibilidade de aprendizado, implica na organização estratégica de materiais e profissionais em um ambiente favorável ao desenvolvimento de atividades em situações diversas: “Ter um espaço que proporciona um aprendizado espontâneo com várias possibilidades (livros de histórias, brinquedos pedagógicos...). Pessoas para desenvolver um trabalho positivo [...]”.

Ao falar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para a criança de zero a três anos que apresenta indícios de ser público alvo da educação especial, a diretora Valentina informa que o trabalho da professora de educação especial é desenvolvido dentro da sala de aula, de forma colaborativa com a professora regente e levanta alguns questionamentos que impactam nesse trabalho, tais como o número de crianças nas salas de aula e o tempo para o pensar pedagógico:

A professora de educação especial vai ter o horário de planejamento dela, ela vai ter o momento com aquele aluno na sala de aula, ela também tem o momento com a professora pra planejar e na sala de aula não dá muitas vezes pra você tirar um estagiário, quando tem esse estagiário. Então é na sala de aula mesmo que ela vai orientando, vai acompanhando essa criança, vai observando, vai registrando e aí nós vamos sentando, vamos lendo, vamos estudando sobre e vendo as possibilidades seja de material, seja de acompanhamento, seja de leitura, seja de estudo. E há necessidade, às vezes, de tirar essa criança da sala de aula pra um atendimento mais específico? Muitas vezes há, quando a gente observa que essa criança consegue se concentrar mais, consegue estar mais calma, porque são 25 alunos todos com toda energia do mundo né. Então tem um diferencial, a gente aqui não tem uma sala de educação especial, não tem um cantinho que aquela criança vai sair da sala de aula e vai ficar duas, três horas lá com a professora não, mas há dentro do planejamento essas questões. As atividades que são realizadas na sala de aula, o projeto que é desenvolvido também, claro né [...] (VALENTINA, abril de 2014)

Vitória, a professora de educação especial do turno matutino, salienta que a educação especial inclusiva exige apoios que proporcionem ao seu público alvo o acesso ao currículo comum e a possibilidade de avanço no processo de aprendizado.

A proposta inclusiva de educação infantil, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para os alunos com necessidades especiais, não requerendo um currículo especial, mas sim ajustes e adaptações envolvendo alguns objetivos específicos, conteúdos e procedimentos didáticos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem. (VITÓRIA, maio de 2014)

Valentina também salienta a necessidade de se considerar os avanços de cada criança em seu processo de aprendizagem e destaca a importância de proporcionar à criança novos desafios que lhe permitam desenvolver e aprender a viver com mais autonomia:

Porque tem gente que acha que não, ele não vai conseguir, a criança não vai conseguir não vai alcançar, seja autista seja síndrome de down, mas ele também, ele é o quê? A gente tenta envolver a criança, aquela que tem dificuldade de sentar no início do ano você já vê no meio do ano que já consegue sentar na rodinha, estar na rodinha. Uma aula de música que a criança não vai estar lá, um autista... Até eu brinquei "tá aqui, mas não tá aqui", mas ele já consegue no meio do ano se envolver um pouco mais, já consegue demonstrar algum tipo de interesse, dependendo também do nível, do comprometimento mental. (VALENTINA, abril de 2014)

Ao relatar os principais desafios que tem vivenciado em sua prática, Vitória problematiza a compreensão de que a educação especial é complementar ao ensino regular e evidencia o trabalho colaborativo como possibilidade de aproximar a educação especial do cotidiano da sala de aula regular:

Desenvolver o trabalho colaborativo na sala de aula regular; outro desafio também é manter esse aluno na sala de aula regular; levar o professor regular a compreender da necessidade de planejar atividades diferenciadas visando atender as necessidades e as limitações do aluno; fazer com que o professor entenda que o aluno é dele e que precisa estar inserido no grupo. (VITÓRIA, maio de 2014)

Nesse contexto, Vitória informa que tem contornado tais desafios "Através de muito diálogo, formações, reuniões, planejamento [...]" (ibidem).

A professora de educação especial elenca ainda algumas providências tomadas quando uma profissional nova começa a atuar numa turma em que há uma criança com necessidades especiais:

É encaminhado todos os registros do trabalho pedagógico da sala de aula, planejamentos, ficha com os horários do atendimento especializado, recursos didáticos e a metodologia utilizadas até o momento, esclarecimento das atribuições do professor da educação especial. (VITÓRIA, maio de 2014)

Natália (D2) atribui à formação acadêmica a responsabilidade pela falta de conhecimentos teórico-práticos sobre os princípios da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, ao alegar que “O enfrentamento dessa realidade perante a formação acadêmica ainda é pequeno e deficiente, por isso ao nos depararmos com essa realidade não sabemos que postura tomar [...]”.

Nesse sentido, a professora de Educação Física informa que conta com o apoio pedagógico da escola, estabelece relações com as famílias das crianças que apresentam necessidades especiais e que busca suprir as lacunas de formação “Através da troca de experiências, formações, apoio pedagógico e muita tentativa e erro [...]”.

No entanto, Natália (D2) comenta que apesar das discussões acerca do tema, ainda não se sente preparada para lidar com a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil e conclui: “Muito se fala da inclusão nas salas de aula, mas pouco se fala (e se faz) da inclusão nas aulas de Educação Física.”.

Valentina, a diretora do CMEI destaca a importância do conhecimento sobre essa criança e do respeito à natureza infantil e de suas especificidades:

É conhecer a criança é saber do espaço, respeitar o espaço dela, o momento dela, a natureza infantil, o estar criança, o ser criança. [...] Então essa inclusão é fazer com que a criança perceba o mundo a sua volta, qual é o seu mundo, qual a sua potencialidade da criança, o que ela pode, o que ela consegue, o que ela pode lutar por se desenvolver. Que seja socialmente, psicologicamente, pedagogicamente, cognitivamente. Então essa pra mim é a inclusão,

a inclusão maior é respeitar o espaço da criança, mas respeitar no sentido de qualificar esse momento que tá posto. (VALENTINA, abril de 2014)

A diretora comenta ainda que quando a escola recebe uma criança que apresenta possibilidades de ser público alvo da educação especial, conta com o apoio da Coordenação de Acompanhamento à Educação Especial da SEME no sentido de disponibilizar profissionais especializados e apoios, tais como professora de educação especial, estagiárias e formações específicas à equipe escolar.

Valentina problematiza a obtenção do laudo médico de crianças pequenas e a ansiedade demonstrada pelas professoras regentes ao esperar que as professoras especialistas apontem respostas imediatas às suas angústias sobre a educação especial. Informa que no CMEI, todo ano é feito um levantamento das dificuldades, dos limites e das potencialidades das crianças, esse diagnóstico é encaminhado para a Seme e aguarda-se o professor da educação especial.

Recebe. Recebe assim, nós temos o profissional da educação especial a primeira coisa que vem no pacote e... Então quando a gente tem uma matrícula da criança possivelmente pode ser público-alvo da educação especial, na secretaria tem lá o setor a gerência de educação especial. Então a partir da matrícula, dessa certeza ou de um laudo médico, geralmente a matrícula, no ato da matrícula você também não sabe, nessa idade né. Então esse laudo fechando a gente pode buscar a secretaria de educação onde começa um trabalho é até de... É uma construção dessa ideia, e aí vem essa professora que muitas vezes ela é a professora de educação especial [...] Então vem a professora de educação especial, mas vem pra quê? Vem pra somar, vem pra sentar, vem pra estudar. E qual o apoio né, que você falou da educação, da Secretaria da educação? São cursos de formação que acontecem periodicamente isso nunca faltou não, eles estarem estudando com um professor, ou uma palestra, ou leitura e do resto a gente corre atrás. (VALENTINA, abril de 2014)

Finalizando essa reflexão, destacamos alguns aspectos que consideramos relevantes a ressaltar na reflexão acerca da educação especial na educação infantil, sobretudo em relação às crianças de zero a três anos:

1. Considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, constatamos que raramente foram feitas referências em relação ao Atendimento Educacional Especializado para essas crianças. Indagamos se isso indicaria um desconhecimento da legislação ou falta de profissionais ou mesmo a crença de que essas crianças não necessitariam de atendimento especializado no contraturno.

2. De forma semelhante, não foram observadas maiores referências à “estimulação precoce”, uma orientação apresentada nos documentos oficiais. Os profissionais pouco se referem a outros serviços de apoio ou a uma equipe multidisciplinar.

3. Nos enunciados dos sujeitos da pesquisa, é possível perceber fragmentos de um discurso que defende uma concepção de crianças como sujeito de direitos e que se desenvolve nas interações que estabelece com os outros. Entretanto, ainda há uma fala muito genérica a respeito de o que significa compreender a criança como um sujeito de direitos e que tipo de interação favorece o seu desenvolvimento.

4. A inclusão das crianças que são o público alvo da educação especial na educação infantil é vista pelos sujeitos da pesquisa como um direito da criança. Entretanto, ainda há temor e resistência em relação à prática educativa dirigida a essas crianças.

5. Os profissionais apontam desafios que dizem respeito especialmente à falta de profissionais com formação e em número suficiente para atender à demanda colocada. Estudos de Vitta (2010), Mendes (2006), Souza (2008) e Victor (2009) apontam a necessidade de dar destaque a aspectos semelhantes aos encontrados nesta pesquisa, especialmente a formação de professores para atuar com as crianças que são o público alvo da educação especial.

6. Em relação aos encaminhamentos e práticas educativas desenvolvidas que visem à inclusão das crianças que são o público alvo da educação especial,

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

7. É possível constatar algumas distinções em relação à maneira como os profissionais dos dois CMEIs entendem a educação especial para crianças de zero a três anos e também em relação à prática pedagógica desenvolvida. Em meio a essa diferenças, identificamos uma postura um pouco diferenciada das diretoras das duas instituições. Notamos em Valentina, a diretora do CMEI Guerreiro, uma atuação mais colaborativa e próxima às professoras e às crianças, o que contribui fortemente para remover as barreiras da aprendizagem na escola e favorecer a inclusão escolar.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escassez de estudos sobre a educação especial para crianças de zero a três anos, as incertezas de profissionais da área da educação infantil sobre como atuar com as crianças que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial e a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre formas de atendimento diferenciado para essas crianças em instituições de educação infantil, levou-nos a desenvolver esta pesquisa que teve como objetivo compreender como profissionais, que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos em dois centros municipais de educação infantil do município de Vitória, concebem a prática educativa destinada a essas crianças.

Algumas questões orientaram os rumos dessa investigação: Quais as concepções que profissionais, que atuam com crianças que são o público alvo da educação especial na faixa etária de zero a três anos, têm a respeito de criança, de educação infantil e de inclusão escolar? Que possibilidades educativas esses profissionais delineiam para a prática pedagógica dirigida à criança com indicativo à educação especial?

Para tal, foi realizado um estudo de caso acerca das concepções de profissionais de dois centros de educação infantil do município de Vitória que atuam com crianças de 0 a 3 anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial, sobre a criança, a inclusão escolar e a educação infantil destinada a essas crianças.

Embora não faça parte de nossos objetivos traçar uma análise comparativa entre os CMEIs pesquisados, visto que há diferenças observadas não somente em relação às concepções de criança, educação infantil e inclusão escolar, mas também quanto às práticas educativas instituídas, em alguns momentos

da análise que apresentaremos a seguir, apontaremos aspectos que incidem na diferenciação entre os CMEIs.

Em relação à concepção de criança, na fala das profissionais do **CMEI Napoleão Bonaparte**:

- Observamos um olhar para a criança que busca destacar as especificidades da criança;
- há menção ao papel da interação em seu desenvolvimento, mas de forma genérica;
- destacou-se a atenção dada à “diversidade” entre as crianças, apontando para aspectos como a individualidade, as particularidades e modos de ser cada criança;
- não observamos uma reflexão profunda em relação à criança como sujeito de direitos e à escola como promotora de seu desenvolvimento integral: desenvolvimento expressivo-motor, cognitivo-linguístico e socioafetivo e emocional;
- percebemos que os profissionais envolvidos nesta pesquisa possuem uma concepção frágil e pouco explorada acerca do desenvolvimento infantil.

Em relação às concepções de educação infantil dos profissionais do **CMEI Napoleão Bonaparte**:

- constatamos destaque à importância desse espaço para as crianças;
- há referências a uma preocupação com o desenvolvimento integral das crianças;
- existe um destaque à socialização entre as crianças, embora apontem também a importância de alguns aspectos no trabalho da educação infantil com crianças pequenas: os valores e a interação; a autonomia; o aspecto emocional e o desenvolvimento da linguagem e o brincar;

- percebemos em relação ao cuidado e satisfação das necessidades essenciais da criança, tais como alimentação, higiene, sono e mobilidade a ausência de ênfase maior na fala das profissionais.

No que tange a **inclusão escolar**, os sujeitos da pesquisa no do **CMEI Napoleão Bonaparte**:

- ressaltaram o reconhecimento do direito de educação para todos, independentemente de possuir necessidades educacionais especiais ou não;
- indicaram d que a matrícula escolar da criança com indícios de ser público alvo da educação especial, por si só, não assegura a inclusão desta criança;
- apresentaram dúvidas, receios e resistência em relação à inclusão dessa criança na educação infantil;
- apontaram uma visão divergente em relação às contribuições da educação infantil ao desenvolvimento de crianças de zero a três anos que são público alvo da educação especial: enquanto algumas professoras desse CMEI apresentam uma concepção da inclusão como unicamente socialização, outras apontam um avanço na forma de conceber a inclusão escolar por parte dos professores;
- indicaram forte preocupação em relação à socialização da criança que é público alvo da educação especial;
- pontuaram a necessidade de formação de profissionais que atuem na inclusão escolar.

Acerca da criança, os profissionais do **CMEI Guerreiro**:

- apontam a ideia de que a criança é um ser histórico cultural e sujeito de direitos;
- indicam a importância da mediação de relações significativas para o desenvolvimento das potencialidades sociais e cognitivas, e das aprendizagens em grupo.

No que diz respeito à concepção de educação infantil, os profissionais do **CMEI Guerreiro**:

- destacam a educação infantil como espaço de socialização da criança, tendo como eixo principal o brincar, a partilha, a construção da autonomia, o conhecimento sobre o próprio corpo, a oralidade, a musicalização, o desenvolvimento da coordenação motora e dos sentidos;
- não fazem referência ao cuidado, uma das atividades básicas da educação infantil;
- parecem não estabelecer relações profundas entre o brincar e a prática pedagógica.

Em relação à inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil, os sujeitos do **CMEI Guerreiro**:

- reconhecem a educação infantil como um direito da criança e ressaltam o direito de receber uma educação de qualidade, com profissionais que sejam realmente capacitados para desenvolver seu trabalho;
- consideram que não basta apenas a criança ser matriculada para que a inclusão se efetive na educação infantil, sendo necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem, de fato, sua inclusão;
- chamam a atenção para a falta de preparo e conhecimento prático para lidar com crianças que são público alvo da educação especial;
- evidenciam a falta de recursos e apoios que proporcionem avanços no desenvolvimento da criança que apresenta indícios de ser público alvo da educação especial;
- apontam a necessidade de desenvolver projetos consistentes de formação continuada.

Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido no CMEI Guerreiro:

- há uma preocupação da direção da escola em relação à constante atualização dos conhecimentos dos profissionais;
- há abertura para realização de pesquisas e intercâmbio de experiências com membros dos grupos de estudos em educação da Universidade Federal do Espírito Santo;
- realizam encontros semanais para formação continuada da equipe. É notável a repercussão da valorização da formação continuada nas concepções e relatos sobre as práticas apresentadas pelas profissionais nesse CMEI;
- demonstram o desejo de ampliar os conhecimentos através do envolvimento em pesquisas na nossa universidade, fato esse que pode ter sido instigado por nossa presença no CMEI.

Considerando o quadro legal que legitima a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos, conforme propõe a atual LDB em vigor no país, a creche sofreu inúmeras transformações, deixando de ser um local de guarda para crianças excluídas à primeira etapa da Educação Básica do Sistema Educacional Brasileiro e passando a assumir hoje o compromisso legal que deve garantir: “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade [...]” (LDB/96, capítulo II, artigo 29).

A concepção da creche como um espaço de educação de qualidade social, requer práticas educativas comprometidas com os direitos fundamentais da criança e que garantam a promoção da cidadania.

O reconhecimento do caráter educativo das creches e pré-escolas exige um redimensionamento da educação infantil e implica o rompimento da herança assistencialista dessas instituições, bem como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades da faixa etária.

Observamos em ambos CMEIs pesquisados, relatos que destacam diversos momentos em que os profissionais sentiram-se solitários, sem as informações acerca das especificidades das crianças atendidas pela educação especial e/ou outras necessárias para desenvolver seu trabalho com segurança.

Consideramos fundamental que se estabeleçam ações no sentido de se fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil conforme proposto na Política Nacional de Educação Infantil.

Para além do abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto, destacamos ainda a necessidade de um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, possibilitando assim o desenvolvimento de ações que oportunizem à criança ser ativa em seu próprio processo de desenvolvimento e produtora de uma cultura da infância.

Diante do relato dos profissionais que lidam diretamente com a criança que apresenta indícios de ser público alvo da educação especial, apontamos a necessidade de se pensar em políticas públicas capazes de estabelecer uma real articulação dos serviços de educação, saúde, assistência social e jurídica para uma inclusão social em seu nível mais amplo.

Destacamos ainda a necessidade de atenção ao trabalho do adulto que atua na educação infantil, assegurando-lhe as condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada.

Concluimos também que ainda há escassez de pesquisas sobre a inclusão de crianças de zero a três anos na educação infantil, e consideramos fundamental realizar estudos acerca dos processos de aprendizagem que sejam capazes de oferecer subsídios para possibilitar o desenvolvimento dessas crianças.

Como ações práticas que poderão contribuir efetivamente para a inclusão escolar das crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial, sugerimos:

1. redução do número de alunos por sala de aula regular;
2. desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professor especialista em educação especial e professor do ensino regular;
3. promoção de encontros que possibilitem aos professores reflexões e trocas de experiências sobre suas práticas;
4. ampliação da oferta de um atendimento educacional especializado aos professores regentes e às famílias;
5. articulação dos serviços de educação, saúde e assistência social;
6. aprofundamento de estudos acerca do desenvolvimento da criança nas formações iniciais e continuadas de professores da educação infantil;
7. aprofundamento da discussão acerca do que esses profissionais pensam a respeito de práticas pedagógicas que insiram efetivamente crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na educação infantil.
8. fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação infantil conforme proposto na Política Nacional de Educação Infantil;
9. garantia da qualidade na oferta das formações continuadas e dos cursos de capacitação.

Pudemos observar que a Prefeitura Municipal está respondendo às determinações legais por meio da ampliação da rede pública de educação infantil e da melhoria da qualidade do atendimento com profissionais, espaços e tempos adequados às necessidades de desenvolvimento das crianças. No entanto, observa-se que a expansão da educação infantil pública de qualidade

está relacionada às condições de trabalho das profissionais, o que implica em valorização da carreira e da remuneração docente.

Assim, o direito da criança está diretamente relacionado ao direito das profissionais. Nesse sentido, os dados obtidos nesta pesquisa apontam para a necessidade de maiores investimentos financeiros com vistas a ampliar um atendimento público e gratuito que assegure o cuidado e a educação às crianças da educação infantil, sobretudo para as de zero a três anos.

Enfim, é premente que se aprofunde também a discussão acerca do que esses profissionais pensam a respeito de práticas pedagógicas que insiram efetivamente crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na educação infantil.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. S. **Estimulação na creche**: efeitos sobre o desenvolvimento e comportamento da criança. 2009. Tese (Doutorado em Neurologia) Programa de Pós-Graduação em Neurologia, Subárea de Neurociências, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

_____. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Lei n. 8.069 - 1990. Estatuto da criança e do adolescente. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 1985. 171 p.

_____. MEC. INEP. *LDBEN 9394/96* que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.

_____. Decreto n. 3956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**, de janeiro de 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Último acesso em 19mar. 2013.

_____. Política Nacional de Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, 48 p.

_____. **Resolução nº 4 MEC CNE/CEB de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.

CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto alegre: Mediação, 2011, p. 159-172.

CAIADO, K.; CAMPOS, J.; VILARONGA, C. A. R. Educação Especial: estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.: 159-171.

CAIADO, K.; MARTINS, L. S.; ANTONIO, N. D. R. A Educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009.

CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. (2012) Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Um Estudo de Caso Comparativo. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Jul-Set 2012, Vol. 28 n. 3, pp. 315-324. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n3/a07v28n3.pdf>> Acesso em 05 jul. 2014.

CHAER, G; DINIZ, R. R. P; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. In: Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_5617_Fernanda%20de%20Araujo%20Binatti%20Chiote.pdf> Acesso em 05 jul. 2014.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DEUS, M. A; CUNHA, D. E. S. L; MACIEL, M. E. Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia. In: Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI, VI, 2010, Teresina, Anais... Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf> Acesso em 07 jul. 2014

DRAGO, Rogério. Perspectivas inclusivas do bebê hidrocéfalo na educação infantil. In: **I Seminário Nacional de Educação Especial e XII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, 2010, Vitória. Educação Especial/Educação inclusiva: conhecimentos, experiência e formação. Vitória: PPGE, 2010.

ELEOTERO, E. M. **A inclusão de crianças com deficiências nas creches do município de Florianópolis: Limites e Possibilidades**. 2011. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva) Centro de Educação a Distância, Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

FREIRE, P.. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. M. C.. Políticas inclusivas: do global ao local. In BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação. 2008.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S.. Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L.. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KRAMER, S.. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22 abr. 2013.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G.. (2008) Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16 jun. 2014.

LAYBAUER, Adriana. **Síndromes: uma perspectiva fonoaudiológica**. 1999. 79 f. Monografia (Especialização em Audiologia Clínica) – Centro de Especialização de Audiologia Clínica, 1999.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo. (Org.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (p. 29-58).

LÜDKE, J. P. R. **Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores**. Monografia (Especialização em Psicologia Escolar e Educacional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32836/000787263.pdf?...1>> Acesso em 05 jul. 2014.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____, **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINEZ, Arturo Lara. **Síndrome de Short**. Uno que uno más. 2014. Disponível em: <<http://masq1mas.blogspot.com.br/2014/03/sindrome-de-short.html>>. Acesso em 11 jun. 2014.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós graduação em educação. **Revista Percurso**. Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/download/18577/10219>> Acesso em 22 maio 2014.

_____. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: A pesquisa qualitativa em debate... **Anais/ II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa; Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Disponível em <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>> Acesso em 27 jun. 2014

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLE, G. **Amor y juego**. Santiago: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, 1993.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional, 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2006.

MERCADO, L. P. L. . Coleta de Dados na Pesquisa Qualitativa Online Utilizando a Etnografia Virtual. In: **XII Encuentro Internacional Virtual Educa, 2011, México. Actas del XII Encuentro Internacional Virtual Educa**. México, 2011. v. XII. p. 1-18. Disponível em <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/coleta_de_dados_na_pesquisa_qualitativa_online_utilizando_a_etnografia_virtual.pdf> Acesso em 16 jul. 2014

NONO, M. A.. Breve histórico da educação infantil no Brasil. **Acervo Digital da Unesp** [Online]. Botucatu, 2010. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/227>> Acesso em 12 jul. 2014.

NÓVOA, A.. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, I. M. Educar e cuidar na educação infantil: possibilidades de aprofundamento teórico In: In: Tomasielo, M. G. C. **Didática e Prática de Ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012, v.3

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L (orgs.). **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

_____. Quando diversidade (não) é o mesmo que desigualdade: educação infantil e trabalho docente. In.: **XXVIII Encontro Nacional do MIEIB e III Simpósio de Educação Infantil – XV anos do NEDI**, Vitória, 2012.

_____. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In:VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida, ES. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: prática pedagógica na educação especial**, 2011. V.1, p.1-17.

PADILHA, A. M. L. Práticas Educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00, p. 197-220.

PINO, A. A Psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In PLACCO, V. M. N. S. **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ; FAPESP, 2000, p. 33-62.

PINTO, A. K. P. **Pintando Borboletas: processos educativos dos alunos ciganos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_4514_ANA%20K%25C1TIA%20PEREIRA%20PINTO.pdf>

P.M.V. CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Departamento de Direção de Fiscalização e Relações Comunitárias. **Relatório da visitas do Fiscaliza Vitória ao CMEI “Napoleão Bonaparte”**. Vitória, 2014.

_____. CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Departamento de Direção de Fiscalização e Relações Comunitárias. **Relatório da visitas do Fiscaliza Vitória ao CMEI “Guerreiro”**. Vitória, 2014.

PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M.; VICTOR, S. L. (Orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2012. p. 41-59. Disponível em <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/776/1/livro%20edufes%20Pesquisa%20e%20Educacao%20Especial%20Mapeando%20producoes.pdf>>. Acesso em 22 abr. 2013.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

ROSEMBERG, F. Educação infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. (Org.). *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

SARMENTO, M. J. A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolarização. In: GARCIA, Regina Leite & LEITE Aristeo Filho (orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DPEA, 2001, P. 13 – 28.

_____. Infância, exclusão social e educação como uma utopia realizável. *Educ. Soc.* vol.23 no.78 Campinas Abr. 2002. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200015>> Acesso em 10 jul. 2014.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SILVA, A. A. **De zero a três anos: os desafios da creche**. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 5, n. 9, p. 329-340, jul./dez. 2011. P. 329-340. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/15/178>> Acesso em 22 dez. 2013

SOUZA, N. N. **Concepções de educadoras de creches sobre o desenvolvimento da criança na faixa etária de zero a três anos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

RODRIGUES, R. S. E. H. **Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em < http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6029_RENATA%20SUZI%20ESCUDEIRO%20HASTENREITER%20RODRIGUES.pdf> Acesso em 15 jan. 2014.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L. R; PRANDINI, R. C. A. R (Orgs.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

VICTOR, S. L. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M (Orgs). **Conhecimentos e Margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.107-121.

VITÓRIA. **Educação Infantil: um outro olhar**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação – PMV, 2006. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_educacao_infantil_doc.pdf> Acesso em 21 jun. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. “Manuscrito de 1929”. **Educação e Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), nº 71, Campinas, CEDES, 1929/2000, pp. 21-44.

VITTA, F. C. F. **Cuidado e educação nas atividades de berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

_____. **A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2010, vol.40, n.139, pp. 75-93. ISSN 0100-1574. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100005>> Acesso em 01 dez. 2012

ANEXO I - CARTA DE APRESENTAÇÃO À SEME

Vitória, 12 de junho de 2013

Eu, Cinthya Campos de Oliveira, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo solicito autorização para realização de pesquisa acerca da Educação Especial para crianças de zero a três anos junto aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) e dos Centros Municipais de Educação deste município.

Essa pesquisa propõe investigar como vem sendo instituído o atendimento educacional para crianças de zero a três no município de Vitória/ES. Sendo assim, torna-se fundamental problematizar: De que forma as unidades de educação infantil têm articulado, dentro da sua proposta pedagógica, a educação especial para crianças de zero a três anos? Quais conhecimentos os profissionais têm acerca das necessidades de bebês e crianças pequenas com comprometimento no desenvolvimento? Que tipo de práticas vem sendo desenvolvidas de forma a atender às necessidades dessas crianças?

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, recorreremos a um estudo de caso conduzido em quatro vias de ação interdependentes. A primeira compreende um estudo bibliográfico sobre a temática. A segunda prevê entrevistas audiogravadas com os gestores da SEME. A terceira prevê observação participante em centros de educação que atuem com crianças com algum tipo de comprometimento no desenvolvimento infantil e idades de zero a três anos e do município de Vitória para caracterização dos alunos e dos profissionais. A quarta recorrerá à audiogravação de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com os profissionais envolvidos na pesquisa (professoras, auxiliares, pedagogas, diretoras escolares, professoras da educação especial e profissionais da Secretaria Municipal de Educação Especial) para compreender como a deficiência é pensada e representada nas atividades cotidianas da escola. Por fim, a quinta e última etapa, consiste na descrição e análise do processo de inclusão das crianças participantes deste estudo. A participação é de caráter não obrigatório e a qualquer momento poderão ser solicitados esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa.

Assim sendo, além de requerer que essa Secretaria nos conceda autorização para o desenvolvimento do trabalho aqui apresentado, solicitamos o acesso a dados estatísticos sobre as crianças de zero a três anos matriculadas na rede e que recebem educação especial.

Agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,
Cinthya Campos de Oliveira e Prof^ª Dra. Ivone Martins de Oliveira
Contato: cinthyacampos@gmail.com
Telefone: (27) 3317-7892 / 9883-1982

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Educação Especial para crianças de zero a três anos na rede pública municipal de Vitória/ES

Pesquisadora: Cinthya Campos de Oliveira

Professora responsável: Ivone Martins de Oliveira

Endereço Profissional: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Av. Fernando Ferrari, 514 – Goiabeiras

CEP: 29135981 - Vitória, ES – Brasil

Telefone: (27) 3335-2547

Local em que será desenvolvida a pesquisa: Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) e Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória (CEMEI)

Resumo: Essa pesquisa propõe investigar como vem sendo instituído o atendimento educacional para crianças de zero a três no município de Vitória/ES. Sendo assim, torna-se fundamental problematizar: De que forma as unidades de educação infantil têm articulado, dentro da sua proposta pedagógica, a educação especial para crianças de zero a três anos? Quais conhecimentos os profissionais têm acerca das necessidades de bebês e crianças pequenas com comprometimento no desenvolvimento? Que tipo de práticas vem sendo desenvolvidas de forma a atender às necessidades dessas crianças? Para o desenvolvimento dessa pesquisa, recorreremos a um estudo de caso conduzido em quatro vias de ação interdependentes. A primeira compreende um estudo bibliográfico sobre a temática. A segunda prevê entrevistas audiogravadas com os gestores da SEME. A terceira prevê observação participante em centros de educação que atuam com crianças com algum tipo de comprometimento no desenvolvimento infantil e idades de zero a três anos e do município de Vitória para caracterização dos alunos e dos profissionais. A quarta recorrerá à audiogravação de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com os profissionais envolvidos na pesquisa (professoras, auxiliares, pedagogas, diretoras escolares, professoras da educação especial e profissionais da Secretaria Municipal de Educação Especial) para compreender como a deficiência é pensada e representada nas atividades cotidianas da escola. Por fim, a quinta e última etapa, consiste na descrição e análise do processo de inclusão das crianças participantes deste estudo.

Participação: A participação é de caráter não obrigatório e a qualquer momento os sujeitos poderão solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa.

Riscos: Essa pesquisa não envolve riscos de participação

Benefícios: Espera-se que essa pesquisa, através das informações coletadas, possa contribuir no desenvolvimento da criança de zero a três anos atendida pela educação especial no ambiente de Creche. Estão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.

Custos: Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são da sua responsabilidade e, por sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Confidencialidade: As informações relacionadas ao estudo serão inspecionadas pela orientadora que acompanha a pesquisa e videogravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.

Eu, _____
li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual fui convidada a participar. Entendo que qualquer informação obtida sobre mim e minha prática são confidenciais e meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação dessa pesquisa; sendo assim, consinto na publicação para propostos científicos. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete meu trabalho. Eu entendi o que não posso fazer durante a participação e sei que qualquer problema relacionado ao estudo será tratado sem custos para mim.

De acordo com o exposto, eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Vitória, ____ de _____ de 20____.

(Assinatura do sujeito de pesquisa ou responsável legal)

Cerifico que expliquei a _____, sujeito envolvido na pesquisa acima apresentada, a natureza e objetivos desse estudo bem como as condições que o envolvem. Declaro-me como responsável por sua participação e me disponibilizo a esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa através do telefone (27) 9883-1982 ou do e-mail: cinthyacampos@gmail.com.

Cinthy Campos de Oliveira

ANEXO III – ROTEIROS

A) ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SEME

- 1 Qual é a sua formação?
- 2 Há quanto tempo trabalha na educação? E na educação especial? E neste município?
- 3 O que você entende sobre o processo de inclusão educacional de crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial?
- 4 A SEME possui dados estatísticos sobre crianças de zero a três atendidas pela Educação Especial? Pode disponibilizar?
- 5 A SEME possui algum tipo de orientação ao trabalho educativo com crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial?
- 6 Quais são as especificidades do AEE para a Educação Infantil de crianças de zero a três anos?
- 7 Relate experiências que conhece acerca do atendimento às crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial na rede pública municipal de Educação Infantil de Vitória/ES.

B) ENTREVISTA COM A GERENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA SEME/PMV

- 1 Qual é a sua formação?
- 2 Há quanto tempo trabalha na educação? E na educação infantil? E neste município?
- 3 O que você entende sobre o processo de inclusão educacional de crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial?
- 4 A SEME possui dados estatísticos sobre crianças de zero a três atendidas pela Educação Especial? Pode disponibilizar?
- 5 A SEME possui algum tipo de orientação ao trabalho educativo com crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial?
- 6 Quais são as especificidades do AEE para a Educação Infantil de crianças de zero a três anos?
- 7 Relate experiências que conhece acerca do atendimento às crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial na rede pública municipal de Educação Infantil de Vitória/ES.

C) ENTREVISTA COM O GERENTE DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM EDUCAÇÃO DA SEME/PMV

- 1 Qual é sua formação?
- 2 Há quanto tempo trabalha na educação? E nessa Secretaria? E nessa função? Quais atividades fazem parte de sua rotina nessa função?
- 3 O que você entende sobre o processo de inclusão educacional de crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial?
- 4 Quais são as especificidades do AEE para a Educação Infantil de crianças de zero a três anos?
- 5 A SEME oferece algum tipo de formação direcionada ao trabalho educativo com crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial?
- 6 Quando ocorrem as formações para profissionais que lidam diretamente com crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial? Quais são essas profissionais? O que pode nos dizer sobre essas formações?
- 7 Em relação à Formação para Assistentes da Educação Infantil da PMV, qual é o seu objetivo? Quantos profissionais envolve? Quem são esses profissionais?
- 8 Ainda em relação à Formação para Assistentes da Educação Infantil da PMV, como foram selecionadas as temáticas ministradas? E os professores palestrantes, como foram selecionados?
- 9 Relate experiências que conhece acerca do atendimento às crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial na rede pública municipal de Educação Infantil de Vitória/ES.

D) ENTREVISTAS COM PROFISSIONAIS DOS CMEIs PESQUISADOS

- 1 Qual é sua formação?
- 2 Há quanto tempo trabalha na educação? E na educação infantil? E neste município?
- 3 O que você entende sobre o processo de inclusão educacional de crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial?
- 4 A SEME possui algum tipo de orientação ao trabalho educativo com crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial?
- 5 Quais são as especificidades do AEE para a Educação Infantil de crianças de zero a três anos?
- 6 Relate experiências que conhece acerca do atendimento às crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público da Educação Especial na rede pública municipal de Educação Infantil de Vitória/ES.

ANEXO IV - CARTA ÀS DIRETORAS DOS CMEIS

Vitória, 11 de outubro de 2013

Prezada Diretora

Eu, Cinthya Campos de Oliveira, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo solicito autorização para realização de pesquisa acerca da Educação Especial para crianças de zero a três anos junto aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) e dos Centros Municipais de Educação deste município.

Essa pesquisa propõe investigar como vem sendo instituído o atendimento educacional para crianças de zero a três no município de Vitória/ES. Sendo assim, torna-se fundamental problematizar: De que forma as unidades de educação infantil têm articulado, dentro da sua proposta pedagógica, a educação especial para crianças de zero a três anos? Quais conhecimentos os profissionais têm acerca das necessidades de bebês e crianças pequenas com comprometimento no desenvolvimento? Que tipo de práticas vem sendo desenvolvidas de forma a atender às necessidades dessas crianças?

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, recorreremos a um estudo de caso conduzido em quatro vias de ação interdependentes. A primeira compreende um estudo bibliográfico sobre a temática. A segunda prevê entrevistas audiogravadas com os gestores da SEME. A terceira prevê observação participante em centros de educação que atuem com crianças com algum tipo de comprometimento no desenvolvimento infantil e idades de zero a três anos e do município de Vitória para caracterização dos alunos e dos profissionais. A quarta recorrerá à audiogravação de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com os profissionais envolvidos na pesquisa (professoras, auxiliares, pedagogas, diretoras escolares, professoras da educação especial e profissionais da Secretaria Municipal de Educação Especial) para compreender como a deficiência é pensada e representada nas atividades cotidianas da escola. Por fim, a quinta e última etapa, consiste na descrição e análise do processo de inclusão das crianças participantes deste estudo.

Agradecemos a sua atenção e colocamo-nos à inteira disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Cinthya Campos de Oliveira e Prof^a Dra. Ivone Martins de Oliveira
Contato: cinthyacampos@gmail.com
Telefone: (27) 99963-8742

ANEXO V – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “Educação Especial para crianças de zero a três anos na rede pública municipal de Vitória”, desenvolvida por Cinthya Campos de Oliveira, aluna do Mestrado em Educação da Ufes, e orientada pela Profª Dra. Ivone Martins de Oliveira.

A participação nessa pesquisa ocorrerá por meio do preenchimento deste questionário que busca obter informações sobre o que os profissionais que atuam com crianças de zero a três anos com indicativo à educação especial pensam sobre a inclusão de crianças dessas crianças na Educação Infantil.

Reiteramos que, conforme minuciosas explicações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acerca de sua relação com a presente pesquisa, todas as informações prestadas à pesquisador têm garantido o sigilo profissional e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação, será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.

Agradecemos antecipadamente por sua colaboração que será valiosa para essa pesquisa.

QUESTIONÁRIO

A - Caracterização dos profissionais

Função que exerce no CMEI:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Professora regente | <input type="checkbox"/> Professora Educação Especial |
| <input type="checkbox"/> Assistente da Educação Infantil | <input type="checkbox"/> Coordenadora |
| <input type="checkbox"/> Pedagoga | <input type="checkbox"/> Diretora |
| <input type="checkbox"/> Outros Qual? | |

Idade:	Tipo de contrato	<input type="checkbox"/> Efetivo	<input type="checkbox"/> Designação Temporária
Tempo de atuação profissional na educação especial:			
Tempo de atuação profissional no trabalho com crianças de zero a três anos que apresentam indícios de ser público alvo da educação especial:			
Trabalha em outra escola/instituição?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Qual?	<input type="checkbox"/> Rede pública	<input type="checkbox"/> Rede privada	

B - Formação dos profissionais

1 - Ensino Superior () Sim () Não	Ano de Conclusão:
Curso:	Instituição:

2 - Especialização () Sim () Não	Ano de Conclusão:
Curso:	Instituição:

3 - Mestrado () Sim () Não	Ano de Conclusão:
Curso:	Instituição:

4 - Doutorado () Sim () Não	Ano de Conclusão:
Curso:	Instituição:

5 - Em andamento () Sim () Não	Previsão de formatura:
Curso:	Instituição:

6 - Outros () Sim () Não	Ano de Conclusão:
Curso:	Instituição:

C – Formação continuada dos profissionais

- 1) Já participou de cursos de aperfeiçoamento / atualização / capacitação sobre:

1 – Deficiência? () Sim () Não	Carga Horária:
Área:	Instituição:

2- Educação Inclusiva? () Sim () Não	Carga Horária:
Área:	Instituição:

3 – Creches / Berçários? () Sim () Não	Carga Horária:
Área:	Instituição:

- 2) Já participou de eventos, encontros, seminários, palestras sobre:

1 – Deficiência? () Sim () Não	Carga Horária:
Área:	Instituição:

2- Educação Inclusiva? () Sim () Não	Carga Horária:
Área:	Instituição:

3 – Creches / Berçários? () Sim () Não	Carga Horária:
Área:	Instituição:

- 3) Participou ou participa de algum projeto ou grupo de estudos sobre:

1 – Deficiência? () Sim () Não	Carga Horária:
Área:	Instituição:

2- Educação Inclusiva? () Sim () Não	Carga Horária:
Área:	Instituição:

3 – Creches / Berçários? () Sim () Não	Carga Horária:
Área:	Instituição:

4. O que tem a dizer sobre a contribuição desses cursos, palestras e/ou grupos de estudos para sua formação e atuação profissional?

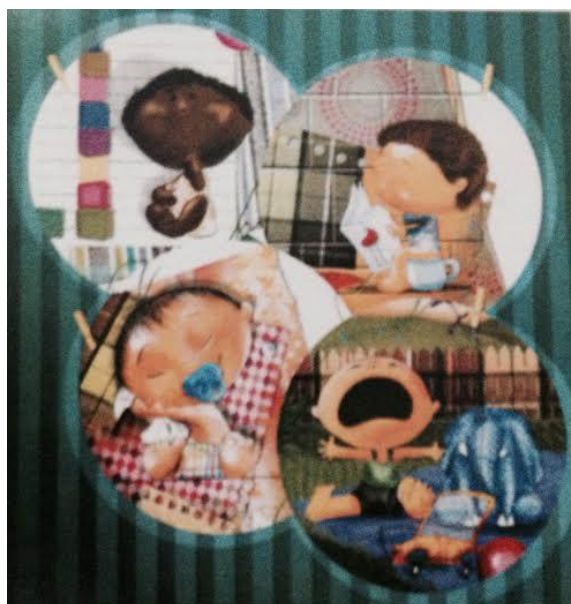
D – Experiência profissional

Descreva as especificidades/encaminhamentos das crianças que atende no CMEI pesquisado.

<i>Especificidade / Encaminhamento</i>	<i>Turma / Turno</i>	<i>Idade</i>	<i>Sexo</i>	<i>Frequência</i>
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

E – A criança, a infância e a educação infantil

A imagem abaixo faz parte de uma campanha publicitária de material didático para crianças dos grupos 1 e 2 da Educação Infantil. Nela encontram-se crianças de zero a três anos realizando diferentes atividades.



Tendo como referência a imagem acima apresentada, responda as questões a seguir:

1- Algumas pessoas consideram que as crianças de zero a três anos não precisariam ser matriculadas na educação infantil, pois ficariam melhor em casa. Como você vê a presença dessas crianças nesse espaço?

2- O que você considera que seja importante trabalhar com as crianças dessa faixa etária na Educação Infantil?

3- Na imagem, vemos crianças com diferentes características e realizando atividades diferenciadas. Essas imagens contribuem para a compreensão das características das crianças que chegam à Educação Infantil hoje? De que maneira?

F. Inclusão e educação especial

Há alguns meses atrás, a TV. Record apresentou uma reportagem sobre uma jovem que morava no interior de São Paulo e que teve sua matrícula impedida em uma escola de Ensino Fundamental. A justificativa para isso foi que não havia vaga para ela, pois todas as turmas em que a matrícula estava sendo requerida já tinham o número de alunos com deficiência, estabelecido pela legislação do município para cada turma.

1- Ainda há polêmica em relação à inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na escola. Como você vê a matrícula da criança com indicativo à educação especial na Educação Infantil?

2. Em sua opinião, que contribuições a Educação Infantil pode trazer para o desenvolvimento de crianças de zero a três anos que são o público alvo da educação especial?

G- A experiência com crianças que são o público alvo da educação especial

1- De modo geral, como você fica sabendo que uma criança apresenta necessidades educativas especiais por algum tipo de deficiência ou transtorno?

2- Quais os principais desafios que você tem enfrentado no trabalho com crianças que são o público alvo da educação especial?

3- Como você normalmente tenta encaminhar e solucionar esses desafios?

4. Suponha que hoje chega uma profissional nova para atuar numa turma em que há uma criança entre zero e três anos com algum tipo de deficiência ou

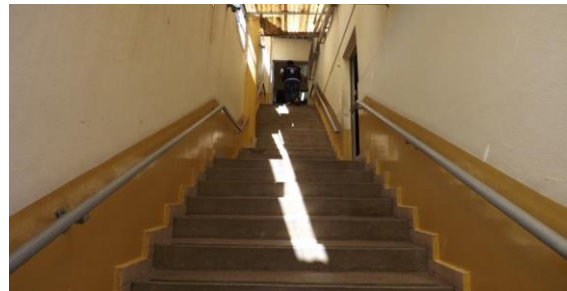
transtorno. Que recomendações, sugestões ou conselhos você daria a ela para de forma a facilitar o trabalho com essa criança?

5. Esse espaço é reservado para que você discorra sobre o que considerar pertinente na prática educativa para crianças de zero a três anos na Educação Infantil.

ANEXO VI – IMAGENS DO CMEI NAPOLEÃO BONAPARTE



Fachada do CMEI



Escada de acesso ao CMEI



Laboratório de Informática



Espaço para eventos – 2º andar



Rampa de acesso ao 3º andar e Biblioteca



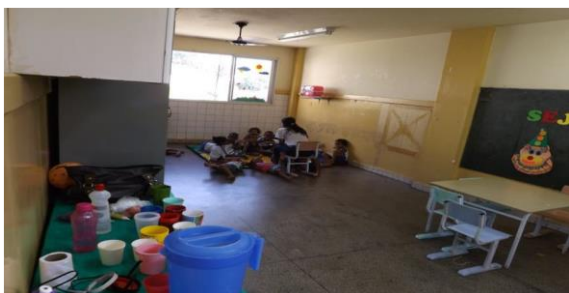
Rampa de acesso ao 3º andar



Área interna da Biblioteca



Trabalho exposto no corredor



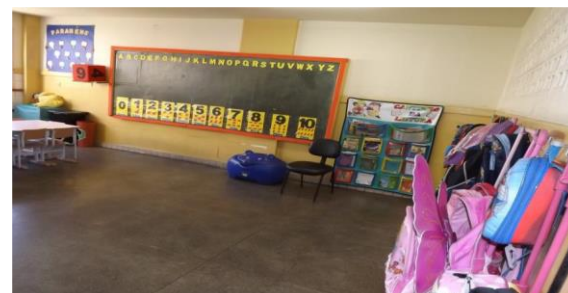
Sala de aula I



Sala de aula I



Sala de aula II



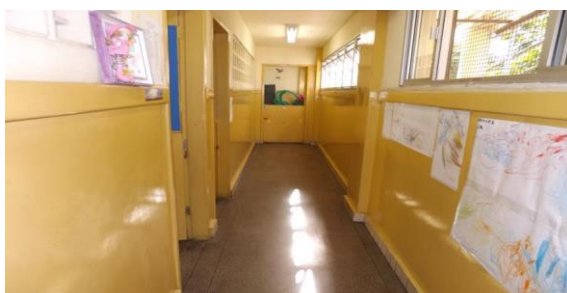
Sala de aula II



Sala de aula III



Sala de aula III



Corredor de acesso



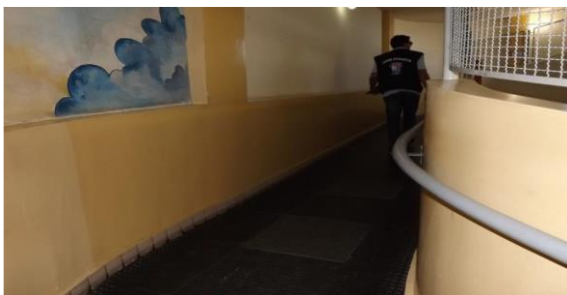
Armários para materiais de Artes e Ed. Física



Banheiro feminino e bebedouro – 3º andar



Banheiro masculino e bebedouro – 3º andar



Rampa de acesso ao 4º andar



Corredor de acesso



Sala de aula IV – 4º andar



Sala de aula IV – 4º andar



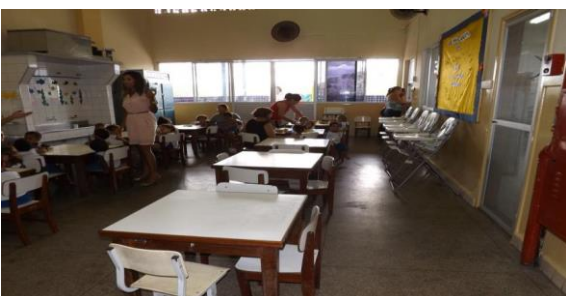
Sala de aula V – 4º andar



Bebedouro e acesso ao banheiro



Sala de funcionários



Refeitório – 5º andar



Refeitório – 5º andar



Lavatório do refeitório



Pátio



Pátio



Pátio



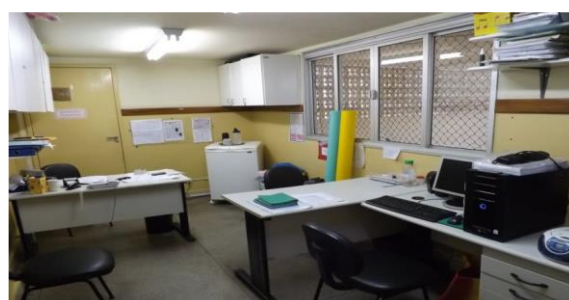
Escada de acesso à sala da direção



Sala da direção- 5º andar



Sala da direção- 5º andar



Sala das pedagogas



Almoxarifado



Materiais didáticos



Secretaria Escolar



Área externa



Área externa

ANEXO VII – IMAGENS DO CMEI GUERREIRO



Fachada



Área Comum



Secretaria Escolar



Corredor de acesso



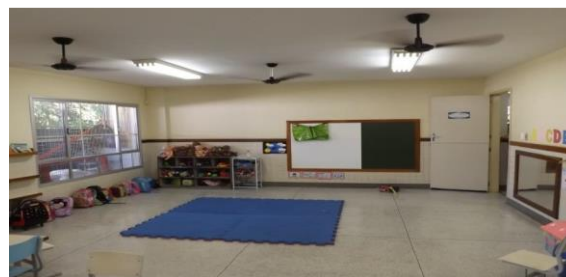
Sala de aula I



Sala de aula I



Sala de aula II



Sala de aula II



Sala de aula III



Sala de aula III



Sala de aula IV



Sala de aula IV



Sala das pedagogas



Sala das pedagogas



Armário das estagiárias

Trabalho "Ginástica Geral" – Grupos 3 e 4



Pátio lateral

Pátio lateral



Banheiro feminino infantil

Banheiro masculino infantil



Refeitório



Refeitório



Bebedouro do refeitório



Lavatório do refeitório



Pátio / Área de Lazer



Pátio / Área de Lazer



Pátio / Área de Lazer



Pátio / Área de Lazer



Sala de funcionários



Sala de funcionários



Sala de aula V



Sala de aula V



Sala de aula VI



Sala de aula VI



Escada de acesso ao segundo andar



Sala de professores



Sala de artes improvisada



Sala de artes improvisada



Sala de dança



Sala de aula VII



Sala de aula VIII



Área externa



Área externa



Área externa / Entrada



Trabalho "Histórias de Lobo"



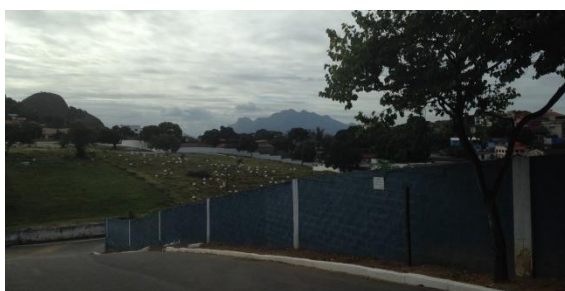
Vista da janela da sala de dança



Pátio



Vista do pátio/parquinho



Entorno da escola



Entorno da escola

