



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

APARECIDA SOUZA FRANÇA SILVA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: SABERES E ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO MATEUS

2021

APARECIDA SOUZA FRANÇA SILVA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL: SABERES E ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Cristofoleti

SÃO MATEUS
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

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

S586e Silva, Aparecida Souza França, 1974-
Educação Especial : Saberes e Estratégias dos Professores de Educação Infantil / Aparecida Souza França Silva. - 2021.
135 f. : il.

Orientadora: Rita de Cassia Cristofoleti.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Educação Especial. I. Cristofoleti, Rita de Cassia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

FOLHA DE APROVAÇÃO

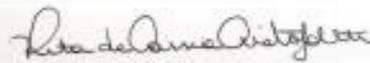
APARECIDA SOUZA FRANÇA SILVA

EDUCAÇÃO ESPECIAL: SABERES E ESTRATÉGIAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Aprovada em 31 de março de 2021.

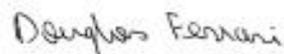
COMISSÃO EXAMINADORA



Profª Drª Rita de Cassia Cristofoleti
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Profª Drª Isabel Matos Nunes
Universidade Federal do Espírito Santo



Profª Drª Douglas Christian Ferrari de Melo
Universidade Federal do Espírito Santo

Com Carinho dedico aos Amores de minha vida.

Meu esposo,

Orismar Silva Conceição

Meus filhos,

Ana Caroline França Silva

João Victor França Silva

AGRADECIMENTOS

A Deus,

A Ele toda Honra e Glória, por tudo e por mais esta realização pessoal.

Sigo rumo a outros sonhos!

Aos meus pais, Maria de Jesus Souza e José Augusto França

que estão comigo o tempo todo, por meio de suas orações.

Aos meus irmãos

Pelo carinho e incentivo de sempre.

À Profa. Dra. Rita de Cassia Cristofoleti,

que acreditou em mim e me conduziu com tanto profissionalismo e dedicação.

Obrigada pela orientação e pelo partilhar do conhecimento.

Aos membros da banca examinadora,

Profa. Dra. Isabel Matos Nunes e Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo.

Obrigada pelas preciosas contribuições no exame de Qualificação/Defesa.

Profa. Dra. Maria Alayde Alcântara Salim,

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica por

sua atenção e disponibilidade ao longo do curso.

As participantes da pesquisa,

sem vocês este estudo não seria possível, meu muito obrigada pela colaboração, pela disponibilidade e carinho com o desenvolvimento deste trabalho. À Secretaria

Municipal da Educação de Pedro Canário-ES, meus agradecimentos pela autorização para a realização da pesquisa. E às Secretarias Municipais de Saúde e

Assistência Social e Habitação de Pedro Canário- ES pela compreensão e apoio para a realização da pesquisa.

Aos colegas de mestrado,
alguns destes para a vida toda. Rumo a novos projetos!
Enfim, muitos foram os que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta Dissertação. A todos os meus sinceros e gratos agradecimentos.

Dias Melhores

Vivemos esperando

Dias melhores

Dias de paz, dias a mais

Dias que não deixaremos

Para trás

Vivemos esperando

O dia em que

Seremos melhores (melhores, melhores!)

Melhores no amor

Melhores na dor

Melhores em tudo

Dias melhores pra sempre

Dias melhores pra sempre (pra sempre!)

Jota Quest

Resumo

A Educação Infantil, como a primeira etapa de ensino da Educação Básica, se torna e se constitui como importante elemento que colabora para o desenvolvimento da criança. Para tanto, o espaço escolar passa a ser um lugar propício para refletir-se sobre o desenvolvimento e a formação humana. A pesquisa teve como objetivo pesquisar e problematizar sobre os saberes e as estratégias dos professores de Educação Infantil, na área da Educação Especial, e como estes saberes orientam e organizam suas práticas em sala de aula. Como opção teórica e metodológica, optamos pela perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski. A compreensão das práticas pedagógicas e sua influência no desenvolvimento das crianças, público-alvo da Educação Especial, pautou os estudos de Vigotski e seus colaboradores sobre a defectologia, no início do século XX. Nesse sentido, a pesquisa é de natureza qualitativa e utilizou como procedimento para a coleta de dados a realização de grupo focal. As participantes da pesquisa foram as professoras, as pedagogas e a diretora de uma instituição pública de Educação Infantil, da cidade de Pedro Canário, ES. Os dados coletados foram organizados em cinco categorias, com o título: Saberes e estratégias no cotidiano escolar e subtítulos: 1) As implicações das experiências, valores e crenças do fazer pedagógico; 2) As dificuldades e necessidades advindas das relações de ensino; 3) O que penso sobre os diagnósticos e laudos; 4) O uso de metodologias como contribuição para o desenvolvimento social e humano dos alunos; 5) A atuação profissional para o processo de formação humana. Para tanto, constatou-se que o direcionamento para trilhar os caminhos alternativos, que nos ensina Vigotski, se movimenta em via dupla, do aluno com deficiência para professor e vice-versa. Dessa forma, toda vez que se propõe oferecer as condições necessárias ao acesso do aluno, seja este aluno com deficiência ou não, também se promove o acesso para o professor. Desse modo se estabelece a compensação sociopsicológica para ambos, um pode ser o fio condutor do outro, pois é neste acontecimento que emanam as possibilidades, os indicativos para o processo de ensinar e aprender. Qual será o tempo disponibilizado para este feito? Entende-se que a pesquisa gerou fortes indícios em relação à importância da formação inicial e continuada dos profissionais e o aprimoramento na qualidade das relações sociais, bem como, a necessidade de maior investimento/envolvimento no trabalho colaborativo, o ampliar das discussões acerca dos laudos e a valorização dos professores. Espera-se que os dados produzidos neste estudo sejam importantes sinalizadores para possíveis investimentos e melhorias em favor da Educação Especial, haja vista que ecoaram de pares que são constituintes/participantes neste processo de construção da Educação Especial.

Palavras-Chave: Práticas pedagógicas; Educação Infantil; Educação Especial.

ABSTRACT

Early Childhood Education, as the first stage of teaching Basic Education, becomes and constitutes an important element that contributes to the child's development. To this end, the school space becomes a favorable place to reflect on human development and training. The research aimed to research and problematize the knowledge and strategies of Early Childhood Education teachers, in the area of Special Education, and how this knowledge guides and organizes their practices in the classroom. As a theoretical and methodological option, we opted for the historical-cultural perspective of human development elaborated by Vigotski. The understanding of pedagogical practices and their influence on the development of children, the target audience of Special Education, guided the studies by Vigotski and his collaborators on defectology in the early 20th century. In this sense, the research is of a qualitative nature and used a focus group as a procedure for data collection. The research participants were teachers, educators and the director of a public institution for Early Childhood Education, in the city of Pedro Canário, ES. The data collected were organized into five categories, with the title: Knowledge and strategies in school daily life and subtitles: 1) The implications of the experiences, values and beliefs of pedagogical practice; 2) The difficulties and needs arising from teaching relationships; 3) What do I think about the diagnoses and reports; 4) The use of methodologies as a contribution to students' social and human development; 5) Professional performance for the human formation process. Therefore, it was found that the direction to follow the alternative paths, which Vigotski teaches us, moves in a double way, from the student with disabilities to the teacher and vice versa. Thus, whenever it is proposed to offer the necessary conditions for student access, whether that student is disabled or not, access to the teacher is also promoted. In this way, socio-psychological compensation is established for both, one can be the guiding thread of the other, as it is in this event that the possibilities emanate, indicative for the process of teaching and learning. How much time will be made available for this feat? It is understood that the research generated strong evidence in relation to the importance of the initial and continuing training of professionals and the improvement in the quality of social relations, as well as the need for greater investment / involvement in collaborative work, the expansion of discussions about reports and the appreciation of teachers. It is expected that the data produced in this study are important indicators for possible investments and improvements in favor of Special Education, given that they echoed from peers who are constituents / participants in this process of building Special Education.

Keywords: Pedagogical practices; Child education; Special education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa – Ano 2019/2020.....	29
Quadro 2 - Alunos da Educação Especial da Escola “A Bela Cinderela”	35
Quadro 3 - Amostra dos trabalhos acadêmicos investigados	66

LISTA DE SIGLAS

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade.

ADPF – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Ceunes - Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

C.L.T - Consolidação das Leis de Trabalho.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

COVID 19 - Corona Vírus Disease19 (2019).

ES - Espírito Santo.

Funabem - Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor.

GF - Grupo Focal.

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PNE – Plano Nacional da Educação.

PSB – Partido Socialista Brasileiro

STF – Supremo Tribunal Federal

Sus - Sistema Único de Saúde.

UBS - Unidade Básica de Saúde.

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo.

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	20
2.1 A TRAJETÓRIA DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	27
2.2 CONHECENDO O ESPAÇO DA PESQUISA	34
3 CONTEXTUALIZANDO A INFÂNCIA: SEU PERCURSO HISTÓRICO E EDUCACIONAL	38
3.1 O PERCURSO HISTÓRICO	38
3.2 O ENTRELACEMENTO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL	47
4. DIALOGANDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	53
4.1 O PROFESSOR: CONSTRUTOR DE SABERES DE SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO.....	55
4.2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.....	61
4.3 AS PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	65
5. AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI NO CAMPO DA DEFICIÊNCIA	74
5.1 A DEFICIÊNCIA E OS PROCESSOS EDUCATIVOS	75
5.2 DIÁLOGOS COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: INDICATIVOS PARA A MELHORIA DAS CONDIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA .	77
6. OS SABERES E ESTRATÉGIAS DAS PROFESSORAS E GESTORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS ENCONTROS DOS GRUPOS FOCAIS	81
6.1 SABERES E ESTRATÉGIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: AS IMPLICAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS, VALORES E CRENÇAS DO FAZER PEDAGÓGICO	82
6.1.1 Saberes e estratégias no cotidiano escolar: as dificuldades e necessidades advindas das relações de ensino	88
6.1.2 Saberes e estratégias no cotidiano escolar: e o que penso sobre os diagnósticos e laudos?	98

6.1.3 Saberes e estratégias no cotidiano escolar: o uso de metodologias como contribuição para o desenvolvimento social e humano dos alunos.....	103
6.1.4 Saberes e estratégias no cotidiano escolar: A atuação profissional para o processo de formação humana.....	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES	
APÊNDICE A - QUESTÕES NORTEADORAS PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL.....	128
APÊNDICE B -MOÇA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES.....	129
APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COM-PARTICIPATIVA	131
ANEXOS	
ANEXO A - TEXTO: A MOÇA TECELÃ.....	132
ANEXO B - TEXTO: UMA PALAVRA SOBRE SER JUSTO	133
ANEXO C - TEXTO: DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM OU DE SENSIBILIDADE.....	134
ANEXO D - TEXTO: A MENINA VESTIDO AZUL.....	135

1 INTRODUÇÃO

Compreender o desenvolvimento da criança nos seus diversos aspectos perpassa por vários olhares e significados dados ao longo da constituição do ser criança. Assim sendo, a pesquisa sobre os saberes e as estratégias dos professores de Educação Infantil visa discutir o conhecimento acerca das práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula e qual sua importância como ferramentas que colaboram para o desenvolvimento dos alunos da educação especial em sua formação social e humana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que,

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

Assim, se elege nessa pesquisa o ambiente escolar da Educação Infantil como o espaço para investigar sobre os saberes e as estratégias dos docentes na área da Educação Especial e levantar indícios acerca do que pensam as professoras sobre o processo de ensino-aprendizagem, das crianças na faixa etária entre 0 a 05 anos de idade, respeitando os vários aspectos do desenvolvimento humano e suas singularidades.

Além disso, acreditamos ser primordial considerar as relações sociais que se estabelecem e se realizam relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e como estes se constituem e se consolidam ao longo do trajeto da construção acadêmica dos indivíduos, tanto no que diz respeito aos aspectos positivos, quanto negativos. Para Vigotski (1993), o desenvolvimento humano deve ser compreendido de modo materialista, histórico e dialético, buscando nas experiências concretas de existência as especificidades de formação humana.

Nesse aspecto, as questões da pesquisa também se entrelaçam à minha história de vida pessoal e acadêmica, enquanto pesquisadora. Nasci e cresci em Pedro

Canário, uma cidade do norte do Estado do Espírito Santo, hoje com aproximadamente 27.0000 habitantes. Iniciei minha trajetória acadêmica estudando em uma creche antes comunitária, hoje pública, denominada “Creche Bom Jesus” onde pude retornar como profissional de Psicologia. Ao visitar o espaço em 2014, lugar onde passei os primeiros anos de minha infância, um misto de emoções e lembranças revivi.

Sou de uma família humilde e muito afetuosa, filha mais nova de um grupo de doze irmãos, e única a concluir a graduação, cursando pós-graduação. Acredito ter internalizado os dizeres de minha mãe, mulher de sábias palavras, que dizia que **“a educação transforma a vida da pessoa, principalmente se este for pobre e negro, pois o conhecimento é algo que ninguém lhe pode tirar”**. Mas também afirmava que este feito dependeria, em grande parte, da minha pessoa em se esforçar para alcançar tal mérito. Assim o fiz!

Suas falas se tornaram uma verdade absoluta para mim. Tenho registro de uma lembrança marcante de, quando estava para ingressar na antiga 5ª série e, minha família não possuía condições financeiras para o cumprimento das exigências escolares daquela época, que era a compra dos livros didáticos e uma simbólica mensalidade paga à escola, e ensaiava me tirar da escola e romper ali com os meus estudos. Então, aconteceu que uma professora, ao saber de tal situação, disponibilizou-se em assumir as responsabilidades escolares, o que me deu possibilidades de seguir adiante. Assim, conclui o ensino fundamental e iniciei o Técnico em Contabilidade. Em seguida, cursei o então denominado Magistério e, mais tarde, a graduação em Psicologia.

Pesquisar sobre a temática proposta nesse estudo, surgiu pela minha aproximação, que foi sendo construída ao longo do tempo de trabalho com a Educação Infantil. Enquanto cursava a graduação de Psicologia (trabalhava como professora de Educação Infantil em uma turma de Pré II), vivenciei, por dois anos, experiências lúdicas e práticas pedagógicas marcantes. Experiências que foram se constituindo e se consolidando no cotidiano pelo fazer, pois não tinha experiência anterior e, apesar de ter cursado magistério, não sabia por onde começar, não sabia o que fazer e fui aprendendo na prática. Algumas curiosidades e encantamentos surgiam

neste espaço ao pensar como se constituía o desenvolvimento daqueles pequeninos.

Como profissional de Psicologia, atuei em atendimento clínico por quatro anos, no período de 2013 a 2017, com retorno em agosto de 2019 até a presente data numa Unidade Básica de Saúde da cidade de Pedro Canário, ES. Nesse percurso, os laços se estreitaram com a Educação, ao visitar os espaços escolares para atender às solicitações de palestras e rodas de conversas. No entanto, é especificamente no atendimento clínico, na Unidade Básica de Saúde do município, com alunos provenientes das Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que tenho mais proximidade com os problemas e anseios das escolas e professores sobre as dificuldades de seus alunos.

Assim, meu interesse foi se despertando para os alunos da Educação Infantil, dada a especificidade de ser a fase inicial da educação básica, no que concerne ao modo como estes alunos são inseridos no processo de ensino-aprendizagem, bem como, os aspectos que permeiam sua constituição individual e coletiva associados aos saberes e estratégias de seus professores.

Desta maneira, este estudo pretende discutir aspectos que permeiam o fazer pedagógico no cotidiano das professoras e responder ao questionamento: De que modo os saberes da experiência influenciam o fazer pedagógico das (os) professoras (os) que atuam na Educação Infantil com os alunos da Educação Especial?

Como **objetivo geral** buscamos pesquisar e refletir sobre os saberes e as estratégias das professoras de Educação Infantil, na área da Educação Especial, e como estes saberes orientam e organizam suas práticas em sala de aula.

Como **objetivos específicos**, a pesquisa pretende discutir sobre as implicações das experiências, valores e crenças atreladas ao ato de ensinar, na prática docente da Educação Infantil e Educação Especial; compreender as dificuldades, os fazeres e os saberes pedagógicos das professoras da Educação infantil com alunos da Educação Especial; analisar as concepções das docentes acerca dos laudos e

diagnósticos associados às suas práticas, no processo de promoção e enriquecimento do desenvolvimento social e humano; investigar a atuação das professoras a partir do uso das metodologias e sua influência para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Para este percurso, organizamos a escrita em seis capítulos. Inicia-se pela introdução que narra sobre a justificativa da pesquisa, o percurso profissional da pesquisadora e os objetivos geral e específicos. É apresentado o questionamento que se pretende responder a partir da pesquisa, fazendo-se referência aos saberes da experiência das professoras e o modo como influenciam o fazer pedagógico na prática da Educação Infantil, com os alunos da Educação Especial. No segundo capítulo, é discutido e apresentado o caminho metodológico que foi percorrido para a construção do objeto de pesquisa, falando sobre a natureza da pesquisa, que é de cunho qualitativa, os procedimentos que foram utilizados, neste caso, o grupo focal e os registros dos dizeres das professoras através de áudio gravado como complementação das observações em diário de campo. Nesse capítulo, descrevemos como se procedeu o contato inicial com o campo investigativo e esclarecemos sobre as características das participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentamos um panorama histórico da Educação Infantil contextualizando a infância e as transformações sociais ocorridas no decorrer do tempo. Aspectos fundamentais para a compreensão acerca da Educação Infantil, do que se conquistou até aqui e, principalmente, do que está por se fazer, sendo um processo em construção e em constante movimento.

No quarto capítulo, discutimos sobre a formação dos professores da educação infantil, analisando sobre a importância desta formação e suas implicações no que norteia o fazer pedagógico. Apontando a mediação do professor como imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, bem como para a promoção e enriquecimento do desenvolvimento social e humano das crianças da Educação Especial.

O quinto capítulo apresenta as contribuições de Vigotski no campo da deficiência, no sentido de que estas têm sido cada vez mais discutidas e estudadas, quando se

propõe pensar o indivíduo de modo singular nas formas de aprender e de se desenvolver, um ensaio ao diálogo da teoria e a ação pedagógica na Educação Especial.

Em seguida, o sexto capítulo envolve a análise e discussão dos dados coletados e construídos durante a realização dos grupos focais, delineando um diálogo para com os objetivos elencados neste estudo, tendo como referência de análise a perspectiva Histórico-Cultural. A partir dos dizeres produzidos nos grupos focais, organizamos a análise dos dados em categorias.

E, finalmente, expomos as considerações finais especificando as reflexões que emergiram sobre os saberes e as estratégias das professoras de Educação Infantil, na área da Educação Especial, a partir de suas narrativas descritas nas categorias, formalizando, dessa forma, importantes indicadores do modo como se configura a atuação profissional e o fazer pedagógico das protagonistas da pesquisa.

2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VIGOTSKI, 1989, p.74).

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Pedro Canário – ES e objetivou compreender de que forma os saberes e as estratégias das professoras da Educação Infantil são vivenciadas na prática com alunos da Educação Especial. Para o estudo, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa e os dados foram obtidos por intermédio das técnicas do grupo focal (GF), e os encontros foram gravados em áudio e transcritos, aprimorados pelos registros do diário de campo.

Em sua definição, Kind (2004), enfatiza a interação grupal como elemento que produz dados e insights e que raramente seriam conseguidos em situações fora do grupo. Considera, o processo grupal mais que a soma de opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais, chamando a atenção para sua adequação às pesquisas de caráter qualitativo.

Logo, essa modalidade de investigação se torna viável, repercute e distingue-se por suas características próprias, principalmente pelo processo de interação grupal, que é resultante da procura de dados. Haja vista que no grupo focal são propiciadas discussões que dialogam sobre um tema em particular, mediadas por perguntas e anseios gerados a partir do debate.

Nesse sentido, para o início da pesquisa, no mês de setembro de 2019¹, contatei por telefone a diretora combinando dia e horário para que pudesse encontrá-la para conversarmos, cujo objetivo era apresentar-lhe o convite para participação da escola e apresentação da proposta da pesquisa. Esse processo também foi realizado com

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em seres humanos do Centro Universitário Norte do Espírito Santo no mês de agosto de 2019, sob número de aprovação CAAE 15781619.3.0000.5063.

o Secretário Municipal de Educação, solicitando a autorização da Escola de Educação Infantil para a realização da pesquisa.

Diante da resposta positiva de ambos, Diretora e Secretário Municipal de Educação, foi dada sequência aos primeiros passos da pesquisa. Reuni-me com a pedagoga e as professoras da escola pesquisada. Para tanto, foram convidadas dez participantes para as discussões do grupo focal, a saber: 01 Diretora, 02 Pedagogas e 07 professoras, cujo critério de escolha era que estas profissionais trabalhassem, em sua sala de aula, com crianças com deficiência.

No contato com a diretora, identifiquei que o período vespertino tinha maior público de crianças com deficiência. Assim, foi estabelecido que a pesquisa com as profissionais seria no turno da tarde.

Estabelecemos o cronograma dos encontros com duração de 50 minutos cada um. Após discussão com todas as participantes da pesquisa, as reuniões foram agendadas mensalmente às segundas-feiras, dias previstos para o PL (planejamento), de modo que a proposta da realização do grupo focal não alterasse a rotina da escola e que também não exigisse sacrifícios por parte das professoras com relação aos horários. Nesta reunião com as professoras, diretora e pedagogas foi entregue a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido², afirmando seus direitos de participação voluntária e de sigilo quanto à sua identidade.

Atenta aos detalhes do longo do período da pesquisa, buscou-se realizar a seleção e o preparo antecipado do material específico para cada encontro e a organização do ambiente. As reuniões contaram com uma preparação especial, de acordo com o objetivo e a metodologia utilizada em cada encontro. Assim, foram utilizadas técnicas de estímulo apropriadas e questões norteadoras para os debates³.

² As participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Apêndice 2.

³ Questões norteadoras para a realização do Grupo Focal - Apêndice 1.

Além disso, alguns cuidados foram necessários para a organização do tempo e do espaço para a realização das discussões, como: iluminação, ventilação, cadeiras disponibilizadas em círculos, gravador, músicas relaxantes (com sons de água, de natureza), mesa com toalhas e um singelo jarro com flores.

Entende-se que a formação em círculo permitiu a interação face a face, o bom contato visual e, ainda, a manutenção de distâncias iguais entre todas as participantes, estabelecendo o mesmo campo de visão para todas. Foram momentos oportunos de partilha, aprendizado e troca de experiências entre os pares.

De acordo com Gatti (2005, p.8), o papel do mediador é importante, por isso enfatiza que:

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta, ou do tipo “laissez-faire”, por parte do moderador [...].

Dessa forma, no intuito de produzir um diálogo e respostas pontuais para a pesquisa, considerou-se as diferentes opiniões do grupo focal, na tentativa de promover uma boa interação entre os participantes e a mediadora.

Nesse contexto, o grupo focal traduz as diversas impressões e crenças sobre determinada realidade fundamentando a visão do grupo que “se torna uma entidade em si mesma” (GASKELL, 2004, p. 75). Assim é mediado pelo pesquisador cuja função é o de ser o moderador que estimula e direciona os conteúdos pautados no tema proposto (GASKELL, 2004; McCracken, 1988; Morgan, 1997).

Dois dos encontros foram realizados nos meses de outubro e novembro de 2019. Os outros dois estavam previstos para o início do ano letivo de 2020, no entanto, foram suspensos devido à pandemia causada pela COVID-19 e a suspensão das atividades presenciais. Nesse sentido, a pesquisa teve continuidade com a realização dos encontros de modo virtual, em outubro e dezembro de 2020.

Para a realização do grupo focal presencial, a pesquisadora com intuito de prover uma rica discussão em torno do assunto apresentado, recorreu a um roteiro que lhe serviu de fio condutor para estimular o diálogo no grupo focal. Conforme orienta a abordagem de Krueger e Casey (2000), o roteiro é visto como um instrumento aberto a colocações e temas que possam emergir no decorrer da pesquisa, bem como, se necessário, pode ser alterado, a depender do modo como são realizadas as narrativas dos participantes.

Além disso, para cada encontro foram selecionados textos que serviram de disparador para enriquecer as reflexões, no decorrer das discussões. Esses textos se constituíram como um importante instrumento desencadeador do entrelaçar das vivências sociais relacionadas às relações educacionais.

Para o primeiro encontro do grupo focal, cheguei à escola durante a saída das crianças e pude observar o pátio da escola povoado por crianças que conversavam, sorriam ou reclamavam. Eram sons de diversas tonalidades, natural de um ambiente onde se encontravam tantas crianças juntas ao mesmo tempo. Assim, presenciei algumas crianças saindo acompanhadas de seus pais, outras ainda que aguardavam por eles. E também uma criança na cadeira de rodas acompanhada por cuidadores.

Ao adentrar o espaço escolar, cumprimentei crianças, pais, cuidadores e outros funcionários da escola, a saber, que conheço um considerável número destas pessoas. Algumas delas com quem me relaciono enquanto grupo social e/ou como profissional, considerando que residimos na mesma cidade.

Chegando à sala de professores, todas as participantes da pesquisa já se encontravam por ali conversando, e a Pedagoga realizava algo no computador. Cumprimentei-as e solicitei que alguma professora me acompanhasse até o local que havíamos definido para a realização do grupo focal. Desloquei-me até a sala acompanhada pela P1. Logo chegou a professora P3, justificando que sua sala de aula não se encontrava organizada devido às aulas terem finalizado alguns minutos antes. Pedi-lhe licença para utilizar a sala de aula e tranquilizei-a afirmando que não havia problema algum, que eu só iria organizar um pequeno espaço da sala,

dispondo as cadeiras em círculos para a realização do grupo focal. Então, as professoras P1 e P3 ajudaram a organizar a sala.

Assim, o grupo focal foi realizado na sala de aula da P3, cuja identificação na porta era turma “Pré II”. Era a primeira sala localizada na entrada do corredor, lado direito do pátio da escola, construção rústica, de cor branca, com duas janelas de vidro com grade, 02 ventiladores de teto e 02 ventiladores de parede, cadeiras pequenas e mesas grandes nas cores vermelha, amarela, verde, mesa e cadeira do professor e 02 armários. O espaço era bem colorido e dispostos na parede, o alfabeto, números e gravuras, condizentes com outros espaços da escola para alunos de pré-escola.

No desenvolvimento do primeiro grupo focal, realizado no dia 07 de outubro de 2019, após as boas vindas às participantes, explicitiei sobre a importância de cada participante estar à vontade para expressar sua opinião. Para isso, seria fundamental nos atentarmos ao tempo de fala de cada uma, para o cumprimento da realização do grupo focal em tempo combinado. Destaquei sobre a minha função, que seria a de mediadora da discussão, e que, se surgissem outras temáticas importantes, eu estaria disponível para combinarmos um outro momento para discussão.

Demarquei sobre o sigilo em relação às discussões que ali seriam enunciadas. Comuniquei-lhes que as falas seriam gravadas e posteriormente seriam transcritas para realização da análise dos dados. Reafirmei o compromisso de retorno da pesquisa à Secretaria Municipal da Educação e às participantes da pesquisa.

Em seguida, apresentei às participantes o texto intitulado “A Moça Tecelã”⁴. Para início de discussão, realizei a leitura do texto, mas antes convidei-as para desfrutarem da narrativa do texto, de modo a imaginar que a tecelã era cada uma delas se atrelando ao tecer do ato de educar.

⁴ Anexo 1 - COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. São Paulo: Global, 2000.

Na realização do segundo encontro do grupo focal, no dia 04 de novembro de 2019, seguiu-se o ritual de organização do local para a realização do grupo focal e o texto proposto foi “Uma palavra sobre ser justo”⁵. Antes, porém, havia estimulado às participantes a uma leitura compartilhada, em que cada uma, de posse de sua cópia, contribuiu e se expressou por meio da entonação de sua voz ou não, com olhares e gestos, indicando suas características diversas e específicas.

Já o terceiro e quatro encontros do grupo focal foram realizados virtualmente, devido à pandemia da COVID-19 e a suspensão das atividades presenciais nas escolas. Foram organizados nos dias 28 de outubro de 2020 e 02 de dezembro de 2020. Em contato com as participantes da pesquisa, as datas foram pré-agendadas e por vezes alteradas por problemas técnicos de acesso à internet.

Em meio à pandemia, protocolos sanitários foram estabelecidos para o funcionamento das escolas. De modo geral, no que diz respeito ao planejamento das atividades remotas, as professoras estavam presentes presencialmente na escola, em regime de escala, e pôde ser identificado que, quando estavam na escola, acessavam com mais facilidade a plataforma utilizada para a reunião virtual. Desse modo, foram organizados os grupos focais conforme à disponibilidade e presença das participantes no local de trabalho, fato que favoreceu o compartilhamento no uso do computador e acesso à sala de reunião. Algumas se agruparam para o uso do computador para a participação na reunião e outras, que não se encontravam na escola, acessaram de suas residências, e houve ainda quem não conseguiu acessar pelo celular do local de onde estava.

A plataforma utilizada foi a *Google Meet* e compartilhamos os textos: ‘Dificuldades de Aprendizagem ou de Sensibilidades?’⁶ e ‘A Menina do Vestido Azul’⁷. Anterior a cada reunião, a pesquisadora realizou contato para confirmação da agenda, dia e horário e disponibilização do link. Ressalta-se que se observou que as reuniões

⁵ Anexo 2 – Uma Palavra sobre Ser Justo. SMITH, Corine. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

⁶ Anexo 3 - Disponível em: <http://www.celsoantunes.com.br/dificuldade-de-aprendizagem-ou-de-sensibilidade/>. Acesso em 23/02/2021.

⁷ Anexo 4 - Autora Sandra Aymone. Esta obra foi impressa na Grafilar Gráfica e Editora do Lar Anália Franco de São Manuel, em papel cartão (capa) e couché fosco (miolo). Esta é a 2ª edição, 2ª reimpressão, datada de 2018, com tiragem de 3.000 exemplares.

virtuais possibilitaram o acesso das participantes à sala de reunião, via computador/celular, de localidades diferentes. No entanto, este modo proposto comprometeu a maior observação dos comportamentos extra verbais, ao considerar a qualidade da internet e a marca de celular/computador de cada participante. Além de ser difícil visualizar, de modo *on line*, as expressões e sinais trocados durante os momentos de fala das participantes.

A necessidade de algumas professoras se agruparem, para a participação da reunião, favoreceu momentos de distração à temática proposta. Ressalta-se que embora todas as participantes possuíssem celular, ainda assim, tiveram dificuldades de acesso à sala de reunião, propondo o compartilhamento do computador. Questões técnicas, não passíveis de resolução, dada à distância entre as participantes e o conhecimento que cada uma possuía acerca das tecnologias da atualidade, também foi um ponto dificultador dos encontros.

Na medida do possível, orientações básicas foram dadas, por exemplo, quanto ao desligar/ligar o microfone, certificação do áudio, dentre outras. A saber, cada vez mais somos convocados e provocados à aquisição de novos conhecimentos, dado o constante movimento em que o mundo se encontra. Avançar é preciso!

De posse dos dados registrados em áudio gravação, iniciei a transcrição dos encontros dos grupos focais. Ao término, realizei uma leitura cuidadosa no intuito de me familiarizar com os dizeres que foram enunciados durante a realização das reuniões dos grupos focais. Identifiquei algumas narrativas nesses registros para, posteriormente, selecioná-las e organizá-las. O critério primeiro de organização foi atentar para a dinâmica interlocutora que explicitava a ação docente, com os objetivos de apreender os sentidos produzidos e postos em circulação pelas participantes.

Ressalto que o roteiro e os textos utilizados durante a realização dos quatro Grupos Focais, além de enriquecer a discussão, permitiram identificar características sobre os saberes e estratégias das professoras da Educação Infantil. com foco nos alunos da Educação Especial . Para melhor funcionalidade e compreensão dos registros

dos dados, subdividimos em categorias, organizados em título e subtítulo, que nortearam as análises, segundo a perspectiva histórico-cultural.

2.1 A TRAJETÓRIA DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa as professoras da Educação Infantil, das turmas do maternal II, Pré I e Pré II, no ano de 2019/2020, as coordenadoras pedagógicas e a diretora de uma escola pública de Educação Infantil, situada na cidade de Pedro Canário, localizada no norte do estado do Espírito Santo.

Muitas destas profissionais já me eram conhecidas, de forma indireta, pois tinha acesso como psicóloga aos relatórios escolares produzidos por elas, quando encaminhavam seus alunos para atendimento psicológico ao Sistema Único de Saúde (SUS), na Unidade Básica de Saúde (UBS). Ou contato em eventos promovidos pela escola, juntamente à Secretaria Municipal de Educação e Saúde.

No cuidado de preservar a identidade das participantes, a identificação será: Diretora (D), Pedagogas (PD1, PD2) e Professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7). Para contextualizar suas trajetórias profissionais em setembro de 2020, solicitei às participantes da pesquisa, através de conversas informais, que contassem suas experiências com a Educação Infantil e a Educação Especial⁸. A seguir, descrevo sobre suas experiências profissionais e formação inicial e continuada.

A diretora (D) narra que sua atuação iniciou-se no setor administrativo, como secretária escolar de uma Escola Estadual e, por incentivo de uma diretora desta escola, foi cursar Pedagogia. Além disso, em sua família havia tias que eram professoras, por isso tinha encantamento pela docência. Trabalhar no espaço escolar lhe proporcionou se aproximar das mais variadas experiências educacionais e definir sua escolha profissional.

A pedagoga (PD1), ao longo de seus 20 anos de atuação profissional como pedagoga e professora, pôde vivenciar experiências com as diversas faixas etárias

⁸ Nesse período, as participantes da pesquisa estavam trabalhando presencialmente na escola, em regime de escala.

da Educação Infantil ao Ensino Médio. Destaca que ao terminar o magistério, no ano de 1995, com idade de 17 anos, foi lecionar na zona rural de Linhares – ES. Esteve nesta escola por 04 anos, no Ensino Fundamental, nas séries de 1ª a 4ª, e, neste período, alguns de seus alunos levavam seus irmãos menores e ela promovia a interação destes com os outros alunos e desenvolvia algumas atividades de desenho, pintura e brincadeiras. Afirma ter lembranças de uma relação muito afetuosa onde havia um encantamento dos alunos para com a figura do professor e aponta que mais tarde, quando atuou na Educação Infantil, compreendeu quão importantes são as relações afetuosas para o processo de ensino e aprendizagem.

A outra pedagoga (PD2) iniciou sua trajetória na educação como secretária escolar, por 06 anos. Neste período, se graduou em Pedagogia e fez pós-graduação. Sua primeira experiência foi numa sala de Pré I, mas por pouco tempo, pelo período de 06 meses, substituindo uma licença de uma outra profissional. Diz ter sido uma experiência boa, pois havia acabado de se graduar e pôde compreender que, na realidade, o ensino aprendizagem vai muito além dos módulos de ensino e que, na atuação, exige um movimento constante de buscar mais conhecimentos para que de fato a prática alcance bons resultados. Nos anos seguintes, esteve atuando do 1º ao 9º ano. E no ano de 2020 retornou à Educação Infantil.

A professora nomeada P1, afirma que, anterior a sua atuação na Educação Infantil, trabalhou como Educadora social com crianças em um Projeto Social intitulado “Centro Comunitário Franco Rossetti”, localizado em Pedro Canário – ES, em um bairro de elevado índice de vulnerabilidade social. Realizava um trabalho integrado com a escola e a família. Experiência esta determinante para definir sua trajetória profissional, que seria atuar com criança pequena. Atuou na Pestalozzi de Pedro Canário – ES, no ano de 2009, experiência que a impulsionou a buscar por conhecimento na área da Educação Especial e assim segue atuando por 09 anos como professora da Educação Infantil / Educação Especial.

A professora P2 relembra que teve como estímulo para a escolha da profissão a convivência com sua cunhada, que era professora, e o incentivo de seu irmão. Por vezes, escutou sua cunhada relatar com entusiasmo sobre sua experiência docente. Ao longo de sua atuação, vem acumulando conquistas e desafios e destaca que o

fato de trabalhar em regime de contrato a leva a vivenciar experiências diversas com alunos, profissionais da educação e espaços escolares num menor tempo que os colegas que são efetivos. Acredita que o movimento de rotatividade, uma vez que o contrato temporário lhe possibilita atuar em escolas e cidades diferentes, exige-lhe flexibilidade e habilidade para lidar com o real e o desejado.

P3 descreve que, nos longos doze anos de carreira, no Ensino Infantil, houve maior acesso a muitas ferramentas para melhoria da prática pedagógica. No entanto, ressalta que ainda faltam suporte e maior valorização profissional. Afirma que não pretende trabalhar com crianças até a aposentadoria. Entende que as dificuldades do cotidiano são desgastantes, às vezes, sente-se estar com trinta anos de trabalho, cansada e esgotada.

P4 afirma ter escolhido esta profissão por inspiração de uma professora, por quem tinha grande admiração, por esse motivo, iniciou sua formação na área da Educação e destaca que, em sua trajetória profissional, vem acompanhando as implementações das legislações em prol dos alunos com deficiência. Não obstante, entende que ainda há um caminho a percorrer para se consolidar uma educação de qualidade e que não depende somente dos professores, mas de tantos outros atores sociais. Diz que é quando o professor atua com alunos com deficiência, na sala de aula, que pode dimensionar o quanto há ainda por se fazer.

P5 relata que desde criança almejava ser professora da Educação Infantil, achava encantador ser professora de crianças pequenas e sente-se realizada, pois desde sempre atua na Educação Infantil. O fato de iniciar a carreira como auxiliar de classe, a fez compreender que era necessário buscar conhecimento acerca das deficiências para melhor executar sua função. Foi se especializar no campo da Educação Especial realizando cursos na área, mais tarde veio a formação em Pedagogia. Diz se sentir feliz por ter tido a oportunidade de iniciar sua carreira como cuidadora/auxiliar de classe e agora professora, pois toda a experiência lhe agregou conhecimento para o entrelaçamento da Educação Infantil e Educação Especial.

A P6 informou que, desde que se formou no magistério, atua na Educação Infantil e que atuou nesta escola pesquisada nos primeiros anos de docência, ainda quando

era particular. Em relação à atuação com Educação Especial, demarca que em todo tempo de sua atuação profissional, mesmo quando não teve aluno especial em sala de aula, conviveu com crianças ‘especiais’ no espaço escolar. Também, a partir dos relatos das experiências das colegas, pôde entender que mesmo as crianças com diagnósticos iguais, agem diferente e então é sempre um aprendizado, pois se faz necessário ir em busca de informações, investigação, uma atitude que faz parte de seu cotidiano há anos.

P7 menciona que desde a infância afirmava que quando se tornasse adulta seria professora, e que seus pais trabalhavam na escola, sua mãe como servente e seu pai como vigia. Logo, ela também prestou um concurso para servente e esteve nesta função por 17 anos. Neste período, cursou Magistério e sempre esteve em busca de novos conhecimentos, pois seu sonho de ser professora ainda pulsava. No entanto, enfrentou muitos obstáculos, já que as oportunidades para realizar cursos, que surgiam na escola onde trabalhava, apesar de sua insistência, nunca lhe foram concedidas. Ainda assim, todo o ano se inscrevia no processo seletivo do Estado, mas não alcançava pontuação necessária por não ter cursos. Até que um dia, a Secretária Municipal lhe ofereceu uma vaga para o curso de um ano e meio, na área de Educação Especial Inclusiva, e proferiu que no ano seguinte, ela se classificaria no município em primeiro lugar. De fato, no ano seguinte, iniciou sua atuação na Pestalozzi onde trabalhou por 07 anos. Seguiu estudando, cursou Pedagogia e as Pós-Graduações. Declara-se apaixonada pela Educação Especial e que ainda almeja cursar o Mestrado na área da Educação Especial, marca de sua trajetória profissional nestes 25 anos.

O quadro 1 sintetiza as informações sobre as participantes da pesquisa com relação à identificação, função, formação e anos de experiência.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

(continua)			
IDENTIFICAÇÃO	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	ANOS DE EXPERIÊNCIA
			10 anos

D	Diretora	Pedagogia	07 anos como Secretária Escolar no Estado e 03 anos na Direção de Escola de Educação Infantil
PD1	Pedagoga	Pedagogia; Pós-graduação em Orientação e Supervisão Escolar	20 anos 10 anos como professora (destes 03 anos na Educação Infantil, sendo 02 na Educação Infantil/Educação Especial) e 10 anos como Pedagoga
PD2	Pedagoga	Pedagogia e Biologia Pós-graduação em Gestão, Inspeção, supervisão e coordenação; metodologia da ciência biológica	10 anos 06 anos como Secretária Escolar 02 anos e 06 meses no Ensino Fundamental 1º ao 9º ano 06 meses professora/01 ano Pedagoga da Educação infantil

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

(continuação)

P1	Professora Pré I	Pedagogia; Pós-graduação em Gestão escolar e Educação Especial	08 anos como professora da Educação Infantil/Educação Especial
P2	Professora Pré I	Pedagogia; - Pós-graduação na Educação Infantil e Séries Iniciais.	10 anos 09 anos como professora da Educação Infantil e 01 ano como professora da Educação Infantil/Educação Especial
P3	Professora Pré II	Pedagogia; Pós-graduação em Gestão Escolar e Educação Infantil	12 anos 03 anos como professora da Educação Infantil e 09 anos como professora da Educação Infantil/Educação Especial
P4	Professora Pré II	Pedagogia; Pós-graduação em Filosofia, Artes e Gestão Escolar	10 anos 06 anos como Professora na Educação Infantil, sendo 03 meses na área da Educação Especial e 04 anos como Pedagoga

P5	Professora Maternal II	Pedagogia; Pós-graduação em Educação Especial, Educação Infantil e Séries Iniciais.	08 anos 07 anos como Auxiliar de classe na Educação Infantil e 01 ano como professora na Educação Infantil/ Educação Especial
----	------------------------	---	---

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

(conclusão)			
P6	Professora Maternal	Pedagogia; Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação infantil e Séries Iniciais	15 anos como professora da Educação infantil/ Educação Especial
P7	Professora Pré II	Pedagogia; Pós-Graduada em Educação Especial Inclusiva e Ensino Iniciais do Ensino Fundamental	25 anos 13 anos na Educação Especial/Pestalozzi E 12 anos na Educação Infantil/Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2 CONHECENDO O ESPAÇO DA PESQUISA

Adentrar um espaço escolar é mais que visualizar e ocupar o espaço físico, é também mergulhar em suas características e especificidades, onde se encontram também impressos narrativas e sentimentos que não são expressos somente por palavras, e sim sentidas também pelos olhares, gestos e expressões corporais.

Curioso e instigante é compreender toda esta movimentação e construção. E saber que todos estes elementos, mesmo que inconscientes, direcionam o nosso olhar para reconhecer as conquistas ou para apontar os indícios de falhas envoltos no trabalho colaborativo, feito por muitas mãos. Assim, conhecer o histórico da escola pesquisada é também conhecer o entrelaçamento do espaço físico e as vivências ali estabelecidas, elementos constituintes da vida social dos indivíduos.

A escola⁹ pesquisada, intitulada nesse estudo de “A Bela Cinderela”,¹⁰ foi fundada em 1986 e surgiu do desejo de uma professora de deixar um legado para além de

⁹ Os dados sobre a escola foram extraídos do documento Projeto Político Pedagógico (PPP), disponibilizado pela escola pesquisada.

sua profissão e, para isso, contou com apoio de parentes e amigos. As atividades pedagógicas iniciaram, naquela época, na sala de visita de sua residência com 13 crianças.

Registra-se que este sonho a cada ano foi sendo ampliado, uma vez que, nos anos seguintes, o número de crianças aumentava e o espaço físico ficava pequeno. Assim, agilizou-se a construção do prédio onde passou a comportar duas salas de aula, pátio e secretaria. Em 1988, a escola passou por dificuldades financeiras e a professora, idealizadora do sonho e responsável pela escola, foi acometida por problemas de saúde. Nesse contexto, decidiu vender a escola à prefeitura. Após a compra, a prefeitura ampliou o atendimento para quatro salas.

Em 1992, a escola passou a funcionar em outro espaço mais amplo, mas, ainda assim, por se tratar de uma escola de Educação Infantil, o espaço não contemplava as condições necessárias para oferecer um serviço de qualidade.

Havia um prédio abandonado e sem acabamento, pertencente à Prefeitura de Pedro Canário e em 1998, mesmo sem o apoio da Prefeitura, um grupo de professores da escola e outros do município decidem invadir o prédio e promover uma limpeza, de modo a chamar atenção dos gestores para que compreendessem que aquele espaço oferecia melhores condições para o funcionamento de uma de instituição de Educação infantil. Assim, em 1999, a escola mudou-se para este ambiente, mesmo sem as estruturas físicas adequadas. A luta dos profissionais não foi em vão, já que se seguiram as discussões e exigências por melhorias no local.

Em 2000, a Prefeitura da cidade de Pedro Canário, com o apoio da Aracruz Celulose, promoveu melhorias no espaço colocando piso, portas, janelas, banheiros e pintura parcialmente. Em 2002 e 2003, finalmente a escola foi reformada, desta vez com recursos próprios da prefeitura, realizando adequações necessárias ao ambiente educacional de Educação Infantil. E, mais recentemente, no ano 2019, realizaram-se a pintura em todo o prédio e troca de fechaduras.

¹⁰ O nome da escola é fictício.

A escola possui espaço físico próprio, com área de 601m² construída, num prédio composto por seis salas de aula, uma sala do Diretor, uma sala de professores, uma secretaria, uma cozinha com despensa para materiais alimentícios e uma despensa para materiais de limpeza, dois banheiros para professores, dois banheiros para alunos, com dois sanitários em cada ambiente, um corredor e um pátio interno coberto, além de área externa ampla. É de fácil acesso, terreno plano, com capacidade total de matrícula para 300 (trezentos) alunos.

Os alunos, público alvo da Educação Especial da Escola “Bela Cinderela”, é parte elementar no que perpassa a compreensão de como as professoras disponibilizam seus saberes e estratégias, a partir do fazer pedagógico e, então, entende-se ser importante conhecer sobre os diagnósticos descritos nos laudos médicos. No quadro a seguir, os dados foram extraídos do documento – Orientações sobre o atendimento Educacional Especializado/2020, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Pedro Canário-ES.

Quadro 2 - Alunos público-alvo da Educação Especial da Escola “A Bela Cinderela” – Ano 2020¹¹

(continua)

Turma	Período	Aluno	Data do Laudo	Registro em Laudo
PRÉ I	V01	Gustavo	15/09/2019	Encefalopatia crônica não progressiva devido à encefalopatia hipóxico-isquêmica neonatal (CID 10 - G80, F71).
PRÉ I	V02	Gláucia	26/01/019	Transtorno do Espectro Autista (DSM-V – CID 10 - F84.0).
PRÉ I	V02	Vitória	09/12/2019	Microcefalia/paralisia cerebral e epilepsia sintomática, secundárias a esquizoencefalia (CID10 - G80/G40).
PRÉ II	M01	Tiago	08/08/2019	Autismo com deficiência intelectual, microcefalia e disformias ao exame físico.
PRÉ II	M01	Leonardo	15/01/2010	TDAH (CID10 - F90).
PRÉ II	M02	Ana Luiza	13/08/2018	Paralisia cerebral diplégica

¹¹ Nome dos alunos são fictícios.

				mielomeningocele.
--	--	--	--	-------------------

Quadro 2 - Alunos da Educação Especial da Escola “A Bela Cinderela” – Ano 2020¹²
(conclusão)

PRÉ II	M03	Kátia	13/09/2017	Sequela de anoxia Neonatal, déficit motor em membros inferiores - PARAPLEGIA (CID10 - G. 80)
PRÉ II	V01	Juliana	12/01/2019	Agenesia do corpo caloso (má formação do sistema nervoso central e epilepsia – Def. intelectual).
PRÉ II	V02	Paulo Vitor	09/08/2019	Transtorno do Espectro Autista (CID10 - F84).
PRÉ II	V02	Livia		Sem Laudo

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do documento – Orientações sobre o atendimento Educacional Especializado (2020).

Nas Orientações sobre o atendimento Educacional Especializado, da cidade de Pedro Canário, ES, em relação ao Planejamento do Atendimento Educacional Especializado, rege-se que:

Na educação inclusiva, todos têm direito ao mesmo currículo e ao mesmo conjunto de saberes. Por isso, o responsável por todos os estudantes, com ou sem deficiência, é quem faz o planejamento para todo o grupo: o professor regente da sala comum. Mas essa tarefa pode – e deve – ser compartilhada. Esse é o momento de elaborar as atividades que serão realizadas na Sala de Recursos, redigir os relatórios, confeccionar materiais etc. Parte do planejamento também pode ser utilizada para dialogar com os profissionais que trabalham com o aluno, no turno em que ele estuda. Quando o docente da sala de recursos participa, ele tem a oportunidade de propor atividades ao colega da sala comum considerando os interesses e as necessidades de cada aluno com deficiência, identificar possíveis barreiras à aprendizagem desses estudantes e apontar estratégias para que eles tenham as mesmas oportunidades que toda a turma. Muito mais do que determinar os conteúdos das disciplinas, é hora de repensar a escola, seu papel e sua missão. Nesse cenário, a chegada de novos alunos com deficiência – com ou sem um laudo médico fechado – acentua a importância e a urgência de reinventar as práticas pedagógicas. Mesmo que tenham um mesmo diagnóstico de deficiência, dois estudantes podem responder de modos distintos a uma mesma proposta. Isso porque a diferença é própria da condição humana. Ou seja, não há como saber antecipadamente o que fazer com uma criança tendo como base somente seu laudo. No contexto da educação inclusiva, o planejamento pedagógico deve ser contínuo e colaborativo. Ao mesmo tempo, tem que valorizar os interesses e atender às necessidades de cada aluno. Trata-se de pensar em aulas desafiadoras

¹² Nome dos alunos são fictícios.

para todos, com formas diversas de apresentar e explorar o currículo (ORIENTAÇÕES SOBRE AEE – 2020).

Desse modo, sugere-se que as orientações sobre AEE da escola pesquisada não sejam um discurso fictício, um amontoado de palavras, mas sim revele a prática escolar, pois é de suma importância que a educação esteja atenta às necessidades e possibilidades advindas do público da Educação Especial. Imprescindível que se aprimore, explore e avalie o currículo continuamente no intuito de oferecer uma educação de qualidade e que vislumbre a superação do estigma de que as pessoas com deficiências não são capazes de aprender.

Após conhecimento do espaço da escola e seu processo histórico de constituição, seu panorama do público alvo da Educação Especial, no terceiro capítulo, discutiremos sobre a infância e as questões relacionadas à Educação Infantil.

3 CONTEXTUALIZANDO A INFÂNCIA: SEU PERCURSO HISTÓRICO E EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresentamos um panorama histórico da Educação Infantil contextualizando a infância e as transformações sociais ocorridas no decorrer do tempo, mais especificamente entre os séculos XVI a XXI.

Destaque para os estudos de Oliveira (1992, 2007), Áries (1978), Kuhlmann Jr. (2010), Craidy (2001), e Freitas (2016), pois convergem na intenção de promover uma discussão enriquecida do conhecimento das implicações e necessidades de se considerar o contexto sociocultural para a compreensão do desenvolvimento da criança, na aquisição, transmissão e construção de novos saberes, numa ação coletiva de uma proposta de trabalho no cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Para tanto, apresentamos como se deu este percurso histórico no mundo e no Brasil, sinalizando as semelhanças no que se refere à sua construção social, mas também diferenciando-as em relação às características que são próprias do Brasil.

3.1 O PERCURSO HISTÓRICO

O desenvolvimento infantil e a educação das crianças pequenas, por um longo período, foram pensados e vivenciados a partir do ambiente doméstico. O cuidado e a educação das crianças eram tarefas primordiais da família, que se desenvolviam em meio ao cotidiano das atividades familiares, passado o tempo de dependência nos cuidados básicos. Tão logo a criança adquiria status de pequeno adulto, passava a ser instruído para o convívio social a partir da realização de tarefas junto aos adultos. Com o passar do tempo, essas questões sofrem alterações resultantes das exigências e transformações das condições sociais vividas pelos mais diversos grupos sociais (OLIVEIRA, 2007).

Segundo o historiador Áries (1978), o despertar do sentimento de infância e de família ocorre nos séculos XVI-XVII e sinaliza que a ideia de infância como um

período peculiar da vida das pessoas simplesmente não existia. Até então, não era um sentimento natural ou inerente à condição humana, antes as crianças eram ‘adultos em miniaturas’ à espera de adquirir estatura normal. As primeiras demonstrações da existência da infância são caracterizadas pela ‘paparicação’, de forma que a criança era vista como um ser inocente e divertido; servindo como meio de distração para os adultos. Outro modo de expressão é notado em situações de perda, morte infantil, antes considerada inevitável e até previsível, era agora recebida com muita dor e abatimento.

De acordo com Áries (1978), é no século XVII, em meio as constantes críticas, que novas perspectivas e ações emanam em relação à infância e começam a se deslocar para o campo moral e psicológico, onde começam a se constituir as discussões de que para corrigir suas imperfeições, é preciso conhecê-la e não paparicá-la.

Todavia, de acordo com Oliveira (2007), por volta dos séculos XV e XVII, arranjos foram culturalmente construídos com intuito de atender as crianças que não tinham o ambiente doméstico como lugar da primeira aprendizagem. Quem assume a responsabilidade pela criação dessas crianças são as entidades religiosas, que tinham por missão conduzir os ‘enjeitados’ a um ofício. Daí a concepção de abandono, rejeição, pobreza, sendo suprida, substituída pelo favor e a caridade, concepções essas que acompanham a constituição das instituições de Educação Infantil até os dias atuais.

Conforme Oliveira (2007), no século XVII, originam-se as “rodas dos expostos”, nos muros das igrejas ou hospitais de caridade, cujo objetivo era designar os bebês ali deixados em lares substitutos. Resende (1996) afirma que no Brasil as cidades do Rio de Janeiro e Salvador foram pioneiras na criação dessa instituição. A Roda era um cilindro de madeira que girava em torno de um eixo e era repartida ao meio ou em quatro partes. Sendo colocada dentro da parede de um prédio, ou mesmo em um muro, permitia a introdução das crianças, sem que o depositário e o recebedor fossem vistos e, portanto, reconhecidos. O toque da sineta anunciava a chegada dos bebês, que eram deixados no lado da roda, na parede. Quando era tocada a sineta pela pessoa que depositava a criança em uma das partes da roda, a porteira

recolhia-a e a encaminhava, de acordo com as regras e organização de cada Instituição.

Ainda que sob os pressupostos de ser uma solução racional para o problema da infância abandonada e suas inevitáveis consequências, a criação de rodas para os expostos tornou-se uma prática generalizada, oportuna para causa e legalidade de muitos abandonos fossem de crianças brancas ou negras. Destaque para as questões ligadas ao abandono de crianças negras, tornam-se peculiares quando ligadas à existência da escravidão no Brasil. Muitas eram as escravas que se utilizavam da roda dos expostos como um dos recursos para ludibriar a escravidão compulsória. Colocavam seu filho na roda para que esse fugisse da condição de escravo, uma vez que ao ser abandonada a criança era considerada livre (RESENDE,1996).

Dessa forma, para Resende (1996, p.158), a promulgação da Lei do Ventre Livre, impulsiona o aumento dos índices de abandono, evidenciado no fato de que o Rio de Janeiro notificou, a partir de 1871, o aumento do número de expostos. Com isso, a casa dos expostos torna-se o reduto principal, pois a contar dessa data, registra um número dobrado de pardos e triplicado de negros. A roda dos Expostos só foi extinta no Brasil, em 1950 (MARCILIO, 1997).

Destaca Oliveira (2007), que na Europa, por volta do século XVII, se inicia uma construção de pensamento diferente, referente à Educação Infantil. Diante da necessidade de se recrutar saberes dos trabalhadores, em favor do desenvolvimento, e o surgimento da expansão da industrialização, embora este se apresentasse velado pelo objetivo principal que era o de acúmulo de capital.

Oliveira (2007) afirma que para absorver a mão de obra das fábricas, houve a necessidade de se incorporar grande número de mulheres solteiras e casadas. Com isso, a participação da mulher no mercado de trabalho aponta para o surgimento de condições sociais adversas. Por um lado, as mulheres ao assumirem responsabilidades, trabalho e outras atividades fora de casa, também tiveram que se reorganizar em relação ao cuidado e educação dos filhos.

Por outro lado, junto ao dito progresso, cresce o número de crianças negligenciadas, vítimas de maus-tratos, doenças infecciosas, dentre outros. As mães apresentavam dificuldades em conciliar trabalho assalariado com as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos. Poucas creches são criadas e as existentes surgem muito mais como paliativas, no intuito de remediar a situação que se instala.

Segundo Sanches (2004), a ideia de creche surge na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, e se propunha a guardar crianças de 0 a 3 anos, durante o período de trabalho das famílias. A instituição creche nasce de uma necessidade atrelada ao nascente capitalismo e à urbanização. Dessa forma, a creche que antes se caracterizava totalmente como concepção assistencialista, ensaia e se configura a ocupar mais uma função, a de atender as características dos moldes econômicos, políticos e culturais da época.

De acordo com Oliveira (2007, p.86), a concepção de infância e o acolhimento a crianças pequenas se define de formas variadas em cada país,

Acompanhar a história da educação infantil na Europa permitiu-nos captar o caráter político desse atendimento que difere segundo a classe social das crianças, a evolução dos níveis educacionais em cada país, as concepções sobre o processo de desenvolvimento infantil e sobre o papel da família e da comunidade, da instituição educacional e do poder público na educação de meninos e meninas até 06 anos.

No Brasil, a creche é apresentada como a nova instituição para a solução dos problemas trazidos pela Lei do Ventre Livre, para a educação das crianças, filhos de escravos. Ganha maior impulso a partir do período republicano, quando as fábricas e indústrias são instaladas. Outras instituições também foram sendo inauguradas para atender às crianças, filhos de trabalhadores e operários, sendo os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal precursores dessa proposta (OLIVEIRA, 2007).

Registra-se que, no Brasil, a creche surge no final do século XIX, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país. Nesse período, ocorre o crescimento das cidades localizadas nas regiões ricas, pela migração das áreas

mais pobres que buscavam trabalho e melhores condições de vida (SANCHES, 2004).

No entanto, nessas instituições não se evidenciavam os aspectos pedagógicos, pois a maior preocupação era com a alimentação, com os cuidados da higiene e com a segurança física, pouco valor era dado ao trabalho de desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Conforme Kuhlmann Jr. (2010, p.78), a creche

[...] foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

Destaca Kuhlmann Jr. (2010) que a criação das creches ganha notoriedade em 1879, em um artigo de jornal do Rio de Janeiro, intitulado A Creche (asilo para a primeira infância), em que se registram as primeiras referências sobre creches no Brasil. Em 1943, o presidente Getúlio Vargas cria a C.L.T (Consolidação das Leis de Trabalho) que favorece a organização de berçários pelas empresas para acolherem os filhos das operárias durante período de amamentação. Porém, a não fiscalização da oferta dos berçários pelo poder público, obteve pouco êxito em relação à efetivação da lei.

Na década de 1950, observou-se que, nas médias e grandes cidades, ocorreu crescimento imobiliário e, com isso, o aumento da participação feminina no mercado de trabalho para as vagas de professoras e domésticas, dentre outras, e conseqüentemente o aumento de procura por vagas nas creches (KUHLMANN JUNIOR, 2010).

No período dos governos militares, pós 1964, as políticas em nível federal LBA e FUNABEM, e em nível estadual, continuam a aprimorar a ideia da creche como elemento colaborador na assistência da criança carente socialmente e economicamente, momento em que se intensifica a ajuda governamental às instituições filantrópicas (OLIVEIRA, 2007).

Esses fatores ocasionam a oportunidade de se instalar uma orientação mais técnica direcionada aos aspectos da educação formal das crianças nas creches. Discussões se instauram pautadas na teoria da privação cultural. Poderia a creche suprir as condições sociais precárias, sendo uma educação compensatória? Na busca de respostas, iniciam-se o estímulo cognitivo e o preparo para a alfabetização dos filhos de famílias de baixa renda, com foco na carência e deficiência cultural/econômica. Em contrapartida, também se evidencia o surgimento das pré-escolas particulares, de modo atender a população socialmente privilegiada, com ambiente estimulador, dinâmico, rico em possibilidades de construção de conhecimento.

Assim, se intensificam, na década de 1970, as reivindicações populares por creches, lideradas pelos movimentos populares de luta por creches e pelos movimentos feministas da época. Conquistas foram contempladas como o aumento do número de creches organizadas e mantidas pelo poder público, bem como, o interesse e participação das mães no trabalho desenvolvido pelas creches. E ainda, a criação e apoio governamental a outros espaços para o atendimento à criança pequena, como os lares vicinais ou creches domiciliares (OLIVEIRA, 2007).

Freitas (2016) sinaliza a década de 1980 como palco para as discussões de temáticas sobre proteção e direitos das crianças. Todavia, chama a atenção para a observância de uma história social da infância do Brasil, que registram a diferença para cada criança e a impregnação das desigualdades sociais, nos contornos de sua existência. Sendo estes possíveis objetos de relevância para demarcar a luta de mulheres e movimentos que reivindicam a universalização de acesso a bens, espaços e instituições.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, demarca a creche como um lugar de direito da criança, um dever do Estado e uma opção da Família, pois passa a reconhecer que as crianças de zero a seis anos de idade também são sujeitos de direitos. Aponta para um novo capítulo no âmbito da educação Infantil brasileira. (FREITAS, 2016)

Até a década de 1980, a creche ainda não atendia a demanda existente, no que se refere à necessidade do número de instituições e vagas ofertadas, além da garantia

de atendimento de qualidade, cumprindo sua função de complementar o papel educativo das famílias. Essas definições se caracterizaram como um marco mais significativo e um possível indicador para

O reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade da superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.493).

No ano 1990, a criação do Conselho da Criança e do Adolescente se apresenta como um marco, no que diz respeito ao reconhecimento e valorização da infância por parte das políticas públicas,

[...] que explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas (CRAIDY, 2001, p.24).

E assim, culminando este processo percorrido, atualmente a Educação Infantil é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, um instrumento mediador do planejamento de um currículo de atividades, que deve considerar o grau de desenvolvimento das crianças atrelado aos seus outros aspectos sociais, cognitivos, físicos, culturais e emocionais.

Cuidado e Educação fazem parte da proposta de Educação Infantil, debatida pelos documentos atuais e oficiais, do Ministério da Educação. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), contemplar o cuidado significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, desta forma,

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando

em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p.25).

Ainda, sobre a importância destinada à infância, na sociedade atual, torna-se relevante citar o Plano Nacional de Educação, instituído no dia 09 de janeiro de 2001, pela Lei Nº 10.172, que, em consonância com os princípios da Educação para Todos, estabelece metas relevantes de expansão e de melhoria da qualidade da educação infantil. Importante instrumento no incentivo dos estados e municípios a elaborarem seus planos locais de educação, contemplando a Educação Infantil. Esse documento estabeleceu como meta principal,

[...] a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como instituições específicas e outras (BRASIL, 2001, p. 80).

Assim, na atualidade, a função da Educação Infantil ganha mais notoriedade ao ser incluída na BNCC (2017, p.36), que “[...] impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas [...]”, o que parece efetivar maior responsabilidade ao fazer pedagógico, vislumbrada pela atuação de profissionais formados, pois

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BNCC, 2017, p.37).

E mais, fomenta validar “o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. Compreender o aluno em sua integralidade exige “[...] observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo - suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BNCC, 2017, p.39).

Portanto, é preciso colocar a serviço da educação todos os nossos sentidos e em constante movimento identificar que os alunos,

[...] quando vistos de perto, quando ouvidos, tocados e cheirados, demonstram ser incrivelmente diferentes daquilo que parecem ser quando retratados nas estatísticas, no imaginário social, nos diagnósticos e

prognósticos de origens variadas, inclusive os acadêmicos (FREITAS, 2006, p.12).

Nesse contexto, as legislações caminham no sentido de garantir acesso, matrícula e qualidade nas relações produzidas na Educação Infantil, que também podemos perceber na área da Educação Especial, rumo à superação da concepção assistencialista e de tantas outras barreiras presentes no processo de ensino-aprendizagem. É o que discutiremos na seção seguinte.

3.2 O ENTRELAÇAMENTO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nessa seção, veremos o que a legislação brasileira já instituiu sobre a Educação Especial. A saber, que para se chegar a essa garantia, discussões incessantes foram e estão sendo enfrentadas. São leis que respaldam e garantem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na educação brasileira. Embora isso ainda seja um processo de contínua construção da permanência nos espaços de vivência e de aprendizagem da criança com deficiência na Educação Infantil.

Mendes (2006) considera que os movimentos de reforma no sistema educacional, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), foram importantes nos debates sobre inclusão no Brasil.

Na Conferência de Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, definiu-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e, no artigo 1 descreve-se que,

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990).

E a Declaração de Salamanca, no ano de 1994, destaca a necessidade em possibilitar o ensino de qualidade às pessoas com deficiência. Para tanto, aponta como princípio a

[...] necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações do governo e organizações sejam guiados (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 – LDB 9.394/96, em seu Art. 58, destaca o conceito de Educação Especial, e, nos parágrafos 1º e 2º, estabelece a forma como a Educação Especial é garantida, sendo assim:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96 afirma também sobre a necessidade em reorganizar os conteúdos e métodos atendendo às especificidades dos alunos, público-alvo da Educação Especial. Assim sendo, o Art. 59, bem como o inciso I, nos confirmam isso:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº. 02 de 11 setembro de 2001, cita que a Educação Especial, modalidade de educação escolar é

[...] um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar,

complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes das da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino.

Referente à matrícula, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, determina em seu Art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sinaliza o compromisso com a melhoria das condições de atendimento, inclui um novo olhar sobre o pedagógico e orienta para a necessidade de um direcionamento das práticas escolares que promovam a superação da perspectiva excludente, por meio do desenvolvimento de ações acolhedoras das diversidades, respeitando o que é próprio de cada aluno. Busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial pelo ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência e/ou alunos público-alvo da Educação Especial.

A inclusão escolar, nesse sentido, tem início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global, nessa etapa contempla

[...] o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 1998).

Há ainda a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Segundo a Resolução,

Art. 1º: Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do

ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), 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.

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.

Fundamental é reafirmar as orientações sobre as formas de prestação do Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, citado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que referencia o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, determinando ainda que,

Art. 2º: A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

No entanto, para além do modo operacional para o Atendimento da modalidade Educação Especial, afirma Carneiro (2016, p.66) que também,

Para alunos com necessidades educacionais diferenciadas advindas de deficiências a mudança na escola passa necessariamente pela atuação do professor. Dessa forma, inclusão escolar, educação infantil, formação de professores são elementos-chave do processo de mudança. Essa mudança só ocorrerá se os atores sociais envolvidos se tornarem autores da história,

deixando de simplesmente representar um papel estabelecido e esperado. No espaço escolar, isso significa que os professores, não só têm de querer a mudança independente das conjunturas estabelecidas. Uma sociedade inclusiva não se constrói por decreto: é preciso desejá-la e construí-la. Essa construção requer políticas e práticas capazes de abrir novos caminhos.

Sim, os novos caminhos perpassam políticas e práticas, entrelaçadas na direção do aprimorar, ampliar e avançar na qualidade da Educação Especial. Vale citar o Decreto 10.502, publicado em 01 de outubro de 2020, sobre a organização da Educação Especial. Ao sinalizar segregação e retrocesso, ante os avanços registrados nos últimos 30 anos no Brasil, o decreto foi assunto que norteou as críticas e os questionamentos, promovendo importantes discussões de educadores, pesquisadores, autoridades do poder público e sociedade em geral com alcance às mídias sociais por meio de publicações, *lives* e notas de repúdios.

Logo, o Decreto Presidencial 10.502/2020 foi questionado no Supremo Tribunal Federal (STF) por meio de ações ajuizadas pela Rede Sustentabilidade e pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 751 e a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 foram distribuídas ao ministro Dias Toffoli¹³.

Na ADPF, apontou-se que o decreto estabelece, na prática, política pública discriminatória, em dissonância com a Constituição Federal. O partido ressalta que, desde 2001, está em vigor resolução do Conselho Nacional de Educação, a qual define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, determina que as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários.

E na ADI, o PSB sustenta que o decreto presidencial tem como objetivo provocar discriminação e segregação entre os alunos, com e sem deficiência, ao incentivar a criação de escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos e classes bilíngues de surdos.

¹³ Disponível em <http://portal.stf.jus.br>. Acesso em 12 de Abril de 2021.

O ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu a eficácia do Decreto 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590.

O ministro salientou que a Constituição Federal garante o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e que, ao internalizar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Presidencial 6.949/2009, o país assumiu um compromisso com a educação inclusiva.

O Plenário do Supremo Tribunal Federal, por maioria, referendou a liminar deferida pelo ministro Dias Toffoli, na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, para suspender a eficácia do Decreto 10.502/ 2020. Prevaleceu o entendimento de que a norma pode fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Desta vez, houve mais uma vitória a ser inscrita: a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, que é uma demanda histórica dos movimentos e das famílias, para que a educação seja, de fato, um direito esteve ameaçada. Assim, a luta por garantia e vigilância, quanto aos direitos já conquistados, continua.

Para tanto, escrever novos capítulos na história da Educação Infantil e especificamente para as crianças com deficiência é imprescindível para se compreender o processo de ensino-aprendizagem como um dos elementos constituintes do sujeito. Sendo valorosas as experiências vivenciadas no espaço escolar, a partir das práticas docentes, a saber, que esse fazer pedagógico está imerso em questionamentos, desafios e necessidades, vestígios de um quadro histórico de total exclusão.

Os percursos históricos da Educação Infantil e da Educação Especial, por vezes, se assemelham e se entrelaçam quando se pensa o quanto 'ser criança' e, especificamente, se este sujeito é acometido por alguma deficiência foram e ainda

são alvos do preconceito e discriminação. Além do caráter assistencialista que a Educação Infantil e a Educação Especial vivenciaram ao longo da história como prática nas instituições de atendimento infantil.

Assim, sucede-se, para os dias atuais, o contínuo desafio de que o espaço da educação infantil seja de fato, lugar de elaborar princípios norteadores para uma ação pedagógica, que priorize a criança como um ser de conhecimento, com características singulares e históricas, para além das concepções filantrópicas, custodiais e higienistas. O aumento das matrículas na educação básica, de alunos público-alvo da Educação Especial, tem que, de fato, contribuir para sua inclusão à escola e à sociedade e ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e não para consolidar à sua exclusão.

4. DIALOGANDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo nos ocupamos em tecer discussões sobre algumas especificidades acerca da formação de professores da Educação Infantil, entrelaçando com as discussões na área da Educação Especial. Assim, investigar sobre o trabalho docente requer compreender os professores, como atores sociais e promotores de saberes de sua própria formação, conhecer melhor o perfil do profissional de educação, com referência as suas crenças, valores, projetos de vida e sua trajetória.

Pérez (2007) sintetiza que, “a escola como ‘um lugar que não acaba’ é criação e movimento, e, assim pensada, torna-se outra: uma escola arteira, com alunos e professores arteiros – que fazem da vida uma obra de arte” (PÉREZ, 2007, p.12).

Nesse contexto, o ambiente da Educação Infantil apresenta-se como um lugar oportuno para se investigar e discutir sobre os saberes docentes e como são expressos na ação do professor em seu fazer pedagógico. Os saberes docentes, por terem um caráter subjetivo, também são expressos de diversas e variadas formas. Por vezes, o modo como esta construção se consolida pelos professores implica e requer reflexão. Para tanto, alguns estudiosos se ocuparam em tecer considerações sobre os saberes docentes.

Para Charlot (2000, p. 63), “o saber é construído em uma história coletiva que é a de mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão”. Uma construção que se configura no coletivo, manifestos nas formas de aprender e apropriar-se do mundo.

Nessa direção, o professor se configura como um profissional que detém diversos saberes na sua ação docente. E este saber ou um conjunto de saberes se constitui ao longo de sua existência, envolve sua identidade, experiência de vida e as relações que foram se estabelecendo ao longo de sua trajetória profissional. Podemos afirmar que a sua ação docente constantemente articula-se a saberes já

existentes que, conseqüentemente, incorporam e se transformam em novos saberes.

No cotidiano da profissão, os professores constroem e legitimam seus saberes, o que significa que atuar na escola requer habilidades, improvisação e capacidade de interpretação, na tomada de decisões diante das situações ou problemas apresentados. Envolve a mobilização e ou surgimento de outros saberes numa relação com diferentes áreas de conhecimento - Psicologia, Sociologia, Didática, sua experiência no Estágio Curricular, dentre outras com o sentido de atender as peculiaridades e necessidades das crianças, em especial os alunos com deficiência.

Na visão de Charlot (2000), quando o saber docente é adquirido e ressignificado nos possibilita ter domínio e mais segurança ao vivermos novas experiências, além de viabilizar autonomia no que concerne à nossa comunicação com os outros e com o mundo.

Tardif (2014, p. 54) enfatiza o entrelaçamento das relações exteriores e interiores como resultante dos saberes da experiência,

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Evidenciar o quanto de significações e sentidos podem e devem emergir no espaço escolar é também consolidar a tão grande co-responsabilidade do professor neste processo. Sendo um multiplicador de práticas pedagógicas, rumo a um fazer, uma experiência que de fato possibilite que algo lhe aconteça, em si e no outro.

Nessa perspectiva, a atuação do professor perpassa por caminhos contínuos, no que tange as possibilidades de ofertar qualidade de experiências às crianças. No entanto, é preciso romper com as rotinas repetitivas, indignar-se com a mesmice, ousar mudar o olhar, pois

O olhar simplificador com que nos acostumamos a ver o mundo nos impede de compreender outras formas de materialização de lugares e práticas, que não se enquadram na objetividade lógico matemática do discurso ordenador do mundo no qual fomos formadas (PÉREZ, 2007, p. 131).

Esse processo abarca experiências e conhecimentos apropriados de forma gradual, numa totalidade do antes e durante a formação inicial e continuada, enriquecidas por oportunidades de cursos, projetos e programas de formação continuada.

4.1 O PROFESSOR: CONSTRUTOR DE SABERES DE SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO

Atentar para os saberes e valores dos profissionais, a partir de seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho é a singeleza que cerca uma proposta de formação e, nisso, estão também sua força e possibilidade de êxito (KRAMER, 2005, p. 225).

A formação docente constitui uma construção social e esta não se encerra com o diploma de graduação, ao término de um curso, e nem tão pouco consolida um profissional pronto. Ao contrário, pode se dizer que são os saberes advindos da relação de sua formação inicial com aqueles adquiridos na experiência da docência que constituem o professor, num constante processo de vir a ser.

Moita (2000) pondera que ninguém se forma no vazio: formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Assim, cada sujeito tem algo a contribuir com seus saberes, seus valores e experiências no tecer destas relações.

É importante que o professor se perceba como um sujeito com necessidade permanente de estar em formação. Na sua prática pedagógica, assumir papel de mediador nos processos de adaptações curriculares e metodológicas, visto que as exigências cotidianas é um constante convite para estar sempre aberto a repensar a escola que ocupa e as singularidades dos seus estudantes.

Tardif (2012) defende, a partir de pesquisas realizadas com professores, que os saberes docentes são construídos, em grande medida, no exercício prático da profissão e na possibilidade de interação com pares nas trocas coletivas. Dessa

maneira, é fundamental que os professores estejam neste movimento de busca constante para a formação continuada atrelada às necessidades cotidianas vivenciadas nas relações de ensino.

Imbernón (2002. p.43) aponta para ideia de que,

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional.

A concepção do que é ser professor vem sofrendo modificações ao longo do tempo, cada vez mais situações novas e muitas vezes complexas, advindas de um público diversificado, surgem no cotidiano escolar. Da função de detentor do saber e da experiência, agora ele é o mediador do conhecimento que circula nos espaços escolares. Seu papel também compreende as relações humanas e sociais, valores éticos e comportamentais destes indivíduos, ou seja, engloba conhecimento extraclasse, para além do conteúdo em si, proposto para a sala de aula. É o mundo apresentado aos alunos a partir dos olhos do educador. Quanta responsabilidade e quanta beleza permeiam o ensinar e o aprender.

Delgado (2004, p. 4) sintetiza que,

A formação docente é um conjunto de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, acumuladas e modificadas ao longo da existência pessoal e profissional, sendo um processo inacabado de constantes indagações, incertezas e ambiguidades.

Com relação ao processo de formação docente na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62, define a formação mínima para os professores,

A formação de docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Imprescindível que a prática pedagógica se constitua pelos aspectos da organização e planejamento, pois na prática escolar serão os norteadores dos acertos e erros e, conseqüentemente, o resultante da formação articulada com as necessidades sociais, bem como a auto realização. Segundo Kramer (1989, p. 95),

Não são apenas as crianças que crescem e aprendem. Todos constroem conhecimentos e nesse processo têm dúvidas e dificuldades, fazem progressos e reestruturam suas formas de ação buscando alcançar os objetivos traçados.

Assim, dada à complexidade da função de ser professor da Educação Infantil, é de suma importância que o profissional não seja um sujeito que segmente e hierarquize sua ação junto à criança. Daí a importância de se investir na formação de profissionais que reconhecem que sua formação profissional é permanente, e acontece fora e dentro do espaço escolar, e ainda a compreensão da diversidade existente nesse campo.

Kramer (2002, p. 129) destaca a singularidade da formação dos docentes da Educação Infantil e indica que os profissionais “[...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais”. Ou seja, aponta para um sujeito com capacidade reflexiva e criatividade, capaz de organizar o ambiente infantil, rico em ludicidade e demais aspectos para a promoção de uma aprendizagem significativa.

No entanto, do ponto de vista do campo curricular, faz-se necessário apontar os principais problemas identificados na formação inicial e continuada de professores, que são,

- a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas;
- b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas do conhecimento na prática pedagógica;
- c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural;
- d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado tão-somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a sua participação na formulação do projeto político-

pedagógico da escola, o seu relacionamento com alunos e com a comunidade;

e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática;

f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e comunicação;

g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica;

h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (MEC, 2000, p. 24-34).

Além dessas questões, é necessário também que o professor tenha uma formação voltada para a área da Educação Especial, formação essa que instrumentalize o professor a lidar com as diversidades do aprender, próprias do campo da deficiência.

Sobre essa questão, Pletsch (2009, p. 153) sinaliza que,

[...] para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, nunca é demais lembrar a necessidade de combater os problemas educacionais gerais, como, por exemplo, o fracasso e evasão escolares e a deterioração da qualidade do ensino público. Incluir pessoas com necessidades especiais no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o circuito da exclusão.

Ao discutir sobre a formação docente na área da Educação Especial, Kassir (2014) destaca dois grandes desafios a serem enfrentados com relação à formação docente. Para a autora, se apresentam de diferentes ordens. Um deles tem relação com as características do ensino superior que propõe uma formação de dois tipos de professores - os capacitados e os especialistas - de acordo com a Resolução CNE/CEB, nº. 02/2001, em seu artigo 18,

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (BRASIL, 2001)

Nesta perspectiva, Kassar (2014) sinaliza que é preciso se atentar aos detalhes, pois quando se propõe discutir a formação docente, esta realidade aponta para alguns aspectos que podem ser velados e até contraditórios se analisados por outro ângulo. Cita, por exemplo, quando se prioriza, via programas do governo federal, a formação de professores para atuarem em salas de recursos. Assim, a autora nos convida a pensar a partir de seus questionamentos, ou seja, “se a formação do professor é um aspecto fundamental, em que consistiria a peculiaridade dessa formação? Quais suas características?” (KASSAR, 2014, p. 212).

Será este um indício de perigo de desencontros e riscos de flexibilização ao que já está consolidado nas legislações? Retrocesso ao invés de avanço, se condicionarmos que “uma sala de recursos multifuncionais requer um professor também multifuncional” (KASSAR, 2014, p.212). Dessa forma, a autora afirma que o foco da política educacional inclusiva é implementar cada vez mais a implantação de

salas de recursos multifuncionais. Sendo assim, é necessário um professor “[...] capaz de atuar em diferentes frentes, para atender diferentes deficiências, sua formação não deve, portanto, ser restrita, mas generalista” (KASSAR, 2014, p.212).

Outro ponto também discutido é que ao se priorizar a formação dos professores do AEE, se atentando para as salas de recursos, pode-se levar somente para este professor a responsabilidade pela educação e aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou público-alvo da Educação Especial. É preciso se pensar também na formação do professor da sala de aula do ensino comum.

Kassar (2014) amplia a discussão quando aponta para o outro desafio, que é a “crise de identidade” do próprio campo de conhecimento. Sinaliza não haver um consenso, em detrimento dos trabalhos que comportam a busca pela especificidade, na escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades e outros que defendem não haver especificidade da área. Assim, “diferentes visões de educação e inclusão convivem, discursos não coincidentes estão em circulação [...]” (GOES, 2002, p.108).

Nessa direção, ampliar a discussão, acerca da crise de identidade no campo da educação, parece pertinente se pensarmos o professor como multifuncional, isto é, quando é exigido que este profissional atue com todas as deficiências. Como englobar as particularidades deste profissional, por exemplo, quando ele é convocado a trabalhar a formação do indivíduo no entrelace com a família, com o professor? Dessa forma, a crise de identidade, que já é antiga, neste momento, se apresenta mais acentuada, mais agravada, a partir desta proposta de multifuncionalidade.

Outro aspecto relevante, com referência a crise de identidade do campo da educação, tem relação com o “olhar” que se direciona para a educação especial, pois tem se reduzido ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, faz-se necessário ser ampliado para outros aspectos que envolvem o público da educação especial, como a acessibilidade, avaliação biopsicossocial, Interseccionalidade para com os negros e mulheres com deficiência e outros.

Na atualidade, cada vez mais tem se discutido sobre a formação inicial ou continuada. Garcia (2015), assim como Kassar (2014), apresentam os modelos de professor requerido pela formação. São eles: os generalistas, que partem da base docente com uma formação específica; os especialistas, que restringem a formação no campo específico, e os professores do AEE, que são formados para atuar com os recursos e materiais adaptados no interior das escolas regulares. Assim, estes modelos apontam para o direcionamento da formação, com base na prática e na desvalorização da teoria e da reflexão, sobre a apreensão do conhecimento escolar, o encaminhamento para a formação continuada à distância e, em sua maioria, na rede privada, a necessidade de um profissional adaptável às mudanças, proativo e multifuncional.

As discussões descritas são de grande valia, pois o professor como membro participante da educação especial deve vislumbrar “[...] a Educação Especial como constituinte das políticas educacionais para a Educação Básica” (VAZ E GARCIA, 2015, 47). E mais, como construtor de saberes de sua própria formação, e, principalmente, no campo da educação especial, precisa considerar e refletir sobre os aspectos mencionados, pois a precariedade da formação docente cada vez mais contribuirá para o distanciamento e a não “articulação entre os conteúdos de conhecimentos e os procedimentos didáticos-pedagógicos” (KASSAR, 2014, p. 222).

Muitos são os desafios, e, assim, segue-se com a necessidade da melhoria da formação de professores, como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com deficiências em rede regular de ensino.

4.2 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Segundo André (1999), diferenciar as práticas pedagógicas do cotidiano é aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções universais. É compreender e aceitar as incertezas. Grande parte de nossas intenções pedagógicas devem ser construídas na ação cotidiana, em um processo de negociação, revisão, senso crítico constante e iniciativa por parte dos professores.

Para Vigotski (2001, p.331), “na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”. Mas só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender sinalizando, assim, a importância do fazer pedagógico imerso à subsídios culturais, utilizados de forma adequada e sistematizadas na promoção da aprendizagem.

O professor, na perspectiva Vigotskiana, passa a ser visto como mediador dos saberes existentes culturalmente, assumindo sua função no entrelaçar do processo de transformação das relações sociais, favorecendo que o velho possibilite emanar o novo, o novo que se inspira e se apropria do velho, para transformar e inovar.

Como este conhecimento dito “velho” pode inspirar e levar o outro a produzir o “novo”? Nesse contexto, Kassar (2015, p. 408) discorre dizendo que, “[...] será este um complexo ato de apropriação do indivíduo dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico”.

O espaço escolar é o lugar que possibilita aos sujeitos a apropriação de elementos advindos de outras gerações. São destas experiências semióticas que se constituem seu modo de ser e de estar no mundo. A projeção de mundo da pessoa passa pelo crivo da interpretação do outro, num processo de transformação e apropriação das vozes alheias, e se consolida a cada interação proposta.

Andrade e Smolka (2012) conceituam que internalização é algo que fazemos com tudo aquilo que ouvimos e que prestamos atenção, mas a apropriação exige que aquilo a que se prestou atenção seja “tornado próprio” do pensamento e da consciência de quem se apossa do conhecimento. Daí a necessidade de preocupação com a funcionalidade e possibilidades que se pretendem disponibilizar e expressar nos mais variados arranjos estabelecidos nos espaços educacionais.

Dessa maneira, o construir das ações pedagógicas pode se efetivar ou se estabelecer num entrelaçar de saberes e não saberes, em que ambos se expressam e, nesse sentido, Cristofoleti (2010, p. 67), enfatiza que,

Do mesmo modo que os alunos vão mostrando os conhecimentos de que dispõem, e o que ainda não dispõem, a professora também vai indiciando saberes e não saberes em relação a prática pedagógica para seus pares e para os especialistas que atuam na escola.

Nesse mesmo processo, Padilha (2001) nos sinaliza que as relações de ensino acontecem numa relação discursiva, com o uso de instrumentos simbólicos cuja função é serem constitutivos do sujeito. A linguagem, entendida como trabalho constitutivo, exclui, de modo radical, a possibilidade de que o desenvolvimento cognitivo possa acontecer desvinculado da palavra, do outro e dos signos. Impossível pensar no desenvolvimento cognitivo fora da cultura e da linguagem e conseqüentemente o seu papel fundamental no processo de significação.

Ao descrever sobre os processos de significação, Pino (2005, p.149) afirma que “os processos de significação se concretizam na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é uma produção social”.

Goés (2002), ao se referir à obra de Vigotski, diz que, para o autor, o desenvolvimento da criança normal e o desenvolvimento da criança com deficiência é ao mesmo tempo, igual e diferente, assim como as metas educacionais. É na experiência social que o indivíduo vai significando o mundo e a si próprio.

As possibilidades para o fazer pedagógico devem ancorar, buscar, investigar, inquietar e indagar, se permitir trilhar novos modos de fazer e de pensar a prática pedagógica. Nessa perspectiva, para a criança com deficiência, Vigotski nos propõe a dar ênfase aos caminhos alternativos e recursos especiais, vislumbrando as peculiaridades de desenvolvimento na organização sociopsicológica da pessoa.

O autor nos ensina a examinar a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência apontando para as possíveis influências que o “defeito” exerce ao considerar que,

Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais

substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKI, 2011, p.869).

O modo como o sujeito se relaciona com o “defeito” e com as condições sociais e psicológicas geradas a partir da deficiência, é condição para que se estabeleça a compensação sociopsicológica, que se norteia para os aspectos históricos, culturais e sociais da vida concreta humana.

Para Góes (2002), é nas relações com o outro e na experiência em diferentes espaços da cultura que se consolidam as possibilidades compensatórias. Caso contrário, muitas crianças com deficiência continuarão a ir para a escola só para não ficar à toa, para ocupar o tempo, para dar menos trabalho em casa (PADILHA, 2000).

A natureza, a gênese e a função da personalidade são sociais. Sob esse ponto de vista, Vigotski (2011) nos diz que o sujeito simbólico se constitui pela criação dos modos de domínio das ações humanas, chamando-as de “ferramentas ou instrumentos psicológicos”.

Quando o homem atua dentro desse processo sobre a natureza exterior e a modifica, também está atuando sobre a sua própria natureza e a está modificando, fazendo com que dependa dele o trabalho de suas forças naturais. Subordinar também essa ‘força da natureza’ a si mesmo, ou seja, a seu próprio comportamento, é a condição necessária do trabalho. No ato instrumental o homem domina a si mesmo a partir de fora, através de instrumentos psicológicos (VIGOTSKI, 1996, p.41).

Essas considerações nos fazem refletir que por um lado é fundamental compreender que quanto melhor for a qualidade das relações que estabelecermos com os sujeitos, mais o desenvolvimento psíquico será de qualidade. Por outro lado, é possível pensar nessa qualidade de vida social, nas relações que são estabelecidas na escola, que suscitem aprendizados no campo ‘conceitual-científico’ e que aprimoram ainda mais o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Na prática do cotidiano escolar muitos são os desafios. Silva (2011), ao analisar a prática pedagógica do professor, no processo de inclusão educacional de quatro alunos com TEA (Transtorno de Espectro do Autismo) no ensino comum, concluiu que os professores dispõem de pouca experiência e conhecimento para lidar com as

especificidades e características diferenciadas desses alunos, constatadas em relação a não realização de práticas pedagógicas facilitadoras do aprendizado de todos.

Silva, Fonseca, Brito, Shitsuka, (2018), ao analisarem práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com e sem deficiência em uma turma de Educação Infantil, identificam concepções das professoras sobre a inclusão da criança com deficiência. O estudo revelou que apesar do discurso em defesa da inclusão, há, por vezes, a dificuldade de saber como desenvolver ações e práticas inclusivas junto aos alunos. Assim, os resultados apontaram para a ausência de estratégias direcionadas para o desenvolvimento e aprendizagem de todos na construção de uma escola inclusiva, apontando como indicativos que a formação continuada pode e deve ser uma estratégia para subsidiar o trabalho.

4.3 AS PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Considerando a importância de se compreender como ocorre o fazer pedagógico dos professores na Educação Infantil, com foco na Educação Especial no Brasil, suas configurações, tendências e perspectivas, realizamos uma investigação na produção científica, com foco nas publicações do período compreendido entre 2009 a 2019, no intuito de conhecer essas tendências e verificar como as proposições, os processos de adaptações e mudanças curriculares e metodológicas das políticas de inclusão da pessoa com deficiência se estabelecem na prática pedagógica. Essa análise possibilitou-me, enquanto pesquisadora, conhecer o que existe de produção acadêmica e científica na área de estudo e mediou as futuras análises elaboradas nesse estudo, com relação aos dizeres e práticas das professoras e gestoras investigadas.

Dentre os estudos, privilegiamos os que mais se aproximaram do escopo de nosso trabalho. Assim, elencamos para a pesquisa alguns descritores: “Educação Infantil, Educação Especial, Formação de professores, estratégias e saberes docentes e ou recursos pedagógicos, Transtorno do Espectro do Autismo e Deficiência”.

Elegemos como fontes, para a realização da investigação, as dissertações de mestrado integrantes do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e também artigos de Revistas de Educação Especial, por entender que as revistas têm sido um importante instrumento de acesso de informação, no que diz respeito à veiculação de experiências significativas do fazer pedagógico.

Nesse sentido, após o recorte realizado, optamos por uma amostra de 14 trabalhos, que foram selecionados em função da similaridade com os aspectos da referida pesquisa. Esse recorte realizado é apresentado no Quadro 3:

Quadro 3: Amostra dos trabalhos acadêmicos investigados

(continua)

REFERÊNCIA	CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA
<p>ANDRIETTA, T. C. M. Formação inicial de professores da educação Básica: a construção dos saberes profissionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.</p>	<p>O estudo centra-se em compreender qual o papel da formação inicial na construção dos saberes docentes de futuras professoras. Para a produção do material empírico, utilizou-se a técnica do grupo focal.</p> <p>Os resultados da pesquisa evidenciaram que a formação inicial tem construído nas futuras professoras os saberes da experiência e da formação profissional, por meio dos estágios e das aulas que teorizam tais estágios. Mostraram ainda, na voz das alunas, que não houve menção aos saberes disciplinares e curriculares, pois a ênfase maior ficou centrada no saber da experiência.</p>
<p>BARROS, A. A. M. Saberes Docentes no Contexto da Educação Infantil: a prática pedagógica em foco. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.</p>	<p>O estudo buscou identificar quais saberes da docência são mobilizados por docentes dessa etapa de ensino, em relação às necessidades educativas de crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade.</p> <p>Destaca que essa formação está distante de ocorrer de forma crítica e transformadora, pois, para isso, é preciso que todos os saberes, além daqueles da experiência, componham igualmente o contexto de formação e auxiliem de forma mais efetiva na articulação entre teoria e prática.</p>

<p>GONÇALVES, R. M. E. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil e a Construção de Saberes Docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí/Teresina, 2016.</p>	<p>O estudo investigou sobre a construção de saberes docentes na prática pedagógica da Educação Infantil. A pesquisa concluiu que os professores mobilizam os saberes da formação profissional, os saberes curriculares, disciplinares, os saberes da experiência, quando adequam os conteúdos e atividades às necessidades dos seus alunos. Também perceberam que o uso de diferentes técnicas de ensino-aprendizagem, para que as crianças se desenvolvam, pressupõe o uso de saberes mobilizados e produzidos pelos professores na ação docente. Os saberes mobilizados e construídos pelos professores se consolidam principalmente no ato de planejar e executar as atividades com as crianças.</p>
<p>STOLL, A. P. N. A Constituição das Identidades das Educadoras que trabalham na Educação Infantil e sua relação com os Saberes Docentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de La Salle, Canoas, 2017.</p>	<p>A pesquisa optou por compreender o modo como se constituem as identidades das educadoras infantis, a partir de narrativas de experiências pessoais e profissionais. Os resultados revelaram que a atividade docente emerge de princípios, valores e saberes do educador através da memória de experiências pessoais e profissionais que se engendram na tessitura da experiência formadora.</p>
<p>FIORINI, B. S. O Aluno com Transtornos de Espectro do Autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília/SP, 2014.</p>	<p>Participaram da pesquisa sete alunos com diagnóstico de TEA, suas professoras e suas cuidadoras. A pesquisa foi realizada em escolas de Educação Infantil, da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo. A análise da rotina permitiu identificar a participação dos alunos com TEA em diferentes atividades realizadas no contexto da Educação Infantil, desde conteúdos dirigidos pelo professor até mesmo durante o brincar. A especificação da rotina escolar possibilitou a observação de outros elementos essenciais relacionados à inclusão do aluno com TEA, além da identificação das diferentes habilidades apresentadas pelos alunos e as dificuldades que ainda são encontradas nas escolas.</p>
<p>FERREIRA, R. F, A. Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro do Autista, na Educação Infantil: o desafio da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-</p>	<p>A pesquisa buscou compreender qual o tipo de formação que professoras, que atuam em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte, receberam na sua formação inicial e ao longo da sua trajetória profissional e como elas avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com Transtorno</p>

<p>Graduação em Educação e Docência/MP. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.</p>	<p>do Espectro Autista. Constatou-se que as professoras não se sentem preparadas para atuar junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em razão de desconhecerem particularidades da deficiência e de não terem recebido formação específica sobre a inclusão de crianças com TEA. Em vista disso, identificou-se a necessidade de as professoras aprofundarem a compreensão sobre as necessidades educativas e de aprendizagem, tendo acesso a cursos de atualização e materiais adequados para atividades específicas direcionadas a crianças autistas.</p>
<p>CHIOTE, F. A. B. A Mediação Pedagógica na Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2011.</p>	<p>O estudo de caso originou-se num Centro Municipal de Educação Infantil do município de Cariacica-ES, tendo como sujeitos a criança com autismo, suas professoras e as demais crianças de sua turma. O objetivo da pesquisa foi analisar o papel da mediação pedagógica, na inclusão da criança com autismo, compreendendo a mediação como processo de significação e constituição dessa criança na educação infantil, favorecendo a apropriação de práticas culturais historicamente delimitadas nesse espaço, no desenvolvimento da consciência de si e do outro.</p>
<p>LIVEIRA, K. C. B. S. Práticas Pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil: considerações sobre a Infância e a criança com deficiência e Transtornos globais do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013.</p>	<p>O local escolhido para a pesquisa foi uma escola pública de Educação Infantil do município de Cachoeiro de Itapemirim - ES, em duas turmas de creche e três de pré-escola, por um período de quatorze meses. Os participantes foram oito crianças público-alvo da educação especial, com idade entre dois a seis anos de idade, dez professores, três pedagogas, uma diretora, uma coordenadora e duas auxiliares de turma que se envolveram direta ou indiretamente com o estudo. O estudo evidenciou a importância do investimento na formação dos professores, a constituição de relações de colaboração entre professores regentes e de Educação Especial e a ideia de que toda criança tem capacidade de aprender, pois esses elementos influenciam as práticas pedagógicas constituídas nos espaços-tempos da Educação Infantil mediante o desafio de inclusão escolar de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.</p>
<p>PACHECO, V. T. A Educação Infantil na Perspectiva Inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum. Dissertação (Mestrado em Educação)</p>	<p>O estudo intencionou analisar a organização do cotidiano de uma sala de aula, de 1º período da Educação Infantil, do Colégio de Aplicação no município de Uberlândia, a partir da presença de uma criança público alvo da Educação Especial.</p>

<p>– Programa de Pós-Graduação Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2018.</p>	<p>O trabalho foi estruturado em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de construção de dados a observação do cotidiano escolar de crianças de três e quatro anos de idade e entrevistas realizadas com os (as) professores (as), que participaram do processo de inclusão na respectiva turma.</p> <p>Constatou-se que os (as) professores (as) têm visto a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial como um desafio, porém se colocam em uma posição formativa frente a ele, abertos a aprender. E as crianças desse nível de ensino, que têm contato desde muito pequenas com a diversidade, tendem a desenvolver atitudes de respeito e sensibilidade frente ao outro.</p>
<p>CONDE, S.P. Práticas Pedagógicas Desenvolvidas no Atendimento Educacional à Criança Público-alvo da Educação Especial em uma Instituição de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Espírito Santo. Vitória/ES, 2015.</p>	<p>Esta pesquisa analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil.</p> <p>Os sujeitos da pesquisa foram duas crianças público-alvo da educação especial, matriculadas no Cmei, duas professoras regentes, a professora colaboradora das ações inclusivas e uma professora de educação especial da SRM.</p> <p>Os resultados apontaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial, na instituição de educação infantil do município de Cariacica, apresentam limites e possibilidades.</p>
<p>CORTES, M. D. “Brincar-vem”: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Espírito Santo. Vitória/ES, 2012.</p>	<p>Este estudo buscou analisar as condições que são oportunizadas às crianças surdas para a apropriação da Libras, em um Centro Municipal de Educação Infantil, referência na educação de crianças surdas, no município de Vitória/ES. Foram selecionados como elementos para a análise o processo de mediação estabelecido por adultos e outras crianças, na relação com essas crianças surdas, bem como os indícios de apropriação da Libras por elas na sala de atividades e no atendimento educacional especializado. As análises indicam que as condições para a apropriação da Libras ainda se constituem um desafio para algumas crianças que vivenciam um contexto restrito de interação em Libras.</p>

	<p>Isso ocorre devido, entre outros elementos, à falta de conhecimento de Libras por adultos e crianças e ao fato de a equipe bilíngue não apresentar a quantidade de profissionais necessária para atendê-las em diferentes espaços.</p>
<p>MAGESKI, M. S & CONDE, P. S. O trabalho colaborativo entre professores que atuam com crianças com baixa visão na Educação Infantil. Educação Especial em Debate, Vitória/ES, a. 1, v.1. n. 01, 2016.</p>	<p>O artigo descreve e analisa o processo de uma intervenção entre o professor de Educação Infantil da classe comum e o professor de Educação Especial com vistas à formação baseada no ensino colaborativo e adaptação de atividades. A pesquisa, de cunho colaborativa, teve foco no trabalho de duas professoras (uma da sala de aula comum e outra do Atendimento Educacional Especializado) e uma criança com Síndrome de Down de seis anos de idade. Os resultados indicaram que o trabalho colaborativo auxiliou na participação da criança com Síndrome de Down nas atividades. Indicaram ainda que este trabalho, embora presente no plano educacional do município, precisa de regulamentação e de formação dos professores.</p>
<p>MENDES, M. T. S & GALVANI, M. D. O Ensino Colaborativo como facilitador da Educação Inclusiva na Educação Infantil. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília/SP, v.4, n. 1, p. 45-60, 2017.</p>	<p>Este artigo apresenta uma discussão sobre o trabalho colaborativo entre professores regentes e de educação especial para a educação de crianças com baixa visão, em um Centro Municipal de Educação Infantil, do município da Serra/ES. Participaram deste estudo três professoras, que exercem trabalho colaborativo na área de Deficiência Visual e que atuam em CMEIs do município de Serra, com crianças que possuem baixa visão. Os dados confirmaram a relevância do desenvolvimento de atividades colaborativas entre professores da educação especial e professoras da educação infantil, tendo em vista o processo de inclusão das crianças com deficiência visual.</p>
<p>SILVA, M. O. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. Revista Educação Especial, Santa Maria/RS, v. 31, n. 60, p. 107-118, jan./mar, 2018.</p>	<p>Este artigo sinaliza para algumas reflexões sobre a interação entre crianças com e sem deficiência em duas turmas mistas dos dois últimos anos da Educação Infantil, de uma Escola da rede privada da cidade de Porto Alegre, RS, versada pela mediação do professor. O estudo é fruto de uma pesquisa para tese de doutoramento. A pesquisa tem caráter qualitativo e utiliza entrevistas semiestruturadas e registros de observação no diário de aula do pesquisador para compor o conjunto de dados analisados. A análise dos dados aponta para benefícios advindos do convívio entre crianças com e sem deficiência. Pelo convívio em turmas mistas, as crianças</p>

	com deficiência desenvolvem-se via imitação do comportamento das crianças com desenvolvimento típico. Aquelas sem deficiência aprendem a conviver com as diferenças, tornando-se pessoas mais abertas à diversidade. O professor é peça chave para que esse convívio possa contribuir para o aprendizado e desenvolvimento delas.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Destaco que os estudos apresentados por Andrieta (2014), Barros (2016), Gonçalves (2016), Stoll (2017) discutem sobre os saberes docentes, o modo como as identidades das educadoras se constitui, reveladas em suas narrativas de experiências pessoais e profissionais, envoltos nas necessidades dos alunos da educação infantil e educação especial e como estes elementos são constituintes de suas práticas pedagógicas.

Os trabalhos se assemelham e contribuem para o referido estudo, uma vez que sinalizam a importância de um olhar minucioso, no que tange o atentar às falas, aos gestos extras-verbais das educadoras que, ao se expressarem, estão por revelar indícios do modo como se constituíram enquanto pessoas e profissionais da educação.

Os estudos de Fiorini (2014), Ferreira (2014), Chiote (2011), Oliveira (2013), Pacheco (2018), Conde (2015) e Cortes (2012) apresentam e analisam diferenciadas práticas pedagógicas com alunos com deficiência e sinalizam que, no cotidiano escolar, para compreender a forma como se dão essas práticas pedagógicas implica considerar aspectos relacionados às dificuldades vivenciadas no chão da escola, o modo como se estabelece a mediação dos docentes para com estes alunos e como se consolida a organização do ensino na sala de aula, dentre outros.

Os artigos de Silva (2018), Mendes & Galvani (2017), Mageski & Conde (2016) nos direcionam a pensar sobre as possibilidades que circundam o ambiente escolar. Apontam o trilhar para os caminhos alternativos e que a direção está na junção das práticas pedagógicas que englobam o trabalho colaborativo.

Nesse sentido, a partir do levantamento realizado, podemos concluir que a temática sobre os saberes e estratégias docentes é ampla e reafirma a ideia de processo de construção em que se encontra a Educação Infantil, no que concerne à atuação dos professores junto aos alunos da Educação Especial. Demonstrando que os espaços de pesquisa têm sido também lugares de formação continuada, quando oportunizam aos atores sociais serem ouvidos e expressarem seus saberes e estratégias, constituindo-se como parte do processo investigativo ou auto reflexivo de seu trabalho docente. E, ainda, a reafirmar que a subjetividade destes indivíduos e a prática docente estão entrelaçadas.

Como afirma Goés (2002, p. 107), “[...] se condições especiais são necessárias, nem por isso ele [o aluno] deve ser visto como uma pessoa com algo menor, a quem se oferece uma ‘pedagogia menor’”. Dessa forma, quanto maior for a junção de ações e investimento humano em prol à promoção de um ensino de qualidade para os alunos com deficiência, melhores serão os resultados a se alcançar.

Assim, o presente estudo pretende ser de relevância social, no intuito de ampliar a continuidade das reflexões acerca dos saberes e estratégias dos professores de Educação Infantil que, cada vez mais, têm necessidades de aprimorar sua atuação com o grupo específico da Educação Especial. Acreditamos que sempre será valoroso o surgimento de indicativos para a melhoria das condições no processo de ensino-aprendizagem destes alunos, rumo à implementação concreta de práticas educacionais que viabilizem a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência. Bem como professores mais reflexivos e conscientes de sua atuação profissional.

5. AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI NO CAMPO DA DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, abordaremos as contribuições de Vigotski (2011/2012), na área da deficiência, levando em consideração que suas contribuições têm sido cada vez mais discutidas e estudadas, quando se pensa nas formas singulares de aprender e de se desenvolver enquanto pessoa. Vigotski (2011) enfatiza que apenas quando se compreende o complexo desenvolvimento das crianças com deficiência é possível elaborar uma teoria geral do desenvolvimento humano gestada no entrelaçamento entre as linhas de formação biológica e cultural.

Em seus estudos com crianças, adolescentes e adultos, dentre eles alguns com distúrbios patológicos das atividades intelectuais e linguísticas, enfatiza que o desenvolvimento dos processos rumo à formação de conceitos se constitui de forma gradual e complexa, iniciada na fase mais precoce da infância, especificamente a partir das funções intelectuais que, numa combinação específica confere as bases psicológicas, se configura e se consolida na puberdade (VIGOTSKI, 2001).

De acordo com Shuare (1990), a preocupação com a educação de pessoas com deficiência ocupa um lugar de destaque no conjunto da obra de Vigotski. O interesse de Vigotski por essas questões decorria tanto de preocupações científicas quanto de seu compromisso com as transformações políticas da União Soviética na época. A considerar que o período pós-revolução de 1917 trouxe consigo a situação de milhares de crianças, muitas delas com deficiência, em condição de vulnerabilidade e saúde precária.

Nesse sentido, o contexto político e social vigente, diante de graves questões, exigiu possíveis respostas, e é neste cenário, para atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência, que o autor cria, na década de vinte do século XX, um laboratório de psicologia e, mais tarde, o Instituto Experimental de Defectologia, onde foram desenvolvidas suas pesquisas.

5.1 A DEFICIÊNCIA E OS PROCESSOS EDUCATIVOS

Vigotski (2011/2012) dedicou-se ao campo da defectologia, que é o estudo das pessoas com deficiência ou transtornos de desenvolvimento. Buscou compreender os processos educativos, pautando-se na averiguação das necessidades e possibilidades de vida e de aprendizagem destes sujeitos. Optou, em suas pesquisas, pelo enfoque qualitativo ao observar as especificidades das crianças com diferentes tipos de incapacidade e deficiência. Para tanto, não hesitou em tecer críticas e rejeitar o método descritivo e quantitativo. Para Vigotski (1997, p.128), “[...] a criança é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente”.

Ao descrever sobre os aspectos biológicos entrecruzando-se com os aspectos sociais de formação humana, Vigotski faz referências ao funcionamento e a plasticidade cerebral (ANDRADE E SMOLKA, 2012). Logo, pensar o funcionamento do cérebro é também vislumbrar possibilidades que,

[...] se efetiva no âmbito da ampliação das experiências individuais, ou seja, é dependente da presença do outro, de sua palavra, de sua lembrança, de sua ausência, de suas histórias, dos registros que deixam de ser vivências individuais para se tornarem-se produtos partilhados da cultura social (ANDRADE E SMOLKA, 2012, p.708).

Nesse sentido, o desenvolvimento deve ser compreendido como um processo dinâmico, dialético e complexo, entrelaçado aos aspectos históricos, culturais e sociais da vida cotidiana, e, se pensarmos a “supercompensação” (VIGOTSKI, 1997, 2012), é fundamental não esquecer que a mesma se estabelece numa estreita relação com o desenvolvimento social e cultural de vida e de existência da pessoa.

Coerentemente, ressalta Góes (2007, p.5) ao destacar o processo de compensação sociopsicológica para a pessoa cega,

[...] alfabeto Braille ao dar acesso à leitura e escrita, tem importância muito mais valorosa que a sutileza do tato e do ouvido, a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, e sim pela linguagem, pela palavra, pelo mundo dos conceitos.

Dessa forma, destaca a importância de a criança ter possibilidade de ingresso e acesso ao caminho do desenvolvimento cultural. Sendo assim, “[...] a educação

surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 867). De modo que a criança com deficiência possa se desenvolver ao ser apresentada ao novo, ao desconhecido, ao inexplorado, pois “em nosso cérebro estímulos fortes ou que se repetem com frequência abrem novas trilhas” (VIGOTSKI, 2011, p. 13).

A compensação sociopsicológica, de que fala Vigotski (1997, 2012), se dá fundamentalmente pelas ferramentas e signos originados a partir do trabalho e da linguagem. A linguagem possui, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento em que “o processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o individual” (VIGOTSKI, 1993, p. 141).

Assim, discorre que o percurso da aprendizagem se configura no contato com o outro, na trama das interações sociais, exige ir ao encontro com o outro, dispor do fazer. Fala de um fazer que não está pronto, pois é um fazer com o outro e que sinaliza para os aspectos de superação e transformação das dificuldades em possibilidades.

Para Vigotski (1998), a aprendizagem se dá a partir de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. E esta emana da sua interação com o meio social, porque quanto maior o contato que o indivíduo estabelece com os elementos simbólicos, maior será sua interação com o mundo. Desse modo, entendemos que o educador tem função de fornecer aos seus alunos os elementos simbólicos, se utilizando da linguagem como instrumento facilitador no intercâmbio entre os sujeitos possibilitando o abstrair e o generalizar do pensamento.

Oliveira (2007, p.129), apresenta elementos necessários e constituintes do pensamento ao afirmar que,

O pensamento é, assim, formado na vida social, à medida que os modos de organização do ambiente presentes em determinado contexto social fornecem aos indivíduos nele imersos os objetos, os conhecimentos, as técnicas e os motivos necessários ao desempenho das tarefas sociais historicamente construídas naquela cultura.

Vigotski (1998) nos ensina que a criança se desenvolve envolta nas etapas descritas. em dois níveis de desenvolvimento, aos quais denominou de real e o outro potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se a etapas já alcançadas pela criança, representada em situações de autonomia, isto é, o que ela já consegue fazer sozinha, sem a ajuda de outras pessoas. Já o nível de desenvolvimento potencial exige presença do outro, diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros, onde o outro lhe empresta significações.

Destarte, o educador será o outro, constituído pelas escolhas de suas práticas pedagógicas e o modo como se efetivará a mediação para com o aluno. Assim, sua intervenção pedagógica será nas Zonas de Desenvolvimento Iminentes de cada aluno, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Conforme afirma Vigotski (1998), as zonas de desenvolvimento iminentes¹⁴ é o elemento mediador em relação à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Nessa perspectiva, se consolida como instigante e prazeroso o ato de pensar o fazer pedagógico e exige uma atuação expressiva, especificamente do professor para atentar as especificidades de aprendizagem do aluno com deficiência.

No entanto, tais especificidades também se constituem e se desenrolam num jogo de interações. Oliveira (1992, p.32) acrescenta que,

O que o sujeito é, em cada momento, depende mais das interações que ele estabelece com os outros sujeitos, dos papéis que assume em relação aos outros e que os outros assumem com ele, e que são definidos segundo ideias e valores de um determinado grupo social no confronto com outros grupos com diferentes ideais e valores.

Nesse sentido, é qualitativo intensificar o cuidado e atenção referentes à organização dos ambientes, o planejamento das atividades, pois serão para as

¹⁴ Também conhecida nos estudos de Vigotski (1998) como Zona de Desenvolvimento Proximal, nesse sentido, registra-se ser uma questão de tradução.

crianças “campos de vivências e exploração”, ao passo que “o ambiente define diversas práticas sociais que desenvolvem diferentes competências” (OLIVEIRA, 2007, p.193 e 194).

Para tanto, buscar esta compreensão nos aponta para alguns estudos que merecem destaque pelos avanços proporcionados às teses de Vigotski, a respeito da deficiência intelectual. Dentre eles, temos os estudos de Padilha (2001) que investigam a trajetória escolar de sujeitos com deficiência, numa perspectiva de compreender o desenvolvimento no âmbito simbólico, cultural e histórico, apontando para os aspectos de superação que obtiveram com base em formas de mediação simbólica diferenciadas.

Carvalho (1997), em suas pesquisas com alunos com síndrome de Down, analisa aspectos referentes à linguagem através de episódios interativos ocorridos em contextos de escolarização formal, evidenciando o processo de produção de sentidos e as formas de exclusão que o processo pedagógico produz.

Dispor de tempo para estudos, pesquisas e aquisição de novos conhecimentos é sempre ousar novos horizontes, é o atender aos anseios expressos na relação aluno-professor, e o de quem quer aprender e ensinar. Assim sendo, o educador, além da disponibilidade do tempo, também se ocupará em selecionar temáticas ou teorias que dialogam com sua prática. E essa prática também se movimenta em direção às situações inesperadas que surgem e que, por vezes, o obrigam a repensar o já planejado.

5.2 DIÁLOGOS COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: INDICATIVOS PARA A MELHORIA DAS CONDIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Especial, nos impulsiona a estudar o pensamento de Vigotski (2001) acerca do desenvolvimento humano. Vigotski, ao fazer referências sobre o funcionamento e a plasticidade cerebral, o entrelaçamento dos aspectos biológicos para com os aspectos sociais, afirma que o

modo como o sujeito se relaciona com o “defeito”¹⁵ e com as condições sociais e psicológicas, geradas a partir da deficiência, estabelece a compensação e esta norteia-se para os aspectos históricos, culturais e sociais da vida concreta humana.

Vigotski (1993) nos diz que as funções psicológicas são afetadas através da relação existente entre o uso do instrumento e da fala. As interações que ocorrem do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o meio serão determinantes para o desenvolvimento da percepção, das operações sensório-motoras e da atenção que compreendem um sistema dinâmico de comportamento.

Nesse contexto, ao analisar a compensação sociopsicológica, o autor destaca a importância de a criança ter possibilidade de ingresso e acesso ao caminho do desenvolvimento cultural, o que lhe possibilitará utilizar-se de caminhos alternativos, ousando novas experiências, que são, por vezes, oferecidas pela linguagem, pela palavra, pelo mundo dos conceitos. Nesse sentido, a educação infantil é uma etapa da escolarização fundamental que visa o desenvolvimento da linguagem e da construção do pensamento na criança.

Segundo Vigotski (1993, p. 141), a linguagem possui, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento. Destaca que “o processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o individual”.

Nesse sentido, partindo do entendimento de que a relação do homem com o mundo é mediada, e que essa mediação inclui os sistemas simbólicos, que se caracterizam em elementos intermediários entre o sujeito e o mundo, o uso dos instrumentos é um fator de grande importância para o desenvolvimento da criança. Por vezes, a criança utiliza-se da imitação, procurando manipular objetos e fazer uso de instrumentos da mesma forma que fazem os adultos. Para isso, a criança, para imitar, domina princípios envolvidos numa atividade em que pautou antes um processo de observação.

¹⁵ Vigotski faz referência ao termo “defeito” advindo de seus estudos sobre a Defectologia entre os anos de 1924 a 1934.

Outro aspecto relevante descrito por Vigotski (2003, p. 85) é que as crianças com seus dramas infantis querem sempre transmitir algo e ele nos ensina, de maneira bastante pertinente, a olhar e ver o que está velado nesses comportamentos,

[...] Com la fuerza de su instinto y de su imaginación, crea el niño las situaciones y el ambiente que no le proporciona la vida para improvisar impulsos emocionales (heroísmo, arrojo, abnegación). [...] El niño quiere encarnar en acciones, en imágenes vivientes, todo lo que piensa y siente¹⁶.

Na citação acima, Vigotski fala a respeito da força que possui a imaginação criadora da criança que se expressa por meio do jogo teatral. Assim, o olhar atento do professor identificará que, na maioria das vezes, através de improvisos, a criança quer demonstrar situações que estão inquietando-a, e, de fato, é verdadeiramente o que sentem e pensam. E não o contrário, quando, por vezes, são interpretados como não saberes, quando não são classificados como indisciplina.

Esse olhar cuidadoso guiará o professor para ativar o lado criativo dos alunos e, como detentor do saber, introduzir o seu aluno com deficiência aos elementos culturais, possibilitando a ele acessar, trilhar e experimentar os caminhos alternativos.

Segundo Vigotski (1998, p. 117),

(...) um aspecto essencial do aprendizado é o fato dele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Nessa direção, Vigotski, (1998, p. 117) nos alerta que “a noção de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”; um processo do qual o professor tem papel fundamental, o de conduzir as crianças com deficiência a aprender, o que ainda não conseguem sozinhas, e conseqüentemente agindo assim, o educador viabiliza a

¹⁶ Com a força de seu instinto e sua imaginação as crianças criam situações e um ambiente que lhe proporcione vida para improvisar impulsos emocionais (heroísmo, arrojo, abnegação). [...] a criança quer encarnar em ações e imagens tudo que pensa e sente. (Tradução nossa)

melhoria das condições no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

Oliveira (2002, p. 62) partilha do mesmo entendimento quando diz que “[...] a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico, são o professor e as demais crianças – é fundamental para promoção do desenvolvimento do indivíduo”.

Acreditamos que se os professores optarem, dentre as tantas contribuições elencadas na teoria de Vigotski, pela ótica da interação e da atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal e/ou Iminente na execução de suas práticas pedagógicas, muito contribuirão para o desenvolvimento cognitivo e social de seus alunos, em especial os da Educação Especial.

6 OS SABERES E ESTRATÉGIAS DAS PROFESSORAS E GESTORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DOS ENCONTROS DOS GRUPOS FOCAIS

Neste capítulo, a análise dos dados é organizada em categoria. Entendemos que este modo de apresentação dos dados melhor representa os sentidos e significações expressas pelas participantes da pesquisa. A considerar que a participação de cada professora e gestoras no grupo focal diz muito de sua prática pedagógica, mas também os enunciados produzidos traduzem características próprias, revelando sonhos, desejos, medos e inseguranças.

Assim subdividimos as categorias em:

- 1- **Saberes e estratégias no cotidiano escolar:** as implicações das experiências, valores e crenças do fazer pedagógico.
- 2- **Saberes e estratégias no cotidiano escolar:** as dificuldades e necessidades advindas das relações de ensino.
- 3- **Saberes e estratégias no cotidiano escolar:** e o que penso sobre os diagnósticos e laudos?
- 4- **Saberes e estratégias no cotidiano escolar:** o uso de metodologias como contribuição para o desenvolvimento social e humano dos alunos.
- 5- **Saberes e estratégias no cotidiano escolar:** A atuação profissional para o processo de formação humana.

Os dizeres são destacados por abreviações P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 (caracterizando as professoras), PD1 e PD2 (Pedagogas), e letra D (Diretora), visando facilitar o entendimento do sentido dado às participantes e suas falas.

Nesse sentido, Kramer (1996, p. 21) esclarece que, no contexto das narrativas dos professores, “trata-se de resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediado por suas próprias palavras”.

A seguir serão apresentadas as valorosas interlocuções que foram emergindo no decorrer das reuniões do grupo focal. Em alguns momentos, para dinamizar e enriquecer as interlocuções, dialogo e intervenho com as participantes indagando ou afirmando sobre seus posicionamentos e argumentações. Para melhor organização dos dados e compreensão, para cada categoria, optei por descrever alguns dos recortes, de modo a dar destaque aos diálogos, e em sequência às análises. Os enunciados produzidos durante a realização dos grupos focais serão destacados por turnos, em forma de números, evidenciando a sequência e/ou a interrupção das falas. Os colchetes indicam as pausas durante a fala das participantes.

6.1 SABERES E ESTRATÉGIAS NO COTIDIANO ESCOLAR: AS IMPLICAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS, VALORES E CRENÇAS DO FAZER PEDAGÓGICO

Recortes do dia 07 de outubro de 2019.

Para início das discussões no grupo focal, realizei a leitura do texto: **A Moça Tecelã** e ao término da leitura do texto indaguei se alguém o conhecia.

- (01) **Pesquisadora:** Vocês já conheciam esse texto? Que acharam do texto? (Todas manifestaram em falas e/ou negando com o balançar da cabeça) que não conheciam, mas que acharam legal. Prossegui motivando as participantes a se expressarem, em relação ao texto, com o intuito de provocar o desencadear da discussão.
- (02) **Pesquisadora:** **Pensando a prática pedagógica de cada uma e ao associá-la ao texto lido, quais reflexões surgem neste momento?**
- (03) **PD1:** Quando ela começa a tecer as [...] aparece o maldito marido (risos de todas, seguida de conversação de algumas ao mesmo tempo).
- (04) **P3 e P5:** É.
- (05) **PD1:** Tinha que ser o marido.
- (06) **PD1:** Quando ela estava bem e feliz, o marido.
- (07) **P5:** É, ele começou a querer escravizar a mulher.
- (08) **PD1:** E ela esquece-se dela. Mas mesmo assim continua a tecer.
- (09) **Pesquisadora:** **É possível relacionarmos estes aspectos do tecer ao nosso fazer pedagógico? Relacionar as nossas experiências, os valores e as crenças em relação às crianças com deficiência?**
- (10) **PD1:** E acho que a gente também tece aqui o tempo todo. Porque, assim, [...] Eu penso na seguinte forma de que é o quanto a gente acaba deixando de fazer as coisas pra gente para se doar para as crianças aqui na escola, né. Eu me cobro muito o fato de não participar muito da vida das minhas filhas, não participar muito das reuniões. E eu cobro dos meus pais de estarem aqui nas reuniões. Então, assim há [...] bate essa controvérsia na cabeça da gente, mas é uma questão de doação tão grande, de amor ao trabalho, de amor às crianças, de bem querer das crianças que a gente acaba que, às vezes, eu penso assim, né, fazendo sempre o que os outros estão querendo e a gente vai ficando pra depois.
- (11) **P3:** Eu penso também, que de um lado, eu acho também, hoje estou meio confusa (balança a cabeça). Assim, tem hora que é difícil tecer, por que... Mas eu penso assim, que às vezes a gente deixa de fazer da forma que é mais [...] é [...] da forma mais implícita uma coisa. Assim que está, mas assim que você não vê tanto nas normas, nas técnicas, entendeu? Para

fazer de acordo com o que, a gente é orientado a fazer. Então, a gente deixa de fazer da forma que a gente talvez acredita, do nosso modo, de acordo com o que a gente acredita, com o que a gente é [...] vivencia, né? Pra fazer da forma com que as normas pedem, né? Porque igual, vou dar um exemplo: Rita, esses dias, queria levar Samara pra [...] fazer o quê? (ela olha para a PD1) um negócio fora da escola, né? Não lembro o que é. Aí eu falei assim: ó Rita, deve ser uma coisa bem legal para fazer, mas você já pensou o tanto de problema que isso vai dar pra [...] pra você, se essa menina saísse com ela, pra ficar com ela fora da escola. Então, assim, daria pra fazer, mas teria que ter todo um processo, e documento, e não sei o que, e, ainda assim, mesmo assim, dar problema. Vamos supor: gripou. “Ah! gripou porque estava lá, dormindo lá, e saiu” Entendeu? Então, é cheio de coisas, eu acho que a gente acaba deixando de fazer as coisas da nossa forma, que a gente acha talvez, que a gente ajuda e as normas pedem, né, para serem feitas.

(12) Pesquisadora: Então a professora P3 aponta para aspectos relevantes. Que muitas vezes o que acreditamos ser bom para a criança tem implicações quando atreladas às normas e técnicas já estabelecidas pelo sistema educacional. É isso?

(13) PD1: Eu acho que sim. E que também o que a gente acredita, as nossas crenças, vão influenciar na nossa experiência para lidar com o que aparece no dia a dia da escola. A experiência é algo fundamental, né, porque [...], mesmo que eu não tenha, vamos supor, e eu tenha muita experiência pra trabalhar com crianças do Pré II, crianças ativas. Normalmente, as crianças com deficiências, né, especiais, tidas especiais, elas são, na maioria das vezes, muito agitadas. E aí se você tem uma certa experiência com outro grupo, você tem uma predisposição maior para trabalhar com essas outras crianças diferenciadas, porque se você não tem experiência nenhuma, nem com uma, nem com outra, eu acho que se torna ainda mais difícil quando você pega uma criança especial, por exemplo, pela primeira vez, né. Eu nunca dei aula, eu cheguei aqui na sala de aula, não quer dizer que não vá conseguir, eu posso conseguir e eu vou conseguir se eu tiver força de vontade, mas, assim, aquilo assusta muito mais, né? O fato de você chegar assim, de repente, na sala de aula, você ter duas, três crianças especiais e você não ter experiência nenhuma. Meu Deus, você vai fazer o que agora? Eu vou conseguir dar conta de todo mundo?

Trago para esta categoria outro recorte acontecido no primeiro encontro do grupo focal. Neste recorte, as professoras apresentaram interlocuções que expressavam sobre suas dificuldades, em meio às sinalizações das possibilidades, e descrevem que algumas atividades despertam maior interesse das crianças com deficiência. Estas narrativas culminaram na fala da professora P1, no turno 55 que diz “Ela ama música”. Então, você, às vezes, fala: “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança que não fala, que não anda. E eu que nunca tive contato com uma criança nesta situação. Então, está sendo um desafio grande, né?”. Nesse sentido, intervi no intuito de mobilizar reflexões acerca de suas ações atreladas aos resultados já alcançados ou ainda aos possíveis resultados, que ainda possam emanar no ambiente escolar, buscando compreender as ações dos indivíduos envolvidos às

singularidades de suas crenças e valores. O recorte apresentado inicia-se no turno 56, conforme segue abaixo:

Recortes do dia 07 de Outubro de 2019.

(56) Pesquisadora: Vocês acreditam que as crenças e valores, de cada uma de vocês, interferem no modo como vocês agem, nas escolhas que fazem em relação ao fazer pedagógico na sala de aula?

(57) P3: Eu acho que [...] eu acho que [...] interfere e não interfere. P não é tudo que dá para utilizar na nossa prática pedagógica, impor nossa religião para eles.

(58) P1: (interfere) É a Religião, não!

(59) P3: É, não tem como, assim você busca o que se tem. Mas acredito que influencia e não influencia.

(60) Pesquisadora: De que modo significamos a Deficiência? Qual o meu olhar ao longo de minha existência para a pessoa com deficiência?

(61) P3: Acho que o jeito que a gente age é [...] com relação ao comportamento, que a gente tem com as crianças e isso vai influenciar as outras crianças, como P1 já falou. Isso aí todo mundo sabe. Eles cuidam uns dos outros (ao mesmo tempo, outras professoras confirmam).

(62) P5: Cuidam.

(63) P1: Cuidam.

(64) P3: Na pré-escola, eles aprendem essa [...]

(65) P5: (interfere) Essa interação.

(66) P3: (continua) É, esse respeito com quem é diferente e, eu não sei porque chegam a certo ponto da vida eles se perdem, porque aqui eles são [...]. A Samara apronta horrores com esses meninos e eles não batem nela. Ela que bate neles. Eles falam, “ô tia, Siu, tá me batendo” é [...] mesmo assim, eles têm carinho com ela.

(67) P1: (interfere) É, eles cuidam dela.

(68) P3: (continua) Quando ela foge eles vão olhar, eles falam “ô tia Siu, está com um trem na boca”. Eles já perceberam que a gente fica o tempo todo em cima dela [...]

(69) P5: (interfere) Cuidando.

(70) P1: (ao mesmo tempo) Cuidando.

(71) P3: (continua) Cuidando. Se a gente descuida, eles cuidam. Então, eu acho o nosso comportamento, a maneira como a gente age todo dia coincide sim no comportamento deles e aí eles acabam todo dia [...]. Tanto é que hoje, se eu saísse e Samara não fugisse ou não levasse ela, ela fica numa boa. Antes eu não fazia isso, antes eu tinha medo dela se machucar ou machucar os meninos, porque ela não é fácil, arranca os trem das mãos dos meninos e joga fora, ela é terrível.

Na análise das narrativas, foi identificado que o tempo e espaço que ocupamos não nos desvinculam de nossas experiências pessoais, valores e crenças cotidianas, assim, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDIA, 2002, p.21).

Para tanto, Stoll (2017, p. 74) acrescenta que a nossa compreensão, acerca das experiências, perpassa em

Assumir que as educadoras que trabalham na educação infantil constituem suas identidades profissionais a partir de elementos que se entrelaçam e que compõem o ser profissional implica considerar seu caráter experiencial, envolvendo aspectos da dimensão pessoal e profissional. Sabe-se que estas duas dimensões são indissociáveis, pois a educação é um espaço de relações humanas, onde os sujeitos, que são seres sociais e culturais, participam, convivem, desenvolvem-se e aprendem na dinâmica das interações.

Quando eu indaguei: *Pensando a prática pedagógica de cada uma e ao associar ao texto lido, quais reflexões surgem neste momento? (Turno 2)*, as participantes (PD1, P3 e P5), na tentativa de associar o texto “A Moça Tecelã” ao seu fazer pedagógico, enunciam a relação estabelecida da figura da mulher à figura masculina, a do marido. Neste caso, caracterizam-no como empecilho ao tecer (*Turnos 3, 4, 5, 6, 7, 8*). As demais se manifestaram por meio dos risos, que não deixa de ser um modo de se expressar.

Observa-se que as participantes que constroem o diálogo acima, mediado pelo texto lido anteriormente, associam o fazer pedagógico – o ato de tecer – às dificuldades do dia-a-dia, que nesse caso, está relacionado à figura do marido.

Mas também poderia ser o ato de submissão, de paralisar, de não se comprometer frente às demandas que surgem no fazer pedagógico. Estaria o riso a encobrir, disfarçar algo não revelado, não dito? Talvez seja melhor delegar ao outro a responsabilidade, neste caso o marido.

Logo, as participantes aprofundam o tema proposto e esclarecem que a prática pedagógica também implica, por vezes, optar-se por mudanças de atitudes e crenças, a depender da situação vivenciada. Diz PD1, [...] *o quanto a gente acaba deixando de fazer as coisas pra gente para se doar para as crianças aqui na escola, né? (Turno 10)* e também a P3 – *Então, a gente deixa de fazer da forma que a gente talvez acredita, do nosso modo, de acordo com o que a gente acredita, com o que a gente é [...] vivencia, né? (Turno 11)*.

A fala da PD1 nos remete à renúncia que a moça tecelã faz dela mesma ao ceder aos gostos do marido, como algumas renúncias diárias que a professora realiza ao dedicar seu tempo aos alunos.

As renúncias também estão no campo da vivência cotidiana e das experiências adquiridas, pois como afirma PD1, *também o que a gente acredita, as nossas crenças, vai influenciar a nossa experiência para lidar com o que aparece no dia a dia da escola (Turno 13).*

Nesse sentido, o cotidiano e o fazer pedagógico se desenham, por vezes, exigindo adaptações, arranjos e reorganizações, e mais, na direção de superar o modo como concebem a criança com deficiência, pois esta, na maioria das vezes, está ancorada na concepção biológica da deficiência. Tardif (2012) apresenta que, principalmente a partir da década de 1980, as discussões e pesquisas acerca da questão dos saberes dos professores vêm ganhando relevância. Gauthier (1998, p.24) destaca que “o saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino como, aliás, em qualquer outra prática profissional”.

A experiência pode dinamizar o fazer pedagógico, conforme explicita PD1, [...] *E aí se você tem uma certa experiência com outro grupo, você tem uma predisposição maior para trabalhar com essas outras crianças diferenciadas, porque se você não tem experiência nenhuma, nem com uma, nem com outra, eu acho que se torna ainda mais difícil quando você pega uma criança especial, por exemplo, pela primeira vez, né? (Turno 13).* No entanto, como seria compreender a experiência a partir do recorte de ter uma “predisposição maior...”? O importante seria nos ocuparmos em romper a barreira existente entre o normal/patológico, “é preciso olhar para além do corpo” (PADILHA, 2007 p.3)

As relações, no campo da experiência, são fatores relevantes, quando se pensa a prática pedagógica. No entanto, é importante considerar que ‘essas experiências’ favorecem a criatividade do professor associada ao conhecimento teórico que se tem da área pedagógica.

Nesse aspecto, concordamos com a concepção a respeito do saber, descrita por Gauthier (1998, p. 20) que define que “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias”. Sim, o saber docente, por vezes, depara-se com a ausência da experiência em inúmeras situações. E implica-nos buscar outros conhecimentos e atitudes para suprir as demandas do ambiente escolar, é necessário superar os problemas ora existentes, pois “[...] não devem nos imobilizar, interromper as tentativas ou restringir nosso olhar para o lado insatisfatório da realidade” (GOÉS 2002, p.108).

Fazemos, então, um convite aos educadores para avançarem para além das competências técnicas, que já lhe são exigidas para a atuação profissional, um caminhar também para a busca por competências políticas, que seja para o construir de novos olhares, que conseqüentemente no futuro, acredito se tornarão novos saberes.

No espaço escolar, também se partilham ricas experiências no campo da amizade e da afetividade, na relação criança-criança é comum e rotineiro o cuidado com o outro (conforme os turnos 61 a 71), destaca P1 “*é, eles cuidam dela*”. E PD1 destaca que por meio da interação “vão se desenvolvendo” (turno 35). Assim, o modo como se relacionam, a ajuda entre as crianças é considerada um fator de relevância no trabalho com a deficiência.

No entanto, não substituí o entrave do não saber fazer ou o não lidar com o diferente, o que exige aperfeiçoar-se continuamente. Faz-se necessário que a teoria e a prática dialoguem, atribuindo, assim, espaço para as diversas teorias, pois “as teorias constituem, assim um lugar do qual se olha a prática cotidiana” (SMOLKA e LAPLANE, 2002, p.79).

Sendo assim, para Goés (2002, p.109) “são muitas as dificuldades para implementar a filosofia inclusiva para os indivíduos diferentes que apresentam algum tipo de deficiência”, na maioria das vezes “[...] as adaptações curriculares estão sendo implementadas parcialmente, ou não respondem aos problemas essenciais” (GOÉS, 2002, p. 109). No entanto, interferem de forma acentuada no fazer pedagógico.

Dessa forma, relevante destacar que as implicações das experiências, valores e crenças do fazer pedagógico das participantes nos direcionam a compreender que muitas destas experiências estão arraigadas às concepções e vivências anteriores à prática pedagógica. Exigindo um esforço e desejo de exercício refletivo, de modo que não sejam o fator impeditivo para a descoberta do sujeito, sujeito este para além do espaço escolar, que quer aprender, mas que também pode ensinar.

Entendo que cada situação experienciada pela criança seja um instrumento introdutório para a cultura. Conforme a Vigotski (2011, p.866), “[...] a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011, p.866).

Assim, é benéfico para a criança e para o professor, pois a compreensão e apropriação do conhecimento pelo educador, em sua prática, o direciona na construção de novas concepções rumo a alterar e reorientar as ações, os discursos, os olhares em favor da educação especial e especificamente o seu fazer pedagógico.

6.1.1 Saberes e estratégias no cotidiano escolar: as dificuldades e necessidades advindas das relações de ensino

Atenta ao discurso das professoras que se entrelaçam entre si, e de uma narrativa surge outra, e assim se sucede. A seguir, será apresentada uma afirmativa, a partir da fala da Pedagoga (PD1), suscitada em um dado momento do grupo focal, do dia 07 de outubro de 2019, que sinalizava para as dificuldades vislumbradas pelas professoras no cotidiano escolar, no intuito de dar continuidade e/ou fazer emergir a interlocução das demais participantes.

Assim, destaco a fala descrita pela Pedagoga (PD1), no turno 13, [...] *Eu nunca dei aula, eu cheguei aqui na sala de aula, não quer dizer que não vá conseguir, eu posso conseguir e eu vou conseguir se eu tiver força de vontade, mas assim, aquilo assusta muito mais, né? O fato de você chegar assim de repente na sala de aula,*

“você ter duas, três crianças especiais e você não ter experiência nenhuma. Meu Deus! Você vai fazer o que agora?” Eu vou conseguir dar conta de todo mundo?”

Em seguida, apresento a minha afirmação e os enunciados que se desencadearam. Os turnos serão apresentados na sequência em que as discussões foram acontecendo no grupo focal e se referem aos recortes da reunião do grupo focal, do dia 07 de outubro de 2019.

Recortes do dia 07 de Outubro de 2019.

(14) Pesquisadora: Interessante, a PD1 fala das dificuldades que se depara na prática do fazer pedagógico.

(15) P5: Eu tenho dois lá na sala. Autistas. E Gustavo é [...].

(16) PD1: Ele tem físico e intelectual.

(17) P5: Pois é, nenhum dos dois fala. Ele [...] e a Gláucia só sabem falar 'não' e gritar. Ela começou a cantar parabéns esses dias, começou a desenvolver uma fala. Parabe [...] a, parabe só isso aqui eeee (palmas).

(18) PD1: Mas tá bom, já é um progresso.

(19) P5: Para mim, está sendo uma experiência ótima, porque eu já trabalhei e trabalho com criança especial, mas como professora, o primeiro ano agora. E aí, você tem que perguntar alguma coisa, como que faz? Ela (Gláucia) ama atividade de pintura, de tinta, essas coisas assim, mas se você pergunta se gostou e o que pode ser trabalhado mais pra ela, que ela mais gosta é [...].

(20) PD1: É um desafio, né?

(21) P5: É um desafio sim. E o Gustavo, nossa! É mais difícil ainda, porque ele não fala, ele só fica sentadinho, ele é cadeirante, não sei se você chegou a ver, ele estava lá fora.

(22) Pesquisadora: Sim, percebi que no pátio havia uma criança cadeirante. A P5 está trazendo sobre suas dificuldades em relação a estes dois alunos. E como vocês trabalham essas dificuldades no cotidiano das relações de ensino?

(23) P5: É a questão dele (Gustavo), é assim, se você pedir para jogar na mesa, ele joga.

(24) PD1: Só que ele entende algumas coisas que a gente fala com ele.

(25) P5: Ele entende, ele sorri, mas se você pergunta, ele [...]. A Menina falou esses dias que ele falou tia, mas aí depois sumiu, aí não falou mais nada.

(26) PD1: Ele falta muito, falta demais.

(27) P5: É, ele falta.

(28) P3: Já, a questão de Gláucia, não sei, porque essas crianças nossas aqui, elas [...] Igual eu tinha, Danilo era seu e depois foi meu, Danilo não falava nada praticamente, né? Danilo hoje lê. Segundo Ana, ele tá lendo tudo, fluente.

(29) P1: Igual o Rodrigo também, foi aluno aqui, a mãe esteve aqui para trazê-lo para matar saudade. Ela dizia que pedia o tempo todo. Ele já está, o quê? No segundo ano, acho.

(30) PD1: É, está no segundo ano e já lê tudo. E ele (Rodrigo) nem falava.

(31) P1: É [...] Cida, ele não esqueceu nem de mim, três anos passou. Nem de mim, nem da P3.

(32) P3: Foi. Eu acredito que essa questão do Autismo, quando eles vão ficando maiores um pouquinho eles vão [...].

(33) P5: (interfere) É a convivência com outras crianças.

(34) P3: (continua) É a convivência com outras crianças, eles vão [...].

- (35) **PD1:** (interfere) Vão se desenvolvendo.
- (36) **P3:** (continua) É aí que eu vejo outra também, a Estela. Silvana disse que já fala bastante já, bastante coisa.
- (37) **P1:** Estela não falava nada, nada mesmo.
- (38) **P3:** Acho que essa é uma questão de esperar mesmo. Samara também, falava muito pouco, agora ela fala até demais, chama outros de piriguete.
- (39) **P5:** Ah!
- (40) **P1:** (risos).
- (41) **P3:** É. Fala 'sua piriguete'.
- (42) **PD1:** Assim a questão de convivência deles, aqui na escola com as crianças, melhora muito.
- (43) **P3:** (interfere) É, melhora muito.
- (44) **PD1:** A gente percebe isso no Gustavo. O Gustavo, quando ele começa a vir para a escola, ele começa ficar mais alegre, ficar mais sorridente. Quando a gente fala com ele, troca olhares com a gente, a gente percebe. E quando ele falta muito, ele fica sempre de cabecinha baixa e [...].
- (45) **P5:** (interfere) Uma coisa que observei na hora da chamada. "Gustavo?" Ele levanta a mãozinha.
- (46) **P3:** Lembro da Vanessa, quando chegava antes do nome dela, ela já ficava atenta, porque ela sabia que o próximo era o dela. E ela dava o gritão dela, Nana, e a gente chegava se assustar.

Ainda em relação às dificuldades, quando a P3, no turno 92 (grupo focal do dia 07/10/2019), em um dado momento faz referência aos progressos de uma aluna. Recordou sobre a experiência que vivenciou na atuação profissional com um aluno com deficiência em anos anteriores. Disse P3: *E ela (Risos), eu achei aquilo engraçado e fui filmando, ela fazendo, né. E esses avanços assim, parecem coisas pequenas, mas não são coisas pequenas. Uma criança que fugia da sala e dava o maior trabalho para voltar para sala de aula e hoje assim. Lembrei-me de Rodrigo. Você lembra de Rodrigo? Ah, você não estava aqui. Ele tinha um negócio complicado, o que mesmo? (Falou com a PD1).* E o diálogo segue, com P1 respondendo à pergunta de P5.

- (93) **P1:** Autista e uma Síndrome.
- (94) **P3:** É isso. Ô, meu Deus! Eu tinha um banheiro na minha sala. Rodrigo, não era fralda não, era um depósito de cocô todo dia, era só isso que ele sabia fazer.
- (95) **P1:** É ele fazia muito cocô, três vezes.

Em outro momento, observei que na interlocução da Pedagoga (PD1), em uma fala anterior, no turno 106 do dia 07/10/2019, *ela diz: [...] é autismo e tem outra coisinha também, nome de doenças complicadinhas que a gente acaba não sabendo.* Essa interlocução era uma oportunidade para dialogar sobre suas percepções em relação às especificidades e diferenças que cada deficiência e/ou transtorno apresenta, sendo o ambiente escolar, lugar para tais observações. Assim indaguei:

(107) Pesquisadora: Percebo que o espaço escolar também é o local que identifica as especificidades e diferenças dos sintomas de cada criança com deficiência. Falem mais sobre o assunto.

(108) P2: Às vezes percebo que Adriano entende., Aí, eu volto rapidinho atrás porque ele só sabe gritar, ele é agitado, ele é [...] ele grita muito, ele é agressivo, é muito agressivo, o tempo todo querendo morder.

(109) P4: Só que as crianças já entendem ele.

(110) PD1: Ao mesmo tempo em que a gente quer acolher, a gente tem medo dessas mordidas. Medo de dar um abraço, fazer um carinho, né?

(111) P5: As crianças protegem ele (Adriano), igual P4 falou, talvez ele fica nervoso, ele não consegue falar uma coisa, fica agitado quando quer se expressar.

(112) P2: Eu fico sozinha com ele no intervalo da cuidadora, no recreio, aí já tem Samara que me ajuda. As crianças falam: “ô tia!” Eu falo: “espera um pouquinho, que a tia está cuidando do Adriano e a tia não pode atender agora, espera um pouquinho e a tia vai atender você”. Porque ele é todo tempo agitado, não para. Então, para mim, é a minha primeira experiência, nunca trabalhei com criança especial. Fora que tenho também o João, mas o João, por enquanto, né, consigo, porque o João também é um pouco agressivo e eu percebia no início que não podia ouvir não, qualquer coisa se jogava no chão. Aí comecei a trabalhar isso com ele.

(113) Pesquisadora: Muito bom escutar sobre a atuação/dificuldades da P2.

(114) P3: Eu acho que ela (P2) está fazendo uma mágica, ou, às vezes, você está sofrendo calada. Por que, não sei, né? Não ouço mais reclamação e nem esses meninos ficam soltos. Acho que esses meninos precisam disso, limites. Porque, assim, não estou dizendo que o outro professor, longe de mim. Porque, assim, às vezes, o professor não gosta, não é da natureza dele ser mais duro com a criança e, às vezes, prefere até largar de mão do que ser duro e isso, você mesmo sendo calminha está conseguindo, porque aqui, eu, minha filha, grito o dia todo, os meus meninos são terríveis, mas eu tenho que colocar no eixo, nem que eu saia sem fala.

(115) P2: Eu conversei com Rita. Eu falei:” Rita, eu tive que me impor, falar alto em alguns momentos”.

(116) P3: Tem que falar alto. Não adianta você achar que você não vai gritar. Gente, isso tudo é bonito na poesia, agora na prática, gente, não adianta você dizer que você vai segurar uma turma difícil como esta, tem que ser firme.

(117) PD1: É, tem que ser firme, pois é desafio a todo o momento.

(118) P3: Porque o menino especial, no caso de Adriano, no meu caso, não é igual ao seu, longe de ser. Não é que sua sala tem mais problemas, mas é o jeito. Se eu deixasse, também aqui, minha filha, o trem também vira bagunça [...] tenho quatro meninos aqui que são terríveis, mas eu tenho que pegar pesado, vou para o banheiro tenho que carregar, dou meu jeito.

(119) P4: Eu também nunca trabalhei com criança especial não.

(120) PD1: Essa daí tem de presente, três crianças, dois com laudos e um ainda sem.

(121) P4: Fora os outros problemas que eu tenho lá na sala (risos de todas).

(122) P4: Eu falo que eu tenho a Paula, porque o dela é mais grave do que todos, porque ela é deficiência física e uma caçamba de problema, e o pior de todos é fatal né? O dela, se bater forte na cabeça, na cabeça dela, se levar uma pancada forte, ela morre. Então, assim, o cuidado na sala é grande, falo muito com ela, muito cuidadoso. E tem a Bruna que é autista também, só que o autismo dela é leve porque ela é calminha e é muito inteligente. E eu tenho o Paulo Vitor. Ali, ali podem vir mil cuidadores, ali não conseguem, ali é tenso.

(123) P3: E eu vou te falar uma coisa, não é todo mundo que vem não, tá? Se fosse outra pessoa, na condição dela, eu não tenho vínculo, vou largar. Eu sei que eu não aguento não.

(124) P4: Igual mesmo, eu falo assim: “eu tô ali dentro, nossa eu cuido dos meus meninos, falo: fica quieto, senta ali, pelo amor de Deus”. Mas o Paulo Vitor anda a sala todinha da hora que chega à hora que sai. Ele ‘futuca’ tudo, tudo ele mexe. Eu tinha uma garrafa de água, lá dentro da sala, para os alunos não virem aqui para fora, para beber água o tempo todo, então eu levava a garrafa lá. Depois que ele chegou não ponho mais essa garrafa lá, ele derrama, ele joga no chão. Não pode ver massinha, ele leva tudo à boca. Ele faz cocô quatro a cinco vezes à tarde, você sabe o que é você chegar na sala e você voltar com o menino de novo para trás, porque o menino fez cocô de novo. Isso aí é para endoidar qualquer professor, mas eu estou aqui na luta. Ele não se prende a papel, você tenta pôr ele sentado para fazer a atividade, ele não faz. Você pega na mão, você ‘negoça’, mas não faz. E ele é inteligente, é muito inteligente, ele sabe o alfabeto todinho, as vogais e os números, sabe dançar, gosta de música.

(125) PD1: Ele gosta de música, né? (risos)

(126) P4: Na minha rotina, eu sempre faço minha rotina na entrada. Ela (Bruna) já pede para poder cantar,” a dona aranha”. Ele já vai me empurrando na mesa, porque eu faço assim, né, como a dona aranha.

Analisar os sentidos em circulação, nestes recortes, aponta para a compreensão de como as questões e respostas mobilizaram a participação das interlocutoras entre si e como se constroem as formas de argumentação. A considerar que, no decorrer do grupo focal, observei que duas professoras (P2 e P4) participaram pouco. Curioso é que começaram a se manifestar após a Diretora juntar-se ao grupo, pois iniciamos o grupo sem a presença da Diretora, que estava em atendimento surgido anterior ao início da atividade. As narrativas das professoras seriam um desabafo, um pedido de maior suporte ao seu fazer pedagógico?

Importante destacar a atuação de uma das professoras, a P4, tendo em sua sala de aula três crianças com deficiência, relatou que, em toda sua experiência de dez anos como professora (quadro 1), era sua primeira experiência com alunos com deficiência, pois estava há poucos meses atuando nesta escola, ou seja, ainda em fase de adaptação com a escola, os profissionais e a nova sala de aula. Afirmou a P4: *Eu também nunca trabalhei com criança especial, não.* E a Pedagoga complementou: *Essa daí tem de presente três crianças: dois com laudos e um ainda sem (Turnos 119 e 120).*

Parece-me necessário questionar sobre a formação inicial e continuada destas profissionais, o modo como estes aspectos se desdobram e se configuram na sua atuação profissional com a educação especial. Um tanto provocador compreender

como seria ter contato com alunos com deficiência somente após dez anos de atuação? E, ainda, devo pontuar que, conforme o quadro 1 – Participantes da pesquisa, no item formação, todas as participantes afirmam terem formação em Pedagogia. Ao discutirmos todos estes aspectos, é preciso indagar: como o currículo da Pedagogia vem dando conta da educação especial de forma interdisciplinar? A educação especial, antes de ser “especial”, precisa ainda ser inclusiva, que as formações se ocupem em traçar estratégias que se consolidem de modo efetivo e deem conta destas demandas.

Tais narrativas me fizeram pensar qual a importância da formação inicial e continuada, e que seja de qualidade, de modo a estar mais bem preparado para a atuação profissional na educação e especificamente quando a condição de atuação lhe propicia a experiência com o aluno com deficiência.

Outro aspecto me chamou a atenção: o modo como se estabelece, por vezes, a relação entre os profissionais, neste caso, a considerar os gestos, os olhares e os risos expressos em meio às interlocuções descritas pela professora P4 (registros do diário de campo), visto que o momento poderia ser passível de acolhimento, escuta da dificuldade e ou desabafo do outro. Também se estabelecer como elemento de construção ou de tornar consciente e deliberada a condição de aprendizado do aluno, ou a reflexão sobre a formação dos docentes, dentre outras, no campo da Educação Especial.

Além do mais, a fala da Pedagoga (turno 120), quanto ao sentido dado a expressão “tem de presente” que me soou com um tom depreciativo e pejorativo a menção ‘ao presente’, pois está a fazer referência à deficiência. Esta fala me parece ter aprovação nas manifestações extra verbais expressas pelas demais professoras, na sequência, por meio dos risos. Ato que dão a entender como elementos constituintes de suas concepções em relação à deficiência.

Sem dúvida, o fato de P4 ter três crianças com deficiência em sala de aula (Turno 120), não deveria ser tratada como algo de ordem individual e sim da coletividade, condição para inspirar e fomentar o fazer de muitas mãos, o envolver dos muitos atores sociais, que também compõem o quadro de profissionais da escola.

Apontamentos para muitas ações e discussões, um despertar para o trabalho colaborativo e integrado entre si.

Em relação ao trabalho colaborativo Chiote (2011, p.137), em sua pesquisa, destaca que “o trabalho colaborativo com as professoras implicou um processo de mediação, transformando suas experiências e as da pesquisadora, na interação com Daniel e o grupo, em conhecimento”. Desse modo, o trabalho colaborativo propicia um movimento de ensinar-aprender para todos os envolvidos.

Exercer a função de mediador no processo de ensino aprendizagem, com crianças da Educação Infantil e com crianças com deficiência, é para o professor ultrapassar suas próprias limitações, quando colocado à prova, mas é também produzir novos conhecimentos. Isso é evidenciado também em outras narrativas, como na fala de P5: *Eu tenho dois lá na minha sala. Autistas* (Turno 15). É assumir que em determinadas situações prevalece o sentimento da insegurança e do não saber com relação às práticas docentes.

Passado o misto de sentimentos, ao receber um aluno com deficiência na sala de aula, é preciso definir o caminho a seguir, é sabido que todos os dias os professores convivem com realidades distintas. Assim, as participantes da pesquisa elencam algumas de suas especificidades do cotidiano, confirmado nos vários turnos (17, 26, 108, 124, 125). No entanto, se considerar as especificidades da Educação Infantil, dentre a faixa etária de idade, as necessidades de cuidado e atenção em relação às crianças não estão fora do contexto de desenvolvimento destes pequeninos, principalmente, no que se refere às exigências em torno do cuidar. Mas é inegável o olhar diferente que se lança sobre a criança com deficiência.

A professora (P4) enuncia suas dificuldades ao descrever as características de seus três alunos com deficiência, dois destes com laudos médicos. Um cotidiano permeado de incertezas e medo (Turno 122).

Observa-se que em alguns dizeres das professoras se sobressaem suas dificuldades em trabalhar com o diferente. Parece mais fácil pautar nos cuidados da criança do ponto de vista do aspecto biológico do que aprofundar em discussões

acerca do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é notório que ao falar da deficiência, o cuidado com o corpo intensifica, como se fosse um problema a mais, não há foco para a aprendizagem. Essas preocupações podem restringir as possibilidades da criança, comprometendo o ser criança e, ao contrário, podem imprimir em seu ser sentimentos de incapacidade e insegurança, dentre outros.

Atrelar o cuidado e a educação da criança pequena e da criança com deficiência requerem uma atuação docente sensível, flexível, permanente e atenta. Implica detectar e “buscar conhecer caminhos emergentes, e não meramente constatar obstáculos” (OLIVEIRA, 2007, p.254). A criança com deficiência também apresenta possibilidades para aprender em outras áreas e estas precisam lhe ser apresentadas.

Dessa forma, embora o olhar das professoras, por vezes, ainda esteja voltado para as questões do cuidado, no âmbito do corpo, o destaque para as vivências e relações sociais estabelecidas entre as crianças se torna um aspecto relevante ao se pensar no desenvolvimento dos alunos com deficiência. Ao tratar da prática pedagógica, esse olhar cuidadoso é determinante quando nos ocupamos em prestar atenção para as falas, os gestos e o jogo extra verbal, elementos primordiais para a realização da mediação.

Para Vigotski (2011), a mediação é entendida na interação entre o homem e o ambiente com o uso de instrumentos e o uso de símbolos, podendo causar transformações nesses espaços. Assim, entendemos que construir uma ação transformadora no ambiente escolar perpassa o protagonizar das professoras nas ações inclusivas na Educação Infantil.

Outro ponto a ser analisado é que, em um dado momento, em um dos turnos, se percebe também indícios da possibilidade de articulação do ato de cuidar e ensinar, por parte da P2. No entanto, registra-se que surge a desconfiança de outra professora, a P3, no turno (114): *Eu Acho que ela (P2) está fazendo uma mágica, ou, às vezes, você está sofrendo calada. Por que, não sei, né? Não ouço mais reclamação e nem esses meninos ficam soltos*. Logo, seu enunciado precisou ser justificado, no turno 114, ao expressar sua opinião (P3): *“Acho que esses meninos*

precisam disso, limites. Porque, assim, não estou dizendo que o outro professor, longe de mim. Porque, assim, às vezes, o professor não gosta, não é da natureza dele ser mais duro com a criança e, às vezes, prefere até largar de mão do que ser duro, né? E isso, você mesmo sendo calminha, está conseguindo, porque aqui, eu, minha filha, grito o dia todo, os meus meninos são terríveis, mas eu tenho que colocar no eixo, nem que eu saio sem fala.

A postura da P2 parece despertar atenção de outra professora, na argumentação da P3, no turno (114). Todavia, a atuação de P2 dá indícios que o ato de cuidar e ensinar se consolida no conjunto de vários elementos, para, então, se traduzir na transmissão do conhecimento. Tem relação na compreensão das necessidades de cada aluno, que muitas vezes se dá de modo afetuoso, sem gritos e reclamação. Identificar as dificuldades na sala de aula pode ser sim elementos da ‘fórmula mágica’, rumo a um novo e diferente fazer pedagógico.

Na sequência, o discurso se sustenta que a autoridade, domínio de turma, se reconhece e impera a partir da postura que se escolhe, diz P3, turno 116:” *Tem que falar alto. Não adianta você achar que você não vai gritar, gente, isso tudo é bonito na poesia, agora na prática. Gente, não adianta você dizer que você vai segurar uma turma difícil como esta, tem que ser firme*”. E continua no turno (118):” [...] *tenho quatro meninos aqui que são terríveis, mas eu tenho que pegar pesado, vou para o banheiro tenho que carregar, dou meu jeito*”. É fato que devemos reconhecer que partilhamos das angústias dos profissionais da educação, que por vezes lhes são impostas exigências que não condizem com as condições adequadas para a execução do trabalho com excelência. Ainda assim, no nosso entendimento, autoridade também se estabelece com afeto, escuta e acolhimento das questões que surgem no cotidiano escolar. E a resposta, por vezes, se desenha no modo de falar, no uso das palavras e gestos e a postura, que escolhe o professor, que é sentida pelo outro. Atitudes contrárias a estas, podem estar associadas com a falta de conhecimento em lidar com o comportamento dos alunos que, de certa forma, estão se adaptando ao espaço escolar.

Para contribuirmos com essa discussão, pontuamos a relevância da afetividade no contexto escolar, dado o valor emocional que o professor exerce com a criança,

elemento constituinte dos sujeitos. Sendo assim, é de suma importância que o espaço escolar priorize a afetividade entre os pares. Conforme afirma Vigotski (2003), as reações emocionais influenciam no comportamento e no processo educativo.

[...] Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno, devemos atingir o seu sentimento [...] (VIGOTSKI, 2003, p. 121).

E também em relação à rotina, descrito no turno (126), quando P4 afirma, “*na minha rotina, eu sempre faço minha rotina na entrada, ela (Bruna) já pede para poder cantar, ‘a dona aranha’ Ele já vai me empurrando na mesa, porque eu faço assim, né, como a dona aranha*”, condiz com o entendimento de Barros (2016, p. 105), ao afirmar sobre a rotina

Utilizada também como organização do tempo pedagógico nas escolas de Educação Infantil, tem suma importância por ser a referência necessária para que as crianças lidem como o tempo escolar, que é também instrumento de apropriação da cultura, porque passa a ser uma forma de marcar a relação da criança com o mundo.

Em suma, o caminho a seguir rumo à promoção de uma aprendizagem eficaz no campo da educação especial, contempla o saber, pois “[...] os caminhos alternativos podem envolver recursos auxiliares, especiais, particulares” [...] e estes efetivam os “caminhos explorados com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo e elevar os níveis de pensamentos” (GOÉS, 2002, p.106).

Um percurso a ser feito a partir de uma ação, que antecede e ao mesmo tempo está num constante movimento na direção da efetivação da aprendizagem, corresponde em esforços insistindo para romper com as concepções acerca do normal/patológico. Nesta categoria, evidenciou-se que as dificuldades e necessidades advindas das relações de ensino apresentadas pelas participantes, por vezes, reduziram à descrição das características do biológico e não numa discussão ampliada em torno das práticas pedagógicas.

Atrevo-me a dizer que desejei captar uma experiência de superação do biológico na direção de se considerar a criança para além da limitação, da deficiência. Sim, esperava indicativos de produção, interpretação e existência de processos de simbolização destes sujeitos, alunos da educação especial, sendo eles percebidos por parte das professoras. É como se as limitações e comportamentos descritos pelas professoras (turnos 108, 111, 112,122,124) comprometessem e/ou fossem fatores impeditivos para que se almejassem as possibilidades.

Oportuno sinalizar que todas estas questões podem estar associadas a uma formação inicial de má qualidade, seguida da falta de uma formação continuada para alguns professores. Assim, opta-se em transformar em dificuldade o que, na verdade, está evidenciada na concepção de deficiência já existente e na formação profissional. Nesse caso, melhor é justificar e encobrir a concepção capacitista que se tem da pessoa com deficiência. Vigotski (2011, p.869) contribui com essa discussão ao afirmar que “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

6.1.2 Saberes e estratégias no cotidiano escolar: e o que penso sobre os diagnósticos e laudos?

Na realização do grupo focal do dia 04/11/2019, o início foi dado através da leitura do texto “Uma palavra sobre ser justo”. Após algumas discussões, a questão dos laudos médicos apareceu como tema de interlocução dos enunciados das professoras. A partir do turno 5, dentro a narrativa da Pedagoga (PD1), a sequência de dizeres sinalizou indícios para abordar sobre o assunto dos laudos médicos, e, assim, ganhou relevância quando no turno 8, direcionei a pergunta para as professoras.

Recortes do Grupo Focal do dia 04 de Novembro de 2019.

(5) PD1: Bom, Cida, falando de prática, não é fácil, né? Definir uma prática para as crianças autistas [...] porque primeiro a gente tem que conhecer a família, a gente conversa com ela sobre a criança sobre a vida da criança, a rotina da criança, a gente dá uma lida no laudo médico para ficar sabendo

do parecer que o médico passa para a escola, para a família. E aí, a partir daí, a gente vai observando dentro da sala de aula como a gente vai agir e agir sempre de acordo com o desenvolvimento da criança, de acordo com a capacidade dela. Então, é uma situação, é uma prática que a gente vai criando com o decorrer do tempo que a gente vai tendo com a criança, não existe uma prática definida né, chegou um aluno autista na escola, nós vamos agir assim e assim, porque cada um tem as suas especificidades.

(6) P2: O começo é sempre mais difícil, aí a gente vai pegando o jeito.

(7) PD1: É a maior dificuldade, que eu penso é quando chega na escola, que a gente está conhecendo-a e a gente ainda não sabe suas possibilidades, suas capacidades, suas dificuldades e aí [...] é um período muito difícil esse início, essa adaptação tanto da criança na escola, quanto da escola com a criança. E aí, a gente vai descobrindo, só no decorrer do tempo, que a gente vai descobrindo as possibilidades e a gente vai criando estratégias de trabalho com elas para desenvolver as habilidades físicas, sociais, motoras. Então, as dificuldades vão perpassar o ano inteiro, pelo período em que você está com a criança.

(8) Pesquisadora: Sobre os laudos, os diagnósticos, o que vocês pensam?

(9) PD1: Bom, os laudos são muito importantes para a gente, na escola, porque, na maioria dos casos, os pais não sabem explicar direito o que acontece com a criança, qual é o problema dela e aí é mais difícil quando a criança não tem laudo. Quando a criança tem um laudo de um especialista, a gente já tem um norte para começar, né?

(10) P1: Eu discordo totalmente, em sua grande maioria, sabe, é que [...] em alguns casos são inverdades. O que fazem é rotularem as crianças com deficiência como incapazes de viver uma vida em sociedade e de aprender. E, aí, né? É na sala de aula que a gente vai vendo elas se desenvolvendo.

(11) P3: É, não são suficientemente fidedignos aos aspectos que vivenciamos no cotidiano escolar, falta, talvez, um melhor vocabulário, se for o caso, que expresse de uma maneira mais real cada síndrome.

(12) P2: É [...] só que sem o laudo também a criança fica sem auxílio na sala e o nosso trabalho mais difícil. A gente não pode deixar ela de lado, né? Sei que com laudo ou sem laudo, a missão é nossa. Mas, gente, não é fácil, sempre um desafio, né?

(13) P5: É, amigas, no final é o nosso trabalho, né, que vai fazer a diferença ou não.

É sabido que na atualidade, cada vez mais, vem sendo registrado o aumento de encaminhamentos de crianças para serviços especializados, principalmente no âmbito da saúde e requisitado por parte da escola. Assim, os laudos são produzidos a partir de queixas de problemas escolares e, na maioria das vezes, se legitimam sobre a base de aspectos psicológicos e médicos e não pedagógicos.

A produção de laudos inspira uma reflexão crítica tanto para os professores, quanto para os profissionais de saúde. O contrário, contribui para o processo de patologização das questões educacionais e sociais.

Pude observar um consenso entre as professoras em relação aos laudos (turnos 10,11,12). De certo modo, assumem que o laudo não compreende as crianças com

deficiência em sua integralidade, ao mesmo tempo que a PD1 e a P2 sinalizam ser necessário, embora não aprofundaram a justificativa sobre o assunto. PD1 o concebe como um possível norteador de seu trabalho e a P2 aponta para a atuação dos auxiliares de classes nas salas de aula, uma vez que é a partir do laudo que se define a necessidade do auxiliar de classe.

A questão dos laudos médicos, diagnósticos dos alunos e sua problematização, também foi assunto de interlocução do grupo focal realizado no dia 28 de outubro de 2020¹⁷. Iniciei a reunião dando boas-vindas a todas as participantes e após discursar algumas palavras sobre o momento atual e suas especificidades, também em relação à adaptação ao modo do registro dos dados da pesquisa, o alterar do modo presencial para o virtual, nos turnos 01 a 05, foi dada sequência convidando-as a acompanharem a leitura do texto: 'Dificuldade de Aprendizagem ou de Sensibilidade?', que foi o ponto de partida para ampliar a temática acerca dos laudos.

Recortes do Grupo Focal do dia 28 de Outubro de 2020.

(06) Pesquisadora: Em relação aos documentos, os registros sobre os diagnósticos das crianças tive acesso ao documento: **Orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal da Educação, e constatei sobre os registros dos alunos desta escola. Mas aqui na escola, de que modo é feito este acesso aos laudos?**

[...] silêncio por alguns instantes.

(07) D e PD2: conversação entre Diretora e Pedagoga.

(08) D: Então, nós temos a ficha dos alunos que são arquivados, e nessa ficha anexamos tudo que é vinculado a este aluno, ou seja, os laudos, e... tudo. Todos esses arquivos relacionados à vida da criança tanto o laudo, às vezes, como uma consulta médica que as mães levam e trazem junto, a gente arquiva junto à ficha de matrícula e documentos do aluno. Isso fica arquivado na secretaria, né, numa pasta. Todas as crianças especiais, que tem na turma, são colocadas, toda a documentação é colocada junto à ficha de matrícula do aluno.

(09) P7: Olha só, eu penso que diante de toda esta proporção educacional que vem tomando a cada instante, a cada momento, o laudo médico é de suma importância não só pelo fato de termos contato com esse laudo, né? Mas para mais tarde, estar trabalhando e fornecendo algo importante, algo a mais para estas crianças. É de suma importância, a meu ver, o laudo médico tanto no Ensino Fundamental, quanto na Educação Especial. É claro que tem caso que a gente nota que não condiz a fala do médico com a realidade vivenciada no momento que estamos na sala de aula, que tem momento, às vezes que a gente fica ali com a criança com determinado conhecimento elevado a mais ou a menos. Eu já tive caso de alunos

¹⁷ Esse encontro foi realizado de modo virtual através da sala de reunião do *Google Meet*.

especiais no qual a gente conversou com os pais, dialogou com a escola, dialogou com a família, teve um apanhado e no momento que levou até o médico, o médico simplesmente achou normal a criança agir daquela forma. Então, também penso até quanto este laudo é relevante, eu como educadora.

(10) Pesquisadora: Importantes as colocações que foram expressas com relação aos laudos, relevante a vivência que se estabelece entre professor e aluno, parece exigir um olhar cuidadoso, sem perder de vista as singularidades de cada criança.

(11) P7: Sim, é verdade, nós temos que ter cuidado diante desta proposta de laudo, né, pode sim ter várias situações. Porque muitas vezes a gente vivencia, eu digo o que eu passo e já passei, em termos de aluno pedir ajuda, querer ajuda e eu não poder ir muito além, devido a mãe ou família não se preocupar em trazer o laudo médico. Já, outras vezes, a criança chega na turma dessa forma e eu conversar com a mãe, com o pai, com jeitinho. E a mãe levar no Neuro e chegar... é, tia, realmente está acontecendo algo diferente, mas não quis me falar exatamente o que, mas a partir daí começou o tratamento com a criança, o aprendizado dele, nossa mãe! Teve uma evolução incrível. Isso não quer dizer que não vai aprender, ele aprende no tempo dele e que para muitos pais, fazer uso da medicação, taxam que é medicamento de louco. Não! O medicamento vai servir para estimular e desenvolver um pouquinho aquilo que a criança está precisando.

(12) Pesquisadora: A P7 sinaliza sobre as medicações, de fato algumas destas crianças fazem uso de medicações?

(13) P7: Sim, elas fazem uso de medicação e penso também que é preciso termos muita cautela para falar destes laudos e medicamentos com a família. Diante disso, eu vejo por esse ângulo, que a cautela tem que existir, infelizmente, nós sabemos o quanto ainda é taxado esse tema, né? Em modo geral, educação especial em si, o educando especial em si, pois ainda estamos nos engajando agora nesse desempenho e desenvolvendo mais. Assim, eu sempre..., é coisa minha, na minha turma, eu pego os laudos, procuro olhar os laudos, o que acontece e não acontece com esta criança, entendeu? Assim, eu sento com os pais, converso bastante com os pais, o que eu posso, vamos dizer assim, sugar dos pais, sobre a criança, sua vivência em casa. Partindo da vivência, desse sugar dos pais, a gente consegue desenvolver muito a criatividade do aluno e o desenvolvimento da aprendizagem em um modo geral, independente se o diretor diz, olha aqui os laudos eu vou lá e procuro os laudos.

(14) P6: A respeito do diagnóstico, a gente sempre cobra, porque é um respaldo para a criança e a escola e respaldo para o professor, para todos os envolvidos na situação da criança. Como P7 falou, para a gente saber o que trabalhar e pesquisar. E até trabalhar junto com a pessoa que também está ali cuidando da criança. Mas eu vejo que o que está acontecendo é tudo muito novo para a gente, cada ano que você tem uma criança, mesmo que seja o mesmo quadro, por exemplo, o autismo, né, você vê que aquela criança vem com outros sinais e pra gente acaba tendo um estranhamento, porque a gente não tem muito conhecimento sobre a situação, a gente acaba tendo que ir pro campo da pesquisa. Eu mesma, às vezes, pergunto para as colegas, por exemplo, eu tenho uma colega que trabalhou muito tempo na Pestalozzi e conviveu com alunos. Assim fico indagando e tentando buscar mais informações.

Nos recortes do Grupo Focal, de 28 de outubro de 2020, a P7, nos turnos 09,11 e 13, sintetizam que na experiência docente, ora os laudos revelam diagnósticos positivos, ora negativos, mas ressaltam como primícias o diálogo da escola e família, no turno 13, por entender ser necessário *sugar dos pais, sobre a criança, sua*

vivência em casa. E P6 (turno 14) indica que sim, os laudos podem indicar caminhos na direção de ir pro campo da pesquisa, pois a atuação profissional requer um movimento constante. Para tanto, rememora que a cada ano que você tem uma criança, mesmo que seja o mesmo quadro, por exemplo, o autismo, né, você vê que aquela criança vem com outros sinais e pra gente acaba tendo um estranhamento, porque a gente não tem muito conhecimento sobre a situação. P7, no turno 13, diz da importância de acessar os laudos, para a melhor compreensão sobre o diagnóstico da criança e afirma que independente se o diretor diz, olha aqui os laudos eu vou lá e procuro os laudos.

Em relação à medicação, a pesquisadora almejava que o assunto fosse mais explorado, no entanto, identificou que para alguns casos pode trazer benefícios, a partir da afirmação de P7, no turno 11, ao compartilhar quando *começou o tratamento com a criança, o aprendizado dele, nossa mãe! Teve uma evolução incrível. Para P7, o medicamento vai servir para estimular e desenvolver um pouquinho aquilo que a criança está precisando.*

Todavia, faço aqui uma ressalva, de que as medicações sejam somente complementares e não substitutas do vasto campo de possibilidades a serem descobertas e implantadas em prol das crianças com deficiência. Haja vista, que em alguns casos as medicações são imprescindíveis para proporcionar o bem-estar das crianças.

Entendo que são questões que sinalizam conteúdos para ampliar ricas discussões, pois a busca desenfreada por laudos ou diagnósticos aponta para o perigo de serem um limitador das possibilidades das crianças com deficiência, tornando-as, em algumas situações, mais discriminadas e segregadas do que já são. Retomando aos recortes do Grupo Focal, no dia 04 de novembro de 2019, a P3, no turno 11, afirma que os laudos *não são suficientemente fidedignos aos aspectos que vivenciamos no cotidiano escolar [...] falta talvez um melhor vocabulário, se for o caso, que expresse de uma maneira mais real cada síndrome.* No meu entendimento, parece uma compreensão de que o laudo não potencializa a escola a abrir mão das suas responsabilidades pedagógicas e o desenvolver de habilidades para lidar com as questões educacionais que emergem na instituição escolar.

A esse respeito, Patto (1995) afirma que,

Laudos invariavelmente ausentes de substrato teórico, mergulhados no senso comum, lacônicos, arbitrários, carentes de crítica, feitos com uma displicência reveladora de desrespeito pelo cliente e de certeza de que as pessoas vítimas dessas práticas não têm nenhum poder a opor ao poder técnico, servem, na verdade, para estancar a carreira escolar de tantos pequenos brasileiros (PATTO, 1995, p.16).

Penso que somos convocados a atentar sobre nossa postura no espaço escolar, em relação aos laudos, uma vez que se assumirmos o compromisso de ser parte do processo de construção da educação especial. É necessário estarmos vigilantes e sempre atentos em não esgotar o diálogo entre os pares em torno dos laudos. É necessário que os laudos não sejam escudos e utilizados como elementos para justificar o não saber lidar com o comportamento diferente dos alunos com deficiência.

6.1.3 Saberes e estratégias no cotidiano escolar: o uso de metodologias como contribuição para o desenvolvimento social e humano dos alunos

A discussão sobre esta temática se inicia a partir do turno 46 (grupo focal do dia 07/10/2019), quando a professora P3 descreve o modo como a aluna se manifestava e participava da chamada dos alunos em sala de aula. P3 diz: *Lembro-me de Vanessa, quando chegava antes do nome dela, ela já ficava atenta, porque ela sabia que o próximo era o dela. E ela dava o gritão dela 'Nana' e a gente chegava a se assustar*

Recortes do grupo focal do dia 07 de Outubro de 2019.

(47) Pesquisadora: Pude observar, nas falas de vocês, que as crianças com deficiência têm modos diversos de se manifestarem em algumas situações, por exemplo, com troca de olhares, alegria ou tristeza, levantando a mão, gritando.

(48) P1: A minha aluninha, Cida, é um desafio muito grande, porque ela também não fala. Quando ela chegou aqui na escola, ela só ficava deitada, o tempo todo. Hoje, a menina que cuida dela a estimula muito então, assim, ela senta, ela dá massinha para ela, e ela não falta, é muito difícil ela faltar.

(49) PD1: E a gente percebe o quanto foi o desenvolvimento de Juliana. Ela já sorri.

(50) P1: É [...], é [...]. Antes dava crise, direto, direto. Diminuiu muito, sabe? Hoje ela quase não fica deitada, muito difícil.

(51) P3: Ela conhece a gente

(52) PD1: A gente fala com ela, ela olha, ela sorri.

(53) P1: E ela conhece, eu falo assim: é tia P1, é tia Paula (cuidadora).

(54) P1: Então, assim, eu procuro, pois com ela tem que fazer tudo, é completamente uma criança que depende de tudo, água, trocar e a comida. Então, assim, eu procuro nos vinte minutos que a Mariana tem, para ter contato com ela também. Dou a água dela. Falo com a Mariana, você dá a comida que eu dou água. É bom que você não vai dar a comida `a criança, e logo, de imediato, a água ou suquinho. Ela toma muita água, toma mamadeira, ela não sabe usar o copo. Então, assim, só que ela hoje, está diferente, as crianças têm paixão por ela e as crianças a ajudam. Às vezes, a Mariana está no lanche, né, no intervalo, e ela precisa de atendimento individual, aí já tem aquele grupinho que já ajuda cuidar dela, tem a Geovana, a Patrícia. O Bruno, eu já o vi acariciando ela. Então, ela recebe o carinho e dá do jeito dela, no sorriso, nas risadas. Ela gosta de gritar, quando ela está feliz, ela está gritando. Então a gente percebe a felicidade nos gestos dela, ela gosta de números, de bandeiras, gosta de música. Nós já percebemos.

(55) PD1: É, ela gosta de música.

No turno 71, do grupo focal realizado no dia 07/10/2019, a professora P3 relatou sobre o cuidado mútuo existente entre as crianças [...] *Se a gente descuida, eles cuidam. Então, eu acho o nosso comportamento, a maneira como a gente age todo dia coincide sim no comportamento deles, e aí eles acabam todo dia [...]. Tanto é que, hoje, se eu sáísse e Samara não fugisse, ou se eu não levar ela. Ela fica numa boa, antes eu não fazia isso, antes eu tinha medo dela se machucar ou machucar os meninos, porque ela não é fácil, arranca os trens das mãos dos meninos e joga fora. Ela é terrível.*

Em resposta aos dizeres de P3, a Pedagoga (PD1) continua a interlocução no turno 73.

(73) PD1: [...] Porque nós aqui acreditamos que a criança, apesar de ter uma necessidade especial, ela tem um potencial que a gente vai buscar nela, para desenvolver aquele potencial, né? A gente não está aqui falando de Juliana, que vai aprender ler e escrever, mas que vai falar alguma palavra, vai começar a caminhar, vai dar um sorriso.

(74) P3: (interfere) é explorar ao máximo.

(75) PD1: (continua) Isso foi tudo. Então a gente acredita que isso, esse contato, pra esse avanço que ela tem, pelo contato com as outras crianças vai ser muito importante para a vida dela, e no decorrer do tempo isso vai acontecendo e por quê? Porque a gente acredita que isso vai acontecer, a gente está ali trabalhando, mas acreditando que vai ter avanço. Porque tem gente que fala, “que nada, não vou colocar na escola por que não aprende nada”. Por que então está levando para a escola?

(76) P3: Porque também a gente busca alguma coisa para eles. Porque eu via até pouco tempo atrás esse depósito de crianças, porque é ainda depósito de crianças. Esses pais que mandam o filho para a escola

achando que aqui é creche, eu fico nervosa quando diz que aqui é creche, nervosa mesmo. Tem gente que fala, “ah você trabalha na creche”, digo “creche não, pré-escola, porque aqui não é creche”. Se você chega nesses lugares, igual Teixeira de Freitas (BA), esses lugares que já tem berçário, lá eles também já têm atividades desde bebezinho, então não tem como lugares desses ser depósitos de crianças.

(77) PD1 (interfere): Então, é sempre a questão de acreditar no potencial deles.

(78) P3:(continua) Não. Aí sim, tudo que a gente desenvolve com eles aqui dentro, a gente busca sempre ir melhorando porque se a gente deixar uma criança igual a Samara, chegou aqui, faltou aula o ano passado todinho, não sabia o que era ficar dentro de uma sala de aula, ía para a sala de Neuza e outras salas. Então, se você não começar ensinar todo dia e acreditar. Ah, ela está fazendo isso porque ela é especial. Não, ela está fazendo porque não tem limites. Igual os dentes delas estragados é porque não tem higiene bucal. Então você tem que querer que aquele aluno desenvolva alguma coisa.

(79) PD1: Isso mesmo, às vezes a pessoa fica frustrada, porque a primeira tentativa não funciona (risos).

(80) P3: Aí você tenta outra coisa. Igual ela (Samara), até hoje tudo é azul. Não existe laranja, amarelo, existe nada. E Rita já ensinou isso para ela. Rita diz: “para essa menina tudo é azul”. Quando pergunta para ela, tudo é azul. Que cor é essa aqui? É azul, aí tem que rir. Então a gente tenta, né, fazer as coisas melhores. Igual Juliana mesmo, que a gente vê que ela gosta de música, bota música e manda: “dança Juliana”, faz o vídeo e ela fica animada. Ela vê as bandeiras se balançar aí vai e mexe nas bandeiras.

(81) Pesquisadora: Muito bom ouvir todas essas experiências. Como a tecelã em alguns momentos, vocês tecem e outros vocês destecem para tecer de novo.

(82) PD1: É, a Moça Tecelã não se acomodou. É porque a gente pode também se acomodar. Você pode falar isso funciona não, e largar de mão. Eu posso chegar aqui deixar a Rita. Mas eu falo: Rita, já tirou a atividade hoje, vamos tirar? Eu tiro, ou ela tira. Mas a gente podia deixar pra lá, vai fazer que diferença pra gente isso aqui, não ía. Mas a gente sabe que a gente tem que mudar alguma coisa naquela criança, não tem condições da criança entrar na pré-escola de um jeito e sair do mesmo jeito, mesmo ela sendo especial.

(83) P1: Eu percebi também os colegas elogiando o avanço de seu aluno. Como fulano está, P1, que bênção, que bom, olha o que ela faz, isso ajuda. A colega ajuda, quantas e quantas vezes eu estou, “vamos Juliana andar”, aí uma colega vem ajuda também. Às vezes ela vem lá do final, lógico que você não vai deixar ir sozinha, uma ao lado da outra. Igual P2 na frente e eu do lado.

(84) P3: É, a Márcia fazia isso com ela o ano passado

(85) Pesquisadora: Professora P1 trouxe a importância do trabalho colaborativo, a participação do coletivo.

(86) P1: (continua) Então, a gente vê a ajuda dos colegas, o sucesso teve ajuda também dos colegas, os colegas são parceiros. Então isso também ajuda.

(87) PD1: É bom ouvir, “tô gostando de ver”.

(88) D: Às vezes, chega uma pessoa da Secretaria da Educação e fala também do seu trabalho.

(89) PD1: Os avanços, eles não são tão grandes, mas se a gente for pensar, são sim.

(90) P3: Verdade. Se você for olhar que Samara hoje senta numa cadeira e fica sentada. Consegue sentar e fazer uma atividade, que antes não fazia e agora faz, mesmo do jeitinho dela. Eu gravei um vídeo dela, tem aqui, depois vou te mostrar, Cida. Cada trezinho que ela conseguia colar. Foi no dia da árvore, várias bolinhas ela colou, você viu? (falou com a PD1)

(91) PD1: Vi.

(92) P3: E ela (“risos”), eu achei aquilo engraçado e fui filmando, ela fazendo, né. E esses avanços assim, parecem coisas pequenas e não são coisas pequenas. Uma criança que fugia da sala e dava o maior trabalho para voltar para sala de aula e hoje assim. Lembrei-me de Rodrigo, você lembra de Rodrigo? Ah, você não estava aqui. Ele tinha um negócio complicado, o que mesmo? (Falou com a PD1)

(93) P1: Autista e uma Síndrome.

Também nestas narrativas, as professoras ressaltam que, mesmo com os comprometimentos advindos da deficiência, as crianças se manifestam e se comunicam de variadas formas, por exemplo, com troca de olhares, sorrisos, gritos e gestos. O que permite não só vislumbrar as limitações, mas, especificamente, as possibilidades (turnos 48 a 55).

Nesses dizeres, percebemos o atentar para as possibilidades e especificidades que cada deficiência apresenta, *ela gosta de números, de bandeiras, gosta de música* (turno 54). E ainda a ação da professora, quando diz P3 [...] *tudo que a gente desenvolve com eles aqui dentro, a gente busca sempre ir melhorando* (turno 78). Nesse sentido, são nos pequenos detalhes do cotidiano escolar que emanamos termômetros das conquistas e avanços das práticas pedagógicas, bem como, os norteadores rumo aos caminhos alternativos.

Daí a importância de realizar registro das atividades realizadas pelos alunos com deficiência. Pois os registros podem expressar para além das potencialidades e/ou dificuldades, mas também os sentidos e significações a serem percebidos. A P3 também destaca sobre a importância de se registrar, no turno (90), [...] *se você for olhar que Samara hoje senta numa cadeira e fica sentada. E consegue sentar e fazer uma atividade que antes não fazia e agora faz mesmo do jeitinho dela. Eu gravei um vídeo dela, tem aqui, depois vou te mostrar. Cada trenzinho que ela conseguia colar, no dia da árvore, as bolinhas [...]*.

Ainda sobre as potencialidades, pode me ser evidenciadas no turno (73), quando a PD1 afirma que [...] *nós aqui acreditamos que a criança, apesar de ter uma necessidade especial, ela tem um potencial que a gente vai buscar nela, para desenvolver aquele potencial, né*. E também se observou maior valorização para a socialização do que para o processo de ensino aprendizagem, quando a PD1 continua sua narrativa no turno (73) e diz “*A gente não tá aqui falando de Juliana*

que vai aprender ler e escrever, mas que vai falar alguma palavra, vai começar a caminhar, vai dar um sorriso". É sabido que é muito importante que se ofereça as condições favoráveis ao aluno com deficiência para o seu desenvolvimento cognitivo, pois ser uma pessoa com deficiência "[...] nem por isso ele deve ser visto como uma pessoa com algo a menos, a quem se oferece uma 'pedagogia menor'" (GOÉS, 2002, p. 107).

A fala da Pedagoga (PD1) se aproxima do entendimento de Ferreira (2014, p. 75), quando esclarece que "não se trata apenas de colocar uma criança com deficiência na escola regular, é preciso também dar a ela as mesmas oportunidades e atenção que são dispensadas às demais [...], no entanto, sabemos que ousar e efetivar uma ação, nesta direção, aponta para uma nova postura e implica estar [...], "sempre respeitando suas necessidades e levando em consideração o seu ritmo de desenvolvimento" (p.75).

Ponto chave para Góes, ao discorrer sobre a educação especial,

A peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança (GÓES, 2002, 101).

Os enunciados acima trazem também o reconhecimento do espaço da instituição de Educação Infantil como aquele que ensina, que está vinculado ao fazer pedagógico com intencionalidade superando o caráter assistencialista que a "creche" foi assumindo na história. P3, no turno 76, sinaliza essa preocupação: *tem gente que fala, "ah! você trabalha na creche", digo, "creche não, pré-escola, porque aqui não é creche"*. Assim, afirma a pré-escola como espaço para o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência, de modo coeso refuta a ideia de a pré-escola ser nomeada ou entendida como espaço para "guardar crianças". Segundo P3, [...] *por que eu via até pouco tempo atrás esse depósito de crianças, porque é ainda depósito de crianças. Esses pais que mandam filho para a escola achando que aqui é creche, eu fico nervosa quando dizem que aqui é creche, nervosa mesmo.*

Por outro ponto de vista, seria uma incompreensão, para não dizer uma fala preconceituosa, da professora P3 sobre a creche, ao fazer referência da creche ao

depósito de crianças. As narrativas acima descritas nos remetem aos vestígios históricos, conforme nos lembra Oliveira (1992, p.19), “[...] o trabalho junto às crianças na creche nesta época era de cunho assistencial-custodial”. A saber, que “um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado” (OLIVEIRA, p. 1992, p.19). Nesse sentido, “o cuidado com a educação infantil deve ser pensado como estratégia para favorecer a formação de nossas crianças” (OLIVEIRA, 1992, p.23).

Em outro momento, as participantes reconhecem importante o trabalho colaborativo de todos os atores sociais presentes no âmbito escolar. Bem como, as conquistas e avanços também experienciados e percebidos pelas demais pessoas, principalmente, quando são seus colegas e gestores, expressos nos turnos 83, 86 e 87, nas falas de P1 e D:

Eu percebi também que é bom os colegas elogiando o avanço de seu aluno. [...] a colega ajuda, quantas e quantas vezes eu estou: “vamos, Júlia, andar”, aí uma colega vem e ajuda também [...].

Então, a gente vê a ajuda dos colegas. O sucesso teve ajuda também dos colegas, os colegas são parceiros (P1).

Às vezes, chega uma pessoa da Secretaria da Educação e fala também do seu trabalho (D).

Na mesma direção, França (2008, p. 318) destaca a importância do trabalho colaborativo e o quanto este “[...] vem constituindo possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de uma atividade mediadora e colaborativa com alunos e profissionais na escola [...]”. Assim, as ações do coletivo favorecem o vislumbrar de outras e novas possibilidades.

A discussão sobre o uso das metodologias propostas, nesta categoria, como contribuição para o desenvolvimento social e humano dos alunos, me provoca a pensar que cada ação, ao ser planejada, pode e deve se constituir na prática pedagógica num fazer de muitas mãos, quando estão articuladas às ações dos demais atores sociais presentes nos espaços escolares, mas também às demais políticas públicas externas ao ambiente escolar.

Por vezes, será necessário insistir no trabalho interdisciplinar com as demais áreas de conhecimento buscando a superação da concepção de capacitismo dos alunos

com deficiência. Penso que é um modo de inserção cultural, conforme nos ensina Vigotski, quando propõe que “a educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo” (VIGOTSKI, 2011, p.867).

6.1.4 Saberes e estratégias no cotidiano escolar: A atuação profissional para o processo de formação humana

A discussão em torno da atuação profissional. proposta neste tópico. tinha iniciado no grupo focal presencial do dia 04 de novembro de 2019. Sucedendo ao diálogo do turno 13, a partir da fala da professora P5:” *É amigas, no final é o nosso trabalho, né, que vai fazer a diferença ou não*”.

Recortes do dia 04 de novembro de 2019.

(15) Pesquisadora: a partir das narrativas de vocês, percebo o quanto é importante o papel do professor. E, vocês, como entendem seu papel na sala de aula a fim de contribuir com o processo de formação humana dos alunos, público alvo da educação especial?

(16) PD1: Vou falar como pedagoga: o papel do pedagogo, dentro da escola na atuação com os alunos especiais, é muito importante, pois ele é a ponte entre o professor e a criança no desenvolvimento dela, né? Então, assim, o pedagogo vai dar todo o suporte, vai ajudar o professor a desenvolver estratégias, é [...] técnicas de trabalho, atividades relacionadas, específicas para cada criança. Então, assim, o trabalho é importante, o professor tem que ter essa pessoa, essa pessoa que está sempre pesquisando, que está sempre buscando, que tá sempre lendo, estudando. Buscando caminhos para ir se adaptando a realidade de cada criança, então, o professor precisa dessa pessoa do seu lado para lhe dar um suporte, né, um suporte. Como eu diria, eu perdi a palavra [...] Um suporte pedagógico, vamos dizer assim, pra ele poder estar buscando estratégias de trabalho para cada especificidade de cada criança.

(17) P1: É, a gente, tem que buscar coisas novas, estudar e não se acomodar. Eu procuro fazer o melhor que posso para que meu aluno com deficiência se desenvolva e aprenda. Sabe, assim, cada atividade, cada atividade que for desenvolvida por ele é um grande avanço.

(18) P3: Verdade. Meu papel é de mediador e orientador do conhecimento. Assim, tem que ter uma contínua interação entre os envolvidos nesse contexto, e a rede da escola, saúde, assistência social e jurídica precisa ser fortalecida e ampliada.

(19) P2: É mesmo, a união de todos, cada um fazendo sua parte.

Em relação ao papel do professor, as professoras se posicionam como conscientes de sua função, enquanto mediadoras e interlocutoras do processo de formação humana de seus alunos, conforme a P5, no turno 13, enuncia: *é, amigas [...] no final, é o nosso trabalho, né, que vai fazer a diferença ou não*. E também destaca sobre a

formação continuada (turnos 16 e 17), sinalizando para o trabalho de interação e de forma integrada com as demais políticas públicas (turno 18), e assinala sobre a responsabilidade do todo e de si própria como parte deste processo constitutivo da Educação Especial, no que tange à formação dos alunos com deficiência. Afirma a P2: *É mesmo, a união de todos, cada um fazendo sua parte* (turno 19).

Essa interlocução nos remete a Chiote (2011), quando destaca em seu estudo que,

As mediações pedagógicas se construíram num processo de orientar as ações da criança com autismo para o que era esperado dela (e das demais crianças) numa determinada situação, num fazer para/com ela, favorecendo, a partir da orientação, a regulação do outro.

Essas questões também são condizentes com o entendimento de Padilha (2001), que afirma que qualquer modificação na educação especial, qualquer inovação que se queira, precisa radicalizar, isto é, ter o olhar radicalmente voltado para ver o sujeito como alguém que vai se apropriando da cultura e não somente somando hábitos. Para tanto, temos que assumir responsabilidades, priorizando a formação humana acima de tudo, pois “o grupo social é responsável em garantir que, no futuro, eles não sejam tratados ou se sintam como seres deficientes” (GOES, 2002, p. 106).

Nesse sentido, pode se dizer que os desafios encontrados no ambiente escolar podem se tornar elementos geradores das possibilidades para o fazer pedagógico. No entanto, implicam mergulhar num movimento reflexivo para o acontecer do processo inclusivo. Pacheco (2018, p.76) discorre que,

Acredita-se que a postura reflexiva por parte dos (as) professores (as) seja primordial no processo de inclusão, de modo a enxergarem os desafios como novas possibilidades, a buscar novas experiências e a reestruturar a sua prática. O (a) professor (a) inclusivo (a), portanto, é aquele (a) que se coloca como sujeito em construção e em constante aprendizagem, que tem um olhar sensível às necessidades de todos (as) os (as) seus (suas) alunos (as), que está aberto a mudanças e busca cada vez mais uma prática reflexiva no cotidiano escolar.

No quarto e último grupo focal, que se deu de modo virtual, no dia 02 de dezembro de 2020, após as boas-vindas, seguido da leitura do texto: “O vestido azul”, a pesquisadora entendeu que o modo de atuação dos profissionais, na atualidade, em

tempos de pandemia da COVID-19, é importante elemento a complementar as discussões já tecidas. Assim, estimula as participantes, a partir do texto, a discorrerem sobre o assunto, ampliando assim as discussões acerca do papel do professor.

Recortes do grupo focal de 02 de Dezembro 2020

(01) Pesquisadora: Em diálogos anteriores, vocês demarcaram o quão importante é o papel do professor enquanto mediador e orientador dos alunos, no processo ensino-aprendizagem. E agora, em tempos de Pandemia, quais têm sido os desafios em exercer esta função, principalmente para os alunos com deficiência?

(02) P3: O trabalho tem sido desgastante, lidar com papelada e burocracia é muito cansativo, mais do que o trabalho presencial em si.

(03) P1: Verdade.

(04) P7: É, não sei se era pior antes da pandemia, ou agora, né. Pois agora... o trabalho só aumentou, eu mesma estava preparando um material, muito trabalho.

(05) P3: E ainda, muito difícil conseguir manter o interesse e motivação dos alunos e o comprometimento dos pais. Sabe, assim, já era um desafio, né? E na pandemia muito mais.

(06) P7: E, mesmo distante, tivemos que estar perto, assim [...] assim, sempre em contato por imagens, vídeos de histórias e conversas. É... sempre há um caminho, e nós temos que estar sempre pensando no melhor.

(07) D: Nesse período de pandemia, inicialmente, ficamos perdidas, confusas. Sentimos muito medo, ficamos inseguras. A responsabilidade dos alunos com deficiência ficou toda para o professor regente, cuidadores foram dispensados. Antes a gente ainda tinha o suporte deles, né.

(08) P1: Um ano difícil para todos, para nós, para os alunos e para os pais. As crianças não podem ser crianças. E o pior que não acabou, nem sabemos quando vai acabar.

(09) P6: Então, assim, para mim, a mediação do professor foi comprometida, eu entendo que está sendo assim, porque esse modo de enviar atividades não dá para ter muita criatividade. Na sala a gente percebe como a criança vai se desenvolvendo, em casa, a gente sabe que algumas atividades são os pais que fazem, quando fazem.

(10) Pesquisadora: Que adaptações foram necessárias em sua atuação para com as crianças com deficiências?

(11) P3: Olha, elas foram atendidas com as atividades lúdicas somente [...] músicas, livros de histórias adaptados e vídeos.

(12) P6: Foi um depositar de toda confiança nos pais, mas antes a realidade já era complicada. E agora, os pais nos apresentam as muitas reclamações, né. Assim, também para os pais foi muito difícil.

(13) PD2: Nas atividades remotas, foram poucas as crianças que executaram as tarefas. A maioria pelos pais não terem habilidades de ensinar e outros por falta de interesse mesmo. Encaminhamos para casa diversas atividades de recorte, colagem, quebra-cabeça.

(14) Pesquisadora: Quais as expectativas de vocês para o período pós-pandêmico, em relação a atuação Educação Infantil/Educação Especial?

(15) P3: Espero que haja maior valorização do profissional da educação. Penso que a aprendizagem não foi efetivamente atingida e esse saldo pesará nas costas dos docentes, a curto e longo prazo, porque a sociedade como um todo, assim, como os governos, né, jogaram na nossa conta, desde sempre, a responsabilidade de mudar o mundo, como se fossemos

heróis dotados de poderes mágicos. Assim, você assinou seu diploma? Então, pronto. 'Se vira'. Minhas motivações para trabalhar, nessa etapa, foram derrubadas ao longo do tempo. Assim, as crianças ainda são crianças, doces, sensíveis, verdadeiras e moldáveis, mas o modelo de educação familiar limita o trabalho, ou eu disciplino e educo ou eu ensino.

(16) P6: É, queremos muito ser valorizadas. Penso que mais do que nunca, o trabalho, assim, deve acontecer de maneira conjunta com muito dinamismo, né, maior participação da família, e a escola sempre presente, ouvindo e atendendo as famílias.

(17) P1: É verdade, pelo menos acredito que os pais, neste tempo de pandemia, podem experimentar um pouco das nossas dificuldades no chão da escola.

(18) P1: Acho que tem que continuar com os trabalhos diferenciados, pois estes têm ajudado bastante cada aluno e aos pais.

(19) PD2: Será um tempo de reinventar, repensar e refazer. Fazer um acompanhamento mais de perto dos professores, alunos e famílias.

(20) D: É..., há de considerar que é como se houve um congelamento de muitas coisas, do tempo, do estar junto. Acho que sairemos desta pandemia diferentes.

As narrativas das participantes imprimem o modo como a educação, de um modo geral, vem enfrentando o momento atual frente aos desafios impostos pela COVID-19. A Diretora, no turno 07, frisou que *inicialmente ficamos perdidas, confusas. Sentimos muito medo, ficamos inseguras*. Desse modo, acredita-se que outros impactos na educação, ainda poderão ser sentidos e identificados. No entanto, quanto a Educação Especial, já se observa sinais de retrocesso e flexibilização sentidas na prática docente, quando a PD2, no turno 13, anuncia que *nas atividades remotas foram poucas crianças que executaram as tarefas*. A P3, no turno 02, chama a atenção para a função burocrática que já limitava o espaço para a criatividade nos espaços escolares e que agora vem se sobressaindo com mais intensidade e também externaliza desgaste e sobrecarga na função. A Diretora, no turno 07, destaca sobre a dispensa dos serviços dos cuidadores, ficando a cargo do professor regente toda a responsabilidade das atividades remotas.

A dispensa dos serviços dos cuidadores parece-me um importante indicativo para avaliar o modo como o trabalho se concretizava na sala de aula e se necessário, rever e propor novas dinâmicas para a atuação profissional pós pandemia. Era um trabalho conjunto, com comprometimento de professora regente e cuidadora em favor do aluno? Qual o tempo disponibilizado para discussão sobre as especificidades e singularidades de cada aluno? E a escola, ao ser comunicada sobre tal decisão, se posicionou de que forma? De que modo essa decisão repercutiu entre os pares? Havia possibilidades de redirecionar esta função no novo

cenário pandêmico? Fundamental que estas temáticas circulem nos diálogos de modo a emanar novos sentidos acerca do cotidiano escolar.

A P1, no turno 08, recorda que as crianças foram impedidas de serem crianças. É fato que foram trancafiadas em seus lares, limitadas a correr, pular, gritar, interagir com seus pares. Notório o prejuízo, para além do processo de ensino e aprendizagem, onde as relações sociais de dentro e fora da escola foram fortemente comprometidas, rumo aos vestígios psicossociais. Crianças se tornaram reféns das tecnologias, não que estas não tenham a sua importância, mas neste momento não estão sendo complementares, e sim exclusividade de alguns e de algumas classes sociais. Com possíveis indicativos de que podem ser prejudiciais, por exemplo, o uso excessivo do celular, sendo substitutivas de outras ações que sejam benéficas ao desenvolvimento saudável das crianças.

E mesmo quando as tecnologias são pensadas como complementares ao processo de ensino-aprendizagem, é sabido que as escolas ainda não dispõem de um sistema tecnológico - programas escolares e internet - que viabilize de modo qualitativo o acesso de alunos e professores a novos conhecimentos de modo dinâmico e criativo. Pontos ainda a avançar e que políticas públicas sejam inscritas nesta direção.

P6, no turno 09, destaca sobre a mediação. Sim, a mediação do professor tem sido substituída e/ou reduzidas às atividades remotas, onde os conteúdos escolares são preparados pelos professores e disponibilizados aos pais/responsáveis para a execução junto aos filhos, que sabemos o quanto a mediação é valorosa para as relações escolares e para o processo de ensino-aprendizagem, em especial para as crianças com deficiência. No entanto, parece não se ter tido tempo para optar por outra alternativa, mas sem dúvida uma possibilidade, conforme afirmação da Diretora, no turno (20), de que *sairemos desta pandemia diferentes*.

As questões sinalizadas nas interlocuções acima são condizentes com o pensamento de Silva (2018, p.116) ao compartilhar que,

O professor é quem está mais próximo do grupo misto de crianças para apoiar a interação entre elas, buscando que todas as crianças tenham as mesmas possibilidades de aprendizado pela brincadeira, pelo convívio, pelas propostas dirigidas ou mais livres.

Dessa forma, de fato houve o comprometimento da mediação, e P6, no turno 12, nos alerta sobre a troca de papéis. Os pais foram obrigados a assumirem a responsabilidade por ensinarem aos filhos. Afirmo PD2, no turno 13, que a dificuldade pode estar atrelada ao fato dos *pais não terem habilidades de ensinar e outros por falta de interesse mesmo*. Não é arriscado dizer que a escola mudou de local, adentrou e se fixou nos lares, muitos em condições precárias e que não dispõem nem sequer de uma mesa e cadeira para realizar as tarefas propostas pela escola, para não dizer das tantas outras necessidades básicas.

P3 ainda provoca reflexão acerca do que foi aprendido neste período pandêmico, diz: *penso que a aprendizagem não foi efetivamente atingida* e ainda sinaliza que futuramente ao computar estes dados, mais uma vez, a culpabilidade será creditada aos professores. Nota-se um apelo das participantes por valorização profissional, dentre as expectativas para o período pós-pandêmico. Quanto às funções do professor, apresentam consciência da responsabilidade no fazer pedagógico. P1, no turno 19, pontua *“acho que tem que continuar com os trabalhos diferenciados, pois estes têm ajudado bastante cada aluno e aos pais”*, e PD2, no turno 20, argumenta *será um tempo de reinventar, repensar e refazer. Fazer um acompanhamento mais de perto dos professores, alunos e famílias*.

Parece-me que esta categoria nos impulsiona a pensar que a atuação profissional (professoras, pedagogas e Diretora) se revela também no ultrapassar dos muros das escolas, na direção de um envolvimento político destas protagonistas, quando, por exemplo, dentre tantas questões acerca da relação ensino aprendizagem, também discorrem sobre a valorização profissional. Notório que as melhorias de ensino e das condições de trabalho e a valorização da classe estão interligados, são parte da construção da educação especial dentro e fora da escola, que também podem se fazer pela presença destes profissionais em outras organizações políticas e sociais, ocupando posições de fala/ações, se posicionando de forma efetiva nas discussões em favor da Educação como um todo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do trabalho partiu do interesse em realizar um estudo sobre os saberes e as estratégias dos professores e como orientam e organizam suas práticas pedagógicas, compreendido a partir das dificuldades, dos fazeres e saberes que circundam o ambiente escolar. Objetivamos também conhecer de que forma os professores associam o seu fazer pedagógico para a promoção e enriquecimento do desenvolvimento social e humano das crianças com deficiências, se atrelado ao processo da formação docente, entrelaçando as especificidades da Educação Infantil junto às especificidades da Educação Especial.

Concluo que foi possível perceber, nas interações e diálogos que emergiram no grupo focal e que foram organizadas em categorias, que as participantes apresentaram disponibilidade para a discussão das implicações das experiências, valores e crenças no fazer pedagógico. No processo, discorreram sobre as dificuldades e necessidades advindas das relações de ensino, expressaram suas opiniões em relação aos diagnósticos e laudos, ao uso das metodologias de ensino e sua contribuição/atuação profissional no processo de ensino e aprendizagem e de formação social e humana das crianças da Educação Especial.

No decorrer dos encontros dos grupos focais, fiquei a refletir sobre a importância da escola em priorizar a formação docente a partir do próprio espaço escolar. Dei-me conta que a realização destes grupos focais foram auto formativos, quando pensado a partir das tessituras que se produziram a partir das reflexões construídas. As participantes falavam de um lugar o qual estavam inseridas, onde circulavam sentidos e significações imprimidas pelas singularidades e especificidades de cada profissional. Ali reverberava o próprio fazer pedagógico.

As minhas impressões, enquanto pesquisadora, me impulsionaram a descrever as conexões, as inquietações que foram surgindo ao transcrever e organizar os dados rumo às análises. Confesso! Os discursos foram um convite a problematizar o que se encontrava no emaranhado das palavras ditas, para não dizer veladas e não dava para omitir, justificar ou ser superficial. Era necessário ir para além dos aspectos de acolhimento, disponibilidade e participação das professoras, no

desenvolver da pesquisa, e, sim, estes elementos foram imprescindíveis e facilitadores do ecoar das narrativas. Elas anunciavam os sentidos encobertos em discursos que, por vezes, pareciam prontos ou presentes nos gestos, no extra verbal, vislumbrados nos risos e olhares.

Estes componentes já eram parte dos sentidos e significações, que emanaram nos grupos focais, e eu me dava conta que também era responsabilidade minha apresentar tais discussões de modo que as próprias participantes pudessem se apropriar, ampliar e/ou refutar os apontamentos elencados nas análises. De fato, foi um momento propício a pensar e reafirmar que se fazem necessárias e são possíveis as alterações teóricas-metodológicas em favor da Educação Especial.

Nesta direção, por um lado, houve consensos e discordâncias, possibilidades de percepções de que alguns assuntos precisam ser melhores aprofundados. Há a necessidade de maior investimento/envolvimento no trabalho colaborativo, também compreendido a partir do acolhimento, escuta, compartilhamento das experiências positivas, mas também dos desafios a serem superados. Por outro lado, um chamamento aos professores para o fazer e ser parte principal no que engloba os aspectos da própria formação docente se somada ao fazer pedagógico, e mais, o vir a ser, como elemento constituinte do consolidar da promoção do processo ensino-aprendizagem da Educação Especial.

Parece-me que o direcionamento para trilhar os caminhos alternativos, que nos ensina Vigotski, se movimenta em via dupla, do aluno com deficiência para professor e vice-versa. Dessa forma, toda vez que se propõe oferecer as condições necessárias ao acesso do aluno, seja este aluno com deficiência ou não, também se promove o acesso para o professor. Desse modo se estabelece a compensação psicológica para ambos, um pode ser o fio condutor do outro, pois é neste acontecimento que emanam as possibilidades, os indicativos para o processo de ensinar e aprender. Qual será o tempo disponibilizado para este feito?

O tempo! Como seria valoroso se as nossas instituições escolares priorizassem melhor a distribuição e organização do tempo nos espaços escolares. É sabido o quanto se ocupa de tempo para atender as burocracias e normativas do sistema

educacional, prejuízos irreversíveis no que concerne ao tempo disponibilizado para o investimento e qualidade das relações no cotidiano escolar.

Confirma-se ser fundamental refletir e aprimorar cada vez mais as relações sociais, onde estar com o outro indica ensinar-aprender, aprender-ensinar e se configura na relação criança-criança, aluno-professor, professor-professor e demais atores presentes no espaço escolar. Nesta mútua constituição, entre quem ensina e quem aprende, os alunos com deficiência estão o tempo inteiro a ensinar aos educadores, embora sejam considerados os detentores do conhecimento. No entanto, por vezes, se deparam com determinadas situações em que é preciso fazer diferente, reinventar, desfazer algo que havia pensado como estratégia pedagógica, e que foge ao seu controle de informação e alcance de resultados.

Oportuno chamar a atenção sobre os laudos. Vale lembrar que os laudos devem ser elementos complementares no fazer pedagógico e, de modo algum, serem instrumentos limitadores para o expressar e o aprender-ensinar das crianças com deficiência. Respeitar as condições peculiares de cada criança está longe de ser a não promoção de sentidos e significações de que todo ser humano deve ter direito no decorrer da vida. A educação Infantil deve ser e garantir este espaço, uma vez que é o primeiro dos tantos outros espaços escolares que serão frequentados pelos alunos, e é na Educação Infantil o tempo primordial de ser criança. Almejamos que os laudos sejam uma temática a tencionar, por vezes, o cotidiano escolar, na direção de que jamais seja sobreposto ao ser criança. Urgente é promover uma educação para todos, de modo real e não fictício.

A construção social se desenha ao longo da história e é marcada por avanços e retrocessos. Sejam nós parte dos avanços a serem alcançados. Esta pesquisa se conclui em um cenário, em meio à pandemia causada pela COVID-19, onde o mundo foi surpreendido por um vírus, inicialmente desconhecido e ainda com perguntas a serem respondidas pela ciência. Um tanto desafiador para todos nós, um estabelecer de limitações em nossa existência humana no ter, no ser, no estar com e no estar sem. Aspectos nunca cogitados em tamanha proporção, ainda exigindo de nós habilidades para nos reinventarmos e nos reorganizarmos para os vários aspectos da vida.

Os dados das análises apresentados na pesquisa evidenciam o quanto primordial é o estar com o outro e para o outro, pois a mediação se configura como parte elementar no processo de ensino-aprendizagem e urge ser contemplado, a partir das relações sociais de qualidade, para com os alunos e, em especial, os alunos com deficiência.

Nesse sentido, um caminho aberto para se pensar também nas vozes que emanaram a partir dos grupos focais, vozes que vieram de “dentro da escola” e que, nas entrelinhas, nos geraram sensibilização com o campo da Educação Especial, tanto no que diz respeito aos professores, quanto aos alunos. Aos professores, que estejam em espaços escolares, providos de maior investimento financeiro e recursos humanos, ambientes com condições adequadas para a atuação profissional, acesso à formação continuada de qualidade e gratuita e melhores salários. A cada professor (a) que a inquietação da autorreflexão seja o instrumento de melhoria cotidiana das práticas pedagógicas e conseqüentemente no ato de se assumir e agir como real formador de cidadãos, construtor dos sentidos de pertencimentos destes alunos.

Aos alunos com deficiência, que lhes sejam ofertados espaços escolares que de fato contribuam com o romper dos sofrimentos pessoais e sociais que se cristalizaram historicamente, a começar pela corresponsabilidade dos educadores e demais atores sociais na participação do processo das construções sociais. Vale lembrar que as manifestações evidenciadas sobre as professoras participantes e os alunos com deficiências externam aspectos de ser e estar no mundo de cada um, e podem ser percebidos em suas narrativas, descritas em suas inspirações, desejos e cultura.

Dentre os aspectos de reinvenção e organização, é de se considerar o uso das ferramentas tecnológicas utilizadas, nestes tempos de pandemia da COVID-19. Desafios ou possibilidades? Faz-se necessário pensar uma aproximação, adaptação e ampliação, de modo que a Educação Especial seja também beneficiada com os possíveis e novos modos de vida, que surgiram e que, sem dúvida alguma, alguns destes dispositivos serão definitivos na pós-pandemia.

Os tempos pandêmicos também foram palcos para discussões acerca de implementações de legislações. Faço menção ao Decreto 10.502, publicado em 01 de outubro de 2020. Decerto que as redes sociais foram um facilitador para o acesso de um público, para além dos bancos universitários, grupos e movimentos específicos que lutam em prol da Educação Especial. No entanto, muitas foram as manifestações de repúdio ao retrocesso. Indicadores que apontam para a vigilância constante rumo à superação das desigualdades sociais. A luta continua não só em direção a novas conquistas, mas também em relação ao manter o já conquistado.

Por fim, entende-se que, por meio das tessituras empreendidas até aqui, é possível afirmar que os objetivos propostos, nesta presente produção científica, foram alcançados e puderam ser apreciados através dos dizeres descritos e analisados nas categorias. Indícios para o reconhecimento de quais elementos circundam o ambiente da escola pesquisada e das tantas outras escolas brasileiras, bem como, o apontar de novos desdobramentos e questionamentos na direção do exercer dos saberes e estratégias na prática pedagógica. Espera-se que os dados produzidos sejam importantes sinalizadores para os possíveis investimentos e melhorias em favor da Educação Especial, haja vista que ecoaram de pares que são elementos constituintes/participantes neste processo de construção da Educação Especial.

Portanto, é preciso reafirmar que se faz necessário seguirmos desconstruindo rumo ao permanente reconstruir da Educação Especial. Sejamós NÓS TODOS partes desta tão sonhada transformação. A saber, que inclusão perpassa o envolvimento dos professores e gestores, mas também de tantos outros atores sociais para a efetivação de um ensino de qualidade, ampliação e aplicação de recursos financeiros, formação inicial e continuada, dentre outros. A temática não se esgota aqui, nosso desejo é que novos estudos se ocupem na discussão e produção de conhecimento acerca da Educação Especial e principalmente corrobore para reflexões que permeiem a constituição de um sujeito social, histórico e cultural, participante ativo do contexto em que vive.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre desenvolvimento humano e neuropsicologia na obra de Vigostki. In: **Psicologia em estudo**, Maringá, v.17, n.4, p. 699-709, out., 2012.
- ANDRIETTA, T. C. M. **Formação inicial de professores da educação Básica: a construção dos saberes profissionais**. 2014. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.
- ANDRÉ, Marli (org). **Pedagogias das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BARROS, A. A. M. **Saberes Docentes no Contexto da Educação Infantil: a prática pedagógica em foco**. 2016. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.19, p.20-28.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN nº 9.349, **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: [s. n.], 1996.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB Nº 01/99, de 07 de abril de 1999, **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio 2000.
- _____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
- _____. **Declaração de Salamanca e Lina de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 20 de Março. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 11 set. 2001. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 de Março de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, SEEP, 2008.

_____. **Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 07 de abril de 2020.

CARNEIRO, RUC. Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas: possibilidades e desafios a partir da extensão universitária. In: PAIVA, CC. (org). **Universidade e sociedade: projetos de extensão da FCLAr-Unesp e suas ações transformadoras**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 51-69, 2016.

CARVALHO, M. F. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de jovens com síndrome de down. In: GÓES, M. C.& SMOLKA, A. L. B. (Orgs). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas: Papirus,1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIOTE, F. A. B. **A Mediação Pedagógica na Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil**. 2011.188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2011.

CONDE, S.P. **Práticas Pedagógicas Desenvolvidas no Atendimento Educacional à Criança Público-alvo da Educação Especial em uma Instituição de Educação Infantil**.2015.172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Educação. Universidade Federal do Estado do Espírito Santo. Vitória/ES, 2015

CORTES, M. D. **Brincar-vem:** a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Educação. Universidade Federal do Estado do Espírito Santo. Vitória/ES 2012.

CRAIDY, Carmem Maria. **Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação.** In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. (Orgs.). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CRISTOFOLETI R. C. A relação entre fracasso escolar e produção do conhecimento: Uma análise das relações de ensino produzidas na escola e na sala de aula. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.3, P. 67 jan./jul. 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? In: **Revista Espaço Acadêmico**, nº 34/março de 2004. Disponível em:<<http://www.espacoacademico.com.br/034/34cdelgado.htm>> Acesso em 08 de out. 2019.

FERREIRA, R. F, A. **Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro do Autista, na Educação Infantil:** o desafio da formação de professores. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência/MP. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FIORINI, B. S. **O Aluno com Transtornos de Espectro do Autismo na Educação Infantil:** caracterização da rotina escolar. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília/SP, 2014.

FRANÇA, M.G. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar:** o trabalho do professor de educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

FREITAS, M.C. (org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo. Cortez, 2006.

FREITAS, M.C. (org.) **História social da infância no Brasil.** 9ªed. ver. e atual. São Paulo. Cortez, 2016.

GARCIA, R. M. C. & VAZ K. Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13, p.47-59, maio-ago.2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais.** In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial**. Dialogo e pluralidade: São Paulo, 2007.

GONÇALVES, R. M. E. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil e a Construção de Saberes Docentes**. 2016.125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto. Universidade Federal do Piauí/ Teresina, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: forma-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação Inclusiva e os possíveis impactos. **Cad. Cedes**, Campinas, v.34, n.93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

_____. M. C. M. O óbvio/ silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino. In: **Cad.Cedes**, Campinas, v.35,n. Especial, p. 405-418, out.,2015

KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**,10(15),124136. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/documento/doc>> Acesso em 15 de Maio, 2019.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos** - uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo. Ática, 1989.

_____, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 12.ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____, Sonia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S.; SOUZA, S., J. (Orgs.). **História de professores**: Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KRUEGER, R., & CASEY, M. (2000). Focus Groups: **A Practical Guide for Applied Research** (3rded.). Newbury Park, CA: Sage.

KUHLMANN JR. Moisés, M. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 469-496.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

McCRACKEN, Grant. **The long interview**. Canada: Sage, 1988.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2006.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

MORGAN, David L. **Focus Group as Qualitative Research**. 2nd ed. Qualitative research methods series, v. 16. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

OLIVEIRA, Z, M. **Creches: crianças, faz de conta & cia [et al.]**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, M.K. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção docência em formação).

OLIVEIRA, K. C. B. S. **Práticas Pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil: considerações sobre a Infância e a criança com deficiência e Transtornos globais do desenvolvimento**. 2013. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013.

PACHECO, V. T. **A Educação Infantil na Perspectiva Inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum**. 2018.133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG, 2018.

PADILHA, A. M. L. BIANCA: **O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. Faculdade de Educação, Unicamp, 2000.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PATTO, M. H. S. Laudos psicológicos: notas para urna reflexão. **Jornal do Conselho Regional de Psicologia**. 6a. Região, n. 91, jan./fev, p.16.1995.

PEREZ, C. L. V. A lógica e o sentido da formação: heterotopias, acontecimentos e sujeitos. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v.19 - n. 1, p. 127-144, Jan./Jun.2007.

PINO, A. **As marcas do humano**. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez,2005.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev. [online]**. 2009, n.33, pp.143-156.

RESENDE, D. C. **Roda dos Expostos**: Um caminho para a Infância Abandonada. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em "História de Minas - Século XIX" da FUNREI. São João del Rei, 1996.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche** – realidade e ambigüidades. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso,1990.

SILVA, E. C. S. **A prática pedagógica na inclusão de alunos com autismo**. 2011.166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador,2011.

SILVA M. S F; FONSECA, G. F; BRITO, M. L. A; SHITSUKA R; SHITSUKA, D. M 299as Crianças com deficiência na educação infantil: Concepções e práticas pedagógicas. **Cadernos de pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v.13. n.33, p. 299-315, jan-abr. 2018.

SMOLKA, A. LAPLANE, A.F. Alfabetização e Leitura. O trabalho em sala de aula: teorias para quê? **Cadernos ESE**, p. 79-82, 2002.

STOLL, A. P N. **A Constituição das Identidades das Educadoras que trabalham na e Educação Infantil e sua relação com os Saberes Docentes**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de La Salle, Canoas, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16.ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=1&queryId=70eb335c-ea2b-4657-9eaa-a56269375a34>. Acesso em 07 Abril de 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

- _____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. L.S. **Fundamentos de Defectología.** Obras Completas, tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- _____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **La imaginación y el arte em la infância:** Ensayo psicológico. España: 6ª edición, Ediciones Akal, 2003.
- _____. L. S. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p. 861-870, Dez, 2011.
- _____. **Obras Escogidas V:** Fundamentos de Defectologia. Machado Grupo de distribución, S.L. 2012.

APÊNDICE A- QUESTÕES NORTEADORAS PARA A REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

1 - De que forma as suas experiências, seus valores e suas crenças em relação às deficiências influenciam suas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula?

2 - Que dificuldades e necessidades norteiam seu fazer pedagógico? Como vocês trabalham essas dificuldades no cotidiano das relações de ensino?

3 - Quais suas concepções acerca dos diagnósticos e laudos produzidos sobre os alunos, público-alvo da Educação Especial?

4 - De que forma é possível contribuir no processo de ensino e aprendizagem de crianças da Educação Especial e quais metodologias colaboram para o desenvolvimento social e humano dos alunos?

5 - Como você entende o seu papel na sala de aula e na gestão da escola a fim de contribuir para o processo de formação humana dos alunos, público-alvo da Educação Especial?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

O (A) Senhor(A) _____ foi convidado a participar da pesquisa intitulada **Educação Especial: Estratégias e Saberes dos professores de Educação Infantil**, sob a responsabilidade de **Aparecida Souza França Silva**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Justificativa:

A Educação Infantil sendo a primeira etapa de ensino da Educação Básica, se torna e se constitui como importante elemento no complemento do desenvolvimento futuro da criança, em que o espaço escolar passa a ser um lugar propício para refletir sobre o desenvolvimento e a formação humana. A pesquisa sobre as estratégias e saberes dos professores de Educação Infantil visa proporcionar conhecimento acerca das práticas pedagógicas utilizadas na sala de aula e qual a importância destas como ferramentas que colaboram para o desenvolvimento das crianças com deficiência e Transtorno do Espectro Autista em sua formação social e humana.

Objetivos da Pesquisa:

O estudo tem por objetivo geral pesquisar e refletir sobre as estratégias e os saberes dos professores de Educação Infantil na área da Educação Especial e como estes saberes orientam e organizam suas práticas em sala de aula. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende compreender as dificuldades, os fazeres e os saberes pedagógicos dos Professores da Educação infantil com alunos com deficiência e TEA; realizar grupos focais para compreender os saberes, as estratégias e práticas dos professores da Educação infantil na área da Educação Especial e analisar o processo de formação de professores entrelaçando as áreas da Educação Infantil e Educação Especial.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Será utilizada a abordagem de pesquisa qualitativa e os dados serão obtidos por intermédio das técnicas do grupo focal (GF), onde os encontros serão gravados em áudio e transcritos, aprimorados pelos registros do diário de campo. Considera o processo grupal como importante instrumento de interação, concebendo-o mais que a soma de opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais, pois promove uma discussão que dialoga sobre um tema em particular, mediada por questões apropriadas para o debate.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Como a dinâmica da pesquisa será realizar grupos focais com encontros mensais, pode haver constrangimento dos envolvidos na situação de interação grupal, a considerar as especificidades de cada participante da pesquisa ao se posicionar mediante o tema proposto e alterar a dinâmica das relações ali instauradas. Em casos de ocorrência com relação aos riscos e desconfortos será dada assistência imediata que se configura na assistência emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite e assistência integral, que é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa. Também será garantida a indenização diante de eventuais danos, através da cobertura material para reparação ao dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados ao aprimoramento da Formação Docente no trabalho pedagógico com crianças com deficiências e Transtorno do Espectro Autista.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos sujeitos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo, durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão analisados à luz da contribuição da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores e serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre a educação infantil, educação especial, práticas pedagógicas e formação de professores, contribuindo para a discussão de processos de ensino e de aprendizado de alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o (a) Sr (a) não mais será contatado (a) pela pesquisadora.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr.(A) pode contatar a pesquisadora Aparecida Souza França Silva, no telefone (27) 997271762.

O (A) Sr (A) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com/ comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal e rubricada em todas as páginas.

Pedro Canário - ES, _____ de _____ de 2019.

PARTICIPANTE DA PESQUISA

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa **Educação Especial: Estratégias e Saberes de professores de Educação Infantil**, eu Aparecida Souza França Silva, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3, da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pedro Canário -ES, _____ de _____ de 2019.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

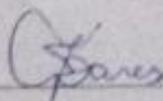
APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPATIVA

PEDRO CANÁRIO, 28 DE MAIO 2019.

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada "**Educação Especial: Estratégias e Saberes dos Professores de Educação Infantil**" de responsabilidade da pesquisadora **Aparecida Souza França Silva**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

Declaro ainda conhecer a Resolução CNS 466/12 "Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos". Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos sujeitos recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.



Secretaria da Educação

Prefeitura Municipal de Pedro Canário/ ES

Assessoria Municipal de Educação
Prof. Gasto Nunes Soares
Dados: PMPQ Nº 037/2017

ANEXO A - TEXTO: A MOÇA TECELÃ

Marina Colasanti

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo, hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado. Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos, seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio do ponto dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade. E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer. Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira. Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

ANEXO B - TEXTO: UMA PALAVRA SOBRE SER JUSTO

Uma palavra sobre ser justo ...

“Não é justo esperar que todas as outras crianças escrevam suas resenhas literárias, mas permitir que Jane apresente a sua oralmente. Ela deveria realizar o mesmo trabalho que os outros.”

“Por que Johnny deveria poder usar uma calculadora nos testes, quando isso não é permitido às outras crianças? Isso dá a ele uma vantagem injusta.”

“Se tiro pontos de todos os outros alunos por erros de ortografia, deveria fazer o mesmo com Sue. De outro modo, não estarei sendo justo.”

Algumas vezes, os professores resistem a fazer modificações nas tarefas, nos materiais ou nas práticas de pontuação para acomodar alunos com dificuldades de aprendizagem, porque consideram que fazer tais ajustes não é justo com os outros estudantes. Ser justo, como esses professores insistem, significa que todos devem ser tratados da mesma forma.

Contudo, esses professores jamais exigiriam que um aluno com uma perna quebrada fosse privado de suas bengalas e participasse dos exercícios no ginásio de esportes, nem sugeririam que alunos com problemas de audição participassem das aulas sem seus dispositivos auditivos, ou que estudantes cegos utilizassem livros normais, ao invés de escritos em Braille. Talvez seja necessário fazermos algumas considerações adicionais sobre o que realmente significa ser justo.

Em primeiro lugar, a maioria de nós concordaria que ser justo significa que você não pede a ninguém o impossível. Se você não espera que alunos de segunda série realizem problemas de álgebra, ou que uma criança com paralisia cerebral grave dê altos saltos, você não deve esperar que uma criança com habilidades de leitura de quarta série leia livros do Ensino Médio sem auxílio. Também não deve esperar que crianças lentas no processamento de informações tenham um desempenho satisfatório em testes com tempo marcado, ou pedir que crianças com transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade permaneçam sentadas por três horas a fio.

Em segundo lugar, ser justo significa que você não pune as crianças por terem deficiências. Se o dever de casa, que leva 40 minutos para ser realizado pela maior parte dos alunos, leva três horas para ser feito por um aluno com dificuldades de aprendizagem – deixando pouco tempo de folga para a recreação – isso não é justo. Essas situações tornam a aprendizagem muito mais difícil para os estudantes com deficiências e privam-nos de oportunidades para o crescimento social e emocional normal.

Em terceiro lugar, ser justo significa que você não priva as crianças com deficiências dos meios para fazerem o que as crianças típicas podem fazer sozinhas. Se você não faz objeções a dar uma cadeira de rodas a um aluno com lesão na coluna espinhal, não deve objetar a oferecer uma calculadora a um aluno que não consegue memorizar, ou a permitir que o aluno com problemas de escrita demonstre seu conhecimento ditando algumas tarefas. Essas modificações igualam as oportunidades dos estudantes; elas não dão “vantagens” aos alunos com deficiências.

Em resumo, tratar os estudantes com justiça significa que, às vezes, você precisa tratá-los diferentemente. Justiça significa dar às crianças igual acesso a uma educação igualitária – não insistir que todos devem fazer tudo exatamente da mesma maneira.

50444 Smith, Corinne
Dificuldades de aprendizagem de a a z / Corinne Smith e Lisa
Strick; tradução Dayse Batista. - Porto Alegre: Artmed, 2009.
334 p. ; 25 cm.

ISBN 978-85-7307-649-0

I. Educação - Dificuldades de aprendizagem. I. Strick, Lisa. II.
Título.

CDU 376.5

ANEXO C - TEXTO: DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM OU DE SENSIBILIDADE?

_ Bom dia, professora Maura! Como hoje é seu primeiro dia de trabalho em nossa escola, ainda antes de apresentá-la aos alunos, gostaria que a senhora identificasse quais alunos irão desenvolver dificuldades de aprendizagem.

_ Ótimo, senhor diretor. O senhor pode me dizer quais são, se é que existe um ou alguns?

_ Isso eu ainda não sei professora. Não fizemos o teste, mas a senhora poderia começar sua atividade fazendo...

_ Teste? Que teste senhor diretor?

_ É simples, coloque pedacinhos de papel branco em uma bolsa e misture a eles cinco ou seis pedacinhos vermelhos. Peça depois a cada aluno, que sem olhar, retire um papelzinho. Os que saírem com o vermelho, por certo, apresentarão dificuldades de aprendizagem...

Exagero? Sem dúvida, mas de maneira alguma fantasia.

O que na realidade acontece na maior parte das nossas escolas é um procedimento mais ou menos análogo, ao se rotular crianças com dificuldade de aprendizagem. Se não existe o sorteio aleatório, existe a vontade de se considerar limitados os que apresentam alguma dificuldade na habilidade, que a escola ou a cultura vigente considera válida.

Uma criança, ou mesmo um adulto, com imensa inabilidade para desenvolver relacionamentos interpessoais não é rotulada como tendo dificuldade de aprendizagem, mas se apresenta dificuldade na leitura, o rótulo já lhe cai bem. Mas, convenhamos! O que é mais importante na vida? Aprender a ler ou fazer amigos? Saber matemática ou ser capaz de sobreviver à violência das grandes cidades? Apresentar facilidade para compor ou desenhar ou possuir notável capacidade de memorização para hierarquias dinásticas impostas pela História?

De maneira geral, todos os seres humanos apresentam limitações nesta ou naquela habilidade e praticamente ninguém é proficiente em absolutamente tudo, mas dependendo da cultura em que se nasce e da escola que se frequenta, as nossas inabilidades são consideradas irrelevantes e, assim, somos rotulados como “normais”, enquanto que outros, por falta de sorte, ainda que extremamente habilidosos nesta ou naquela ação, recebem o rótulo de “anormais” porque não desenvolvem plenamente do domínio da leitura, da compreensão de mensagens, da capacidade de cálculo ou do raciocínio matemático ou ainda a audição, a fala ou a expressão escrita.

Não pretendemos com o exposto, afirmar que não existem dificuldades específicas e que estas não mereçam ser trabalhadas. Seria tolice e ato desumano defender essa tese e negar essa ajuda, quando possível. O que se pretende afirmar é que a rotulação inconsequente é quase uma rotina e o elenco de habilidades importantes para viver são literalmente negligenciados pela educação convencional. Muitas vezes, uma criança apresenta dificuldades de leitura e compreensão de um texto, pelo infortúnio de apresentar disfunções somente notadas no ambiente cultural em que nasceu. A estrutura fonética da língua portuguesa, por exemplo, é essencialmente diferente da estrutura da língua inglesa e esta, por sua vez, apresenta insondáveis abismos em uma comparação com o árabe ou o chinês e, dessa forma, se a criança possui sérias deficiências na compreensão de sistemas de escritas logográficas, como a chinesa, mas nasceu no Brasil, será para sempre “normal”, como seria “normal” uma criança que com essas dificuldades nascesse na China, mas tivesse que viver apenas aprendendo e falando português.

Isto posto, ficam as questões que esta crônica pretende sugerir: primeiro, o corpo docente de uma escola após cuidadosa reflexão e plenamente sintonizada com o destino que deseja a seus alunos deve destacar quais habilidades importa desenvolver e, desta forma, ampliar o leque das que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem; segundo, identificar crianças com essas efetivas dificuldades e buscar meios, instrumentos, recursos e pessoas, para que seja prestada efetiva ajuda, não esquecendo jamais que benefício algum se mostra eficiente se antes de perceber sua ação carimbamos ou rotulamos os alunos.

Do exposto sobra uma singela conclusão. Nada é mais fácil na atividade docente que rotular este ou aquele aluno, nada esconde mais depressa nossa efetiva incompetência que achar que a dificuldade de uma criança não se deve a qualidade de nosso trabalho e, portanto na maior parte das vezes quando rotulamos uma pessoa como portadora de dificuldade de aprendizagem, estamos evidenciando nossa óbvia dificuldade de sensibilidade.

ANEXO D - A MENINA DO VESTIDO AZUL

Num bairro muito pobre de uma cidade distante, morava uma garotinha muito bonita. Ela frequentava a escola local. Sua mãe não tinha muito cuidado e a criança quase sempre se apresentava suja. Suas roupas eram velhas e maltratadas. Até um dia em que um professor penalizou-se com a menininha. Como uma garota tão bonita pode vir para a escola tão mal arrumada? Separou algum dinheiro de seu salário e, embora com dificuldade, lhe comprou um vestido novo. A garotinha ficou ainda mais bonita no seu vestidinho azul. Quando a mãe viu a menina naquele vestido azul, sentiu que era lamentável que sua filha, vestindo aquele traje novo, fosse tão sujinha para a escola. Por isso passou a lhe dar banho todos os dias, pentear seus cabelos, cortar e limpar suas unhas. Depois de uma semana, o pai falou: “Mulher, você não acha uma vergonha que nossa filha, sendo tão bonita e bem arrumada, more em um lugar como este, caindo aos pedaços? Que tal ajeitar a casa? Nas horas vagas vou pintar as paredes, consertar a cerca e plantar um jardim”. Em pouco tempo a casa da garotinha destacava-se na pequena vila pela beleza das flores que enchiam o jardim, pela limpeza, pelo capricho de seus moradores com seus pequenos detalhes. Os vizinhos ficaram envergonhados por morar em barracos feios e resolveram também arrumar suas casas, plantar flores, usar pintura, água e sabão, além de criatividade. Logo, o bairro estava todo transformado. Um homem que acompanhava os esforços e as lutas daquela gente achou que eles bem que mereciam um auxílio das autoridades. Foi ao prefeito e expôs suas idéias e saiu de lá com autorização para formar uma comissão para estudar os melhoramentos que seriam necessários no bairro. A rua de lama foi substituída por asfalto e calçadas de pedra. Os esgotos a céu aberto foram canalizados e o bairro ganhou ares de cidadania. Tudo começou com um vestidinho azul. Não era a intenção daquele professor consertar a rua, nem criar um organismo que socorresse o bairro. Ele fez o que podia apenas a parte que lhe cabia. Qual será a parte de cada um de nós? Será que basta apontar os buracos da rua, reclamar dos erros do vizinho e cuidar apenas do portão para dentro? É difícil mudar o estado total das coisas. É difícil varrer toda a rua, mas é fácil varrer nossa calçada. É difícil modificar o bairro, mas podemos começar pela nossa casa, deixando-a mais bonita. É difícil reconstruir o planeta, mas é possível dar um vestido azul.