

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PROFESSORAS INICIANTES E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
DIÁLOGOS SOBRE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE**

JAQUELINE GRASIELE VIEIRA PEZZI

PROFESSORA DOUTORA SONIA MARIA RIBEIRO  
ORIENTADORA

JOINVILLE

2017

**JAQUELINE GRASIELE VIEIRA PEZZI**

**PROFESSORAS INICIANTE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
DIÁLOGOS SOBRE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da região de Joinville - UNIVILLE, sob a orientação da Professora Doutora Sonia Maria Ribeiro

JOINVILLE

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

P522p Pezzi, Jaqueline Grasielle Vieira  
Professoras iniciantes e inclusão na educação infantil: diálogos sobre trabalho e formação docente/ Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi; orientadora Dra. Sonia Maria Ribeiro. – Joinville: UNIVILLE, 2017.

231 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores de educação especial – Formação. 2. Educação infantil. 3. Professores iniciantes. I. Ribeiro, Sonia Maria (orient.). II. Título.

CDD 371.90981

## Termo de Aprovação

### “Professoras Iniciantes e Inclusão na Educação Infantil: Diálogos sobre Trabalho e Formação Docente”

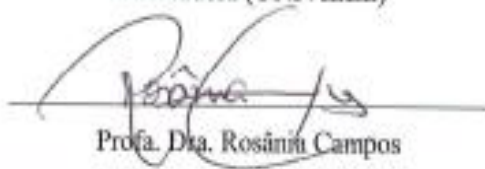
por

Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



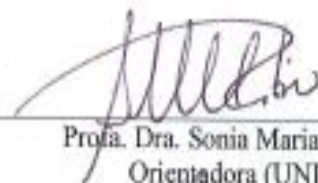
Prof.ª Dra. Sonia Maria Ribeiro  
Orientadora (UNIVILLE)



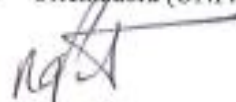
Prof.ª Dra. Rosâmnia Campos

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

#### Banca Examinadora:



Prof.ª Dra. Sonia Maria Ribeiro  
Orientadora (UNIVILLE)



Prof.ª Dra. Rosângela Gavioli Prieto  
(USP)



Prof.ª Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro  
(UNIVILLE)

Joinville, 24 de outubro de 2017

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho para o meu esposo Gervásio, que trilhou esse caminho ao meu lado em todos os momentos, os alegres, os angustiantes, os gratificantes, enfim, você é tão mestre quanto eu!

## AGRADECIMENTOS

Neste momento quero agradecer a todos que estiveram comigo durante essa caminhada.

A Deus por ter me dado vida, saúde, persistência e garra para perseguir meus sonhos.

Ao meu esposo, por ter sido um companheiro maravilhoso ao longo de nossa vida juntos, mas principalmente, nos últimos dois anos. Você me amparou, aconselhou, motivou, cuidou da minha saúde, física e mental, enfim, estive de mãos dadas comigo sempre, a você tenho os meus maiores agradecimentos.

A minha família que compreendeu a minha ausência nesse período e sempre me apoiou em meus projetos.

As equipes gestoras das unidades pesquisadas e principalmente às professoras participantes da pesquisa, que aceitaram o desafio de desvelar suas concepções e percepções sobre a educação inclusiva, o trabalho docente e a sua formação.

As minhas companheiras de trabalho de longa data do CEI Castelo Branco, por terem me apoiado e incentivado na busca pelos meus sonhos, saibam que vocês sempre marcarão a minha história.

As companheiras de trabalho do CEI Mário Avancini por todo apoio, compreensão e incentivo ao longo desse ano, principalmente, a equipe gestora, que estive pronta a me apoiar nos momentos em que precisei.

Aos colegas da turma do Mestrado em Educação da UNIVILLE, nossas conversas, diálogos e aprendizagens foram muito significativas para minha formação humana, gostei muito de conhecer todos.

As companheiras de viagens, Dulce, Priscila e Heloiza, foram muito divertidos os nossos momentos juntos nos eventos, vocês são especiais. Agradeço especialmente a Heloiza, uma amiga inestimável, um ouvido para todas as horas e um ombro para me apoiar nos diversos momentos dessa caminhada, desejo que nossa amizade continue pela estrada afora.

As professoras do curso de Mestrado que, com seus fundamentos, teorias, diálogos e propostas, ampliaram minha visão sobre o trabalho, a educação e o mundo,

tornando-me uma pessoa menos ingênua e mais crítica a respeito das problemáticas que permeiam o universo educacional.

A minha orientadora Sonia, pelas suas orientações, conversas, diálogos, incentivos e, principalmente, confiança na minha capacidade de trilhar esse caminho e compreensão para entender algumas situações mais complicadas desse ano.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, professora Rosângela Prieto, Rosânia Campos e Aliciene Fusca Machado Cordeiro, suas contribuições foram inestimáveis para um melhor aprofundamento desse trabalho e para as reflexões sobre a educação inclusiva e a Educação Infantil, muito obrigada!

Enfim, agradeço a todos amigos, companheiros de trabalho, colegas do curso, familiares, a todos que estiveram comigo nesse caminho, meu mais sincero agradecimento.

## RESUMO

A inclusão cada vez maior de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil tem exigido mudanças e adaptações frequentes, tanto na organização educativa, como no papel desempenhado pelos (as) docentes. A exigência da resignificação da função docente também permeia a formação profissional dos (as) professores (as) em início de carreira, que vivenciam um processo de descobertas e desafios enquanto se constituem como profissionais da educação. Nesse contexto, essa dissertação teve como objetivo compreender como é realizado o trabalho das professoras em início de carreira, que atuavam nos Centros de Educação Infantil públicos no município de Joinville (SC), com as crianças público-alvo da educação especial de quatro e cinco anos. Visando atender tal objetivo fez-se uso de uma abordagem qualitativa, com embasamento na teoria histórico-cultural, utilizando como instrumento um questionário. A análise dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo segundo Bardin (2016) e Franco (2005). No referencial teórico discutiu-se aspectos sobre formação docente com as contribuições de Pimenta e Lima (2006, 2012), professoras em início de carreira a partir de Huberman (2007) e Marcato (2015, 2016) e trabalho docente das professoras de Educação Infantil baseados nos estudos de Arce (2001a, 2001b, 2010, 2013) e Mello (2007, 2015). Já a respeito da educação inclusiva foi utilizado como aporte teórico as contribuições de Cordeiro e Antunes (2010), Garcia (2006, 2013a, 2013b), Mendes (2006), Prieto (2006, 2010) e Vigotski (2010, 2011). Os resultados encontrados indicaram que os cursos de Pedagogia, em sua maioria, apresentam conteúdos voltados para educação especial, sendo que, de maneira geral, segundo as participantes, eles contribuíram para o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, porém foi constatada falta de experiência com esse público durante as atividades do estágio, sendo que, a grande maioria das participantes da pesquisa não teve essa oportunidade. Verificou-se que as participantes que estavam em início de carreira descreveram esse período marcado por dificuldades e desafios. Já as que exerciam a docência anteriormente, destacaram aspectos mais positivos do trabalho com as crianças público-alvo da educação especial. A respeito das necessidades formativas das professoras, destaca-se que a maioria não indicou quais são as suas necessidades, embora enfatizassem a importância da formação continuada. Em relação ao trabalho docente constatou-se a frequente necessidade de formação docente, o suporte ao trabalho da professora, a resignificação dos objetivos da Educação Infantil para as crianças público-alvo da educação especial e a busca pelo apoio da família, da equipe gestora e dos parceiros de trabalho. Por fim, os dados revelam que o movimento de inclusão encontra resistências em sua concretização na Educação Infantil, o que demonstra a herança de um modelo de formação de professores e de escola, que ainda se pauta pela e na homogeneidade dos seus frequentadores. Nesse modelo de escola, as crianças público-alvo da educação especial desestabilizam sua organização e contribuem para o desvelamento das fragilidades da Educação Infantil e da formação docente. Reconhecendo ser na Educação Infantil, o momento mais adequado para o início da inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, o modo como as professoras desenvolvem o seu trabalho com essas crianças será decisivo no avanço da inclusão nos demais níveis de ensino.

**Palavras-chave:** Professoras ingressantes. Trabalho docente. Formação docente. Inclusão. Educação Infantil.



## ABSTRACT

The increasing inclusion of children targeted by special education in Early Childhood Education has required frequent changes and adaptations, both in the educational organization and in the role played by teachers. The requirement of a new understanding of the teaching role also permeates the vocational training of the teachers at the beginning of their careers, who experience a process of discoveries and challenges as they become education professionals. In this context, this dissertation aimed to understand how the work of the early-career teachers, who worked in the Public Child Education Centers in the city of Joinville (SC), with the public of special education children between four and five years old. Aiming to meet this objective, a qualitative approach based on historical-cultural theory was used, using a questionnaire as a research tool. Data analysis was based on content analysis according to Bardin (2016) and Franco (2005). Teacher education aspects were discussed in the theoretical framework, with the contributions of Pimenta and Lima (2006, 2012), teachers at the beginning of their careers from Huberman (2007) and Marcato (2015, 2016) in the work of Childhood Educators based on the studies of Arce (2001a, 2001b, 2010, 2013) and Mello (2007, 2015). Regarding inclusive education, the works of Cordeiro and Antunes (2010), Garcia (2006, 2013a, 2013b), Mendes (2006), Prieto (2006, 2010) and Vigotski (2010, 2011) were used as theoretical contributions. The results showed that in their majority, Pedagogy courses present contents directed towards special education, and in general, according to the participants, they contributed to the work developed in Early Childhood Education, but a lack of experience with it during the internship activities was found, and the vast majority of the research participants did not have this opportunity. It was found that new teacher participants described this period as one marked by difficulties and challenges. In contrast, those who taught previously did highlight more positive aspects of working with children targeted by special education. Regarding the training needs of the teachers, it is emphasized that the majority did not indicate what their needs were, although they emphasized the importance of continuing education. Regarding the teaching work, were found the frequent need for teacher training, support for the teacher's work, the new understanding of the objectives of Early Childhood Education for the children targeted by special education, and the search for support from the family, the management team and work colleagues. Finally, the data reveals that the inclusion movement finds resistance in its implementation in Early Childhood Education, which demonstrates the inheritance of a model of teacher and school formation, which is still guided by the homogeneity of its attendants. In this school model, the children targeted by special education destabilize their organization and contribute to the unraveling of the fragilities of Early Childhood Education and teacher training. Recognizing that in the Childhood Education field now is the most appropriate time for the inclusion of children in special education into regular education, the way in which teachers work with these children will be decisive in advancing the inclusion in other levels education.

**Keywords:** New teachers. Teaching work. Teacher training. Inclusion. Childhood Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras-chave utilizadas no balanço das produções .....	18
Quadro 2 - Trabalhos encontrados na Capes e BDTD sobre inclusão na Educação Infantil.....	19
Quadro 3 - Trabalhos encontrados na Capes e BDTD sobre professoras iniciantes	20
Quadro 4 - Informações sobre os procedimentos metodológicos dos trabalhos .....	23
Quadro 5 - Trabalhos encontrados no banco de dados da ANPEd.....	31
Quadro 6 - Trabalhos encontrados no banco de dados da SciELO .....	34
Quadro 7 - Campos utilizados na consulta de quadro funcional .....	42
Quadro 8 - Dados sobre as professoras atuantes nas salas regulares da Educação Infantil e que estão em início de carreira.....	43
Quadro 9 - CEIs que possuem professoras iniciantes e/ou que atendem crianças de 4 e 5 anos público-alvo da educação especial ou não .....	43
Quadro 10 - CEIs que possuem professoras iniciantes e/ou que atendem crianças de 4 e 5 anos público-alvo da educação especial .....	44
Quadro 11 – Categorização dos dados realizada <i>a priori</i> .....	49
Quadro 12 – Funções docentes em Creche por grau de formação. Brasil e Regiões – 2002 .....	54
Quadro 13 – Funções docentes em Pré-escolas por grau de formação. Brasil e Regiões – 1991/2002 .....	55
Quadro 14 - Matrículas de crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil e na educação especial na rede municipal de ensino de Joinville - 2016.....	91
Quadro 15 - Matrículas de crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil e na educação especial em nível nacional. Brasil - 2016 .....	91
Quadro 16 - Matrículas de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil - 2016.....	92
Quadro 17 - Dados sobre a trajetória profissional das participantes da pesquisa.....	96
Quadro 18 – Formação dos Docentes da Educação Infantil em nível municipal. Joinville – 2016.....	99
Quadro 19 - Dados sobre a formação das professoras participantes da pesquisa .	101
Quadro 20 – Informações sobre o curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância. Brasil – 2015 .....	105

Quadro 21 – Motivos para a escolha das professoras em cursar Pedagogia. ....	107
Quadro 22 – Conteúdos voltados a educação especial e educação inclusiva no curso de Pedagogia frequentado pelas professoras .....	111
Quadro 23 – Conteúdos que precisam ser trabalhados no curso de Pedagogia voltados a educação especial e educação inclusiva .....	116
Quadro 24 – Papel do estágio para a formação e o trabalho com a inclusão .....	120
Quadro 25 – Contribuições do estágio para o trabalho na Educação Infantil.....	128
Quadro 26 – Início da atuação como docente junto ao público-alvo da educação especial .....	131
Quadro 27 – Necessidades formativas das professoras .....	139
Quadro 28 – Número de matrículas na educação especial em classes comuns – Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – Brasil - 2016 .....	146
Quadro 29 – Ações docentes realizadas no trabalho com as crianças público-alvo da educação especial.....	151
Quadro 30 – Ações para serem realizadas pelas professoras para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial .....	158
Quadro 31 – Ações para serem realizadas pela instituição para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial.....	160
Quadro 32 – Importância atribuída pelas professoras para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial.....	170
Quadro 33 – Sugestões que contribuem para o início de carreira das professoras e para o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial.....	182

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ano das produções encontradas na Capes e BDTD .....	21
Gráfico 2 – Docentes da creche por nível de escolaridade – Brasil 2016 .....	93
Gráfico 3 - Docentes da pré-escola por nível de escolaridade - Brasil – 2016.....	93
Gráfico 4 - Faixa etária das participantes da pesquisa – Joinville – 2016 .....	95
Gráfico 5 – Público-alvo da educação especial atendido pelas participantes da pesquisa.....	145
Gráfico 6 – Pessoas à quem as professoras recorrem em momentos de dificuldade no trabalho com o público-alvo da educação especial .....	148
Gráfico 7 – Fontes de aprendizagem consultadas pelas participantes .....	164
Gráfico 8 – Recebimento de orientações da equipe gestora e/ou das famílias para realizar o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial .....	166
Gráfico 9 – Motivação das professoras para o trabalho com o público-alvo da educação especial.....	178

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
EE	Educação Especial
EI	Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IJAS	Instituto Joinvilense de Assistência aos Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
SciELO	Biblioteca Científica Eletrônica Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
1 CAMINHOS PERCORRIDOS... ..	38
1.1 Delineamento da Pesquisa .....	38
1.2 Contexto do campo de pesquisa e seus participantes .....	40
1.3 Instrumento de coleta de dados .....	44
1.4 Análise dos Dados .....	47
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: UM CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE .....	51
2.1 Formação inicial das professoras da Educação Infantil .....	62
3 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	71
3.1 Trabalho docente e a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.....	83
4 ANÁLISE DOS DADOS .....	90
4.1 Perfil das professoras ingressantes como titulares de cargo na Educação Infantil de Joinville .....	90
4.2 Formação inicial das professoras da Educação Infantil .....	99
4.3 Início de Carreira das professoras da Educação Infantil .....	130
4.4 Trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial.....	144
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES... ..	186
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	193
ANEXOS .....	214
ANEXO A – Parecer Consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética.....	215
ANEXO B - Carta de Anuência emitida pela instituição coparticipante da pesquisa .....	220
APÊNDICE A – Matriz de Referência para projeto de pesquisa .....	221
APÊNDICE B – Questionário utilizado para a coleta de dados .....	222
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	230

## INTRODUÇÃO

Ao apresentar ao leitor sobre a minha trajetória de vida, vem na lembrança as diversas escolhas que fiz, os caminhos que me escolheram e as trilhas que segui ao longo do meu processo contínuo de constituição humana.

Sou graduada em Pedagogia, no entanto, a escolha pelo curso de Pedagogia ocorreu por acaso, havia concluído o ensino médio e pretendia prestar vestibular, mas sem saber qual área escolher, optei por uma que poderia ter “chance” de ser aprovada e também como uma primeira experiência de busca pela educação superior.

Ao longo do curso de Pedagogia mantive atividade remunerada trabalhando em um escritório como auxiliar de cobrança, algo que estava bem distante dos meus estudos na formação inicial. Após formada, continuei trabalhando, porém não na área da educação. Mesmo assim, iniciei no ano de 2004 o curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, buscando mais conhecimentos sobre a área educacional. Durante esse curso de especialização fui chamada para assumir a função de professora da Educação Infantil no concurso público da Prefeitura Municipal de Joinville. Foi a partir deste momento, que novas aprendizagens iniciaram, pois pude começar a relacionar os conteúdos aprendidos durante a graduação e a especialização com a minha prática pedagógica, legitimando os meus saberes e afirmando a minha própria capacidade de ensinar.

O início de carreira é um período turbulento, em que as professoras<sup>1</sup> vivenciam diversos desafios, dilemas e possibilidades de, gradativamente, irem se constituindo como docentes. Este período é chamado por Huberman (2007), de fase da exploração, que é marcada pelos estágios que ocorrem simultaneamente, o da sobrevivência e o da descoberta. O primeiro refere-se ao contato com a complexidade do ser professor e o segundo consiste no “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade” (HUBERMAN, 2007, p. 39).

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, optou-se por nomear as professoras pelo sexo feminino, porém, nas citações literais ou não literais será respeitada a opção feita pelo autor citado. A justificativa para essa escolha ocorre devido a predominância do sexo feminino nas funções de professoras de Educação Infantil em nível nacional e municipal, conforme indicações dos dados divulgados na Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017a). Além disso, todas as participantes dessa pesquisa são do sexo feminino.

Essas situações foram vivenciadas por mim durante a minha inserção profissional, mantendo-se permanente a ânsia por conhecer cada vez mais o universo em que estava me inserindo, o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos de idade. Neste caminho, desempenhei a função de professora por quatro anos.

O ano de 2010 foi marcante e significativo em minha carreira profissional, pois fui convidada a assumir a função de Coordenadora Pedagógica de um Centro de Educação Infantil (CEI) público de Joinville, encruzilhada que me abria novos caminhos e possibilidades de atuação na educação.

Diante do desafio apresentado, de orientar, acompanhar e contribuir na prática pedagógica e formação das professoras com quem atuava, sentia cada vez mais necessidade de novamente voltar aos bancos escolares e continuar a minha formação.

Por isso, neste mesmo ano iniciei a minha segunda especialização, voltada especificamente a minha área de atuação, a Educação Infantil. Este curso atendeu aos meus anseios e necessidades, pois pude aprender a buscar uma atitude curiosa, investigativa a respeito das múltiplas questões que permeiam o universo da Educação Infantil. Durante a especialização, quando precisei optar por uma temática de pesquisa, escolhi a inclusão de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, uma vez que me gerava múltiplos questionamentos. Essa pesquisa foi a minha primeira oportunidade de realizar reflexões críticas sobre a educação inclusiva no contexto brasileiro.

Continuando a atuar como coordenadora pedagógica, desempenhava a função de contribuir na formação das professoras e, desta atuação, emergiram múltiplas problemáticas e tensões relacionadas a prática pedagógica. Com esse trabalho desafiador, passei a perceber novamente a premente necessidade de também estar em constante formação para ter cada vez mais embasamento teórico e metodológico para contribuir na prática pedagógica docente.

Nessa busca, inscrevi-me no Curso de Mestrado em Educação oferecido pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE no ano de 2015. Após o processo seletivo, com satisfação e ansiedade recebi a informação de que fui aprovada.

Logo no início deste trajeto, tive a satisfação de ser escolhida pela mesma orientadora do curso de especialização em Educação Infantil, que propôs investigar novamente a temática da educação inclusiva na Educação Infantil, mas agora com o



foco nas professoras iniciantes da rede municipal de ensino de Joinville que atuavam na primeira etapa da educação básica.

Os questionamentos e diálogos a respeito desta temática com a orientadora contribuíram para a elaboração das questões de pesquisa que norteariam o caminho da investigação, sendo que essas questões estão relacionadas a seguir:

- Qual o impacto da formação inicial da professora em início de carreira, que atua nas instituições de Educação Infantil públicas de Joinville, na sua prática pedagógica com as crianças público-alvo da educação especial?
- Como o estágio realizado no curso de Pedagogia influenciou as professoras para atuar com as crianças público-alvo da educação especial na rede pública municipal de Educação Infantil?
- Quais os desafios enfrentados pelas professoras que estão no seu início de carreira e trabalham com as crianças público-alvo da educação especial?
- Como as professoras que atuam com as crianças público-alvo da educação especial realizam seu trabalho docente?

Com a organização das questões de pesquisa, foram elaborados os objetivos, sendo que o objetivo geral visa compreender como é realizado o trabalho das professoras em início de carreira<sup>2</sup>, que atuam nos CEIs públicos de Joinville com as crianças público-alvo da educação especial de 4 e 5 anos de idade. Do mesmo modo, foram construídos os objetivos específicos dessa investigação, que estão elencados na sequência:

- a) Compreender como a formação inicial influenciou a professora em início de carreira (com até três anos de atuação) para lidar com as demandas que envolvem a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.
- b) Analisar como o estágio colaborou para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.
- c) Investigar quais os desafios enfrentados pelas professoras iniciantes no trabalho com as crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

---

<sup>2</sup> Nesta investigação optou-se por discriminar o início de carreira como o período que abrange até três anos de atuação, tendo como base os estudos de Huberman (2007) que descreve esse período como os dois ou três primeiros anos de carreira.

d) Conhecer como as professoras realizam seu trabalho com as crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

Após a elaboração dos objetivos e das questões que nortearam essa investigação, foi realizado um balanço das produções, que é um procedimento que “[...] possibilita conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito, e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas” (MILHOMEM; GENTIL; AYRES, 2010, p. 1).

A busca foi feita em diferentes plataformas digitais, sendo elas, as reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os artigos publicados no site da Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO).

Considerou-se como período de busca pelas produções o intervalo entre 2000 a 2016. A fim de justificar o recorte temporal utilizado nesse estudo, há que se regredir para a década de 1990, tendo em vista que nesse período ocorreram vários marcos importantes, em nível nacional e internacional, voltados a educação, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

Esses marcos desempenharam papel significativo no movimento pelo direito a educação das crianças público-alvo da educação especial, além de afirmarem a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira. A respeito desse processo, López (2010, p. 107) destaca que: “[...] a política nacional não se faz autonomamente, se constitui no processo de interação com a demanda social, que vem se estabelecendo no Brasil, e com as indicações de organismos internacionais”.

Além disso, a educação brasileira apresenta uma percepção histórica “[...] de que transformações em educação se dão uma vez que tenham sido instituídas na forma da lei”, [...] o raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 35). Porém, sabe-se que as mudanças exigidas pelas legislações de uma forma geral não acontecem por força da lei, ou seja, essas mudanças ocorrem ao longo do tempo, não acontecem de forma automática. Em vista disso, optou-se pelo recorte temporal o período entre 2000 a 2016, pois a partir da

década de 2000, já seria possível perceber alguns reflexos e impactos da implantação das legislações por meio das pesquisas acadêmicas que investigaram essas mudanças na educação brasileira.

A busca pelos trabalhos iniciou-se no mês de setembro de 2016, no banco da Capes e da BDTD utilizando três palavras-chave, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Palavras-chave utilizadas no balanço das produções

<b>Palavras-chave</b>
Professores principiantes/educação infantil/educação inclusiva
Professores em início de carreira/educação infantil/educação inclusiva
Professores iniciantes/educação infantil/educação inclusiva
Iniciação profissional/educação infantil/educação inclusiva
Iniciação à docência/educação infantil/educação inclusiva
Professores principiantes/educação infantil/inclusão escolar
Professores em início de carreira/educação infantil/inclusão escolar
Professores iniciantes/educação infantil/inclusão escolar
Iniciação profissional/educação infantil/inclusão escolar
Iniciação à docência/educação infantil/inclusão escolar
Professores principiantes/educação infantil/educação especial
Professores em início de carreira/educação infantil/educação especial
Professores iniciantes/educação infantil/educação especial
Iniciação profissional/educação infantil/educação especial
Iniciação à docência/educação infantil/educação especial

Fonte: Primária.

Ao término verificou-se que não haviam trabalhos envolvendo as palavras-chave escolhidas, constatando-se que a temática investigada se mostra silenciada no campo da educação, o que demonstra a relevância de investimentos em pesquisas nessa área. Vale mencionar que a Educação Infantil bem como o trabalho da professora iniciante com as crianças público-alvo da educação especial, foram investigados de modo a oportunizar uma compreensão de como vem ocorrendo a educação destas crianças.

Em um segundo momento, optou-se por realizar novamente o balanço das produções, mas usando apenas duas palavras-chave de cada vez e considerando o mesmo intervalo temporal das produções (2000-2016).

Dessa maneira, foram encontrados trabalhos que abordassem alguns dos aspectos propostos nesta investigação. A busca iniciou-se pelas palavras-chave “educação inclusiva” e “educação infantil”, encontrados nos títulos, resumos e palavras-chave das produções, totalizando 106 trabalhos. Nesta busca, optou-se por desconsiderar as pesquisas oriundas de programas de mestrado ou doutorado

profissionais<sup>3</sup>, assim como as que se distanciaram da temática em questão, como os que investigaram apenas as instituições especializadas de educação especial ou que não pesquisaram especificamente o trabalho docente na Educação Infantil.

O segundo grupo de palavras-chave foi “inclusão escolar” e “educação infantil”. A partir deste momento, decidiu-se não contabilizar os trabalhos que apareciam nas palavras-chave anteriores. O terceiro conjunto foi “educação especial” e “educação infantil”. Nove trabalhos foram desconsiderados, pois mesmo depois de entrar em contato com os autores por meio de correio eletrônico, não houve retorno e não foi possível acessar os documentos completos e nem os resumos, impossibilitando sua apresentação neste balanço.

O mesmo procedimento foi realizado no banco de dados da BDTD, iniciando com as palavras-chave “educação inclusiva” e “educação infantil” e seguindo a mesma sequência da coleta feita no site da Capes, também excluindo os trabalhos repetidos nos outros descritores, inclusive os já localizados na Capes. As informações sobre os trabalhos encontrados encontram-se discriminadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Trabalhos encontrados na Capes e BDTD sobre inclusão na Educação Infantil

<b>Trabalhos discriminados por Palavras-chave - Capes</b>				
<b>Palavras-chave</b>	Encontrados	Não estão relacionados à pesquisa	Repetidos em outros descritores	Trabalhos relacionados com algum aspecto da pesquisa
educação inclusiva/educação infantil	106	56	0	50
inclusão escolar/educação infantil	105	48	22	35
educação especial/educação infantil	188	111	45	32
<b>Total</b>	<b>399</b>	<b>215</b>	<b>67</b>	<b>117</b>
<b>Trabalhos discriminados por Palavras-chave - BDTD</b>				
<b>Palavras-chave</b>	Encontrados	Não estão relacionados a pesquisa	Repetidos em outros descritores	Trabalhos relacionados com algum aspecto da pesquisa
Educação inclusiva/educação infantil	60	28	26	6
Inclusão escolar/educação infantil	62	25	35	2
Educação especial/educação infantil	96	52	41	3
<b>Total</b>	<b>218</b>	<b>105</b>	<b>102</b>	<b>11</b>
<b>Total Geral:</b>	<b>617</b>	<b>320</b>	<b>169</b>	<b>128</b>

Fonte: Primária.

<sup>3</sup> Os programas de mestrado e doutorado profissionais têm como um dos seus objetivos “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (BRASIL, 2009b). Assim, devido às suas características mais voltadas ao meio profissional e não, necessariamente, a formação de pesquisadores, optou-se pela exclusão desses programas na contabilização do balanço das produções.

Como observado no Quadro 2, de um total de 617 trabalhos identificados no banco de dados da Capes e BDTD, 128 relacionam-se com algum aspecto proposto por essa dissertação como formação docente, prática pedagógica e outros, correspondendo a 20% das produções publicadas localizadas nas plataformas digitais.

A respeito das produções voltadas às professoras iniciantes, a busca seguiu a sequência das palavras-chave conforme a ordem apresentada no Quadro 3. Neste processo, também foram desconsiderados quatro trabalhos repetidos em mais de um grupo de palavras-chave, contabilizando-os apenas na primeira vez que apareceram.

Quadro 3 - Trabalhos encontrados na Capes e BDTD sobre professoras iniciantes

<b>Trabalhos discriminados por Palavras-chave - Capes</b>				
<b>Palavra-chave</b>	Encontrados	Não relacionados à pesquisa	Repetidos em outros descritores	Trabalhos relacionados com algum aspecto da pesquisa
professores iniciantes/educação infantil	7	3	0	4
professores principiantes/educação infantil	1	0	0	1
professores em início de carreira/educação infantil	1	1	0	0
iniciação à docência/educação infantil	10	8	1	1
iniciação profissional/educação infantil	0	0	0	0
professoras em início de carreira/educação infantil	0	0	0	0
professoras iniciantes/educação infantil	9	2	2	5
professoras principiantes/educação infantil	2	0	1	1
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>12</b>
<b>Trabalhos discriminados por Palavras-chave - BDTD</b>				
<b>Palavra-chave</b>	Encontrados	Não relacionados a pesquisa	Repetidos em outros descritores	Trabalhos relacionados com algum aspecto da pesquisa
professores iniciantes/educação infantil	5	2	3	0
professores principiantes/educação infantil	3	1	2	0
professores em início de carreira/educação infantil	0	0	0	0
iniciação à docência/educação infantil	2	1	1	0
iniciação profissional/educação infantil	0	0	0	0
professoras em início de carreira/educação infantil	0	0	0	0
professoras iniciantes/educação infantil	8	1	7	0
professoras principiantes/educação infantil	3	1	2	0
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>0</b>
<b>Total Geral:</b>	<b>51</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>12</b>

Fonte: Primária.

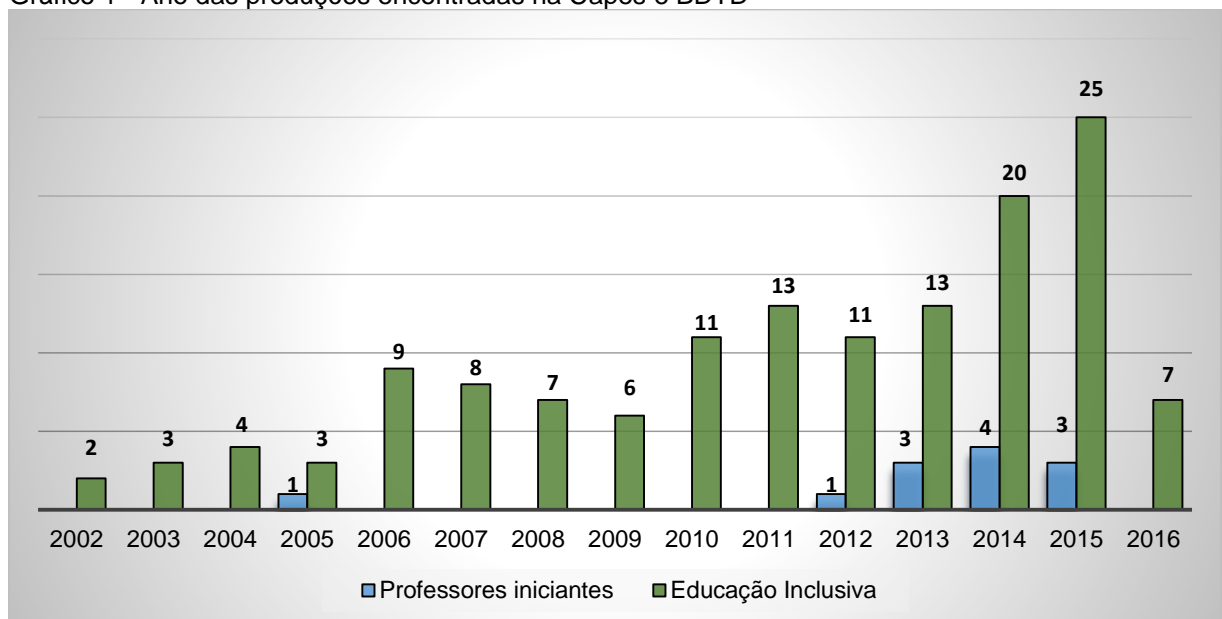
Verifica-se que os trabalhos que envolvem professoras iniciantes na Educação Infantil são menos investigados, sendo encontradas apenas 12 produções, o que demonstra um silenciamento desta temática nas pesquisas educacionais brasileiras.

A escassez de produções científicas envolvendo a inclusão de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, além do silenciamento das pesquisas sobre professores iniciantes na primeira etapa da educação básica, reforçam a escolha pela temática desta investigação.

Nesse contexto, muito além desta justificativa, faz-se pertinente destacar a relevância acadêmica e a pertinência desta investigação devido a ampliação do número de professores que atuam na Educação Infantil, visto o aumento das redes de ensino e a municipalização dos seus sistemas, bem como a maior importância atribuída à Educação Infantil devido a sua inserção como primeira etapa da educação básica, inclusive com a frequência obrigatória das crianças de 4 e 5 anos nesta etapa de ensino. Esses fatores apontam a necessidade de investimentos em pesquisas envolvendo essas temáticas, visando conhecer as características, perspectivas e problemáticas inerentes a esses campos de investigação.

A partir deste momento serão feitas algumas considerações sobre as características do conjunto de trabalhos encontrados, que totalizam 140 teses e dissertações. Iniciamos essa análise com destaque para o ano das produções conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Ano das produções encontradas na Capes e BDTD



Fonte: Primária.

Observa-se que as produções localizadas nesse balanço voltadas a educação inclusiva iniciaram no ano de 2002, com um aparecimento de forma tímida até o ano de 2005. A partir do ano de 2006 percebe-se uma progressão no número de produções, com destaque para os anos de 2014 e 2015 que englobam 45 trabalhos<sup>4</sup>.

Porém, ao verificar-se apenas as produções voltadas às professoras iniciantes, com exceção de um trabalho de 2005, as demais pesquisas ocorreram apenas a partir do ano de 2012, o que pode ser explicado como uma repercussão da concretização das legislações voltadas ao estágio, acarretando conseqüentemente um maior interesse pelo período inicial da carreira docente.

A respeito do nível de ensino dos 140 trabalhos, 113 (81%) referem-se a programas de pós-graduação *stricto sensu* ao nível de mestrado. Sobre a área de concentração das pesquisas, destaca-se que 81 (72%) dissertações se referem a mestrados em Educação e 20 (18%) a teses de doutorado em Educação. O restante dos programas, que corresponde a 39 (28%) produções, envolve outras áreas, algumas ligadas a área médica ou clínica, outras a áreas específicas do conhecimento, tais como Matemática, Ciências e Direito.

Outro dado que merece destaque é o local de origem dos trabalhos, ou seja, as universidades dos cursos de pós-graduação responsáveis pelas dissertações e teses encontradas e sua entidade jurídica. Nesse quesito, verifica-se que os tipos de instituição se aproximam, sendo 26 públicas e 21 privadas. Porém, quando se considera a quantidade de trabalhos por tipo de instituição, constata-se a predominância das universidades públicas com 100 trabalhos, representando 71% do montante geral, com apenas 40 produções originárias das instituições privadas.

A respeito das informações sobre os aspectos metodológicos das produções encontradas, optou-se em organizá-las em um quadro para melhor visualização.

---

<sup>4</sup> É preciso lembrar que no ano de 2016 foram pontuados apenas seis trabalhos até o momento de realização deste levantamento – setembro de 2016. Este número pode não corresponder ao total de teses e dissertações publicadas sobre a temática nesse período, pois os programas de pós-graduação atualizam esses dados ao longo do ano.

Quadro 4 - Informações sobre os procedimentos metodológicos dos trabalhos

<b>Abordagem</b>	
Não discriminou:	85
Qualitativa:	50
Outras abordagens	5
<b>Tipo de Pesquisa</b>	
Não caracterizaram	71
Estudo de Caso	31
Descritiva	8
Pesquisa-ação	6
Etnográfica	5
Outros tipos de Pesquisa	19
<b>Instrumentos</b>	
Não discriminaram	20
Apenas um instrumento	46
Dois instrumentos	28
Três instrumentos	27
Mais de três instrumentos	19
<b>Análise dos Dados</b>	
Não discriminaram	99
Análise de Conteúdo	20
Outras análises	21

Fonte: Primária.

Na questão metodológica adotada nas produções encontradas no balanço das produções, em primeiro lugar, observa-se que há uma predominância pelas abordagens qualitativas, citada por 50 pesquisadores, no entanto, na leitura dos resumos, verificou-se que a maioria dos autores não descreveram qual o tipo de abordagem utilizada em suas pesquisas.

A respeito dos tipos de pesquisa adotados pelos pesquisadores, verifica-se que 71 delas não tipificaram seu trabalho. No restante das produções constata-se que a maioria optou pelo estudo de caso.

Quanto aos instrumentos utilizados, 20 autores não os descreveram, mas os que o fizeram, percebe-se a predominância do uso de entrevistas, com 26 produções. Entretanto, identificou-se que 74 teses e dissertações utilizaram mais de um instrumento na coleta de dados, o que demonstra a preocupação dos pesquisadores em obterem informações mais abrangentes do campo de estudo que se propunham a investigar.

Sobre o método empregado na análise dos dados coletados pelos autores, verificou-se que a grande maioria (99) não discriminaram essa informação nos resumos. Os autores que descreveram, a maioria (20) adotou a análise de conteúdo.

No que diz respeito ao embasamento teórico empregado nas dissertações e teses, verificou-se que 60 delas não citaram tais informações. Nos resumos constatou-



se uma predominância da abordagem histórico-cultural, utilizada em 23 produções. Quanto aos teóricos utilizados pelos pesquisadores alguns nomes apareceram com maior recorrência, dentre eles, Vigotski, Sarmento, Huberman, Nóvoa, Tardif, Mantoan, Kramer e Imbernón.

Com objetivo de organizar os 128 trabalhos que discutiam questões ligadas à educação inclusiva, de forma que fosse possível identificar algumas de suas características e pressupostos, optou-se por discriminá-los por subtemas. Para isso, foram tabulados no programa de Excel os dados que se referem aos objetivos, autores, títulos, instituições, ano, metodologias, resultados e resumos das pesquisas encontradas.

O segundo passo, foi listá-los em sequência conforme o subtema que emergia da leitura dessas informações, sendo que alguns dos que foram encontrados referem-se às políticas, formação docente, práticas pedagógicas, atendimento educacional especializado, apoio para a inclusão e trabalhos voltados a investigar a inclusão de apenas uma pessoa público-alvo da educação especial, ou seja, pessoas com deficiência visual, deficiência auditiva, autismo e assim por diante, sendo que este foi o subtema com maior número, totalizando 54 produções<sup>5</sup>.

Uma das pesquisas que traz reflexões significativas a respeito das políticas voltadas à educação inclusiva na Educação Infantil foi de López (2010), que se concentrou em analisar, principalmente, a coleção “Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão”, que oferece subsídios à prática docente neste nível de ensino com as crianças público-alvo da educação especial. Alguns de seus apontamentos afirmam a subordinação dos saberes da coleção investigada às práticas pedagógicas, com os volumes mais organizados como cartilhas em que são discriminados o que fazer, mas sem considerar a questão do porquê fazer. Isso desencadeia questionamentos a respeito do papel da formação das professoras da Educação Infantil para atuar com essas crianças, visto fortalecer a ideia de que bastaria apresentar técnicas as docentes para que a educação inclusiva ocorresse, sem a

---

<sup>5</sup> Devido ao elevado número de produções que se relacionam a algum aspecto investigado nesta dissertação, foi necessário fazer uma escolha para apontar seus principais aspectos, evitando tornar a leitura cansativa. Nesse sentido, optou-se por apresentar de forma mais geral os principais aspectos abordados pelos pesquisadores, porém, sem citá-los especificamente de forma individual, ou seja, serão citados apenas alguns trabalhos mais representativos conforme o tema tiver relação com o que estiver sendo discutido.

necessidade de considerar as suas crenças, saberes e concepções sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial.

Entre as reflexões suscitadas a respeito da formação docente dos trabalhos que se voltaram a essa problemática, destacam-se como resultados, a necessidade de uma continuidade no oferecimento de uma formação em serviço, mas não uma formação que seja voltada apenas para as técnicas ou práticas, mas que considerem as práticas dos professores e a troca de experiências, que seja um espaço de revisão de conceitos e práticas, enfim, que a formação seja “assumida como ação política e pedagógica por todos”, conforme defende Loreto (2009, p.10).

Do mesmo modo, além da necessidade de se repensar a organização da formação continuada das professoras, faz-se necessário problematizar o período anterior a essa formação, ou seja, como é pensada, planejada e concretizada a formação inicial em nível superior dessas professoras que vá além das técnicas e práticas.

Buscando na literatura educacional alguns autores que apresentaram a defesa de uma formação inicial de professores de forma mais ampla, encontrou-se o trabalho de Pimenta (2012), que apresenta algumas contribuições, defendendo a ideia de que os cursos de licenciatura devem desenvolver nos alunos:

Conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente iram construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2012, p. 18-19).

Assim, conforme destaca Pimenta (2012), a formação inicial dos professores precisa oferecer valores, atitudes, habilidades e conhecimentos teóricos e da didática para os alunos das licenciaturas, pois é com esses conhecimentos que eles irão compreender a realidade social do ensino e construir sua identidade como professores.

Indo além desse contexto, Vitaliano e Manzini (2010) apresentam reflexões e aspectos importantes sobre a formação inicial docente e o seu papel para a viabilização da inclusão dos alunos que possuem necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Para isso, eles apresentam o relato de duas pesquisas, a primeira objetivava identificar como a formação inicial é percebida pelos professores universitários da área de Educação e os graduandos que já atuavam nas séries iniciais no que diz respeito à preparação para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais e suas sugestões para melhor organizar esse processo (VITALIANO; MANZINI, 2010). Já a segunda pesquisa tinha como objetivo identificar como os professores das demais licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina “analisavam a preparação oferecida aos seus alunos em relação à inclusão dos alunos com NEE e se percebiam a necessidade de aprimoramento desse processo, bem como quais sugestões apresentavam para isso” (VITALIANO, MANZINI, 2010, p. 94).

Em suas considerações, os autores trazem importantes sugestões para a formação inicial dos professores, visando promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, sendo que algumas de suas contribuições são:

- Início do processo de mudança na formação dos professores com a inclusão de uma disciplina voltada a educação especial ou educação inclusiva, embora apenas essa ação não seja o suficiente (VITALIANO; MANZINI, 2010).
- Necessidade de “reformulação do próprio processo de ensino e aprendizagem que ocorre durante o curso” (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 100). Nesse processo de reformulação faz-se necessário incluir conhecimentos ligados às tendências educacionais atuais, bem como:

Os conhecimentos específicos de Educação Especial, compatíveis com o modelo social de compreensão das deficiências e da teoria sócio-histórica, as metodologias específicas para os diferentes tipos de deficiência e os conhecimentos de estratégias pedagógicas conhecidas para favorecer o processo de inclusão (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 100).

- Necessidade de serem desenvolvidas habilidades sociais e intelectuais, “com o intuito de atender à necessidade que têm os profissionais de interagir de forma cooperativa na busca de soluções para os problemas e o aprimoramento da educação” (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 100).
- Por fim, os autores defendem a compreensão sobre a formação docente para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais além da “dependência exclusiva de seus conhecimentos sobre

Educação Especial, está na dependência de sua formação global: teórica, técnica, política, social e emocional” (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 100).

Essas são apenas algumas sugestões apontadas pelos autores, sendo que eles destacam ainda a necessidade de discussão sobre as condições de trabalho dos professores, uma reforma curricular das licenciaturas, organização de projetos de pesquisa, extensão e assessoria voltados a essa temática e inserção de disciplinas com carga horária distribuídas ao longo do curso (VITALIANO; MANZINI, 2010). Por fim, embora os autores destacam que essas sugestões podem ser consideradas um tanto utópicas, estas poderiam favorecer “não apenas o aprimoramento da formação dos graduandos dos cursos de licenciatura com vistas à inclusão dos alunos com NEE, mas, sobretudo, ao aprimoramento das habilidades pedagógicas de todos os envolvidos” (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 104).

Outro aspecto apontado por algumas pesquisas encontradas no balanço de produções refere-se às discussões voltadas a investigar as representações dos professores sobre a inclusão escolar. A importância de se discutir essas questões remete ao sentido de que “a compreensão das representações e hipóteses teóricas do professor, assim como a explicitação dos princípios subjacentes a essas visões, servem como ponto de partida para as ações que visam à formação e ao aperfeiçoamento do trabalho docente” (REGO, 1998, p. 53) e, conseqüentemente, podem contribuir na concretização de uma educação inclusiva, mesmo que a formação docente não seja o único aspecto responsável por esse processo.

Os indícios encontrados nas representações dos professores se voltam para uma criança que a partir da deficiência que possui apresentará ausência ou lentidão na aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2007). Essas representações precisam ser superadas, visto que para a concretização de uma educação inclusiva, entre outros fatores, necessita que o professor acredite na aprendizagem dessas crianças e a considere como aspecto central no seu trabalho. Nesse sentido, a discussão a respeito das “[...] formas de pensar, sentir e agir por parte dos docentes é um meio rico para se discutir ideias teóricas e práticas efetivas” (SOUZA, 2014, p. 8), desconstruindo esses mitos e representações.

Mostra-se pertinente realizar algumas reflexões sobre os trabalhos que tratavam sobre apenas um sujeito público-alvo da educação especial. A primeira diz respeito ao olhar dos pesquisadores e dos seus resultados na predominância de uma

visão clínica ou única dos sujeitos com deficiência, o que contribui para uma ênfase nas “[...] dificuldades em seu processo de desenvolvimento, com consequências para a sua aprendizagem [...] reduzindo a educação especial a práticas de assistência e cuidados muito mais próximas de práticas de saúde que de educação” (GARCIA, 2013a, p. 111). Dessa forma, não se busca maneiras de conhecer e reconhecer essas crianças como seres capazes de aprender e a professora e a escola isentam-se do seu papel como mediadores nesse processo.

A segunda questão refere-se ao destaque na construção, adaptação e uso de recursos, métodos ou adaptações/flexibilizações no processo inclusivo. É importante destacar a pertinência dessas pesquisas, pois essas adaptações/flexibilizações contribuem no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial. Porém, não são suficientes, é preciso “[...] fugir da receita pedagógica especializada, que prevê, para cada tipo de deficiência e conforme a gravidade de cada caso, um conjunto de estratégias e recursos que evocam na memória coletiva um modelo de subordinação do humano a técnica” (GARCIA, 2013a, p. 126-127).

Outro conjunto de trabalhos voltou-se para às práticas pedagógicas dirigidas a inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, sendo que as produções abordaram diversas problemáticas, desafios, dificuldades e possibilidades desse tema de estudo.

Algumas das dificuldades encontradas pelos pesquisadores referem-se a uma prática pedagógica, muitas vezes, distante da teoria, com uma grande variedade de concepções e ideias (MENDES, 2009), falta de formação e professor especializado para a educação especial, de colaboração dos gestores e órgãos municipais (ALONSO, 2016), falta de conhecimento sobre o que é inclusão escolar (PALOSCHI, 2014) e observação de práticas pedagógicas não inclusivas (SOARES, 2011).

Porém, mesmo com essas dificuldades, dois trabalhos destacam a importância de práticas pedagógicas bem conduzidas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência (ALMEIDA, 2015), o respeito às diferenças e a busca por autoformação (PINTO, 2015).

Alguns dos autores convergem em seus resultados ao apontar a necessidade de formação continuada e trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar (VASCONCELOS, 2008; MACHADO, 2009; OLIVEIRA, 2013), sendo que, além disso, é preciso garantir melhores condições de trabalho e organização dos recursos

dirigidos às crianças com deficiência (PINTO, 2015) e uma reflexão constante dos professores sobre sua prática (SOARES, 2011).

A respeito dos 12 trabalhos voltados às professoras iniciantes na Educação Infantil encontrados no banco de dados da Capes, entre as questões investigadas destacam-se as necessidades de formação das professoras, a constituição da profissionalidade docente, os desafios e dilemas na inserção na carreira e a sua atratividade.

Com relação à atratividade e os fatores que contribuem para a permanência das professoras iniciantes no magistério, Zurlo (2015) destaca a participação, as condições de trabalho, a formação continuada e a prática colaborativa como ações que contribuem para essa permanência na carreira docente. Além disso, Fassina (2013) constatou que, mesmo com as dificuldades enfrentadas na educação, ainda existe atratividade pela carreira docente, sendo que a procura por essa profissão se dá principalmente pelo desejo/sonho de criança e pelo prazer de ensinar.

O início de carreira dos professores é um processo complexo, marcado por múltiplos sentimentos e vivido por cada docente de maneira individual, conforme os seus conhecimentos, relações que estabelece com o meio e como lida com as diferentes situações escolares (NONO, 2005). Entre os diversos desafios enfrentados pelos professores iniciantes, Trova (2014, p. 7) discrimina “[...] sua formação inicial, na relação com os pares e na ausência de estrutura da instituição na qual trabalham”.

É nesse processo complexo, que o professor vai constituindo sua profissionalidade, influenciado por sua história familiar e escolar, pelos sentimentos e concepções do que é ser professor, os modelos que inspiram sua prática, o enfrentamento diante dos desafios profissionais (CHAVES, 2013; MARINHO, 2014), sendo que os professores reformulam seus fazeres conforme as especificidades institucionais dos locais em que atuam (ZUCOLOTTO, 2014). Desta forma, ao se planejar uma formação continuada desses professores é preciso considerar esses aspectos, que são fundamentais na concretização do seu trabalho com as crianças da Educação Infantil, repercutindo em múltiplas formas de ser docente.

Alguns autores destacaram a importância dos pares e a necessidade de apoio institucional na inserção profissional dos professores iniciantes (BARROS, 2015; OLIVERIO, 2014; MARINHO, 2014), principalmente com a realização de propostas que contribuam para “uma maior aproximação da prática educativa na Educação Infantil” (CARDOSO, 2013, p. 8).

Quanto às necessidades de formação durante a inserção na carreira docente, Campos (2012) relata que as professoras iniciantes citam temas diversos, o que, segundo essa autora, pode sugerir possíveis lacunas da formação docente, seja esta inicial ou continuada.

Por último, Araujo (2015) encontrou alguns resultados que apontam diferenças de auto eficácia para motivar os alunos relacionadas ao sexo, idade e a frequência ou não em cursos de pós-graduação dos docentes, sendo que as mulheres, os professores sem pós-graduação e os docentes mais novos possuem mais auto eficácia durante o trabalho em sala de aula.

A busca no banco de dados da ANPEd foi realizada a partir da 23ª edição<sup>6</sup>, centralizando-as nos seguintes grupos de trabalho que têm suas temáticas relacionadas com essa pesquisa: GT7 – Educação e Infância, GT8 – Formação de Professores e GT15 – Educação Especial. O Quadro 5 sintetiza algumas informações sobre os trabalhos encontrados.

---

<sup>6</sup> Realizada em Caxambu no ano 2000, sendo que é a partir desta data que os anais do evento estão disponibilizados de forma digital.

Quadro 5 - Trabalhos encontrados no banco de dados da ANPEd

<b>Edição</b>	<b>GT</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Título</b>	<b>Temática</b>
30ª Reunião 2007	GT8	AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de.	A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil	Professoras iniciantes na EI
30ª Reunião 2007	GT15	LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro	A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos	Inclusão de crianças público-alvo da EE na EI
31ª Reunião 2008	GT15	MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa	Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon	Inclusão de crianças público-alvo da EE na EI
33ª Reunião 2010	GT15	FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar	(In)Apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais	Inclusão de crianças público-alvo da EE na EI
35ª Reunião 2012	GT7	NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves	Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em Educação Infantil e dos acadêmicos residentes em foco	Professoras iniciantes na EI
35ª Reunião 2012	GT15	CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti	A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil	Inclusão de crianças público-alvo da EE na EI
36ª Reunião 2013	GT8	NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves; MELIM, Ana Paula Gaspar	A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa formação	Professoras iniciantes na EI
36ª Reunião 2013	GT15	LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva; DORZIAT, Ana	Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão	Inclusão de crianças público-alvo da EE na EI
37ª Reunião 2015	GT8	REBOLO, Flavinês; BROSTOLIN, Marta Regina	Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na Educação Infantil	Professoras iniciantes na EI

Fonte: Primária.

Como observado no Quadro 5, foram encontrados nove trabalhos relacionados a temática desta dissertação, comunicados a partir da 30ª Reunião realizada no ano de 2007, sendo que quatro deles tratam sobre professoras iniciantes na primeira etapa da educação básica e cinco sobre a inclusão de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

A respeito da metodologia, os autores dos artigos que tinham como temática as professoras iniciantes na Educação Infantil optaram por instrumentos metodológicos que escutassem essas professoras, dando oportunidade a elas de expressarem seus desafios, possibilidades e dilemas enfrentados no início de carreira,



usando para isso, grupo focal, pautas formativas e narrativas. Dos cinco trabalhos que tratam sobre a inclusão de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, três deles não descreveram seus instrumentos no resumo e dois mencionaram o uso de dois instrumentos combinados (observação e entrevista).

Sobre os tipos de pesquisa que foram discriminados em quatro artigos cita-se: pesquisa de intervenção de base qualitativa (1), estudo de caso (1) e pesquisa formação (2). Já a maioria dos trabalhos (5) não descreveu sua base teórica no resumo, sendo que os que citaram utilizaram a perspectiva de Henri Wallon, histórico-cultural de Vigotski e autores como Garcia (2009), Goodson (2008), Imbernón (2010), Josso (2004, 2010), Nóvoa (1995, 2006) e Tardif (2011).

Nos trabalhos voltados aos professores iniciantes, Ambrosetti e Almeida (2007) destacam que o processo de se tornar professor é marcado pela identificação com a profissão, o cotidiano do exercício profissional e os saberes, espaços, sentimentos e concepções na aprendizagem da docência. Assim, é possível perceber que a constituição da profissionalidade docente é um processo continuado e dinâmico, que abarca várias dimensões e ocorre ao longo da vida.

Os dois artigos que tratam sobre o diálogo entre teoria e prática constataram que, através da pesquisa formação, os participantes passaram a ter uma visão mais crítica sobre as instituições educativas, além de oportunizar aos acadêmicos a apropriação de instrumentais necessários à sua formação (NOGUEIRA, ALMEIDA, 2012; NOGUEIRA, ALMEIDA, MELIN, 2013).

No trabalho de Rebolo e Brostolin (2015) verificou-se que as docentes que participaram da pesquisa consideram como elementos de prazer e satisfação no seu exercício profissional os desafios e possibilidades do seu trabalho laboral, não havendo monotonia, e as relações interpessoais positivas, que são baseadas no respeito e colaboração. Esses fatores favorecem as professoras terem atitudes positivas em relação a sua satisfação com o trabalho realizado na Educação Infantil.

Em dois artigos foram verificadas situações problemáticas na educação inclusiva. Freitas e Monteiro (2010, p. 12) constataram inapropriações nas práticas pedagógicas dos professores tais como “[...] atividades que priorizam as funções elementares, em detrimento das funções mentais superiores, e a presença constante de um monitor como única referência para a criança com necessidades educacionais especiais”. Já Lima e Dorziat (2013) verificaram situações de exclusão, negando à criança com deficiência a oportunidade de participar de vivências que contribuem

substancialmente para o seu desenvolvimento, sendo que há necessidade de formações continuadas e investimento no trabalho coletivo e colaborativo.

Sobre a temática referente a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, dois trabalhos abordam a discussão sobre deficiências específicas. Lacerda e Lodi (2007) analisam um programa de educação para alunos surdos e Chiote (2012) investiga como a mediação pedagógica atua no brincar da criança com autismo.

Os resultados apontados pelos autores dos artigos trazem algumas questões que são pertinentes para refletir sobre o processo de educação inclusiva na Educação Infantil. Lacerda e Lodi (2007) verificam que o programa de educação bilíngue para alunos surdos em salas regulares não atende as necessidades desse aluno, as condições de trabalho dos intérpretes de Libras e professores de surdos não são satisfatórias, pois não existem concursos públicos para essas funções, apenas contratos provisórios e alta rotatividade dos profissionais, o que dificulta a realização de um trabalho coerente com as necessidades de formação dos docentes e de aprendizagem dos alunos. Chiote (2012) analisou que a mediação pedagógica na criança com autismo é tão importante quanto para qualquer criança, pois as suas possibilidades de desenvolvimento não são determinadas.

Um último trabalho voltou seu olhar para o processo de formação dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, sendo que os resultados encontrados evidenciam a necessidade de construir uma formação docente que engloba a relação corpo-cognição-afetividade, aspecto que se mostra negligenciado nos programas de formação (MAGALHÃES; CARDOSO, 2008).

A busca por periódicos científicos brasileiros foi feita no banco de dados da SciELO no mês de novembro de 2016, usando as mesmas palavras-chave da Capes e da BDTD<sup>7</sup>.

A respeito dos descritores que envolvem as professoras iniciantes e a Educação Infantil não foi encontrado nenhum artigo. Já na busca referente a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil foram localizados 10 trabalhos conforme o Quadro 6.

---

<sup>7</sup> Os descritores utilizados estão listados nos Quadros 2 e 3.

Quadro 6 - Trabalhos encontrados no banco de dados da SciELO

Ano	Autor/a	Título	Periódico
2007	FERREIRA, Maria Elisa Caputo.	O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas	Educação e Pesquisa
2009	GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de.	Instituições privadas de ensino: considerações para o processo de inclusão	Revista Psicopedagogia
2009	MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo.	O cuidar do aluno com deficiência física na Educação Infantil sob a ótica das professoras	Revista Brasileira de Educação Especial
2010	DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; DE VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra S.R.	Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência	Revista Brasileira de Educação Especial
2010	SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros	Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se?	Psicologia: Ciência e Profissão
2011	GEBRAEL, Tatiana Luísa Reis; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões.	Consultoria colaborativa em Terapia Ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão	Revista Brasileira de Educação Especial
2012	GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de.	Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores	Psicologia: Ciência e Profissão
2012	CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José.	Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas	Revista Brasileira de Educação Especial
2013	BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco.	Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil	Revista Brasileira de Educação Especial
2016	CARVALHO, Alexandre Freitas; COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; TOLOCKA, Rute Estanislava.	Professores de Educação Infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular	Educação e Pesquisa

Fonte: Primária.

A respeito dos periódicos em que os artigos foram publicados verifica-se a predominância da Revista Brasileira de Educação Especial com cinco trabalhos, que tem grande tradição na disseminação dos conhecimentos nessa área.

Entre os temas publicados, percebe-se que são muito variados, desde acessibilidade até sobre a consulta colaborativa entre a educação com outras áreas de conhecimento. Destaca-se que a temática que discute sobre o processo de inclusão foi a que teve mais trabalhos, com três produções.

Nos resultados apontados por Brandão e Ferreira (2013) destacam-se a importância de parcerias entre diversas áreas, além da colaboração entre professores, pais e outros profissionais educativos para o sucesso da inclusão escolar. Já Gomes e Souza (2009) concluem que são necessárias mudanças organizacionais, institucionais e pedagógicas nas escolas para que o processo de inclusão seja realizado. Além disso, concorda com Ferreira (2007) que é preciso planejar ações que

abordem o reconhecimento da diversidade e diferença e conseqüentemente o respeito a elas na convivência social.

Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010, p. 297) verificaram nas relações estabelecidas na Educação Infantil com as crianças com deficiência “[...] a presença do sentimento de ameaça, que gera a necessidade de resguardo, e também de situações de abertura à experiência no trabalho desenvolvido com as crianças, que pressupõem a necessidade de expor-se diante de si e do (s) outro(s)”.

Gomes e Souza (2012) constataram que a cultura organizacional da instituição gera ações e representações nos professores, o que permite perceber a influência da instituição na construção de sentidos pelos docentes, o que precisa ser considerado na implementação de ações inclusivas.

Nos artigos que tratam sobre a percepção dos professores, De Vitta, Monteiro e De Vitta (2010) apontam que os professores acreditam que a principal contribuição para as crianças com deficiência é a sua socialização, mas apenas para as que possuem possibilidades de independência. A respeito da aprendizagem, os docentes acreditam que a maior dificuldade é a das crianças com deficiência mental<sup>8</sup>.

Já os resultados coletados por Carvalho, Coelho e Tolocka (2016) destacam que o conhecimento dos professores é precário, apresentaram em sua maioria, apenas justificativas ao invés de descrever exemplos de ação sobre as situações propostas pelos pesquisadores, sendo que estes resultados podem repercutir na falta de vivências junto às crianças com deficiência, que possibilitem que elas atinjam todo o seu potencial de desenvolvimento.

No artigo apresentado por Ferreira (2007), a autora verificou as modificações implementadas por uma instituição regular na inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, sendo que os seus resultados indicam que é preciso planejar ações que abordem o reconhecimento das diversidades e diferenças e, conseqüentemente, o respeito a elas na convivência social.

Outros dois artigos abordam a inclusão de crianças com deficiências específicas. O primeiro discute sobre o cuidar da criança com deficiência física (MELO; FERREIRA, 2009) e o segundo trata sobre um programa de consulta

---

<sup>8</sup> Neste caso, está sendo utilizada a terminologia deficiência mental, pois foi essa expressão utilizada pelos autores do artigo. No entanto, sabe-se que a terminologia mais adequada para designar esses indivíduos atualmente é deficiência intelectual.

colaborativa em Terapia Ocupacional para professores que atuam com crianças com baixa visão (GEBRAEL; MARTINEZ, 2011).

Os resultados apontam a necessidade da formação dos pedagogos abordar as particularidades na ação de cuidar da criança com deficiência física e o trabalho colaborativo com profissionais da saúde, como o fisioterapeuta, para compartilhar informações e orientações sobre o processo de inclusão (MELO; FERREIRA, 2009) e Gebrael e Martinez (2011) destacam a ampliação das estratégias dos professores junto às crianças com baixa visão, através da adesão desses profissionais no programa de consultoria colaborativa.

Por fim, Corrêa e Manzini (2012) apresentam os resultados da aplicação de um protocolo para análise de acessibilidade física de escolas de Educação Infantil, sendo que este protocolo pode ser utilizado pelos professores do Atendimento Educacional Especializado para elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade.

É possível constatar, após esse breve resumo dos trabalhos encontrados no balanço das produções, que as temáticas investigadas voltadas tanto a inclusão de crianças público-alvo da educação especial e quanto às professoras iniciantes na Educação Infantil discutem e abordam várias problemáticas, afirmando a grande complexidade que há no trabalho docente na Educação Infantil.

No entanto, após a análise dos resumos dos trabalhos coletados, verifica-se que não foram encontradas pesquisas que englobassem as temáticas propostas nessa investigação, ou seja, não foram encontrados trabalhos voltados a investigar os professores iniciantes na inclusão de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

A respeito da organização desta dissertação, ela encontra-se estruturada em quatro capítulos. No Capítulo 1, são descritas as informações sobre a metodologia, indicando a escolha teórica adotada, os critérios de escolha das participantes do estudo, o processo de busca realizado para selecionar essas participantes, o instrumento de coleta de dados e também o método utilizado para a análise dos dados.

No Capítulo 2 aborda-se algumas considerações teóricas a respeito da formação inicial em Pedagogia, aspectos sobre esse processo e o estágio curricular. Em seguida, discrimina-se algumas discussões sobre a formação das professoras de Educação Infantil e a formação docente para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial nessa etapa da educação básica.

No Capítulo 3, são apresentados aspectos que envolvem o trabalho e o trabalho docente. Destacam-se algumas problemáticas sobre o trabalho feminino e a questão de gênero e também algumas discussões sobre o trabalho docente realizado na Educação Infantil e com as crianças público-alvo da educação especial.

No Capítulo 4, realizam-se as análises dos dados. No primeiro momento, apresenta-se o perfil das professoras participantes da pesquisa, em seguida, discute-se sobre algumas considerações da primeira categoria que trata sobre a formação inicial e o estágio realizado no curso de Pedagogia. Na sequência, apresenta-se a análise da segunda categoria, que se refere ao início de carreira das professoras participantes e o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil. Por fim, são apresentadas as discussões e análises da terceira e última categoria, que envolve o trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial.

Ao final deste documento são feitas algumas considerações a respeito de todo esse processo de investigação, pretendendo sintetizar as discussões que se sobressaíram durante o estudo e merecem destaque. Do mesmo modo, objetiva-se apontar alguns aspectos que envolvem a formação e o trabalho docente que precisam ser problematizados e ressignificados para que a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil se concretize no ensino regular brasileiro.

## 1 CAMINHOS PERCORRIDOS...

*“Pesquisar é pronunciar o mundo”.*

Danilo Streck, 2004.

Ao refletir sobre a frase de Danilo Streck, fica-se ciente da responsabilidade do pesquisador, que por meio de sua pesquisa, é capaz de pronunciar o mundo, de comunicá-lo, de nomeá-lo, assumindo a responsabilidade, implícita na própria ação da pesquisa, de criar possibilidades, aberturas e oportunidades para pronunciar esse mundo, visto que “antes do domínio de determinadas técnicas, pesquisar implica na capacidade de escutar, um escutar denso, intenso e ‘im’paciente” (STRECK, 2004, p. 6).

A ação de pesquisar é um processo capaz de transformar tanto os conhecimentos teóricos já construídos pela ciência, quanto os próprios conhecimentos do pesquisador, sendo que a realidade não está distante, à parte de quem pesquisa, mas faz parte da própria vida, o que culmina não em se pesquisar a realidade como se fosse uma pintura fixa em um quadro, mas em se compreender que, na ação de pesquisar, pesquisa-se a si mesmo, se conhece melhor, lança luz sobre suas próprias possibilidades ou dificuldades, enfim, pesquisa é vida (STRECK, 2004).

Com esta reflexão inicia-se esse capítulo, que abordará os procedimentos metodológicos desta pesquisa, descrevendo a abordagem utilizada, seu campo de investigação, seus instrumentos e participantes, assim como os critérios de sua inclusão neste estudo. Neste capítulo também serão discriminados os procedimentos para a análise dos dados coletados e os instrumentos utilizados nesse processo.

### 1.1 Delineamento da Pesquisa

Os caminhos percorridos ao longo desta pesquisa enveredaram-se a partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que foram trabalhados conceitos e questões que não podiam ser quantificadas, objetivando traduzir o significado dos fenômenos

sociais vividos no campo de investigação. Assim, a pesquisa qualitativa se constitui como “uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 30).

Quando, a partir dos anos de 1970 e 1980, a abordagem qualitativa passou a ser utilizada nas pesquisas voltadas à área da educação, constatou-se suas contribuições para as discussões e problemáticas educacionais, principalmente, ao oferecer uma maior flexibilidade aos pesquisadores nos processos e instrumentos utilizados e na organização de estudos específicos, voltados a micro contextos, a compreensão sobre a necessidade de analisar os fenômenos educacionais sob múltiplos enfoques, a considerar os pontos de vista dos diversos sujeitos presentes no processo educacional, além da reflexão sobre a influência da própria subjetividade do pesquisador no processo de pesquisa (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Neste estudo, além da escolha por uma abordagem qualitativa, optamos em direcionar o nosso olhar ao objeto de pesquisa através das lentes da abordagem histórico-cultural, que considera o homem como um sujeito histórico e social, que se torna plenamente humano nas relações sociais, ou seja, “o fator decisivo do comportamento humano é não só biológico, mas também social [...] a experiência do homem [...] é uma função complexa decorrente de toda a experiência social da humanidade e de seus grupos particulares” (VIGOTSKI, 2010, p. 44). Sem as interações com o outro, com a cultura, ele é apenas um ser animal, que reage aos acontecimentos à sua volta.

Davis e Silva (2004, p. 641), em seus estudos sobre a obra de Vigotski reafirmam isso ao destacarem que:

O homem é um ser social, pois se constitui nas e pelas relações sociais que se estabelece com outros homens e com a natureza, sendo produto e produtor destas relações num processo histórico. Para o homem atingir o estágio de humanização em que hoje se encontra, foi necessário que dominasse a natureza para a produção de bens voltados para seu próprio sustento. Este domínio só foi possível quando passou a conhecer as leis fundamentais que regiam a natureza.

Considerando esse conceito de homem, Freitas (2002, p. 27) afirma ser essencial nas pesquisas voltadas a investigação desse objeto de estudo “que os



fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto, em seu aspecto histórico”.

Isto posto, a partir da abordagem qualitativa e histórico-cultural adotada, esta pesquisa busca compreender como ocorre o trabalho das professoras com as crianças público-alvo da educação especial no contexto da Educação Infantil.

O primeiro passo de um pesquisador comprometido com a ética na pesquisa é submeter o seu projeto a um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, que verificará os procedimentos do pesquisador, para constatar se eles respeitam os participantes, se não irá constrangê-los ou colocá-los em risco. Assim sendo, o projeto desta dissertação foi submetido à Plataforma Brasil<sup>9</sup>, enviado a um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e após análise e aprovação, foram iniciados os procedimentos metodológicos.

Outro procedimento adotado logo no início do processo foi conseguir a autorização da Secretaria de Educação de Joinville, lócus da pesquisa, para participar como instituição coparticipante deste estudo<sup>10</sup>, o que logo foi consentido pela pessoa responsável do presente setor.

A seguir serão apresentadas as participantes que se envolveram nesta pesquisa, as professoras em início de carreira que atuam com crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

## **1.2 Contexto do campo de pesquisa e seus participantes**

Ao se estruturar esta investigação, tinha-se como anseio, voltar o olhar para as professoras que atuavam com crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, para ouvir as dificuldades, as possibilidades e os limites de sua prática pedagógica junto a essas crianças. Mas, além disso, buscava-se conhecer como o curso de Pedagogia contribuiu para a formação profissional dessas professoras. Então, pretendendo um olhar temporal mais próximo da formação inicial

---

<sup>9</sup> O projeto de pesquisa foi submetido no Comitê de Ética sob o número 58021516.0.0000.5366, sendo emitido o Parecer Consubstanciado sob o número 1.676.657 e foi considerado aprovado em 11 de agosto de 2016. A cópia do parecer encontra-se no anexo A deste documento.

<sup>10</sup> A Declaração de Instituição Coparticipante emitida pela Secretaria de Educação de Joinville encontra-se no anexo B deste documento.

docente, delimitou-se as participantes da pesquisa, a partir dos seguintes critérios de inclusão:

- Serem professoras efetivas e atuarem nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede municipal de ensino de Joinville;
- Estarem em início de carreira com até três anos de atuação como professoras efetivas da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Joinville;
- Terem ingressado na rede municipal de ensino nos anos de 2014, 2015 e 2016;
- Atuarem como professoras de sala com as crianças público-alvo da educação especial de 4 e 5 anos de idade.

Após a decisão sobre quem seriam as participantes, foi necessário identificar quantas seriam essas professoras, onde elas trabalhavam e quais atuavam com crianças público-alvo da educação especial nas salas de Educação Infantil.

Para fazer esse levantamento entrou-se em contato com a Secretaria de Educação de Joinville, visando ter conhecimento dessas informações. Inicialmente, foi feita uma conversa breve com a pessoa responsável pelo setor de Educação Especial, que se mostrou disposta a colaborar com a pesquisa e pediu que fosse encaminhado um ofício solicitando as informações. Nesse momento, essas informações eram apenas preliminares, para que pudéssemos ter um número aproximado das profissionais que entrariam na pesquisa.

Obteve-se a resposta da Secretaria de Educação com algumas informações sobre a quantidade de CEIs da rede municipal de ensino, quantas crianças eram atendidas na rede, quantas delas possuíam alguma deficiência, quais CEIs atendiam crianças de 4 e 5 anos e quais instituições atendiam crianças público-alvo da educação especial<sup>11</sup>. No entanto, a respeito de quem eram as professoras iniciantes, a pessoa consultada da Secretaria de Educação informou apenas o número dessas profissionais, com a justificativa de que não poderiam informar os nomes delas, pois esta informação era sigilosa. Porém, essa informação foi dada de forma equivocada, pois sabe-se que esses dados são públicos e encontrados no Portal da Transparência do município.

Diante dessa situação, buscou-se um caminho alternativo. No site da Prefeitura Municipal de Joinville existe um campo em que toda população pode acessar

---

<sup>11</sup> Esses dados serão apresentados no perfil das professoras participantes.

informações sobre os concursos públicos realizados pela prefeitura<sup>12</sup>, com o nome das docentes aprovadas e as que foram convocadas para assumirem suas funções nos CEIs. Inicialmente, foi impressa essa lista com as professoras que foram admitidas até o dia 18 de agosto de 2016, assim já conhecíamos as docentes em estágio probatório da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Joinville.

Para o segundo passo era necessário confirmar se essas professoras ainda permaneciam na rede municipal de ensino e seus respectivos locais de trabalho, mais uma vez, obteve-se essas informações no site da Prefeitura. O campo utilizado desta vez foi o Portal da Transparência de Joinville<sup>13</sup>, no qual, fizemos uma consulta de quadro funcional, conforme esclarece o Quadro 7. Desse modo, tínhamos a listagem de todas as professoras que atuavam na Educação Infantil dos CEIs de Joinville.

Quadro 7 - Campos utilizados na consulta de quadro funcional

<b>Consulta no Portal da Transparência de Joinville Campo Gestão de Pessoas</b>	
Unidade	Prefeitura Municipal de Joinville
Situação	Todos
Cargo	Professor de Educação Infantil
Local	CEI
Vínculo	Efetivo
Resultados <sup>14</sup>	897

Fonte: Primária. Data da coleta: agosto de 2016.

A etapa seguinte foi conseguir o número de professoras que trabalhavam em sala na Educação Infantil, desconsiderando da listagem as diretoras, auxiliares de direção, professoras de Educação Física e as professoras remanejadas<sup>15</sup>, e conseqüentemente, conhecer o número total das professoras iniciantes com até três anos de atuação, ingressantes na rede municipal de ensino nos anos de 2014, 2015 e 2016. Essa informação foi adquirida consultando a folha de pagamento de cada funcionária trazida pela consulta do quadro funcional originária do Portal da Transparência. O Quadro 8 discrimina os dados sobre os números das professoras.

<sup>12</sup> Disponível em: <[https://www.joinville.sc.gov.br/?s=&post\\_type=publicacao&tag-tipo-publicacao=concurso-publico&tag-departamento=&pyli\\_after=&pyli\\_before=>](https://www.joinville.sc.gov.br/?s=&post_type=publicacao&tag-tipo-publicacao=concurso-publico&tag-departamento=&pyli_after=&pyli_before=>)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://transparencia.joinville.sc.gov.br/>>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

<sup>14</sup> Esse valor engloba todas as professoras, inclusive as que atuam como diretoras, auxiliares de direção, professoras do ensino fundamental que atuam nos CEIs e professoras de Educação Física. Posteriormente, essas professoras foram desconsideradas da amostra da pesquisa.

<sup>15</sup> Professoras remanejadas são professoras que, por problemas de saúde, não podem mais exercer a docência, por isso, são deslocadas para outras funções na rede municipal de ensino.

Quadro 8 - Dados sobre as professoras atuantes nas salas regulares da Educação Infantil e que estão em início de carreira

Professoras atuantes em salas regulares da Educação Infantil	749
Professoras iniciantes trabalhando em estágio probatório <sup>16</sup> .	310 <sup>17</sup>
CEIs que possuem professoras iniciantes	56

Fonte: Primária, baseada nos dados coletados no Portal da Transparência de Joinville. Data de coleta: agosto de 2016.

Até este momento, tinha-se como informação de que a rede municipal de ensino de Joinville contava com 310 professoras iniciantes atuando nas salas de Educação Infantil, mas precisava-se conhecer quantas professoras atuavam nas turmas de 4 e 5 anos e, destas docentes, quantas possuíam crianças público-alvo da educação especial em suas turmas e que seriam as participantes da pesquisa.

Como tinha-se algumas informações sobre a quantidade de CEIs que atendiam crianças de 4 e 5 anos na rede municipal de ensino, assim como os CEIs que possuíam crianças público-alvo da educação especial, que foram fornecidas pela Secretaria de Educação, pode-se desconsiderar algumas professoras: aquelas que estavam em início de carreira e que atuavam nos CEIs de 0 a 3 anos e as que não atendiam crianças público-alvo da educação especial. Esses dados geraram as informações do Quadro 9.

Quadro 9 - CEIs que possuem professoras iniciantes e/ou que atendem crianças de 4 e 5 anos público-alvo da educação especial ou não

Quantidade de CEIs que atendem crianças público-alvo da educação especial	62
Quantidade de CEIs que atendem crianças de 4 e 5 anos e possuem professoras iniciantes.	48
Quantidade de professoras iniciantes que trabalham nos CEIs que atendem crianças de 4 e 5 anos	280

Fonte: Primária, baseada nos dados coletados no Portal da Transparência de Joinville. Data de coleta: agosto de 2016.

A última etapa para chegar ao número de professoras foi o contato telefônico com cada um dos 48 CEIs para verificar a faixa etária que as professoras iniciantes

<sup>16</sup> A Prefeitura Municipal de Joinville denomina como estágio probatório o período de inserção na carreira profissional como servidor público e que corresponde a 3 anos. Nesta fase da carreira, as professoras passam por quatro avaliações de desempenho, sendo que ao final desse processo, podem não ser efetivadas.

<sup>17</sup> Esse número corresponde apenas as docentes que estavam trabalhando no mês de agosto, desconsiderando as que estavam em licença por qualquer motivo. Esse número elevado de professoras iniciantes da rede municipal de ensino nesse período ocorreu devido a ampliação da hora atividade na Educação Infantil, exigindo a contratação de mais professoras nesta etapa educativa.

trabalhavam e, para as que atuavam com crianças de 4 e 5 anos, se trabalhavam com crianças público-alvo da educação especial. O Quadro 10 sintetiza esses dados.

Quadro 10 - CEIs que possuem professoras iniciantes e/ou que atendem crianças de 4 e 5 anos público-alvo da educação especial

<b>Professoras iniciantes na Educação Infantil</b>	<b>Quantidade<sup>18</sup></b>
Professoras volantes <sup>19</sup>	65
Professoras iniciantes atuantes com crianças de 0 a 3 anos	140
Não informado por telefone <sup>20</sup>	8
Professoras iniciantes atuantes com crianças de 4 e 5 anos	105
CEIs que possuem crianças público-alvo da educação especial de 4 e 5 anos atendidas pelas professoras iniciantes	22
Professoras iniciantes que atuam com crianças público-alvo da educação especial de 4 e 5 anos	34

Fonte: Primária, baseada nos dados coletados no Portal da Transparência de Joinville. Data de coleta: agosto de 2016.

Após esse processo, conseguiu-se o número de participantes da pesquisa, totalizando 34 professoras iniciantes na Educação Infantil, que atuavam em 22 CEIs<sup>21</sup> da rede municipal de ensino de Joinville. A seguir, estão discriminadas as informações a respeito do instrumento de pesquisa para a coleta de dados.

### 1.3 Instrumento de coleta de dados

A escolha pelo instrumento que serviria para a coleta dos dados desta pesquisa envolveu a opção por um instrumento que poderia englobar muitos participantes, visto que inicialmente, durante a elaboração do projeto, não se tinha o número aproximado

<sup>18</sup> A quantidade destacada nesta coluna refere-se as turmas que as professoras trabalham, por isso, a quantidade é maior que o número de professoras iniciantes, pois existem docentes que trabalham com duas turmas de crianças com idades diferentes.

<sup>19</sup> As professoras volantes são responsáveis por substituir a professora regente durante a sua hora atividade. Nesta pesquisa, optou-se por não as convidar a participar devido a sua presença em sala não ser tão frequente quanto a da professora regente, pois geralmente, essa profissional atua em várias turmas.

<sup>20</sup> Neste item, é importante esclarecer que três CEIs não informaram por telefone se as professoras iniciantes trabalhavam com crianças público-alvo da educação especial, sendo solicitado que a pesquisadora fosse pessoalmente nas unidades para adquirir essa informação, o que foi feito pela mestranda.

<sup>21</sup> Nesta pesquisa, optou-se por pesquisar apenas as professoras que atuam nos CEIs, não sendo consideradas as que trabalham com crianças de 4 e 5 anos que estão inseridas nas escolas do ensino fundamental. Fez-se essa escolha por considerar que as escolas do ensino fundamental possuem características diferenciadas dos CEIs municipais.

de professoras, e a quantidade elevada destas profissionais inviabilizaria a utilização de entrevistas, observações ou outro instrumento que não fosse um questionário.

À vista disso, para atingir o objetivo deste estudo, optou-se pela utilização de um questionário autoaplicável, que, conforme afirma May (2004) deve ser enviado aos participantes com uma carta de abertura, na qual são descritos os objetivos do estudo, é afirmada a necessidade da participação e destacada a garantia do anonimato. A autora ainda destaca algumas vantagens desse instrumento, entre os quais o baixo custo para o pesquisador comparado ao uso de entrevistas. O anonimato favorece a abordagem de questões éticas e políticas, é possível fazer uma investigação em uma área geográfica mais ampla e os participantes respondem ao questionário no momento mais adequado (MAY, 2004).

O roteiro do questionário<sup>22</sup> foi composto por 12 perguntas abertas, 4 perguntas fechadas de múltipla escolha, além de 9 questões fechadas que ofereceram possibilidade de complementação das respostas.

A respeito da conceituação sobre perguntas abertas e fechadas, Lakatos e Marconi (2003, p. 204) comentam que as perguntas abertas “também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões”. Sobre as perguntas fechadas de múltipla escolha, essas autoras destacam que “são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 206).

O questionário, primeiramente, foi pré-testado com os alunos da turma VI do curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e com algumas professoras da Educação Infantil que não fariam parte da pesquisa, visando verificar a clareza e a compreensão das diferentes questões do roteiro, garantindo fidedignidade, validade e operatividade (LAKATOS; MARCONI, 2003). Após as sugestões apontadas, foram feitas modificações no instrumento e preparado o material para ser distribuído nos CEIs.

Previamente, cogitou-se em realizar um encontro com as professoras de apoio pedagógico ou diretoras dos CEIs de Joinville para apresentar a proposta da pesquisa e entregar os envelopes, mas após a conversa por telefone com as unidades e

---

<sup>22</sup> O roteiro do questionário utilizado com as professoras encontra-se no Apêndice B.

verificada a receptividade dessas profissionais, optamos por entregar o material pessoalmente.

O material preparado foi composto por um envelope grande, sendo que no seu exterior, havia um comunicado informando a quem era dirigido, um espaço para ser preenchido com o local e a professora da unidade participante<sup>23</sup>, instruções para o preenchimento do questionário e a data para a sua devolução. Dentro do envelope foi uma carta de abertura<sup>24</sup>, explicando sobre a pesquisa, os seus objetivos, os dados da pesquisadora, a data limite para a devolutiva do questionário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>25</sup> e o roteiro do questionário para ser respondido pela professora. O envelope possuía uma fita dupla face para que fosse possível lacrá-lo, caso a participante assim o desejasse.

Com o material preparado, a listagem dos CEIs e os seus respectivos endereços, passou-se a etapa de visita de cada unidade. Ao chegar em cada local, foi pedido para conversar com a pessoa com quem havia-se previamente conversado por telefone, geralmente, era a Professora de Apoio Pedagógico<sup>26</sup>. O material foi apresentado para esta profissional, explicando os procedimentos para o seu preenchimento, enfatizando a importância da participação da professora e do preenchimento do TCLE, para que fosse possível a validação do instrumento. Também se combinou uma data para a entrega do material novamente a pesquisadora, geralmente, um período de 20 a 30 dias após a entrega.

Próximo a data de entrega, novamente foi feita uma ligação para os CEIs para confirmar a possibilidade da retirada do material. Nesta etapa, realizou-se visitas em algumas unidades mais de uma vez, pois, às vezes, mesmo com a confirmação por telefone, o material não estava todo preenchido pela professora ou algum outro empecilho ocorreu nesse processo, assim, oferecia-se um tempo maior para o preenchimento do documento.

---

<sup>23</sup> A identificação do CEI e professora neste momento era apenas para a organização da pesquisadora, sendo que foi garantido o anonimato das participantes durante a escrita desta dissertação.

<sup>24</sup> Esta carta de abertura encontra-se no Apêndice B.

<sup>25</sup> O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas professoras encontra-se no Apêndice C.

<sup>26</sup> A Professora de Apoio Pedagógico é a profissional que desempenha a função de coordenação pedagógica dos CEIs, ou seja, é a profissional que está mais próxima das professoras e é responsável pela formação e acompanhamento pedagógico das docentes.

Ao término da coleta, constatou-se a receptividade das professoras, sendo que dos 34 questionários entregues às participantes, apenas 1 professora decidiu não participar da pesquisa, o que gerou 97% de devolutiva.

Quando um pesquisador escolhe como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionário, precisa conhecer as desvantagens desse instrumento, como o baixo retorno dos formulários entregues aos participantes e o número elevado de perguntas sem respostas. Neste sentido, havia o risco de uma baixa devolutiva de questionários preenchidos pelas participantes da pesquisa, o que acarretaria na necessidade de aplicação de outro instrumento para complementar os dados.

À vista disso, o resultado da devolutiva dos questionários surpreendeu de forma positiva, pois além de uma quase totalidade de aceitação das professoras como participantes da pesquisa, o instrumento preenchido apontou múltiplas perspectivas que auxiliam a compreender de forma abrangente o processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, além de apresentar aspectos importantes que envolvem a formação e o trabalho docente.

Acredita-se que a alta devolutiva do instrumento foi ocasionada devido a vários fatores como: o conhecimento que a pesquisadora possuía sobre a dinâmica de organização da rede municipal de ensino do município, pois já exercia a docência na Educação Infantil, a iniciativa de conversar, primeiramente por telefone e depois pessoalmente, com os professores de apoio pedagógico que foram a ponte entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa, a disponibilidade de realizar a visita e entrega de cada questionário diretamente nos Centros de Educação Infantil e a flexibilidade na data da devolução dos questionários, ocorrendo a prorrogação do prazo para o seu preenchimento. Esses fatores contribuíram de forma determinante para o resultado da devolutiva conseguida com as participantes desse estudo.

Em seguida, serão apresentados os procedimentos que foram adotados para a realização da análise dos dados coletados.

#### **1.4 Análise dos Dados**

A maioria das pesquisas científicas na área educacional tem como ápice a análise dos dados coletados no campo empírico, momento em que são expostas



novas perspectivas e olhares sobre as realidades sócio históricas vividas pelos participantes, apresentando novas formas de ver, perceber e analisar os meios sociais, neste caso, o trabalho desenvolvido pelas professoras ingressantes como titulares de cargo na Educação Infantil com o público-alvo da educação especial.

Nesta pesquisa de mestrado, para analisar os dados coletados no campo empírico e que atendessem as particularidades da abordagem qualitativa, optou-se pela análise de conteúdo.

Os autores que embasaram esse método de análise foram Bardin (2016), Franco (2012) e Moraes (1999). Esses autores convergem na definição da análise de conteúdo como um método para analisar mensagens, comunicações, ou de maneira mais ampla, a linguagem.

Os pressupostos desta metodologia envolvem uma concepção sobre a linguagem vista de forma crítica. Assim, linguagem é “uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2005, p. 14).

Essa concepção de linguagem remete a ideia de que linguagem é histórica, ancorada no contexto sócio histórico, sendo que a análise de conteúdo contribui para o esclarecimento sobre os seus significados e sentidos e as condições para a sua produção. Isto posto, pode-se afirmar que a análise de conteúdo tem como objetivo obter “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48). Neste contexto, o “analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio” (BARDIN, 2016, p. 45).

Nesta pesquisa de mestrado, optou-se pela criação das categorias de forma *a priori* (FRANCO, 2005), ou seja, essas categorias já estavam determinadas na organização do roteiro do questionário, sendo que elas foram compostas da seguinte maneira: formação inicial das professoras da Educação Infantil, início de carreira das professoras da Educação Infantil e o trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial. Essas categorias foram organizadas visando responder às

questões de pesquisa e aos objetivos específicos deste estudo, sendo que elas foram organizadas a partir da matriz de referência (Apêndice C).<sup>27</sup>

Quadro 11 – Categorização dos dados realizada *a priori*

<b>Categoria de análise</b>	<b>Questões de Pesquisa relacionadas</b>	<b>Perguntas do questionário relacionadas</b>
Formação inicial das professoras da Educação Infantil	Qual o impacto da formação inicial da professora em início de carreira, que atua nas instituições de Educação Infantil públicas de Joinville, na sua prática pedagógica com as crianças público-alvo da educação especial?  Como o estágio realizado no curso de Pedagogia influenciou as professoras para atuar com as crianças público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Educação Infantil?	Perguntas 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14.
Início de carreira das professoras da Educação Infantil	Quais os desafios enfrentados pelas professoras no seu início de carreira e trabalham com as crianças público-alvo da educação especial?	Perguntas 15 e 16.
Trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial	Como as professoras que atuam com as crianças público-alvo da educação especial realizam seu trabalho docente?	Perguntas 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25.

Fonte: Primária.

É importante destacar que no processo de análise dos dados empíricos baseado na análise de conteúdo ocorrem várias etapas, tais como a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, a inferência e interpretação. Sendo assim, a etapa da pré-análise “[...] corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas” (BARDIN, 2016, p. 126).

Neste sentido, na etapa da pré-análise desta pesquisa, as respostas das professoras foram digitadas no programa Excel, sendo que em cada pergunta foi aberta uma nova planilha no mesmo documento. Em cada planilha, foi digitada a pergunta do questionário, uma lista com o código das participantes, de P1 a P33<sup>28</sup>, que correspondem ao total de professoras da pesquisa e as respostas de cada uma. Esse procedimento foi feito tanto com as perguntas abertas, quanto com as fechadas. Nesta mesma planilha, foram elaborados os gráficos que seriam necessários para

<sup>27</sup> É importante destacar que as perguntas 1 a 7 referem-se às questões voltadas ao perfil das participantes e não englobam nenhuma categoria de análise, por isso, não foram discriminadas no Quadro 11.

<sup>28</sup> Optou-se pela utilização desse código para identificar as professoras, visando respeitar o anonimato de todas as participantes.

ilustrar as informações indicadas pelos dados. Ainda nesta etapa, foi feita a leitura flutuante das respostas das professoras, buscando identificar as aproximações e divergências entre as opiniões.

Após essa etapa, passou-se a construção das unidades de análise, organizando-as pelos temas que surgiram das respostas, classificando-as por cores de fonte diferentes, sendo que foram construídos quadros com as frequências.

Na última etapa, a da interpretação, é importante enfatizar que a análise precisa buscar as informações que os dados apresentam além do que está escrito. Neste sentido, “[...] o analista de conteúdo exercita com maior profundidade este esforço de interpretação e o faz não só sobre conteúdos manifestos pelos autores, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos autores” (MORAES, 1999, p. 8).

As análises dos dados foram organizadas no capítulo 4, sendo que a primeira seção contém o perfil das professoras, na segunda discriminam-se as análises sobre a primeira categoria, que trata sobre a formação inicial das professoras e o estágio de docência. A terceira seção volta-se para o início de carreira das docentes no trabalho com a educação inclusiva. Por último, aborda-se a categoria sobre o trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: UM CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE**

A educação brasileira passou por múltiplas formas de organização, com diferentes objetivos e permeada por ideologias diversas ao longo da sua história. No início deste capítulo, optou-se por destacar algumas reflexões sobre a educação e as reformas educacionais que ocorreram na década de 1990, considerando que a formação de professores que se encontra na presente data ainda traz consequências desse período.

A década de 1990 foi marcada pela inserção mais consistente e aberta ao neoliberalismo e a influência dos organismos internacionais na organização da sociedade, na esfera econômica e na educação brasileira. Ao enfatizarem a influência deste movimento na educação, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) afirmam que: “Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental”.

Nesse contexto, compreende-se neoliberalismo como “[...] um projeto hegemônico. Isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades” (GENTILI, 1995, p. 192). Nesse projeto neoliberal surgem termos como “[...] globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95), que justificam a necessidade das reformas sociais, no papel do Estado e nas relações produtivas. Isso também contribui para a construção de uma ideologia que passa a ser aceita por parte da sociedade, que considera a importância dessas reformas para a modernização do país e a sua inserção na globalização mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Em relação aos pressupostos que caracterizam o neoliberalismo, Lanter (2007, p. 132) esclarece que a partir do liberalismo econômico clássico, o neoliberalismo “[...] mantém a crença no mercado como poder estruturante das relações sociais e políticas. Tem uma ótica marcadamente utilitarista, enfatiza as motivações dos comportamentos humanos na busca permanente da utilidade individual”.

Nesse sentido, o neoliberalismo implicou em mudanças no meio educacional tendo em vista as aproximações que foram sendo delineadas entre o modo de organização econômica com o modo de organização da educação. Assim, a educação passou a ser compreendida como uma “[...] atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica” (GENTILI, 1995, p. 192). Ou seja, a educação tem o papel de “preparar” o indivíduo para ser competitivo no mundo do trabalho, desconsiderando-se o papel mais amplo da educação, na formação da criança ou jovem em todas as suas dimensões.

Nessa nova realidade, a educação passa a ter um papel fundamental, o de preparar, dentro do molde neoliberal, um homem cada vez mais competitivo. Segundo Arce (2001a, p. 258) “a educação deixa de ser encarada como um direito, tornando-se uma mercadoria escrava dos princípios do mercado, atrelada a um reducionismo economicista de sua função”. Assim, descaracteriza-se como espaço de conhecimento, adquirindo apenas uma função utilitarista para o mercado de trabalho.

As mudanças repercutidas pelo novo modelo econômico acarretaram modificações também no papel do professor, sendo que os livros didáticos e os manuais são fundamentais para dar o suporte aos docentes, sendo que não há necessidade de uma longa formação inicial, pois ele aprenderá fazendo o seu trabalho e refletindo sobre esse (ARCE, 2001a). Assim, o professor “[...] não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos; os seus atributos pessoais passam a ser valorizados em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001a, p. 262).

A respeito da formação das professoras da Educação Infantil na década de 90, Lanter (2007) apresenta considerações importantes. Um primeiro aspecto refere-se a maior importância atribuída à formação dos “recursos humanos” que atuam nesta etapa da educação. Visando sanar essa fragilidade, o Ministério da Educação (MEC) publicou algumas políticas voltadas a essa temática, tais como, “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” e “Política nacional de educação infantil”, ambas publicadas no ano de 1994. Esses dois materiais são representativos pelo fato de exemplificarem a “[...] maior importância atribuída aos ‘recursos humanos’ para a conquista de um melhor padrão de qualidade para a educação da criança menor de 7 anos” (LANTER, 2007, p. 139).

Um segundo aspecto característico da década de 90 volta-se para uma revisão da função da Educação Infantil, bem como ao papel dos professores que atuam nessa etapa. Assim, “o interesse pelo aspecto pedagógico do atendimento da população infantil ligado a projetos na área da formação e dos currículos dos cursos para os profissionais, passa a fazer parte das discussões e das ações das políticas públicas” (LANTER, 2007, p. 140).

Porém, embora havendo um movimento maior do MEC voltado para as discussões e ações ligadas à formação dos professores de Educação Infantil, Lanter (2007) problematiza dizendo que efetivamente o que ocorreu foi um aligeiramento na formação, com medidas emergenciais e ações paliativas. Nas palavras da autora, o MEC:

Trata a questão da formação dos profissionais em nível apenas teórico ou, em alguns momentos, com ações paliativas, por meio da organização de encontros, da elaboração de cadernos e revistas com a participação de intelectuais e pesquisadores de renome na área, que apenas noticiam a mudança, mas não a tornam real de fato. Quando a medida é de ordem prática, no cotidiano das instituições, ocorre de maneira emergencial e superficial, sem retorno para a questão da formação dos profissionais em cursos regulares. São as frequentes capacitações e treinamentos vindos das secretarias de educação e os currículos elaborados fora das instituições, sem a participação dos profissionais (LANTER, 2007, p. 141).

Ainda nesse contexto, no que diz respeito a formação docente, Lanter enfatiza que o MEC oferecia apenas “propostas paliativas e assistencialistas”, não existindo “uma medida de solução federal que possa reverter o quadro caótico da ausência de escolarização e de formação específica para os profissionais das creches e pré-escolas” (LANTER, 2007, p. 141).

Para ilustrar esse contexto, mostra-se pertinente resgatar alguns dados dos censos escolares da década de 90 a respeito da formação docente dos profissionais que atuavam na Educação Infantil. Um material que colabora nessa discussão é o documento elaborado pelo INEP intitulado: “Estatísticas dos professores no Brasil”, tendo a sua segunda edição publicada em 2004. Os dados estatísticos foram coletados no INEP (Censo Escolar, Censo da Educação Superior, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). É importante esclarecer que as informações sobre as creches passaram a ser coletadas gradativamente apenas a partir de 1999. O Quadro 12 apresenta algumas dessas informações, considerando os dados coletados no ano de 2002.

Quadro 12 – Funções docentes em Creche por grau de formação. Brasil e Regiões – 2002

Unidade Geográfica	Grau de Formação				
	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
		Incompleto	Completo		
Brasil	68.890	3.657 (5,3%)	5.969 (8,7%)	49.103 (71,3%)	10.161 (14,7%)
Norte	3.046	139 (4,6%)	308 (10,1%)	2.496 (81,9%)	103 (3,4%)
Nordeste	15.756	874 (5,5%)	1.649 (10,5%)	12.070 (76,6%)	1.163 (7,4%)
Sudeste	29.629	1.390 (4,7%)	1.966 (6,6%)	20.639 (69,7%)	5.634 (19,0%)
Sul	16.703	1.075 (6,4%)	1.800 (10,8%)	11.317 (67,8%)	2.511 (15,0%)
Centro-Oeste	3.756	179 (4,8%)	246 (6,5%)	2.581 (68,7%)	750 (20,0%)

Fonte: INEP (2004).

Percebe-se que a maior prevalência da formação dos professores que atuam em creches no ano de 2002 corresponde ao ensino médio completo, o que engloba 71,3%. Porém, no que se refere a formação desses professores com apenas o ensino fundamental, seja ele, completo ou incompleto, o número chega a 14%, sendo que a região Sul, dentre as regiões brasileiras, é a que possui os maiores percentuais de professores que possuem esse nível de escolaridade das regiões brasileiras, atingindo 17,2%. A região Sul também é a segunda região que possui o maior número de professores, o que pode sugerir um número maior de instituições de Educação Infantil já estabelecidas.

Em relação a formação em nível superior, no ano de 2002, apenas 14,7% das professoras que atuavam em creches possuíam essa formação, mas já era um movimento, ainda que tímido, na busca pela educação superior. É importante lembrar que esses dados se referem ao ano de 2002 e pode-se supor que na década de 90, a quantidade de professoras leigas nesta etapa de ensino era bem maior.

Ainda nessa discussão, é necessário ressaltar “[...] sobre as precariedades das estatísticas sobre creches no Brasil, visto que uma parcela dessas se encontra não regularizada e, portanto, não responde aos questionários do Censo Escolar” (INEP, 2004, p. 24). Nesse sentido, pode-se supor que “os problemas de qualificação dos profissionais nesse segmento são bem mais graves” (INEP, 2004, p. 24) do que os dados aparentam indicar.

No que se refere a formação dos professores que atuam na pré-escola, o Quadro 13 descreve os percentuais da formação ao longo do tempo, descrevendo três períodos, de 1991, 1996 e 2002, sendo possível verificar a progressão dos números conforme o grau de formação desses profissionais.

Quadro 13 – Funções docentes em Pré-escolas por grau de formação. Brasil e Regiões – 1991/2002

Unidade Geográfica	Grau de Formação					
	Ano	Até o Ensino Fundamental	Médio Completo		Superior	
		Incompleto	Com magistério	Sem magistério	Sem licenciatura	Com licenciatura
Brasil	1991	18,9	56,6	7,4	1,3	15,8
	1996	16,1	61,4	4,3	2,0	16,3
	2002	4,4	64,0	4,2	4,9	22,5
Norte	1991	33,3	59,8	5,1	0,1	1,7
	1996	30,4	63,8	3,5	0,3	2,0
	2002	6,4	86,8	2,1	1,6	3,1
Nordeste	1991	37,1	54,1	4,9	0,4	3,6
	1996	31,1	61,1	3,2	0,8	3,8
	2002	8,6	77,1	3,9	2,4	8,0
Sudeste	1991	4,3	60,1	8,2	2,2	25,3
	1996	2,4	62,2	4,3	2,9	28,2
	2002	1,5	55,1	3,6	6,4	33,5
Sul	1991	13,2	53,0	9,8	1,3	22,7
	1996	9,0	58,2	7,7	3,3	21,8
	2002	3,9	53,9	6,6	7,3	28,4
Centro-Oeste	1991	13,4	53,8	13,8	2,0	17,1
	1996	9,2	62,4	4,8	2,4	21,1
	2002	2,9	57,5	6,7	5,4	27,5

Fonte: INEP (2004).

Neste quadro, algumas informações merecem ser destacadas. Um primeiro aspecto a ser destacado é a evolução dos índices dos professores que possuem ensino superior em licenciatura, destarte que em 2002, a região Sudeste já possuía 33,5% dos seus professores licenciados, a região Sul tinha 28,4% e o Centro-Oeste 27,5%, sendo essa região com o maior índice de aumento percentual no número de professores com essa formação entre o período de 1991 a 2002. Ainda cabe enfatizar que essas três regiões atingiram percentuais superiores aos da média nacional no que diz respeito a formação dos professores nos cursos de licenciatura no ensino superior.

Outro aspecto que merece ser mencionado relaciona-se aos dados das regiões Norte e Nordeste, que diminuíram consideravelmente seus índices de professores com apenas o ensino fundamental, sendo possível verificar o empenho destas capacitarem os professores no ensino médio com magistério, favorecendo com que atingissem respectivamente os índices de 86,8% e 77,1%. Estes dados podem ser compreendidos como uma evolução de 27% e 23% de aumento percentual no período analisado. No entanto, no que diz respeito a formação desses professores em nível superior nessas regiões, verifica-se que elas apresentam os menores índices no Brasil, supõe-se que este resultado deve-se a priorização da formação em nível médio de seus profissionais da pré-escola, o que sugere que grande parte desses



professores eram leigos e não possuíam a formação mínima para atuar com essas crianças conforme exigência da LDBEN (BRASIL, 1996).

Tendo em vista esse contexto que trata sobre os recursos humanos para a Educação Infantil nesse período, ao considerar-se a valorização desses profissionais, Lanter (2007), apoiada na análise de uma pesquisa<sup>29</sup> organizada pelo MEC voltada a investigar as propostas pedagógicas e o currículo para a Educação Infantil, destaca que os resultados encontrados explicitam a falta de uma política articulada com a formação de recursos humanos, sendo que na maioria dos casos, essas propostas e currículos “não apresentam medidas concretas, alternativas ou sugestões para a viabilização dessa política nem tampouco mencionam quem serão seus formuladores, apenas evidenciam sua existência” (LANTER, 2007, p. 143).

Outro aspecto importante diz respeito a formação em serviço dos profissionais da Educação Infantil. Ao refletir sobre esse assunto Lanter (2007) mencionou que os pesquisadores e técnicos contratados pelo MEC indicaram que as dificuldades encontradas no que se refere a estruturação de uma formação em serviço voltam-se, de acordo com as indicações das Secretarias investigadas, para “[...] a rotatividade e/ou mobilidade dos profissionais [...] a diferença entre os níveis de formação dos educadores de creche [...] e os professores de pré-escola [...] a hierarquia do trabalho estabelecida pelo distanciamento entre níveis diferentes de formação” (LANTER, 2007, p. 144-145).

Essa diferença na formação dos profissionais repercutiu na dicotomia entre cuidar e educar, sendo que “cuidar passa ser de responsabilidade daquele que possui menos formação (a auxiliar, a crecheira, etc.), ao passo que educar torna-se responsabilidade do profissional com mais formação (na maioria das vezes, aquele que cursou o segundo grau completo)” (LANTER, 2007, p. 145).

A respeito de quem são os profissionais da Educação Infantil, Lanter (2007) afirma que, de acordo com o MEC, o que se percebe é uma maior formação dos profissionais que atuam nas secretarias ou órgãos que trabalham mais diretamente com as creches, havendo técnicos de diferentes áreas. Entretanto, vale mencionar que esta formação difere quanto ao local nos quais os profissionais estão lotados, aqueles com vínculos nas Secretarias de Educação e órgãos a ela vinculados, possuíam uma formação multidisciplinar, enquanto os profissionais das creches não

---

<sup>29</sup> MEC/SEF/COEDI. Proposta pedagógica e currículo de educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996.

apresentavam nem mesmo o ensino médio completo (LANTER, 2007). Tal fato permite a compreensão de que na formação do profissional há indicativos de uma valorização, não explícita, mediante o nível de ensino em que ele atua. Visto que para aqueles que atuavam com crianças não se exigia uma formação multidisciplinar, pois iriam apenas “aplicar” o que os especialistas determinam.

Após esse breve resgate a respeito da formação das professoras da Educação Infantil, percebe-se que muitos dos aspectos destacados por Lanter a respeito desse processo, repercutiram numa fragilidade que ainda permeia a formação dessas professoras na atualidade.

É possível constatar, conforme o Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas Estatísticas (INEP, 2016b), que a formação das professoras que atuam em creches é menor do que as que atuam na pré-escola, além disso, inúmeras pesquisas indicam as dificuldades que a formação das professoras enfrenta para desenvolver com seus alunos conhecimentos, saberes, atitudes e valores que atendam as complexidades apresentadas pela educação em geral e também pela Educação Infantil.

Outra questão que se faz necessária diz respeito a como ocorre a formação inicial em nível superior dos professores. No artigo “Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas” Saviani (2011a) relata a história da formação dos professores no Brasil nos séculos XIX e XX. Neste contexto, o autor afirma que no século XIX, a formação inicial dos professores foi caracterizada por dois modelos: o dos conteúdos culturais-cognitivos e o pedagógico-didático. O primeiro modelo foi utilizado para formar os professores secundários e tinha como característica, o aprofundamento dos conhecimentos específicos da área disciplinar que o professor iria atuar, como geografia, matemática, sem preocupar-se muito com a abordagem didática e pedagógica, sendo que esta aprendizagem seria aprendida durante a prática docente (SAVIANI, 2011a), o importante era saber os conteúdos, a forma de ensiná-los seria secundária.

Já o segundo modelo, pedagógico-didático, era dirigido a formar os professores primários, sendo que durante o período de formação, a instituição formadora deveria assegurar “por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática” (SAVIANI, 2011a, p. 9).

Estes dois modelos de formação, formavam perfis profissionais diferentes. Ao longo do tempo, mesmo com as constantes discussões e alterações na formação

docente, os resultados continuam se manifestando na “precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2011a, p. 10).

Nesse contexto, a respeito das políticas voltadas à formação docente, Saviani (2011a) discute sobre alguns dilemas pertinentes a essa discussão. O primeiro, trata sobre a apresentação do diagnóstico sobre a formação docente por essas políticas, com a indicação dos problemas e dificuldades enfrentados nesse campo, porém, diante da complexidade desse processo, o autor destaca que as políticas não conseguem apresentar soluções para a sua resolução e superação. Além disso, as políticas formativas não aprofundam os aspectos essenciais, mostrando-se restritas no “que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história” (SAVIANI, 2011a, p. 12), sendo que, ao mesmo tempo, são repletos dos novos paradigmas educacionais.

E, por fim, o terceiro dilema abordado por Saviani diz respeito a formação do professor técnico versus o professor culto. O autor enfatiza que, devido a demanda cada vez maior por reduzir os custos das políticas sociais, mas com o máximo de resultados, inclusive da educação, as políticas formativas têm priorizado a formação do professor como um técnico, que neste caso, “[...] é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas a conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos” (SAVIANI, 2011a, p. 13).

Em oposição a este modelo, Saviani (2011a, p. 13) apresenta a formação do professor culto, que desempenha um papel mais amplo na formação dos seus alunos, sendo que ele “é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados”.

Neste sentido, Arce (2001a, p. 267) discorre sobre a responsabilidade da formação dos professores ao considerar que:

A formação dos professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte desta análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na

educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado.

Outro aspecto a ser considerado na formação dos professores é destacado por Arroyo (2007) quando chama a atenção para as novas formas de viver a infância e a juventude das crianças e jovens inseridos na educação básica, que exigem novas formas de viver a docência pelos professores, desconstruindo conceitos estáticos e unilaterais a respeito da identidade, dos saberes e do trabalho docente, considerandos-os como múltiplos.

Para isso, o autor aponta algumas qualificações que precisam ser desenvolvidas na formação docente. A primeira seria cultivar nos alunos o conhecimento sobre a infância, a adolescência e a juventude em suas múltiplas formas de vivê-las, visto que não existe uma forma ideal de viver essas etapas da vida, pois elas se constroem em um tempo e lugar histórico, havendo necessidade de maior espaço para as discussões e conhecimentos sobre a diversidade de maneira geral nos espaços de formação (ARROYO, 2007). A segunda qualificação dos professores diz respeito a ter um olhar crítico sobre a organização das instituições escolares e do próprio trabalho docente.

E, por último, a necessidade de maior ampliação do conceito sobre os direitos, “[...] especificamente do direito à educação, à herança cultural, ao desenvolvimento e à formação plena como humanos” (ARROYO, 2007, p. 208-209). Assim, todos os seres humanos têm o direito a se constituírem como humanos por meio da educação e da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, tanto no meio familiar, quanto no escolar, que tem um objetivo ainda maior, que é o de apresentar os conceitos científicos.

Ainda sobre a questão da diversidade de público presente nas instituições educativas, Arroyo (2007, p. 206) destaca a necessidade de revisão de conceitos, políticas e na própria organização da formação docente ao afirmar que:

Na especificidade da condição e da formação docente essa politização das diferenças, da diversidade e do público exigirá rever os princípios e modelos generalistas, rever as diretrizes e políticas unificadoras, os cursos e currículos niveladores, a luz do reconhecimento da diversidade como uma realidade social, histórica, cultural, a ser equacionada pedagogicamente com um olhar não mais negativo, ameaçador, mas positivo, afirmativo.

Diante desse contexto, com a inserção de um público cada vez mais heterogêneo nas instituições educativas, são necessários investimentos na formação docente, tanto inicial quanto continuada, na própria organização do ambiente escolar, na revisão de concepções e representações das crianças, que precisam ser consideradas em sua subjetividade, sendo que a busca por uma suposta homogeneidade é uma utopia que não ajuda a pensar e realizar o trabalho docente com as crianças, pois pretende enquadrá-las em um modelo ideal de criança, que permanece distante da realidade.

Essas questões são fundamentais de serem pensadas, ainda mais ao se considerar a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na educação básica. Esse processo exige de toda a instituição educativa uma desconstrução e reconstrução de concepções, conhecimentos, representações, valores e atitudes, que implicam em conhecer essas crianças, como elas aprendem, como a professora contribui para a sua aprendizagem e desenvolvimento, como ocorrem as relações sociais nesse ambiente educativo, como se dá o acompanhamento das aprendizagens, quais ações devem ser realizadas para garantir a inclusão, qual o papel da professora nesse processo e qual o seu objetivo, enfim, desafios ainda presentes na educação básica e que serão discutidos ao longo dessa dissertação.

Esse processo de mudança deve ser proposto desde a formação inicial, sendo que uma das ações vividas durante esse período é voltada para o estágio, que muitas vezes, é a primeira aproximação dos alunos com a realidade escolar, agora sob um ponto de vista do papel do professor.

Nas percepções de muitos estudantes de licenciatura, a fase do estágio durante o curso superior é considerada como a parte prática do curso, o que pode ser uma percepção equivocada sobre esse momento da formação inicial. Pimenta e Lima (2012, p. 34) desconstruem essa visão e apontam “[...] para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”.

Nesse contexto, nas diversas instituições formadoras e também ao longo da história, diversos modelos de estágio estiveram presentes na formação docente. Pimenta e Lima (2012) apresentam três modelos: o estágio baseado na imitação de modelos, o estágio visto como instrumentalização técnica, e, o último, o estágio que supera a visão dicotômica entre teoria e prática.

No primeiro modelo, a imitação de modelos de professores “ideais”, que precisam ser observados e imitados pelos alunos durante o seu estágio considera que a escola e os alunos são sempre os mesmos, não são consideradas as mudanças e transformações que ocorrem ao longo da história e a formação docente deve oferecer subsídios para que os alunos aprendam a realizar a sua prática o mais próximo possível aos modelos “ideais” (PIMENTA; LIMA, 2012). Em vista disso, o estágio realizado durante a graduação “[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36).

O segundo modelo, baseado na instrumentalização técnica resume-se na aprendizagem de técnicas e metodologias que são consideradas como essenciais para a prática docente de todos os professores, ou seja, neste modelo, “[...] a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao ‘como fazer’, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37, grifos do autor). Embora este modelo apresenta vários problemas, é o mais destacado nas políticas de formação docente e também é exigido pelos alunos, que buscam em sua formação, predominantemente os aspectos metodológicos e práticos da profissão (PIMENTA; LIMA, 2012).

Esses dois primeiros modelos de estágio pressupõem a separação entre teoria e prática, que ocasionam problemas na formação de professores e o empobrecimento da prática docente (PIMENTA; LIMA, 2012).

Pimenta e Lima (2012) defendem uma nova proposta de formação docente, em que o estágio seja planejado e realizado considerando, ao mesmo tempo, a teoria e a prática. Sob essa perspectiva, é necessário que o estágio perpassasse todas as disciplinas curriculares dos cursos de formação de professores, pois todas elas são teóricas e práticas. Assim, todas as disciplinas “[...] devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 44).

No modelo de estágio defendido por Pimenta e Lima (2012) esse momento da formação inicial é conceituado de duas formas. A primeira considera o estágio como forma de conhecimento e aproximação da realidade, assim, “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na

realidade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45). A segunda forma é considerar o estágio como prática de pesquisa, que permite:

[...] a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam [...] possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 46).

Esses modelos de estágio apresentados por Pimenta e Lima (2012) traduzem as várias formas que as acadêmicas de Pedagogia podem perceber e conceituar esse momento de sua formação acadêmica.

Por fim, nesse contexto tão complexo que constitui a formação docente, pode-se questionar a respeito de como ocorre a formação inicial das professoras que atuam na Educação Infantil, universo escolhido por essa pesquisa, sendo que este aspecto será discutido na próxima seção.

## **2.1 Formação inicial das professoras da Educação Infantil**

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e, assim como os demais níveis de ensino, é entrelaçada por múltiplas contradições, rupturas, avanços dilemas e desafios. Um desses aspectos que precisam ser analisados refere-se a formação dos profissionais que atuam nessa etapa com as crianças de 0 a 5 anos.

Na história da Educação Infantil brasileira, no século XX, de maneira geral, a professora que atuava com as crianças dessa faixa etária não precisava ter formação específica, bastava que tivesse aptidões “maternais” para lidar com as crianças e ser mulher, pois, conforme o ideário da sociedade era a mulher que “naturalmente” teria aptidões para “cuidar de” crianças. Isso posto, Arce (2001b, p. 170) afirma que “a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico”.

Felizmente, com muitas lutas e embates, esta etapa da educação básica conquistou o seu espaço no cenário educacional. Esta conquista foi positivada com a

Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de número 9394/96 (BRASIL, 1996), que determinam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. A LDBEN discrimina em seu artigo 29, que o objetivo da Educação Infantil é “[...] o desenvolvimento integral das crianças de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Do mesmo modo, o documento federal que regulamenta a Educação Infantil brasileira são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), que determinam que as propostas curriculares de Educação Infantil devem respeitar os princípios:

I - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III - Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009a, p. 98).

Conforme as diretrizes determinam é dever de todos as professoras e demais funcionários que trabalham nos CEIs, atenderem esses princípios na organização dos tempos e espaços, nas relações sociais entre profissionais, crianças e famílias, nos planejamentos e nas práticas pedagógicas realizadas com todas as crianças que frequentam esses espaços, visto que as propostas pedagógicas dessas unidades devem perpassar todas essas questões.

A respeito da formação das professoras de Educação Infantil, a LDBEN/96, em seu artigo 62, determina que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Esta determinação foi ratificada pela Lei n.13.415, publicada em 16 de fevereiro de 2017. O questionamento a ser feito nesta situação é o motivo no qual ainda se admite a nível nacional, a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com uma formação em nível médio, na modalidade normal. Essa



situação desvaloriza a atuação dessas profissionais e, muitas vezes, compromete a realização do trabalho docente. Neste aspecto, concorda-se com Scheibe e Bazzo (2016, p. 6) de que:

A possibilidade dessa formação como exigência mínima para o exercício do magistério nos níveis iniciais de escolarização [...] [é uma] reafirmação inaceitável de que para ser professor das fases iniciais da educação basta uma formação de nível meramente técnico, conseguido em cursos de nível médio.

Nessa discussão, faz-se necessário um breve resgate sobre os aspectos ligados às profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas no período de aprovação da LDBEN/96. Campos (2008) afirma que a aprovação dessa lei trouxe avanços significativos na ampliação de direitos das crianças com menos de 7 anos, conquista adquirida devido aos diversos movimentos sociais ligados a área educacional, direitos da criança e adolescente e aos grupos de mulheres.

Na LDBEN/96, a formação das professoras de Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental é a formação em nível superior, com a exigência mínima para atuação docente o ensino médio na modalidade normal (BRASIL, 1996). Nesse contexto histórico, Campos (2008, p. 122) esclarece que essa orientação se mostra um grande desafio, pois nas creches, “[...] a professora leiga geralmente não contava com nenhuma qualificação, a maior parte das creches sendo tradicionalmente vinculada à área de assistência social, que não adotava nenhuma exigência de escolaridade”.

Em vista disso, dois desafios se impõem, o primeiro deles se refere a formação em nível superior das professoras que já possuem o curso de ensino médio na modalidade normal e, o segundo dirige-se a demanda de formar as professoras que não possuem nem a exigência mínima de ensino médio (CAMPOS, 2008). Para o cumprimento dessa exigência, vários sistemas de ensino foram organizando as formações de seus professores, implementando “[...] programas de formação para os docentes de suas redes, utilizando modalidades de educação a distância e realizando parcerias com universidades públicas e comunitárias” (CAMPOS, 2008, p. 123).

Na trajetória da formação das professoras de Educação Infantil desde a promulgação da LDBEN/96 até os dias atuais muitos desafios surgiram, alguns foram superados, outros ainda exigem maiores problematizações, mas é inegável a ampliação da formação das professoras da Educação Infantil, sendo que atualmente

engloba os percentuais de 64,2% e 66,9% das professoras de creches e pré-escolas respectivamente, que já possuem formação no nível superior (INEP, 2016b).

As licenciaturas, inclusive da Pedagogia, estão regulamentadas pela Resolução n. 2, aprovada em 1º de julho de 2015, que discrimina as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à formação inicial na educação superior, sejam cursos de licenciatura de forma geral, cursos de formação pedagógica para graduados sem habilitação em licenciatura ou cursos de segunda licenciatura.

Os princípios apontados pelo documento sobre a formação inicial e continuada se dirigem aos professores de diferentes níveis e modalidades da educação básica, desde a Educação Infantil até o ensino médio. Além disso, esses princípios estão voltados a propiciar aos docentes “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 2). Ou seja, esses princípios englobam desde a formação teórica e prática, a valorização docente, a gestão democrática até o acompanhamento e avaliação dos cursos de formação de professores.

Outro aspecto apontado pela resolução refere-se à organização dos cursos de formação inicial, estabelecendo que o seu currículo seja composto pelos seguintes núcleos de conhecimentos: “I – núcleo de estudos de formação geral [...] II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional [...] III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular” (BRASIL, 2015, p. 9-10). Ainda nesta perspectiva, entre os conteúdos oferecidos deverão ser garantidos conhecimentos a respeito das políticas públicas, fundamentos da educação, educação especial, Língua Brasileira de Sinais (Libras), gestão educacional, diversidade, metodologias, direitos humanos e educacionais (BRASIL, 2015).

Em relação a essa informação, chama atenção o fato de que a formação das professoras para atuar com o público-alvo da educação especial na educação básica ocorre como a dos demais futuros professores e professoras, nos cursos de licenciatura.

Além disso, essa formação, conforme discriminada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à formação inicial na educação superior, não

determina conteúdos específicos de acordo com a etapa da educação básica, ou seja, pode ser a mesma para todas as licenciaturas.

Dessa forma, independente de as docentes atuarem com as crianças da Educação Infantil ou com os alunos do ensino médio, os conteúdos voltados a educação especial inseridos nos currículos das licenciaturas podem ser os mesmos, ou seja, pode não ocorrer uma melhor qualidade das informações discutidas com os acadêmicos, visando atender as características pertinentes às faixas etárias do público-alvo da educação especial, visto que em cada etapa de desenvolvimento do sujeito, apresentam-se algumas características comuns a cada ser humano. Neste sentido, considera-se que cada indivíduo possui a sua subjetividade, mas que também algumas fases do seu desenvolvimento são comuns as outras pessoas. Porém, o modo como consta a orientação nas referidas Diretrizes, estas características do desenvolvimento não são consideradas nos conteúdos abordados com os acadêmicos e/ou acadêmicas dos cursos de licenciatura.

Além disso, o documento estabelece que os cursos de licenciatura deverão ter no mínimo 3.200 horas em sua carga horária distribuídas da seguinte forma:

- I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular [...]
- II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado [...]
- III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas [...]
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes (BRASIL, 2015, p. 11).

Em relação às 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento dos estudantes, conforme seus interesses, a Resolução esclarece que essas horas podem ser vividas em seminários, atividades práticas que interligam a universidade e a educação básica, intercâmbio e em “[...] projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão” (BRASIL, 2015, p. 10). Pode-se perceber que a resolução apresenta algumas possibilidades de projetos voltados ao início de carreira das professoras, sendo que aos poucos vem ocorrendo um maior investimento nas discussões ligadas a essa temática, mas a resolução complementa a informação, esclarecendo que esses projetos podem ser propostos no caso em que as instituições de educação superior possuam implementado esses projetos na organização dos seus cursos de licenciatura.

A presente resolução, em seu capítulo VI, trata também sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, sendo que o objetivo dessa formação é a “[...] reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, p. 13). A respeito deste item, chama a atenção o fato de não ser citada na formação continuada, a busca por um aperfeiçoamento teórico, visto que se entende que é a teoria que dá sustentação a prática educacional, que contribui nas reflexões sobre a própria prática e possibilita mudanças significativas na ação docente. Neste sentido, ao discutir sobre a importância da teoria para a formação das professoras, neste caso específico, da Educação Infantil, concorda-se com Raupp (2012, p. 153) quando defende que:

É a teoria que possibilita a atenção à gênese e às contradições da prática, e a inteligibilidade desse processo não será encontrada exclusivamente nos saberes das professoras, nos interesses das crianças ou no interior das creches e das pré-escolas, retirando-se, desta forma, o que deveria ser prioridade desse nível de educação, assim como dos demais níveis: a apropriação de conhecimentos tanto dos professores, por meio de sua formação, quanto das crianças, por meio do trabalho docente.

Ampliando essa discussão, Scheibe e Bazzo, em artigo que discute a formação dos professores no contexto brasileiro, apresentam o conceito de ser profissional docente e também destacam a importância do conhecimento a respeito da docência, afirmando que “ser profissional implica dominar um profundo conteúdo de conhecimento que caracteriza o trabalho a ser realizado, associado a um certo grau de autonomia da atividade a ser desenvolvida” (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 13) e avaliam que “esta busca está implícita nas diretrizes que envolvem, articuladamente, aspectos e políticas que dizem respeito à formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho” (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 13).

Ainda sobre a ação de tornar-se docente na Educação Infantil, Ambrosetti e Almeida (2010, p. 203) descrevem esse processo como:

Construção pessoal e social desenvolvido pelas docentes ao longo de sua trajetória profissional. Ele envolve, de um lado, as condições de exercício do magistério, os valores, as normas e as práticas da cultura escolar, as concepções e as representações sociais da docência e, de outro, as formas singulares pelas quais cada professora se apropria desses valores e ideais e lhes dá significado, vivencia a realidade de trabalho na instituição escolar, compreende e reflete sobre essa experiência à luz dos conhecimentos da formação profissional.

Em artigo publicado em 2012, Raupp apresenta os resultados de um estudo teórico-bibliográfico desenvolvido em sua tese de doutorado a respeito das “concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira sobre esse tema, do período de 1995-2006, buscando compreender a base epistemológica que está presente na concepção de formação nessa produção” (RAUPP, 2012, p. 139). As fontes analisadas referem-se aos trabalhos apresentados no GT06 – Educação e Infância das reuniões nacionais da ANPEd e artigos e livros das autoras que tiveram seus trabalhos selecionados neste evento.

Os resultados encontrados por Raupp apontam a predominância de uma epistemologia da prática na formação das professoras de Educação Infantil que, conforme caracteriza a autora:

Prioriza a reflexão pautada no “cotidiano em si” das creches e pré-escolas, que se distancia da reflexão filosófica, radical, rigorosa e de conjunto, propõem uma reflexão que não transcende o mundo das creches e pré-escolas, uma reflexão que se pauta nas vozes das professoras, e, com esta base, não habilitam essas profissionais a alcançarem o nível de conhecimento para a efetivação do trabalho docente, para intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico (RAUPP, 2012, p. 147).

A escolha pelo modelo de formação das professoras baseado na epistemologia da prática visa atender a especificidade da Educação Infantil, porém, essa escolha descaracteriza essas professoras “[...] excluindo outros aspectos que são importantes para qualquer nível de ensino, entre eles, a Educação Infantil, por exemplo: o direito da criança à apropriação de conhecimentos e o dever do professor de ensinar” (RAUPP, 2012, p. 149).

No artigo citado anteriormente, Raupp ainda sintetiza os resultados encontrados na produção acadêmica brasileira e algumas de suas consequências para a organização da formação e do trabalho docente na Educação Infantil, dentre elas, nas palavras da autora a:

Valorização da epistemologia da prática e à decorrente secundarização do conhecimento emancipatório produzido historicamente, reduzido ao saber tácito. Formação e profissão se fazer acompanhar da identificação do professor com a função de agente reflexivo a partir da prática. A metodologia é priorizada em detrimento do conhecimento, quando o como aprender é mais importante do que o que aprender e o porquê aprender (RAUPP, 2012, p. 152).

Outro aspecto que precisa ser considerado ao se discutir a formação das professoras está relacionado à demanda das docentes atenderem um público cada vez mais heterogêneo nas diferentes etapas da educação básica, neste caso específico, voltada a questão do atendimento do público-alvo da educação especial, ou seja, crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Embora muitas problemáticas surjam a partir da inclusão desse público na educação básica, concorda-se com Rego (1998, p. 63-64) quando defende que:

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

A respeito das políticas brasileiras sobre a educação inclusiva e a formação docente, enfatizando a formação da professora para atuar na educação especial, no artigo “Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil”, Garcia (2013b), afirma que os documentos federais não discriminam informações a respeito da formação inicial desses professores na perspectiva da inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, o que sugere uma formação em serviço desse profissional.

Nesse contexto, mostra-se pertinente comentar sobre a pesquisa de López (2010), na qual a autora, em sua dissertação de mestrado “As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil – Anos 2000”, objetivava compreender as políticas brasileiras voltadas a educação especial na Educação Infantil, sendo que um dos materiais avaliados foi a coleção: “Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão” publicada pelo Ministério da Educação em 2006. Este material serve de consulta e formação das professoras de Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva. A avaliação de López sobre o material refere-se aos seguintes aspectos:

A superficialidade dos conteúdos teóricos é marcada no primeiro volume, e as sugestões de atividades, as atividades e recursos adaptados e a diversificação de serviços e atendimento são as marcas destes volumes. Seriam modelos de cartilha explicitando o que fazer, sem muito esforço teórico, para o porquê fazer (LÓPEZ, 2010, p. 232).

Os resultados encontrados por López (2010) sugerem uma formação das professoras na utilização dos materiais da coleção analisada de forma pragmática, pautada fortemente na prática, em técnicas a serem aplicadas com as crianças público-alvo da educação especial, desconsiderando o embasamento teórico que as fundamentam e sem voltar um olhar crítico sobre essas escolhas.

Todos esses apontamentos lançam questões referentes a como ocorre o trabalho docente das professoras de Educação Infantil diante deste cenário e desta formação, aspecto que será abordado no próximo capítulo.

### 3 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao trabalho docente é endereçada a responsabilidade de realizar uma educação democrática, crítica e emancipadora, além de ser considerado como redentor do fracasso escolar.

Porém, antes de se discutir a questão do trabalho docente, é importante apresentar a concepção de trabalho em um aspecto mais amplo, como uma dimensão da vida humana, superando a simplificação do trabalho apenas como o que é assalariado. Frigotto (2010, p. 18) colabora nessa questão ao afirmar que:

O trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Mediante isso, o trabalho transforma os bens da natureza ou os produz para responder, antes de tudo, às suas múltiplas necessidades. Por isso, é humanamente indispensável ao homem desde sempre.

Além disso, baseando-se nos estudos de Marx, Frigotto (2010) destaca que o trabalho possui duas dimensões que se distinguem e se articulam: a primeira considera o trabalho como meio de suprir as necessidades humanas, ou seja, “[...] está subordinado às necessidades imperativas do ser humano considerado em sua condição de ser histórico-natural que necessita produzir os meios da manutenção de sua vida biológica e social” (FRIGOTTO, 2010, p. 19).

A segunda dimensão apontada por esse autor diz respeito ao trabalho como atividade criadora da vida, constituindo-se como um dever e um direito. Em relação ao trabalho como dever, “[...] trata-se de apreender que o ser humano – como ser natural – necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer suas necessidades vitais e socioculturais” (FRIGOTTO, 2010, p. 20).

Já o trabalho considerado como um direito refere-se a premissa de que “[...] o trabalho e a propriedade dos bens do mundo também são um direito, pois é por eles que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência” (FRIGOTTO, 2010, p. 20).

Saviani (2011b) colabora nessa discussão ao relacionar a questão do trabalho com a educação e a finalidade das escolas na sociedade. Para esse autor, o homem



realiza a adaptação da natureza para si mesmo por meio do trabalho, construindo assim a sua própria existência (SAVIANI, 2011b). Nesse sentido, “[...] o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. [...] É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2011b, p. 11).

Em relação às características do trabalho, Saviani (2011b), baseado nos estudos de Marx, discrimina dois tipos: o primeiro, é o trabalho material, que consiste na “[...] garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais” (SAVIANI, 2011b, p. 11-12). O outro tipo de trabalho destacado por Saviani (2011b, p. 12) diz respeito ao trabalho não material que trata da “[...] produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana”. Para esse autor, a educação caracteriza-se por um trabalho não material.

Essas discussões travadas por Saviani repercutem em uma concepção que compreende a natureza da educação:

Enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2011b, p. 20).

Porém, nas sociedades regidas pelo modelo econômico baseado no capitalismo, surge outra concepção e perspectiva sobre o trabalho, considerado agora, nesta realidade, apenas sob a ótica do trabalho assalariado, desconsiderando-o como uma atividade essencial para o ser humano. Assim, conforme destaca Frigotto (2010, p. 22):

Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental transforma-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucro ou mais capital.

A mudança de concepção a respeito do trabalho é defendida cotidianamente através da ideologia dominante, que incute nos seres humanos uma ideia de que o trabalho assalariado, ou melhor, o trabalho explorado no contexto do capitalismo é uma coisa positiva, que possui um valor moral, pois assim, o trabalhador, voluntariamente aceita se submeter a exploração capitalista e a alienação dos bens e produtos produzidos por ele (FRIGOTTO, 2010).

Na sociedade capitalista, o trabalho é marcado pela ideologia neoliberalista, principalmente a partir dos anos de 1990, o que também repercutiu no modo de perceber e concretizar o trabalho das professoras. Neste contexto:

A função do professor acaba reduzindo-se a de um técnico, um prático capaz de escolher o melhor caminho para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, além de constituir-se como mero participante das decisões escolares e da vida escolar; em nenhum momento ele é chamado a teorizar, apenas a agir e refletir a respeito de sua prática (ARCE, 2001a, p. 265).

Dessa maneira, o trabalho docente é atravessado por sentidos, significados, limitado pelas condições concretas onde é realizado, assim como, por ideologias que influenciam diretamente em suas condições de trabalho e na construção de sua identidade.

A escola é uma instituição construída pela sociedade, com o objetivo de contribuir na formação das crianças, jovens e adultos, na apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e na formação voltada a cidadania, a criticidade, a preparação para o mundo do trabalho entre outros. Mas, além disso, é preciso defender uma educação básica que seja “[...] pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação plurilateral, tecnológica ou politécnica, formadora de sujeitos autônomos e protagonistas da emancipação humana” (FRIGOTTO, 2010, p. 30).

Neste aspecto, pode-se dizer que a escola é uma construção social, portanto, não pode ser concebida como um espaço neutro, pelo contrário, ela é marcada pelas ideologias<sup>30</sup>, inclusive as predominantes, que influenciam em sua organização e atuação na sociedade.

---

<sup>30</sup> Hall (2009, p. 250) apresenta o conceito de ideologia como “referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona”.

No contexto da educação básica percebe-se como as ideologias influenciam na constituição e importância do trabalho das professoras. Em primeiro lugar, é preciso destacar que o trabalho docente realizado nas instituições de Educação Infantil é feito predominantemente por mulheres, sendo necessário discutir sobre a questão de gênero e o trabalho feminino. Esse trabalho não tem como objetivo se aprofundar nessa discussão, mas faz-se necessário abordar alguns de seus aspectos, pois eles também se mostram pertinentes na análise do trabalho docente desenvolvido pelas professoras da Educação Infantil.

No que diz respeito à concepção de relações de gênero, uma gama de pesquisadores se debruçam sobre essa questão, defendendo concepções que convergem ou divergem de seus pares. Desse modo, optou-se por utilizar a concepção de Vianna (2002, p. 89), que se inspira nos estudos de Scott, na qual “[...] ressalta seu caráter eminentemente cultural, enfatizando sua utilidade na análise da constituição dos significados e das relações de poder socialmente constituídas”. Sendo assim, pode-se destacar que as relações de gênero são constituídas culturalmente, produzem significados e consequentes relações de poder na sociedade.

À vista disso, Eggert e Silva (2010, p. 60), pautadas nos estudos da antropóloga Lagarde y de los Rios, discutem a concepção de *madresposa* atribuída às mulheres, designando-a como a “[...] configuração do conjunto dos papéis de mãe e esposa”. Além disso, as autoras destacam que todas desempenham esse papel, pois de uma forma ou outra, “[...] todas são e estão articuladas em torno da maternidade e do matrimônio” (EGGERT; SILVA, 2010, p. 61), mesmo que não sejam necessariamente mães ou esposas, acabam por desempenhar essas funções em suas relações sociais.

Esse papel de *madresposa* atribuído à mulher repercute no mundo do trabalho, sendo que inicialmente é importante destacar que os papéis que são atribuídos tanto aos homens quanto às mulheres baseiam-se na divisão social do trabalho (EGGERT; SILVA, 2010) e geram inúmeros preconceitos e estereótipos. Destarte, pode-se considerar que as maneiras de expressar a masculinidade e a feminilidade “[...] são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas nesse contexto” (VIANNA, 2002, p. 90).

No campo das relações sociais, Chies (2010, p. 513) afirma que “[...] os estereótipos acerca das profissões são gerados por questões básicas como ‘o que se espera de uma mulher’ e ‘o que se espera de um homem’”, sendo que essas expectativas geram resultados sobre a valorização do trabalho. Assim, ocorre uma diferenciação entre os homens e as mulheres, que:

[...] implica o fato de que as mulheres ‘cuidam de’ e os homens têm ‘cuidado com’. Os homens se preocupam com o dinheiro, carreira, ideias e progresso, enquanto as mulheres cuidam de suas famílias, vizinhos, amigos, etc. Não somente os homens se preocupam com aspectos mais valorizados na sociedade e as mulheres com coisas de menor importância, mas o ‘cuidar de’ subordina as mulheres à vida privada, aos cuidados das crianças e do idoso doente (CHIES, 2010, p. 513).

Historicamente, na sociedade brasileira, o trabalho feminino é menos valorizado, predominando nas áreas mais voltadas para os cuidados com os outros, como educação, enfermagem, entre outras, o que cria estereótipos que permitem a definição da “[...] essência de qualquer trabalho feminino como sexual, biológico, e, portanto, não social” (EGGERT; SILVA, 2010, p. 61), o que traz como consequência a desvalorização desse trabalho em qualquer profissão. Além disso, a predominância nessas áreas reproduz uma identidade rígida de dona de casa para a mulher, mas agora reproduzida no mundo do trabalho, visto que, no ideário patriarcal brasileiro, isso é algo “natural” para as mulheres.

Porém, é preciso questionar essa naturalidade, que serve de ferramenta para a ideologia dominante utilizar em seus discursos como afirma Chies (2010, p. 511):

A mulher como dona de casa é uma identidade rigidamente imposta pela cultura brasileira, mas a deturpação da realidade está justamente em se pensar que essa identidade é natural, ou seja, o espaço doméstico pertence “naturalmente” à mulher. Essa identidade é uma construção social, mas a sociedade, como mecanismo ideológico, naturaliza esse processo.

Essas concepções a respeito do trabalho feminino como algo de menor importância ou valor, ou ainda como uma ação apenas de cuidado com o outro, algo “natural” realizado conforme o papel feminino atribuído às mulheres pela sociedade patriarcal traz como consequências uma desvalorização do trabalho feminino e também, no caso da Educação Infantil, uma desvalorização desta etapa da educação básica brasileira.

Arce (2001b), em artigo publicado em 2001, cita alguns dos resultados de sua dissertação de mestrado defendida em 1997, que investigou o profissional de Educação Infantil apresentado nos documentos do MEC na década de 1970 até 1995, além das concepções sobre a professora defendidas por estudiosos como Rousseau, Froebel e Montessori. Embora esse trabalho tenha sido defendido em 1997, muitos de seus resultados permanecem atuais nas ideologias que perpassam a sociedade brasileira, conforme as considerações apontadas pela autora:

A todo momento tem-se reforçado a imagem do profissional para a educação infantil por intermédio da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança (ARCE, 2001b, p. 182).

Ao longo da história da Educação Infantil, o adulto que atuava com as crianças de 0 a 6 anos não precisava de formação, pois seria natural para as mulheres cuidar dessas crianças, visto que elas “naturalmente” possuem aptidões para serem mães, inclusive, transferindo para este profissional, o papel de alguém próximo a família, neste caso, considerando a professora como “tia” das crianças, nomenclatura ainda presente nos discursos das famílias e da sociedade.

Arce contribui novamente para essa discussão ao apresentar suas considerações a respeito do termo “tia” atribuído às professoras de Educação Infantil e as suas consequências na valorização destas profissionais:

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como “professorinha” ou “tia”, que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecido dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo “tia” (ARCE, 2001b, p. 173-174).

Freire (1997) amplia a discussão sobre a utilização do termo “tia”, considerando a ideologia por trás desta escolha. Para o autor, a escolha por nomear a professora

por “tia” apresenta-se sob uma *sombra* ideológica, que retira a responsabilidade da atuação política da professora, pois, ao considerar-se a professora como “tia”, “[...] toma o protesto necessário da *professora* como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de *tias*” (FREIRE, 1997, p. 10, grifos do autor).

Embora esteja ainda presente no ideário brasileiro a representação da professora de Educação Infantil como “tia”, já foram percebidos alguns avanços. Um deles é considerar esta profissional como uma professora.

A concepção sobre o trabalho docente na Educação Infantil está entrelaçada em discussões referentes aos objetivos e características desta etapa da educação básica. Os estudos e pesquisas envolvendo a Educação Infantil transitam por dois caminhos, o primeiro busca a construção de uma Pedagogia da Infância, que se distancie e desvincule do modelo adotado pelo ensino fundamental.

Rocha (2001, p. 27), em artigo no qual divulga os resultados do estudo intitulado: “A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetórias recentes e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia”, afirma que as investigações brasileiras não têm “[...] contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não escolares, tais como creche e a pré-escola”. Por este motivo, se faz necessário a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil “que passa a analisar criticamente o real, a partir de uma reflexão sistemática que ganha corpo, procedimentos e conceituações próprias” (ROCHA, 2001, p. 27). Ou seja, devido a escassez de pressupostos que atendam as especificidades da educação das crianças de 0 a 5 anos, faz-se necessário construir uma nova Pedagogia, com características próprias.

À vista disso, procurando elencar algumas diferenças entre a organização da Educação Infantil e os demais níveis de ensino, Rocha (2001, p. 31) afirma:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (grifos do autor).

Na Pedagogia da Infância, Rocha (2001) destaca que o conhecimento didático construído nas outras etapas de ensino não é adequado para pensar a Educação

Infantil, pois essa etapa possui características e peculiaridades distantes das dos demais níveis de ensino. Porém, para Rocha (2001, p. 31):

Isso não significa que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil. Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança. [...] Não é, portanto, o objetivo final da educação da criança pequena, muito menos em sua 'versão escolar', mas apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si).

Ainda sob essa perspectiva, a autora propõe a revisão e mudança de algumas nomenclaturas pertencentes ao campo da Educação Infantil, como a substituição do termo “ensinar” por “educar”. Sua justificativa para essa escolha se refere a percepção de que esse último termo “[...] parece dar um caráter mais amplo que o termo *ensinar* que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino-aprendizagem no contexto escolar” (ROCHA, 2001, p. 32, grifos do autor). A autora também enfatiza que “[...] o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da Educação Infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino” (ROCHA, 2001, p. 32).

Arce (2013) ao enfatizar outra abordagem teórica no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil destaca que a função da professora dessa etapa da educação básica é apresentar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade de acordo com as características das crianças com quem trabalha. Nesta perspectiva, considera-se que o ensino perpassa todas as ações vividas pelas crianças, podendo ser compreendido como:

[...] produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir [...] é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O Ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças [...]. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente (ARCE, 2013, p. 10).

Arce (2001a, p. 269) ao descrever algumas características da docente de Educação Infantil, colabora na compreensão de que ela é professora:

[...] que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido.

Indo além das visões e embates entre caminhos e concepções diferentes, o que se faz essencial é considerar a importância da Educação Infantil, do trabalho da professora com as crianças de 0 a 5 anos de idade, dos aspectos que precisam ser desenvolvidos em sua formação, inicial e continuada, e do perfil profissional que atenderá as necessidades e complexidades dessa etapa da educação básica.

No que diz respeito aos aspectos que precisam ser desenvolvidos na formação inicial das professoras de Educação Infantil, Drumond (2013), baseada nos dados encontrados por Kishimoto (2005), enfatiza o fato de que no curso de Pedagogia não são contemplados aspectos importantes sobre as crianças até os seis anos, sendo que o curso deveria “[...] tratar de concepções sobre criança e Educação Infantil, práticas e formas de gestão e supervisão [...] conteúdos sobre as linguagens expressivas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Plásticas)” (DRUMOND, 2013, p. 195). Sobre as problemáticas que surgem devido ao não atendimento desses aspectos, Drumond (2013) indica a falta de capacidade de as professoras considerarem e incentivarem as culturas infantis em seu trabalho na Educação Infantil, desconsiderando, dessa forma, as especificidades dessa etapa da educação básica.

Na discussão sobre o papel do professor de Educação Infantil e a importância dessa etapa da educação, Mello (2015) apresenta várias contribuições pertinentes. A primeira delas diz respeito às condições que são essenciais para que ocorra a humanização<sup>31</sup> das crianças, as quais compõe-se do acesso a cultura<sup>32</sup>, a mediação dos adultos como parceiros mais experientes nesse meio cultural e a ação ativa da criança (MELLO, 2015). Desse modo:

Quanto mais variado o mundo ao seu redor e quanto mais os adultos e os parceiros mais experientes conhecerem e puderem apresentar esse mundo da cultura para as crianças, mais elas vão se apropriar desse mundo e das

---

<sup>31</sup> O conceito de humanização refere-se ao “processo de formação das qualidades humanas” (MELLO, 2007, p. 86). Esse conceito tem origem nos pressupostos teóricos abordados na teoria histórico-cultural.

<sup>32</sup> Mello (2015, p. 4-5) conceitua cultura como o “conjunto de coisas criadas ao longo da história pelos homens e mulheres que viveram antes de nós e que continuam a ser criadas pelos que vivem hoje – das necessidades mais essenciais às mais superficiais. [...] É composta pelos hábitos e costumes, pela ciência e pelas técnicas, pelas diferentes formas de expressão, pelos objetos materiais e não materiais, pelos instrumentos – entendidos como objetos especiais que ampliam as possibilidades do corpo humano e a atividade humana”.



capacidades, habilidades e aptidões que se encontram postas nesses objetos da cultura – cujo uso exige o exercício e promove a apropriação dessas habilidades – nesse processo em que se forma como pessoa (MELLO 2015, p. 5).

Pasqualini (2010, p. 189) elabora suas reflexões aproximando-se desse pensamento, sendo que, para essa autora, o professor é responsável em transmitir “[...] à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura – mediando sua apropriação – e organiza a atividade da criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico”.

Para atender aos pressupostos dessas autoras faz-se necessário destacar alguns conhecimentos, saberes e atitudes que precisam ser desenvolvidos, apreendidos e realizados pelas professoras da Educação Infantil. O primeiro deles refere-se ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, visto que “[...] quanto mais as professoras e os professores conhecerem sobre o desenvolvimento infantil e sobre as formas adequadas de realizá-lo, melhor faremos o trabalho educativo” (MELLO, 2015, p. 8).

O segundo aspecto volta-se para a necessidade de a professora conhecer a importância da apropriação da cultura pela criança para o seu processo de humanização. Dessa forma, “[...] intencionalmente busca as formas adequadas para provocar nas crianças o estabelecimento de uma relação com a cultura que favoreça o desenvolvimento das máximas qualidades humanas nas diferentes etapas de seu desenvolvimento” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 59).

Um terceiro aspecto diz respeito à necessidade de ampliação das referências infantis sobre o mundo, ampliando as experiências do cotidiano das crianças “[...] para a esfera mais complexa da atividade humana na qual se inserem a arte, as ciências, o conhecimento elaborado” (MELLO; FARIAS, 2010 p. 65). Nessa perspectiva, a função da Educação Infantil e o papel a ser desempenhado pela professora volta-se a ação de “[...] possibilitar que elas se apropriem do conhecimento já elaborado a partir do que poderão efetivamente criar o novo” (MELLO; FARIAS, 2010, p. 65).

Por fim, Mello e Farias (2010, p. 66) sintetizam as características do trabalho do (a) professor (a) de Educação Infantil, sendo que esse trabalho se volta para a:

Pesquisa do desenvolvimento infantil, das condições adequadas para promover seu máximo desenvolvimento, e como observação da atividade das crianças com o objetivo não só de aprender sobre elas [...] mas também de apoiar suas ideias e desafiar seu pensamento. O espaço da escola das

crianças pequenas é aliado essencial nesse processo. Sendo a cultura, isto é, a herança cultural da humanidade, a fonte das qualidades humanas, o espaço da escola da infância deve ser o lugar dessa herança cultural nas suas formas mais elaboradas.

Para encerrar as considerações sobre a organização da Educação Infantil, dos seus objetivos e também a respeito do trabalho docente, o Parecer n. 20/2009 (BRASIL, 2009c), que apresenta o projeto de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, traduz uma consideração importante a respeito da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, visto que ela:

[...] deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (BRASIL, 2009c, p. 88).

Esse parecer também discrimina o papel da formação continuada dos profissionais que trabalham na Educação Infantil para o oferecimento de um atendimento de qualidade. Nesse sentido, “tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho” (BRASIL, 2009c, p. 92). Além disso, a formação continuada deve oportunizar a reflexão “[...] sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades” (BRASIL, 2009c, p. 92).

Como explanado, a professora é a profissional que desempenha a função de atender os princípios legais da Educação Infantil, objetivando o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 1996). Embora, perceba-se na sociedade que a valorização e a procura pela profissão docente mostra-se em declínio, ainda existem muitas pessoas que optam por essa profissão, muitas vezes, apenas como um “bico”, um emprego temporário ou a única possibilidade de cursar o ensino superior. Mas, outras ainda fazem essa escolha por se identificarem com o trabalho desenvolvido por esse profissional.

Com essa escolha, o indivíduo faz a sua formação inicial na Pedagogia e se insere no mundo do trabalho, que possui inúmeros códigos sociais, desafios,

possibilidades, dificuldades, enfim, é todo um universo que se abre diante dos seus olhos e exige rapidamente uma resposta perante as situações vivenciadas no dia a dia.

Huberman (2007) é um autor que se debruçou nos estudos sobre as fases da carreira docente e que pode colaborar nessa discussão. Embora não seja a totalidade dos docentes que vivenciam todas as etapas<sup>33</sup> propostas pelo autor, conforme ele mesmo alerta, existem algumas características e particularidades de cada fase que geralmente são comuns as carreiras das professoras.

Nesta dissertação, deu-se destaque para a primeira fase, que é a da exploração, que passa por dois estágios paralelos, o da sobrevivência e o da descoberta. Esse período dura geralmente até dois ou três anos, sendo que o estágio da sobrevivência, ou também chamado “choque do real”, é o primeiro contato com a complexidade do ser professora. Já o estágio da descoberta consiste no “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...], por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Percebe-se que a professora iniciante enfrenta inúmeros desafios em sua inserção profissional entre os quais, conhecer a cultura institucional do seu local de trabalho, atender às diversas demandas inerentes a sua função, socializar-se com famílias que possuem múltiplas culturas e formas de pensar a educação dos seus filhos, lidar com a heterogeneidade das crianças com quem interagem diariamente, buscar metodologias que contribuam para a aprendizagem das crianças, analisar criticamente as diversas situações da sua realidade educacional, enfim, são múltiplas dificuldades, dilemas e desafios.

Neste contexto, muitas vezes, a professora iniciante também precisa aprender a ensinar as crianças que possuem características mais específicas, com formas e tempos de aprender diferenciados, entre elas, as crianças público-alvo da educação especial, ou seja, que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aspecto que será discutido na próxima seção.

---

<sup>33</sup> Huberman (2007, p. 47) descreve as demais etapas da carreira docente como: 4 a 6 anos – fase da “estabilização, consolidação de um repertório pedagógico”; 7 aos 25 – fase da “diversificação, ativismo, questionamento”; 25-35 – fase da “serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo”; 35-40 – fase do “desinvestimento”.

### **3.1 Trabalho docente e a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil**

Com a pressão de vários movimentos sociais, que exigiam a garantia do direito de todos a educação, gradativamente foi sendo implantada no Brasil uma política educacional com orientação inclusiva, que atendesse a demanda da população, mas principalmente, as exigências internacionais divulgadas na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

O documento que regula a educação com orientação inclusiva é a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de 2008, elaborado por um grupo de trabalho designado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. O objetivo dessa política é assegurar a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular, orientando os sistemas de ensino para garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

Nesse momento, faz-se importante esclarecer as concepções sobre educação inclusiva e inclusão escolar, visando indicar diferentes percepções sobre esses conceitos.

A Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p. 1) indica que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis”. Nesse contexto, esse documento também afirma que a educação inclusiva “[...] é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de ficarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Dentro desse contexto, percebe-se que a concepção indicada pela política descreve a educação inclusiva como uma necessidade de atender os direitos de todas as pessoas à educação sem discriminação.

Embora Carvalho (1999) aponte a contradição que existe ao defender uma educação inclusiva em um contexto de exclusão imposto pelo sistema econômico capitalista, a autora discrimina o que seria a inclusão num contexto mais amplo:

Um mundo inclusivo é um mundo no qual todos têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade de forma participativa; em que a relação entre o acesso às oportunidades e as características individuais não é marcada por interesses econômicos ou pela caridade pública. A proposta inclusiva pressupõe uma ressignificação da sociedade e, nela, da escola que temos hoje, para que ofereça respostas educativas de qualidade para todos (CARVALHO, 1999, p. 9).

Brandão e Ferreira (2013, p. 487) dissertam sobre algumas características da inclusão, como o fato de ela ser um direito de todos e a garantia de “[...] que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas”. Para que sejam consideradas todas as características e diferenças entre as crianças, faz-se necessário repensar sobre as percepções homogêneas a respeito das crianças, visto que “a inclusão obriga a repensar a diferença, pois cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 487).

Nessa discussão, Prieto (2006) apresenta uma concepção sobre educação inclusiva que concorda com os pressupostos apontados até o momento, considerando-a como um “novo paradigma” e comentando sobre a necessidade da desconstrução sobre a homogeneidade da formação humana. Assim, a autora afirma:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

Ainda nesse contexto, é importante destacar que a inclusão também considera a necessidade de modificações na organização dos ambientes educativos para acolher as crianças, “[...] respeitando as capacidades e necessidades de cada um,

como também tem em conta as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças” (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 488).

Embora a inclusão escolar seja um aspecto cada vez mais enfatizado nos discursos educacionais, a educação na perspectiva inclusiva ainda enfrenta diversos desafios. Carvalho (1999), em mesa redonda realizada em evento educacional relata vários desafios que estavam presentes no final do século XX, mas que, de maneira geral, ainda não foram superados.

O primeiro deles refere-se à necessidade de atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência nos municípios brasileiros, visto que não são todos que possuem esse atendimento e nos casos em que esse atendimento é oferecido, “[...] não há ofertas equitativas para todas as manifestações da deficiência, seja a mental, as sensoriais, a física, as motoras, a múltipla ou para os que apresentam condutas típicas de síndromes psiquiátricas, neurológicas ou psicológicas graves” (CARVALHO, 1999, p. 5).

Sobre esse aspecto, considera-se que desde 1999 já houve avanço com a implantação das salas multifuncionais no país a partir do Decreto n. 7.611 (BRASIL, 2011), de 17 de novembro de 2011, que trata sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Esse decreto determina no seu 5º Artigo, a obrigatoriedade de a União prestar apoio técnico e financeiro, em ações como: “I – aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II – implantação de salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2011).

O segundo desafio apresentado pela autora volta-se não apenas para as matrículas nos sistemas de ensino, mas para a qualidade de atendimento educacional oferecido à população público-alvo da educação especial, sendo que “nesse aspecto reside o princípio das propostas inclusivas: não se trata, apenas, de dispor de matrículas em escolas, mas de garantir o direito de todos à aprendizagem de boa qualidade” (CARVALHO, 1999, p. 6). Embora já se tenham passado 18 anos desde a mesa redonda proferida por Carvalho (1999), na questão da qualidade e na garantia da aprendizagem ainda precisamos avançar muito e não apenas para os alunos público-alvo da educação especial, mas para todos que frequentam a educação em seus diferentes níveis de escolarização.

A questão da formação dos professores é outro grande desafio da educação em geral, mas principalmente da inclusão, já que muitos alegam não se sentirem “[...]”

‘preparados’ e motivados para a docência de grupos tão diversificados” (CARVALHO, 1999, p. 10). Imbricada nesse desafio também surge a questão da valorização dos professores, que possuem o direito de ter uma formação inicial e continuada que atenda as demandas do seu trabalho nos vários níveis da educação.

Um último desafio que precisa ser abordado e foi destacado por Carvalho (1999) diz respeito à necessidade de estabelecer um diálogo da escola com as famílias e as próprias pessoas com deficiência, essa importância se amplia quando se considera “[...] o fato é que pouco temos ouvido os que mais sofrem com os obstáculos existentes” (CARVALHO, 1999, p. 14). Assim, é preciso “estabelecer os mecanismos dessa escuta permanente, penso, é uma das providências que se impõem, intensificando o trabalho que já temos feito nesse sentido” (CARVALHO, 1999, p. 14).

A partir das reflexões realizadas por Carvalho (1999) identifica-se algumas das fragilidades que precisam ser superadas para que se concretize a educação inclusiva nas redes de ensino brasileiras. Porém, o conhecimento a respeito desses desafios e dificuldades não deve servir para imobilizar os personagens envolvidos nessa trama, no sentido de que temos muitos problemas e, por isso, a inclusão não deu certo.

Ao contrário disso, essas dificuldades precisam servir de combustível para buscar soluções e indicar caminhos possíveis, visto que a educação inclusiva acarreta inúmeros benefícios. Com essa perspectiva, passa-se a apresentar alguns apontamentos sobre esses benefícios.

A Política nacional da educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) aponta a importância da inclusão e indica a Educação Infantil como a etapa da educação básica mais propícia para usufruir os seus benefícios. Isso ocorre porque na Educação Infantil, “[...] 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, 2008, p. 12).

Carvalho (1999) dá destaque à diversidade no ensino regular como um aspecto que oferece um ambiente mais rico e complexo a todos que nesse espaço convivem. Desse modo, pode-se supor que devido a maior diversidade de pessoas com características, ritmos e formas de aprender diversas, há a possibilidade de uma maior riqueza nas relações sociais e conseqüentemente uma maior possibilidade de aprendizagem a todos.

Mendes (2006) reflete sobre os benefícios que a inclusão oportuniza para as crianças público-alvo da educação especial já a partir da Educação Infantil. Sob essa perspectiva e apoiada em algumas revisões abrangentes de autores como Nisbet (1994), Odom (1998, 2000 e 2002) e Sailor (2002) ela afirma que:

a) ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitiva, social e linguisticamente) do que ambientes segregados; b) com suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem tanto adquirir habilidades complexas quanto participar com sucesso de ambientes inclusivos; c) a participação e pertinência são as variáveis chaves, e dependem de atividades específicas que são dirigidas e mediadas pelo professor ou educador; d) o engajamento social é maior em ambientes inclusivos, e que, e) é possível minimizar casos de isolamento social, através de intervenções específicas ou de práticas que preveem a construção de interações sociais como parte do currículo (MENDES, 2006, p. 3).

Vigotski<sup>34</sup>, já no século passado, voltou os seus estudos e reflexões, entre outras áreas, para as questões pertinentes às crianças com deficiência e a educação especial, procurando alternativas para ajudar no seu desenvolvimento.

Na estruturação da educação da criança com deficiência no século XX, o ponto de partida era sempre a análise do que a criança não possuía, o foco era a falha, a falta, o defeito, a perda de uma função, estreitando o desenvolvimento da criança com deficiência (VIGOTSKI, 2011). Para superar essa visão foi proposto um novo olhar, dando destaque para a influência dupla da deficiência sobre o desenvolvimento do sujeito.

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).

Com esta afirmação, para Vigotski (2011, p. 867), a deficiência tanto traz dificuldades que precisam ser superadas na adaptação da criança, quanto oportuniza múltiplas possibilidades de estímulo e desenvolvimento, sendo que “[...] à educação cumpre sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve

---

<sup>34</sup> Ao longo do texto, optou-se por utilizar essa forma de grafar o nome deste autor. Porém, nas citações literais será respeitada a forma utilizada pelos autores referenciados.



dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo”. Assim, favorece a aprendizagem da criança, mas usando caminhos alternativos e indiretos nesse processo. É nesse sentido que Victor (2010, p. 62) destaca a visão de Vigotski sobre o papel da educação da criança com deficiência:

No que se refere à educação dessas crianças, Vygotsky acreditava que o papel do educador estava em descobrir as vias peculiares pelas quais elas aprendiam, por onde ele deveria conduzi-las. A descoberta dessas novas vias era imposta pelo meio social e orientada para fins sociais, portanto, elas deveriam ser investigadas em conjunto aos aspectos sociais e suas finalidades, a fim de esclarecer o processo peculiar do desenvolvimento que ocorre nas crianças com deficiências.

O desafio de encontrar as vias peculiares para a aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial acarreta também em uma investigação por parte da professora, visto que não existem caminhos únicos nesse processo e cada criança possui a sua subjetividade. Isso repercute na formação docente e na constituição da sua identidade como profissional, na ampliação sobre o que é ser professora:

Sem dúvida, ser professor de estudantes com deficiência é desafiador, desacomoda, mas pode tornar-se uma grande oportunidade para que ele amplie sua consciência do que é ser professor, das possibilidades de seu fazer, das representações que tem sobre pessoas com deficiência e, sobretudo, de si mesmo (CORDEIRO; ANTUNES, 2010, p. 153).

Além disso, a importância da inclusão das crianças público-alvo da educação especial desde a Educação Infantil deve-se à possibilidade de que esta inserção no espaço educativo exerça influência em sua zona de desenvolvimento iminente<sup>35</sup>, pois assim, poderá haver um impulso para a superação ou minimização das suas limitações físicas inerentes às suas características como público-alvo da educação especial, favorecendo-se o desenvolvimento e aprendizagem de todas as suas possibilidades e potencialidades.

Para que isso ocorra é fundamental problematizar os mitos de que a inclusão na Educação Infantil é mais fácil, que ocorre “naturalmente” com as crianças, pois elas rapidamente aceitam esse novo companheiro, sem discriminá-lo. Essa naturalização

---

<sup>35</sup> Este termo é baseado nos estudos de Zoia Prestes em sua tese de doutorado: “Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional” defendida em 2010. Neste estudo, a autora analisa várias traduções dos trabalhos de Vigotski e opta por nomear a “zona de desenvolvimento próximo”, por “zona de desenvolvimento iminente”, pois se aproxima mais do sentido desejado por esse autor conforme análise de Prestes (PRESTES, 2010).

prejudica o processo de educação inclusiva, pois oferece aos sujeitos envolvidos, professoras, crianças, funcionários e famílias, uma visão estereotipada de que basta a inserção da criança nesse espaço para que ela seja incluída, aceita.

Porém, é importante destacar que a Educação Infantil não tem apenas o papel de socialização destas crianças, mas sim, de contribuir no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e na aprendizagem das crianças de forma integral (MELLO; FARIAS, 2010).

Por fim, as professoras precisam ter condições de trabalho, suporte de todos os profissionais da instituição e uma formação a respeito da inclusão e da sua importância para a formação das crianças público-alvo da educação especial e que possam atuar como agentes de transformação na educação dessas crianças.

No próximo capítulo, apresenta-se a análise dos dados. Primeiramente, destaca-se as informações sobre o perfil das professoras participantes da pesquisa, indicando algumas de suas características. Em seguida, relata-se os dados que envolvem as discussões da primeira categoria, que trata sobre a formação inicial das professoras de Educação Infantil. Depois são discutidas as questões pertinentes a segunda categoria sobre o início de carreira das professoras de Educação Infantil. Por fim, são discriminados os dados da terceira categoria sobre o trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados da presente pesquisa. Inicialmente, aborda-se o perfil das participantes, com informações sobre a sua escolaridade, idade e experiência profissional. Em seguida, são apresentados e discutidos os dados apontados pelas participantes nas categorias envolvendo a formação inicial, início de carreira e trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial.

### 4.1 Perfil das professoras ingressantes como titulares de cargo na Educação Infantil<sup>36</sup> de Joinville

As participantes desta pesquisa exercem a sua profissão docente no município de Joinville, localizado no estado de Santa Catarina, estado da região Sul do país. A atividade econômica do município concentra-se nas indústrias ligadas à área de farmácia, metalmeccânica, têxtil, metalúrgica, química e de plástico (JOINVILLE, 2017).

A rede pública de Educação Infantil do município é composta por 65 CEIs, mantidos pelo órgão municipal, sendo que deste total, 62 unidades<sup>37</sup> possuem crianças público-alvo da educação especial matriculadas.

Em relação a matrícula das crianças de 0 a 5 anos que frequentam a Educação Infantil na rede municipal de ensino, os dados encontram-se no Quadro 14.

---

<sup>36</sup> A partir desse momento, optou-se por identificar as participantes da pesquisa como professoras ingressantes como titulares de cargo na Educação Infantil, pois, conforme os dados colhidos no questionário, apenas 10 participantes são professoras em início de carreira, as demais já exerciam a docência em outras etapas da educação ou redes de ensino. No entanto, considerou-se como válida a análise de todos os questionários, pois assim, seria possível realizar um comparativo das respostas das professoras iniciantes e das ingressantes como titulares de cargo.

<sup>37</sup> Essas informações foram divulgadas pela Secretaria de Educação no dia 16 de agosto de 2016 após solicitação encaminhada ao setor responsável por meio de ofício.

Quadro 14 - Matrículas de crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil e na educação especial na rede municipal de ensino de Joinville - 2016

<b>CRIANÇAS QUE FREQUENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>				
<b>CRECHE</b>		<b>PRÉ-ESCOLA</b>		<b>TOTAL</b>
Parcial	Integral	Parcial	Integral <sup>38</sup>	
2166	3370	9327	11	14874
<b>CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL<sup>39</sup></b>				
<b>CRECHE</b>		<b>PRÉ-ESCOLA</b>		<b>TOTAL</b>
Parcial	Integral	Parcial	Integral	
26	45	129	2	202

Fonte: INEP (2016a).

Como observa-se no Quadro 14, o número da população atendida na Educação Infantil do município é composto por 14.874 crianças, sendo que destas, 202 correspondem ao público-alvo da educação especial, em um percentual de 1,36% do total de matrículas neste nível de ensino na rede municipal, o que representa um percentual acima do atendimento dessas crianças em nível nacional.

Neste momento, é importante abordar alguns dados estatísticos sobre a população que frequenta a Educação Infantil e também sobre o público-alvo da educação especial em nível nacional. O Quadro a seguir ilustra essas informações, usando os dados apontados no Censo Escolar da Educação Básica 2016.

Quadro 15 - Matrículas de crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil e na educação especial em nível nacional. Brasil - 2016

<b>CRIANÇAS QUE FREQUENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>				
<b>CRECHE</b>		<b>PRÉ-ESCOLA</b>		<b>TOTAL</b>
Parcial	Integral	Parcial	Integral	
804.545	1.264.137	3.425.959	347.031	5.841.672
<b>CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL<sup>40</sup></b>				
<b>CRECHE</b>		<b>PRÉ-ESCOLA</b>		<b>TOTAL</b>
Parcial	Integral	Parcial	Integral	
5.563	6.691	34.842	3.814	50.910

Fonte: INEP (2016a).

Em relação ao público-alvo da educação especial que frequenta esse nível de ensino, é possível perceber que ele corresponde a 50.910 crianças, totalizando 0,87% do número total de crianças desta faixa etária.

<sup>38</sup> Em relação ao período integral de atendimento das crianças da pré-escola, o município de Joinville realizou a parcialização total das vagas disponibilizadas às famílias nos CEIs públicos do município, porém, algumas famílias entraram com uma ação judicial para resolver a questão e adquiriram o direito ao período integral, determinação atendida pelo município.

<sup>39</sup> Estes dados referem-se a crianças matriculadas em escolas especiais, classes especiais e incluídas conforme informação discriminada no censo escolar.

<sup>40</sup> Estes dados referem-se a crianças matriculadas em escolas especiais, classes especiais e incluídas conforme informação discriminada no censo escolar.

A respeito da população de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação atendidas na Educação Infantil, a Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017a) apresenta os dados indicativos em nível nacional, regional, estadual e municipal, sendo que optou-se por apresentar essas informações no Quadro 16 a seguir.

Quadro 16 - Matrículas de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil - 2016

	<b>Brasil</b>	<b>Região Sul</b>	<b>Santa Catarina</b>	<b>Joinville</b>
<b>Creches</b>	15256	3422	996	80
<b>Pré-escolas</b>	43516	6570	1988	146
<b>Total</b>	58772	9992	2984	226

Fonte: INEP (2017a).

É possível constatar que em todas as regiões ocorre um maior atendimento das crianças público-alvo da educação especial que frequentam as pré-escolas em detrimento das creches, índices que convergem com as estatísticas que se voltam ao atendimento das crianças em geral na Educação Infantil, com a maior prevalência das matrículas na pré-escola.

Esses indicativos também foram encontrados por Meletti e Bueno (2011) que analisaram algumas políticas educacionais voltadas ao público-alvo da educação especial na Educação Infantil, considerando os dados do Censo Escolar de 2007 a 2009. Esses autores constataram:

[...] uma alta concentração das matrículas na pré-escola, atingindo praticamente  $\frac{3}{4}$  do total e pequena incidência nas creches (em torno de 25%), o que demonstra que a grande maioria desse alunado só consegue inserção escolar após completar quatro anos de idade, perdendo, assim, excelente oportunidade para seu desenvolvimento e aprendizagem (MELETTI; BUENO, 2011, p. 5).

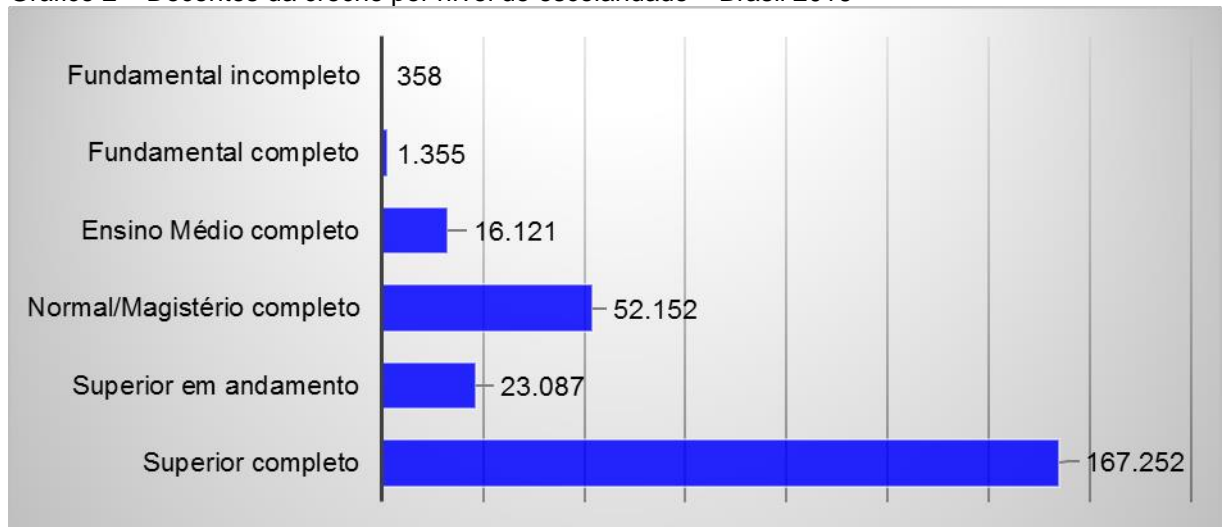
No que diz respeito ao número de crianças atendidas na pré-escola e a amplitude desse atendimento, ou seja, qual o percentual desse atendimento na Educação infantil, não foram encontrados dados sobre essa população, não permitindo a realização de um comparativo no município de Joinville.

No entanto, ao considerar-se os resultados encontrados por Meletti e Bueno (2011, p. 10) ao analisarem as informações do Censo Escolar dos anos de 2007 a 2009, percebe-se que “os percentuais de alunos matriculados na educação infantil estão aquém das estimativas nacionais e internacionais e, mais que isso, nos três anos pesquisados apresenta tendência de diminuição”. Esses indicadores que

apresentam “as matrículas de crianças com deficiência, com média abaixo de 1% das matrículas totais nessa etapa de ensino, mostram o quanto falta para a extensão do direito à educação infantil para essa população” (MELETTI; BUENO, 2011, p. 10).

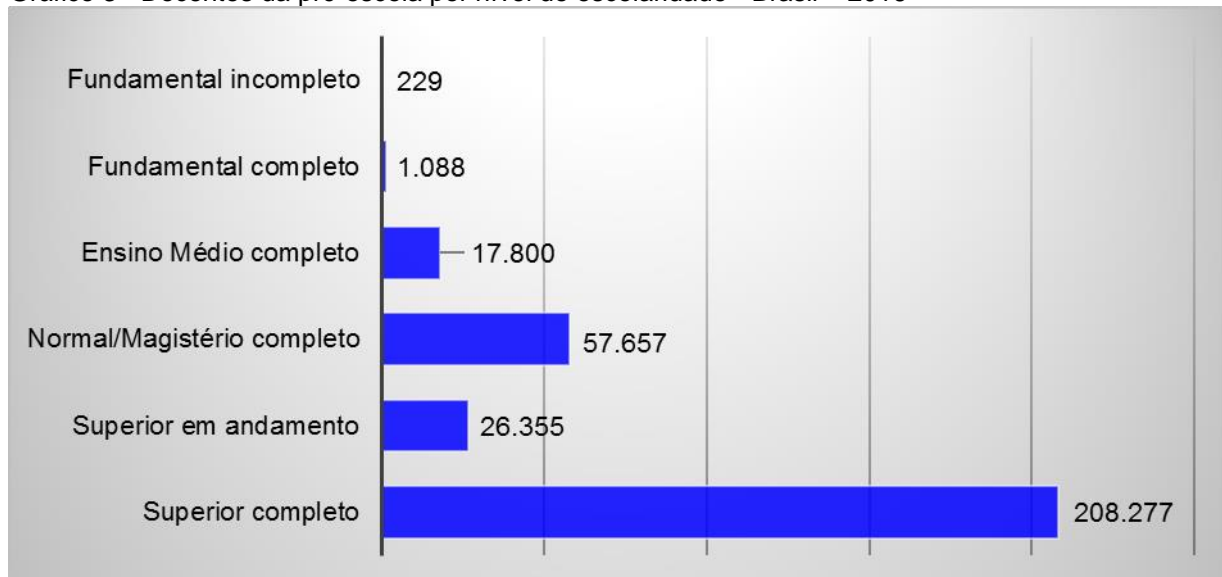
Outra informação que se mostra pertinente neste perfil das participantes refere-se aos índices nacionais sobre a formação das professoras de Educação Infantil. Nesse sentido, os dados apresentados no Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas estatísticas (INEP, 2016b) colabora com essa discussão, ao discriminar os níveis de formação das professoras que atuam nas creches e pré-escolas brasileiras conforme dados apresentados na sequência.

Gráfico 2 – Docentes da creche por nível de escolaridade – Brasil 2016



Fonte: INEP (2016b).

Gráfico 3 - Docentes da pré-escola por nível de escolaridade - Brasil – 2016



Fonte: INEP (2016b).

É possível identificar que as professoras que atuam nas creches brasileiras possuem menor escolaridade que as que trabalham na pré-escola, sendo que existem 41.025 professoras a mais que possuem ensino superior completo nesta etapa da Educação Infantil em comparação com as professoras das creches. Esses dados confirmam a maior precariedade da formação das profissionais que atuam com as crianças de 0 a 3 anos nas instituições de Educação Infantil brasileiras, herança histórica ainda não superada em nosso país.

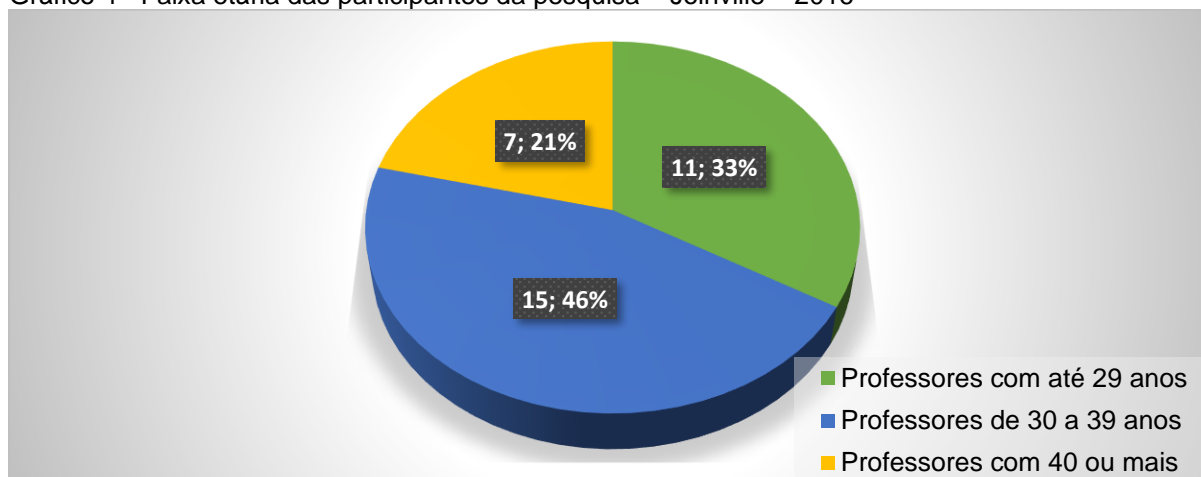
Com essas informações preliminares, a partir deste momento, serão apresentadas as características referentes ao perfil das participantes deste estudo.

Conforme já discriminado nos pressupostos metodológicos, o grupo de participantes foi composto por 33 professoras de Educação Infantil que estão distribuídas em 22 CEIs da rede municipal de ensino de Joinville. Para identificá-las ao longo deste capítulo será utilizada a letra “P” de professora e um número de 1 a 33, o que corresponde ao total de participantes, como já explicado.

A respeito da faixa etária das professoras, 15 delas, possui idade entre 30 e 39 anos. Essa informação mostra-se coerente com os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017a), que também indicaram que essa faixa etária é a que possui o maior número de professoras atuantes na creche e na pré-escola, tanto em nível nacional quanto municipal.

Além disso, chama atenção o fato de uma professora participante ter a idade de 55 anos, pois pressupõe-se que essa professora já estaria próxima a idade de sua aposentadoria, mas mesmo assim, fez um concurso público e iniciou uma nova fase em seu percurso profissional, sendo que anteriormente desempenhou a função de Auxiliar de Educador na Educação Infantil por 13 anos na rede municipal de ensino de Joinville. O Gráfico 4 ilustra a faixa etária das participantes dessa pesquisa.

Gráfico 4 - Faixa etária das participantes da pesquisa – Joinville – 2016



Fonte: Primária.

A respeito do seguinte questionamento: *Você teve ou tem pessoa com deficiência<sup>41</sup> na família?* 24 professoras responderam que não, oito disseram que sim e uma não respondeu essa questão. Já sobre a pergunta: *Em sua trajetória escolar, na educação básica, você estudou com pessoas com deficiência?* Verificou-se que 25 participantes responderam que não e oito disseram que sim.

Em relação a estas duas questões, percebe-se que 48% das professoras já tiveram contato com o público-alvo da educação especial em sua trajetória de vida, seja no meio familiar ou durante o seu período escolar. Isso pode sugerir uma familiaridade com estas pessoas, ou melhor dizendo, um estranhamento menor diante delas, com a possibilidade de uma melhor condução no reconhecimento das necessidades da criança, sensibilização a respeito das vivências e possibilidades de investir na aprendizagem desses sujeitos.

Por outro lado, os demais participantes apontaram que não viveram essa experiência prévia com o público-alvo da educação especial, o que pode indicar que o seu primeiro contato com essas crianças pode ter ocorrido por ocasião de sua inserção profissional, como professoras. Compreende-se que este fato pode acarretar uma resistência ou dificuldade na compreensão sobre as necessidades e

<sup>41</sup> No instrumento de coleta de dados disponibilizado as participantes da pesquisa, optou-se por utilizar o termo “crianças com deficiência” para designar as crianças público-alvo da educação especial, pois assim, facilitaria a compreensão das mesmas a respeito dos sujeitos que estavam sendo tratados nos questionamentos, sendo que isso não dificultou a compreensão das professoras, que indicaram as demais crianças público-alvo da educação especial em suas respostas. Porém, compreende-se que o público-alvo da educação especial se refere a crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também se optou por utilizar o termo “crianças público-alvo da educação especial” na escrita dessa dissertação.



possibilidades de aprendizagem do público-alvo da educação especial, o que repercute em uma maior dificuldade na organização e planejamento da própria prática pedagógica docente.

A respeito do ano de ingresso como professora de Educação Infantil efetiva da rede municipal de ensino de Joinville, 32 participantes assumiram suas vagas no concurso em 2015, por isso, no ano da coleta de dados, estavam em seu segundo ano de atuação como professoras da Educação Infantil do município. Verificou-se também que apenas uma participante ingressou na rede municipal no ano de 2014.

Em relação a carga horária assumida pelas professoras, 29 trabalhavam 40 horas semanais e, as demais, atuavam como professoras efetivas por 20 horas semanais na rede municipal de ensino.

Visando conhecer a trajetória profissional das participantes, as professoras responderam às seguintes perguntas: *Você já exerceu a docência em outros lugares? Em caso afirmativo, em que rede você trabalhou? Há quantos anos exerce a docência? Você já exerceu anteriormente outra função na rede municipal de ensino de Joinville? Qual? Por quanto tempo?* O Quadro 17 ilustra as respostas.

Quadro 17 - Dados sobre a trajetória profissional das participantes da pesquisa

<b>Você já exerceu a docência em outros lugares?</b>			
<b>Sim:</b> 23 Participantes: P2, P4, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P25, P26, P27, P28, P31, P32, P33.			
<b>Não:</b> 10 Participantes: P1, P3, P5, P6, P7, P10, P15, P24, P29, P30.			
<b>Em caso afirmativo, em que rede você trabalhou?</b>			
Rede Municipal: 9	Rede Estadual: 2	Rede Particular: 12	
<b>Há quantos anos exerce a docência?<sup>42</sup></b>			
Até 5 anos: 9	De 6 a 10 anos: 9	De 11 a 15 anos: 4	Mais de 15 anos: 1
<b>Você já exerceu anteriormente outra função na rede municipal de ensino de Joinville?</b>			
Sim: 12		Não: 21	
<b>Qual?</b>			
Auxiliar de Educador: 8 (Participantes: P1, P6, P10, P20, P29, P30, P31, P33)	Auxiliar de inclusão: 2 (Participantes P7 e P28).	Professora com vínculo temporário: 2 (Participantes: P11 e P23).	
<b>Por quanto tempo?<sup>43</sup></b>			
Até 5 anos: 7	De 6 a 10 anos: 3	De 11 a 15 anos: 2	

Fonte: Primária.

Na análise das questões, verifica-se que 23 professoras ingressantes como titulares de cargo na Educação Infantil já exerciam a função docente, sendo que 12

<sup>42</sup> Para melhor visualização dos dados, optou-se por agrupar as respostas por blocos temporais, porém, as professoras responderam a essa questão de forma aberta, indicando há quantos anos exerciam a docência.

<sup>43</sup> Idem explicação apontada na nota de rodapé número 42.

trabalharam na rede particular e 9 na própria rede municipal de ensino de Joinville. A respeito do tempo de docência observa-se que 18 participantes desempenham a função por um período de até 10 anos. É importante destacar que, as participantes da pesquisa atenderam a todos os critérios de inclusão descritos na metodologia deste estudo e que, embora a maioria já exercesse a docência anteriormente, algo não previsto no início da pesquisa, mas, esse fato possibilitou lançar um olhar comparativo entre as informações indicadas pelas professoras que se encontram em início de carreira e as que são ingressantes como titulares de cargo na Educação Infantil.

Com os dados discriminados, constata-se que 21 participantes não exerceram anteriormente outra função na rede municipal de ensino de Joinville. Porém, as que exerceram, verifica-se a predominância da função de Auxiliar de Educador, desempenhada por oito professoras, além de duas participantes citarem que trabalharam como auxiliares de inclusão de crianças público-alvo da educação especial.

A última questão deste bloco de apresentação consiste no seguinte questionamento: *Caso você já tenha exercido a docência anteriormente, em sua atuação profissional, você trabalhou com crianças com deficiência? Em caso afirmativo, que tipo de deficiência?*

As respostas indicaram que 20 professoras já trabalharam com crianças público-alvo da educação especial. Nessa questão é importante esclarecer que, embora as participantes P1 e P29 tenham indicado em suas respostas anteriores que não haviam exercido a docência anteriormente, nesta resposta indicaram que já haviam trabalhado com as crianças público-alvo da educação especial em sua atuação como auxiliares de educador na Educação Infantil, cargo que desempenharam por doze e sete anos respectivamente. Além disso, sete participantes afirmaram que não atuaram com esse público em sua trajetória profissional.

A respeito dos tipos de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento apontados pelas professoras, foram citados os seguintes: autismo (11), síndrome de Down (9), paralisia cerebral (2), deficiência física (2), síndrome de West (1), síndrome de Asperger (1), hidrocefalia (1), mongolismo (1), macrocefalia (1).<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Algumas professoras indicaram que trabalharam com mais de uma criança com deficiência, assim, nestes dados, foram descritas todas as deficiências citadas pelas docentes.

O que chama atenção é como a participante P17 nomeou a deficiência da criança com quem trabalhou em sua trajetória profissional, descrevendo-a como mongolismo. A professora P17 atuou por volta de 10 anos na rede particular como docente, concluiu sua formação inicial no ano de 2013 e terminou a especialização no ano de 2015, ambas na modalidade presencial.

O perfil dessa professora indica que a sua formação inicial ocorreu após a implementação das legislações que orientam sobre a necessidade de inserção de conhecimentos dirigidos à educação especial e a educação inclusiva no ensino superior, como a Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, que discrimina em seu Artigo 6º no Parágrafo 3º, que o projeto pedagógico das instituições de ensino superior precisam contemplar “II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, p. 3).

Em vista disso, poderia se supor que na formação inicial dessa professora, ela tivesse tido a oportunidade de conhecer alguns pressupostos da educação especial e da educação inclusiva, desconstruindo algumas concepções e conceitos equivocados desse campo. Porém, percebe-se que isso não ocorreu em relação a forma mais adequada de discriminar as pessoas público-alvo da educação especial, como a forma de identificar a criança com quem trabalhou como apresentando mongolismo.

É preciso problematizar este termo, sendo que no período histórico em que foi descoberta a síndrome de Down, o termo “mongolismo” foi utilizado para designar as crianças que possuíam essa síndrome, aproximando-as das características físicas ligadas a etnia mongol, povo da Mongólia, escolha marcada pelo racismo contra este povo, considerado como inferior pelos cientistas da época. Porém, esse termo caiu em desuso pelo fato de expressar o preconceito racial da comunidade científica na descoberta desta síndrome por John Langdon Down (STREDA; VASQUES, 2016).

Para resumir os dados descritos nesta seção, considerando a maioria dos resultados em cada questão, verificou-se que 45% das professoras possuem idade entre 30 e 39 anos, 73% não possuem pessoas com deficiência na família, 76% não estudaram com pessoas com deficiência durante a educação básica, 97% começaram a trabalhar como professoras efetivas da rede municipal de ensino na Educação Infantil no ano de 2015, 70% já exerceram a docência anteriormente, 61% já trabalharam como professoras de crianças com deficiência em sua carreira

profissional e 88% das participantes trabalham 40 horas semanais na Educação Infantil.

Destaca-se também que apenas 21% das professoras não tiveram pessoas que são o público-alvo da educação especial em sua família, durante o período de escolarização na educação básica ou em sua trajetória profissional até o trabalho atual, sendo que apenas na sua inserção como professoras efetivas da Educação Infantil municipal é que passaram a interagir com essas crianças em sua prática pedagógica.

Na próxima seção, serão apresentados e discutidos os dados referentes a primeira categoria sobre formação inicial das professoras.

#### 4.2 Formação inicial das professoras da Educação Infantil

A categoria “Formação inicial das professoras da Educação Infantil” envolve discussões relacionadas ao motivo da escolha pelo curso de Pedagogia, a matriz curricular desse curso e a organização do estágio.

Inicialmente, antes de explorar as informações sobre a formação das participantes da pesquisa, considera-se importante apresentar um panorama mais geral da formação das professoras da Educação Infantil no município de Joinville, tendo como fonte a Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017a). O Quadro 18 ilustra algumas dessas informações.

Quadro 18 – Formação dos Docentes da Educação Infantil em nível municipal. Joinville – 2016

<b>DOCENTES DA CRECHE</b>						
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino Superior</b>				
		<b>Graduação</b>		<b>Pós-Graduação</b>		
		<b>Com licenciatura</b>	<b>Sem licenciatura</b>	<b>Especialização</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
6	265	509	40	172	-	-
<b>DOCENTES DA PRÉ-ESCOLA</b>						
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Ensino Superior</b>				
		<b>Graduação</b>		<b>Pós-Graduação</b>		
		<b>Com licenciatura</b>	<b>Sem licenciatura</b>	<b>Especialização</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
8	186	504	42	203	2	-

Fonte: INEP (2017a).

O Quadro 18 apresenta algumas informações interessantes a respeito da formação das professoras de Educação Infantil do município. A primeira delas refere-se à formação de 14 docentes com o ensino fundamental e de 451 professoras com o ensino médio que atuam na Educação Infantil. Essas informações apontam que a rede municipal de ensino ainda possui professoras com essa formação no seu quadro funcional, provavelmente deve-se ao fato destas serem funcionárias antigas da Prefeitura Municipal de Joinville, indicando que podem ter iniciado sua carreira docente em um período que não se exigia uma formação em nível médio ou no ensino superior.

Outro aspecto refere-se à formação das professoras em nível de Pós-Graduação, os dados indicam uma busca pela formação em nível de pós-graduação, principalmente, pelos cursos de especialização, visto que 21% e 27% das docentes das creches e pré-escolas respectivamente já possuem essa formação. Sabe-se que o nível exigido para atuar na rede municipal de ensino de Joinville é o ensino superior, mas pressupõe-se que a necessidade de maior formação tem levado as professoras a continuarem sua trajetória acadêmica em nível de pós-graduação.

Com essas considerações iniciais passa-se a apresentar os dados da primeira categoria. Assim sendo, a primeira pergunta deste eixo de discussão refere-se à formação acadêmica das participantes, conforme a seguinte discriminação: *Qual a sua formação acadêmica? (Indique quantas alternativas sejam necessárias)*. Para facilitar a visualização dessas informações, optou-se por apresentá-las no Quadro 19.

Quadro 19 - Dados sobre a formação das professoras participantes da pesquisa

<b>Modalidade do curso de Pedagogia frequentado pelas professoras</b>		
<b>A Distância:</b> 16 <sup>45</sup>		<b>Presencial:</b> 15
Participantes: P1, P6, P8, P9, <b>P10</b> , P11, <b>P15</b> , <b>P16</b> , P22, P25, <b>P26</b> , <b>P27</b> , P29, <b>P30</b> , P31, P33.		Participantes: P2, <b>P3</b> , P4, P7, P12, P13, P14, <b>P17</b> , P18, <b>P19</b> , P21, P23, P24, <b>P28</b> , <b>P32</b> .
Não responderam: 2		
<b>Curso de Especialização das professoras:</b>		
Sim: 20	Não: 11	Estão cursando: 2
<b>Modalidade do curso de especialização frequentado pelas professoras</b>		
<b>A Distância:</b> 11		<b>Presencial:</b> 9
Participantes: P5, <b>P10</b> , P14, <b>P15</b> , <b>P16</b> , P18, P23, P24, <b>P26</b> , <b>P27</b> , <b>P30</b> .		Participantes: P1, <b>P3</b> , P6, P8, <b>P17</b> , <b>P19</b> , <b>P28</b> , P31, <b>P32</b> .
Não responderam: 2		
<b>Ano de Término do curso de graduação</b>		
2014: 2 (P18, P33)	2013: 3 (P6, P17, P27)	2012: 3 (P16, P26, P28)
2011: 7 (P4, P7, P9, P14, P19, P24, P30)	2010: 5 (P2, P11, P12, P21, P23)	2009: 2 (P3, P10)
2008: 1 (P13)	2007: 1 (P25)	2006: 1 (P22)
2005: 2 (P8, P31)	2004: 1 (P32)	Não responderam: 5
<b>Ano de término do curso de especialização</b>		
2016: 3 (P1, P10, P29)	2015: 4 (P14, P17, P19, P24)	2014: 4 (P6, P8, P26, P27)
2013: 1 (P28)	2012: 2 (P16, P20)	2011: 3 (P5, P23, P30)
2010: 1 (P3)	2008: 1 (P31)	Não responderam: 1
Cursando: (P18, P32)		
<b>Curso de especialização frequentado pelas professoras</b>		
Psicopedagogia: 5	Educação Infantil: 2	Práticas pedagógicas: 2
Educação Infantil, séries iniciais e gestão: 2	Educação Infantil, séries iniciais e psicopedagogia: 1	Psicomotricidade: 1
Contação de história: 1	Gestão escolar: 1	Gestão de pessoas: 1

Fonte: Primária.

A respeito da modalidade do curso frequentado durante a formação inicial, observa-se a existência de uma aproximação entre a modalidade escolhida, ou seja, 16 fizeram o ensino superior com a educação a distância e 15 optaram pelo curso presencial.

No que se refere ao ano de conclusão do curso de Pedagogia, cinco professoras não citaram o ano em que concluíram sua graduação. Porém, com as informações apontadas no Quadro 19, verifica-se que oito professoras se formaram na primeira década dos anos 2000 enquanto 20 docentes concluíram a sua graduação a partir do ano de 2010.

Esse dado é importante, pois nesse período pode-se esperar algumas repercussões das legislações brasileiras na organização dos cursos de licenciatura como a Resolução n. 2, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior (BRASIL, 2002), as

<sup>45</sup> No campo das modalidades dos cursos de ensino superior e de especialização optou-se por destacar com a fonte em negrito as participantes que fizeram a escolha pelo mesmo tipo de modalidade em sua formação inicial e na especialização.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), além de várias leis e decretos que regulamentam a educação especial, inclusive com orientações a serem adotadas na formação inicial das professoras, contribuindo na revisão sobre a organização do curso de Pedagogia e de suas matrizes curriculares. Assim, todas as participantes deveriam ter tido em sua formação inicial conhecimentos acerca da educação especial e da educação inclusiva, visto que todas se formaram após a Resolução n. 2/2002 e a maioria se graduou após a implantação das diretrizes citadas anteriormente.

Em relação ao questionamento a respeito da realização de curso de pós-graduação em nível de especialização, 22 docentes afirmaram que fizeram ou estão fazendo essa formação. No que diz respeito a escolha pelo curso de especialização, constata-se que cinco professoras optaram por cursos que estivessem relacionados a sua área de atuação, ou seja, com a Educação Infantil. Sendo assim, pode-se supor, que esses cursos possam ter contribuído para a formação destas docentes ao relacionar os conhecimentos com as práticas pedagógicas da área em que trabalham atualmente.

Além disso, verifica-se que quatro professoras optaram por especializações que envolvessem a gestão, seja ela de pessoas ou a gestão escolar, ou ainda a gestão como um dos componentes do curso, como as duas participantes que fizeram especialização em Educação Infantil, séries iniciais e gestão. Por essa escolha, acredita-se que essas professoras possam ter formado uma visão mais abrangente da Educação Infantil, conhecendo aspectos voltados a gestão escolar e também a organização administrativa e pedagógica dessas instituições.

Porém, também se constata pelas respostas das participantes, que nenhuma delas optou por uma especialização voltada a temática da educação especial ou inclusiva, preferindo outras áreas, com maior escolha pelo curso de Psicopedagogia, opção de cinco professoras.

A respeito da modalidade destes cursos, novamente a escolha pela educação a distância teve predomínio, sendo citada por 11 participantes, embora haja aproximação nos resultados. Sobre a escolha da maioria das participantes pela modalidade a distância em seus cursos de graduação e especialização, os dados confirmam o que Gatti (2014, p. 44) assinala, “[...] uma mudança na distribuição dos estudantes entre licenciaturas presenciais e a distância: diminuem as matrículas em

cursos presenciais e aumentam nos cursos a distância, sobretudo nos oferecidos por instituições privadas”.

Isso também foi verificado nas respostas das participantes a respeito do tipo de categoria administrativa das instituições em que frequentaram o curso de Pedagogia, sendo que 80% (24) delas realizaram a sua graduação em instituições privadas de ensino e apenas 20% (6) optaram pelo ensino público. Isso ocorreu possivelmente pelo fato de que em Joinville, não existam universidades públicas que ofereçam graduação em Pedagogia, o que dificulta o acesso das professoras a estas instituições.

Um último dado interessante nesta questão refere-se ao fato de que 18% (6) das professoras fizeram a sua formação na modalidade de ensino a distância, tanto na formação inicial quanto no curso de especialização. Neste contexto, pesquisas apontam que a educação a distância tem apresentado várias problemáticas, sendo que o que ocorre “na maioria dos casos, é uma utilização rasteira dos recursos tecnológicos e, dentro deles, dos recursos pedagógicos, agregando a isso a não preparação dos professores envolvidos para a docência em meios virtuais” (GATTI, 2014, p. 44).

Nesse sentido, professoras que realizaram tanto a sua formação no curso de graduação quanto na especialização a distância podem apresentar maior dificuldade em realizar o seu trabalho pedagógico, devido às possíveis carências em sua formação docente.

Devido ao predomínio da formação a distância das professoras participantes da pesquisa, faz-se pertinente apresentar algumas considerações sobre essa modalidade de ensino. Scheibe (2006) esclarece que um fator que contribuiu de forma significativa para o surgimento dos cursos de educação a distância no país ocorreu devido a obrigatoriedade que a LDBEN/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu de que ao final da Década da Educação (1996-2007), os professores, para atuarem na educação básica, precisariam ter ensino superior.

Essa determinação da lei ocasionou uma busca massiva pela formação dos professores leigos que atuavam na educação básica, sendo que foram implementados projetos “[...] para a formação em curto prazo do enorme contingente de professores que não têm nível superior. Não levam em conta, porém, uma questão essencial: formação efetiva é algo que leva tempo e não se realiza por certificação sumária” (SCHEIBE, 2006, p. 200).



Scheibe (2006, p. 202) também destaca, baseada nas contribuições de Freitas (2002), que houve uma interpretação equivocada do texto da LDBEN/96, que considerava que a partir de 2007 “[...] somente seriam *mantidos* em seus empregos professores habilitados em nível superior” (grifos do autor). Com esse panorama foram implementados “[...] cursos de graduação à [sic] distância com formação aligeirada, os quais, independentemente de sua condição de formar com qualidade ou não [...] modificaram sensivelmente as estatísticas de certificação do corpo docente” (SCHEIBE, 2006, p. 202).

Outra consideração feita por Scheibe (2006) aponta o movimento dos órgãos internacionais, na década de 90, na configuração das reformas educacionais nesse período, as quais “[...] evidenciaram claramente um caráter social pragmático, centrado na formação do ‘cidadão – cliente’ (MINTO, 2002) necessário para a reconfiguração de um Estado que se conforma cada vez mais à lógica do desenvolvimento neoliberal” (SCHEIBE, 2006, p. 201). Os resultados desse contexto propiciaram:

[...] cursos de qualidade duvidosa, demandados pelo poder público e contratados às instituições de ensino superior, em processo seletivo especial, e num contexto de superexploração do trabalho docente, no qual o próprio professor a ser formado obriga-se a jornadas extras (SCHEIBE, 2006, p. 203).

Com esse breve panorama histórico do surgimento dos cursos de educação a distância, Gatti (2014) também colabora nessa discussão, pois apresenta quatro aspectos que precisam ser problematizados sobre a educação a distância que se referem “[...] a própria modalidade de curso e suas tecnologias; o conteúdo dos currículos; a flexibilização das cargas horárias; e a tutoria” (GATTI, 2014, p. 43).

No primeiro aspecto, a autora esclarece que o objetivo dessa modalidade de formação foi para que se pudesse atingir um número maior de estudantes em espaços territoriais mais amplos (GATTI, 2014), sendo que para isso, “algumas poucas instituições com boa estrutura, com docentes e técnicos bem preparados para implementar essa modalidade de ensino, seriam suficientes para dar ampla cobertura formativa em cursos de graduação, favorecendo monitoramento de qualidade de modo mais efetivo” (GATTI, 2014, p. 43).

Porém, não foi isso que ocorreu no Brasil. Na origem da educação a distância, essa modalidade de ensino surgiu para atender os estudantes em regiões de difícil

acesso no país ou que estavam distantes dos centros urbanos, no entanto, com a exigência de formar os professores leigos para atender a obrigatoriedade de formação em nível superior feita pela LDBEN/96, ao longo do tempo, o que se observa é a proliferação crescente de cursos de educação a distância no território brasileiro.

Isso é perceptível de se constatar quando se analisa os dados indicados na Sinopse Estatística da Educação Superior 2015 (INEP, 2016c). No Quadro 20 são descritas algumas informações comparativas da Educação Superior nas modalidades presencial e a distância.

Quadro 20 – Informações sobre o curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância. Brasil – 2015

<b>Modalidade presencial</b>			
<b>Quantidade de cursos</b>	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Concluintes</b>
1548	183.503	313.318	62.231
<b>Modalidade a distância</b>			
<b>Quantidade de cursos</b>	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Concluintes</b>
126	230.350	342.495	60.604

Fonte: INEP (2016c).

A análise do Quadro 20 permite afirmar que, embora a modalidade presencial do curso de Pedagogia ainda tenha predomínio no oferecimento de maior número de cursos e alunos concluintes, é possível perceber que a modalidade de educação a distância tem se aproximado cada vez mais dos índices da graduação presencial.

Constata-se que, embora a modalidade a distância tenha apenas 126 cursos de Pedagogia, ela consegue abranger mais alunos, oferecendo mais vagas e realizando maior quantidade de matrículas. No entanto, a modalidade presencial teve um percentual maior de alunos formados, com 20%, sendo que a modalidade a distância atingiu 18%. O quadro também nos permite constatar que houve maior desistência dos alunos da modalidade a distância quando comparados aos números de matriculados em ambas as modalidades.

O segundo aspecto indicado por Gatti (2014) se refere aos currículos dos cursos a distância, sendo que, para a autora, esses cursos não tem apresentado inovações ou adaptações curriculares para atender a essa nova modalidade de ensino, pelo contrário, “[...] mostram-se como reprodução dos currículos presenciais sem adequações ao novo meio utilizado – as mídias, as plataformas e linguagens” (GATTI, 2014, p. 44). Nesse contexto, Gatti (2014) discrimina que para a aprovação de novos cursos a distância:

[...] não são levadas em consideração as condições mínimas para uma boa oferta de cursos nessa modalidade (condições tecnológicas e de profissionais), tampouco as condições para aprender, lidar com textos, estudar sozinho etc., daqueles que são/serão participantes desse tipo de formação (GATTI, 2014, p. 44).

Outra preocupação descrita por Gatti (2014) em relação aos cursos a distância volta-se para a necessidade de desconstrução de uma vantagem propagandeada por esses cursos para atrair novos alunos, que se refere a flexibilização do currículo e dos estudos, atendendo ao tempo e ritmo pessoal dos estudantes. Gatti (2014, p. 44-45) problematiza essa questão ao mencionar que “[...] os cursos são oferecidos no Brasil em tempo fechado de turmas, o que contraria frontalmente o respeito ao ritmo possível de aprendizagem dos seus participantes, e do tempo que suas condições de vida e trabalho lhe permitem ter para essa formação”.

O último aspecto indicado por Gatti (2014) trata das tutorias nos cursos a distância, sendo que para a autora ocorrem vários problemas com essa atividade, mesmo com as orientações sobre a seleção e preparo desses profissionais feitas pelo Ministério da Educação, “[...] estudos apontam problemas na sua seleção e preparo, na ambiguidade de seu papel, como da precariedade contratual” (GATTI, 2014, p. 45).

Por fim, ao se considerar o surgimento cada vez maior dos cursos a distância, com a inserção das grandes instituições privadas neste mercado, visando principalmente maiores lucros, é importante considerar “que os cursos de formação de professores a distância não são um bloco monolítico que efetivamente provê a mesma formação e a mesma infraestrutura material aos seus alunos” (SOMMER, 2010, p. 22). Assim, compreende-se que os cursos a distância não podem ser generalizados, assim como os cursos presenciais de formação de professores, a estrutura, organização e qualidade desses cursos são múltiplas e precisam ser consideradas nessa discussão. Contribuindo nesse aspecto, Gatti (2014) destaca as necessidades que precisam ser atendidas por esses cursos, sendo que:

Cursos a distância demandam: equipes docentes com formação para trabalho com EaD; exigem tecnologias sofisticadas e ágeis; materiais bem produzidos e testados; polos bem instalados; monitores ou tutores bem formados, apoiados e acompanhados, tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais; sistemas de controle bem delineados com pessoal adequado; avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados. Essas condições nem sempre se apresentam nessa oferta (GATTI, 2014, p. 45).

A segunda questão sobre formação inicial apresentava o seguinte enunciado: *O que levou você a cursar o ensino superior em Pedagogia?* Do total de respondentes, apenas uma professora não respondeu essa pergunta. Já os resultados da recorrência das respostas estão discriminados no Quadro 21.

Quadro 21 – Motivos para a escolha das professoras em cursar Pedagogia

Motivos para cursar Pedagogia	Ocorrências
Experiências anteriores envolvendo a educação	11
Gostar de crianças	9
Interesse e satisfação pelo campo da educação	6
Importância da Educação Infantil e da profissão de professor	5
Contribuir para a formação das crianças, interesse pelo campo educacional	5
Influência familiar	4
Desejo/sonho de ser professora	4
Falta de opção ou possibilidade de ascensão no campo profissional	4

Fonte: Primária.

Como observa-se no Quadro 21, o motivo mais citado para cursar Pedagogia deve-se às experiências envolvendo a educação vividas anteriormente pelas participantes, como por exemplo, o trabalho realizado como Auxiliar de Educador na rede municipal de ensino de Joinville indicado pelas participantes P6, P10 e P31. Ou ainda pela realização de trabalhos ligados a educação como destacam as seguintes participantes:

*Meu primeiro trabalho foi na secretaria de um colégio particular. A dinâmica de trabalhar com pessoas, acompanhando e fazendo parte do seu crescimento me deixou fascinada pela profissão (P3).*

*[...] depois de ser voluntária em uma escola do município onde minha mãe era orientadora, decidi fazer magistério e assim continuei os estudos, fazendo o que gosto (P14).*

*Passei um tempo ajudando minha tia em uma escola que ela abriu e me apaixonei! (P21).*

*Trabalhei alguns meses como auxiliar em uma escola particular e me despertou a vontade de aprender mais para desenvolver um bom trabalho (P24).*

Pela colocação das participantes, percebe-se que antes de ocorrer um desejo pelo exercício ligado ao trabalho docente, houve uma experiência nesta área, seja atuando na secretaria da escola, como voluntária ou ainda como auxiliar, todas essas professoras inicialmente inseriram-se no meio educacional, para depois buscar sua formação profissional.

Essas experiências vividas pelas professoras oportunizaram um maior conhecimento na área em que atuavam, verificando suas próprias identificações e percepções com o universo educacional e os respectivos interesses futuros. Desta forma, pode-se dizer, que essas professoras viveram uma fase de exploração, como denominada por Huberman (2007), antes mesmo de atuarem como professoras, ou seja, fizeram uma “opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis” (HUBERMAN, 2007, p. 37). Como tiveram uma experiência positiva, optaram por continuar no meio educacional e cursar o ensino superior no curso de Pedagogia.

Outro dado que emerge nas respostas das participantes se refere a algumas ações que se voltam para o “voluntariado” na educação, como as colocações das participantes P14, que descreve que foi voluntária em uma escola e a P21 que ajudou sua tia em uma escola. Essas participantes têm a idade de 32 e 28 anos respectivamente, justificando o fato dessas experiências como leigas não terem ocorrido há muito tempo, pressupõe-se ainda a existência de uma percepção na qual não se precisa de formação para atuar na educação, sendo aceito ações de voluntariado nos espaços educativos. Mas, do mesmo modo, essas experiências impulsionaram essas participantes a buscarem sua formação no ensino superior e a se qualificarem para atuarem como docentes.

O segundo motivo mais citado diz respeito ao gostar de crianças, aspecto apontado nove vezes. Algumas das declarações das professoras estão discriminadas a seguir:

*Afinidade com crianças (P2; P25).*

*Sempre fui uma pessoa de comportamento tranquilo, que gostava de crianças (P11).*

*Por ser mãe, ter afinidade com as crianças (P30).*

*Porque sempre gostei de crianças e sei lidar com elas de maneira apropriada (P33).*

A análise dessas respostas pede, inicialmente, pelo resgate de alguns dados sobre essas participantes. Todas elas possuem idade entre 28 e 44 anos e, embora as participantes P33, P11 e P2 sejam mais jovens, com idades entre 28 e 30 anos, apresentam resquícios de uma concepção já superada nas legislações pertinentes à Educação Infantil, mas ainda presente no imaginário popular, que indicam que basta

ter afinidade e gostar de crianças, apresentar um comportamento tranquilo que já possuem os requisitos básicos necessários para atuar com as crianças de 0 a 5 anos. Do mesmo modo, a participante P30, que possui 44 anos, também possui essa percepção, mas agrega a esse trabalho a necessidade de ser mãe, o que indica uma concepção maternal para o trabalho da professora de Educação Infantil.

Por meio destas respostas é possível perceber uma ideologia sobre o trabalho da professora de Educação Infantil, marcado ainda fortemente com a simplificação da profissão ao pressuposto de ter afinidade ou amor pelas crianças, comportamento tranquilo e/ou ser mãe, que bastaria possuir esses requisitos para desempenhar a função docente na primeira etapa da educação básica. Entre os diversos fatores que contribuíram para a naturalização da docência ao longo da história da Educação Infantil brasileira, Alves (2006, p. 11) destaca alguns deles:

Por um lado, a definição da guarda das crianças como objetivo precípua, na perspectiva de uma educação assistencialista, estabelece como parâmetros de ação da educação manter relações afetivas individualizadas e promover os cuidados básicos de saúde, higiene e alimentação. Ser paciente, carinhosa, maternal e, sobretudo, gostar de crianças e de trabalhar com elas tornam-se as principais características de uma *boa* educadora. Por outro lado, a função de substituta da família e da mãe atribuída à creche, construiu uma polaridade entre a atuação da educadora e as funções maternas, levando à mistura de papéis (grifos do autor).

Ainda nesta discussão, é importante destacar que não se desconsidera a importância de a professora gostar de crianças, pois isso também é importante para o desempenho da sua função, visto que “sentir-se bem no e com o trabalho, desenvolvendo uma atividade profissional que possibilite algum tipo de reconhecimento e identificação pessoal, é uma das condições para a qualidade da educação” (ALVES, 2006, p. 8). Porém, além destes aspectos, outros devem compor a constituição do docente da Educação Infantil.

Freire (1997, p. 8) comenta que a tarefa de ensinar exige do docente mais do que gostar do aluno, da criança. Para ele:

A tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.

Os outros motivos citados pelas professoras dizem respeito ao encantamento e valorização da profissão de professora, a influência familiar, visto que as docentes relataram que possuem familiares que também são professoras. Outras afirmaram a falta de opção, o custo financeiro para cursar Pedagogia ser menor e as possibilidades de estabilidade e maiores opções no desenvolvimento da carreira. Além disso, algumas citaram o sonho de ser professoras, de contribuírem para o desenvolvimento da criança, de ensinar.

Por último, ainda nesta questão, chama a atenção a afirmação da participante P23, pois ela destaca a escolha por cursar Pedagogia para compreender questões sobre a diversidade, conforme descreve a seguir.

*Aprender a lidar com o novo, com o diferente e com as diferenças (P23).*

No perfil desta participante, ela indicou que já trabalhou com o público-alvo da educação especial em sua trajetória profissional, sendo que exerce a docência há 10 anos. Desta forma, considera a importância da formação na graduação e pós-graduação para aprender sobre a complexidade da diversidade e a encontrar subsídios para atuar junto a esse público.

Neste sentido, Cordeiro e Antunes (2010, p. 165) destacam algumas necessidades para atuar com a diversidade, sendo que “para lidar com a diferença faz-se necessário buscar outras informações, pedir ajuda a outros profissionais, realizar atividades especiais, estudar mais”.

As próximas perguntas dizem respeito aos conteúdos sobre educação especial presentes nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia frequentados pelas professoras. Assim, foi perguntado as docentes: *Durante a sua graduação, você teve conteúdos sobre a educação especial na matriz curricular do curso? Em caso afirmativo, que conteúdos foram esses? Esses conteúdos contribuíram no trabalho desenvolvido junto às crianças com deficiência na Educação Infantil?*

Na primeira pergunta, observou-se que 31 professoras assinalaram ter tido conteúdos sobre a educação especial, uma não respondeu e a participante P22 afirmou que não. Vale mencionar que a P22 fez a sua graduação na modalidade a distância em uma universidade pública, concluindo no ano de 2006. Este dado merece um destaque considerando o conteúdo da Resolução n. 2/2002 que determina a necessidade de os cursos de licenciatura apresentarem aos graduandos

conhecimentos sobre as crianças, jovens e adultos, incluindo os que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002). Assim sendo, no ano de 2006, já poderiam ser encontradas algumas repercussões na organização curricular dos cursos de licenciatura, porém, essa orientação não foi atendida no curso frequentado por essa participante.

A respeito de quais conteúdos foram abordados na matriz curricular dos cursos de Pedagogia, o Quadro 22 explicita as ocorrências das participantes.

Quadro 22 – Conteúdos voltados a educação especial e educação inclusiva no curso de Pedagogia frequentado pelas professoras

<b>Conteúdos</b>	<b>Ocorrências</b>
Educação especial/educação inclusiva em geral	13
Deficiências específicas	7
Libras	3
Legislação	2
Metodologia	2
História da educação especial	2
Fundamentos	2
Temas específicos	2
Recursos	1
Estágio em educação especial	1

Fonte: Primária.

Quando questionadas sobre quais conteúdos foram abordados na matriz curricular dos cursos de Pedagogia, 13 professoras responderam terem tido informações gerais sobre a educação especial ou inclusiva, não sendo discriminados por elas, temas específicos envolvendo essas temáticas.

Já o segundo conteúdo mais citado volta-se para as deficiências ou síndromes específicas, apontado por sete professoras. Ainda nesta questão, três docentes indicaram ter tido a disciplina de Libras no curso de graduação, o que também atende ao Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Nesse contexto, percebe-se que, embora esse decreto determina que esse conteúdo deva ser inserido na matriz curricular dos cursos de formação de professores, apenas três participantes graduadas em 2011, sendo P14, P24 (graduadas na modalidade presencial) e P30 (graduada na modalidade a distância), afirmaram terem tido esse conteúdo em sua formação inicial. A inserção dessa disciplina atendeu algumas necessidades dos alunos surdos, porém, conforme destacam Caiado, Campos e Vilaronga (2011, p. 161) deixou “em aberto a discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem de alunos com outras deficiências. [...]



Faz-se necessário avaliar os impactos que essa decisão trará na formação e no processo de 'inclusão' de todos os alunos com deficiência na escola”.

Ainda nesse contexto, é importante destacar que a simples inserção de disciplinas específicas de educação especial ou educação inclusiva não significa necessariamente que ocorrerá uma revolução na formação dessas professoras ou que finalmente todas as complexidades do processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular serão discutidas na formação. Isso dependerá de outros fatores, como a carga horária dessas disciplinas, a inserção de uma ou mais disciplinas na matriz curricular, se essas disciplinas dialogam com as demais disciplinas do currículo, enfim, são múltiplos aspectos que precisam ser considerados nesse contexto.

Porém, a inserção dessa disciplina representa o início desse processo, como destacam Vitaliano e Manzini (2010, p. 99-100) ao afirmarem que “a inclusão de uma disciplina referente à Educação Especial ou Educação Inclusiva [...] nos cursos de licenciatura com conteúdos básicos não é suficiente, porém, pode ser o início do processo”.

No complemento desta questão, em que as professoras foram convidadas a justificarem se os conteúdos voltados a educação especial contribuíram ou não para o trabalho desenvolvido com as crianças público-alvo da educação especial, os dados apontam que 58% (19) das professoras responderam que sim e 42% (14) mencionaram que os conteúdos não contribuíram para o seu trabalho com esse público.

No grupo de 14 professoras que indicaram que os conteúdos que tiveram no seu curso de graduação não contribuíram para o trabalho desenvolvido com as crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, constata-se que 11 participantes já possuíam experiência com a docência. Essa informação mostra-se pertinente, pois elas avaliaram a contribuição dos conteúdos voltados a educação especial e inclusiva conforme as suas percepções sobre esse trabalho, como já possuísem experiência e elaboraram conhecimentos em sua própria prática pedagógica, os conhecimentos abordados na graduação podem não oferecer novos subsídios para o seu trabalho com as crianças público-alvo da educação especial.

No mesmo contexto, percebe-se que 10 das participantes que indicaram que os conteúdos não contribuíram para o seu trabalho com as crianças público-alvo da educação especial, se graduaram a partir de 2010, sendo que se esperaria uma

atualização curricular dos cursos de Pedagogia com a inserção de conteúdos voltados a educação especial e inclusiva, haja vista as diversas legislações a respeito da formação docente que recomendam essa inclusão. Porém, reforça-se que não basta inserir esses conteúdos nos cursos de Pedagogia, para que o trabalho docente ocorra na perspectiva de incluir as crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

Nas justificativas que apontam que os conteúdos não contribuíram para o trabalho com a inclusão, foi mencionado que estes foram pouco aprofundados, superficiais e apresentados de forma resumida:

*Os conteúdos relacionados a educação especial foram abordados de maneira muito sucinta (P27).*

*Como o módulo foi bem restrito, pouco acrescentou a prática, pois também falava de muitas deficiências, mas muito resumidamente (P8).*

Essas informações são representativas em estudos envolvendo o campo da educação especial, conforme destaca Garcia (2013b, p. 103) ao afirmar que “a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas”. Ou seja, o fato de serem inseridos na matriz curricular das licenciaturas conteúdos voltados a educação especial não garante que esta formação atenderá às necessidades que emergem no trabalho com as crianças público-alvo da educação especial.

Por outro lado, as professoras que afirmaram que tais conteúdos contribuíram para o seu trabalho destacaram, em sua maioria, a oportunidade que tiveram de conhecer as características das deficiências:

*Os conteúdos permitiram que entrasse em contato com algumas características e particularidades de algumas deficiências (P4).*

*Os conteúdos contribuem e nos auxiliam na identificação das crianças com deficiência, pois é diante do entendimento teórico que conseguimos observar essas crianças e buscar melhorias em nossa prática pedagógica (P9).*

*[...] mesmo sendo apenas um semestre, contribuiu para com a minha atuação ao entender um pouco sobre as necessidades daquela criança (P12).*

*Sim, pois sabemos da necessidade estabelecida pela criança, esses conteúdos nos dão uma base que favoreça situações de aprendizagem e interação a criança (P15).*

*Obtive mais esclarecimentos sobre alguns aspectos de algumas deficiências e como trabalhar com essas **crianças portadoras da mesma** (P17).*

*Sim, ficamos somente na teoria, mas me ajudou a conhecer e como trabalhar com **crianças especiais** (P13) (grifo nosso).*

O que chama atenção nas respostas das participantes P13 e P17, que fizeram sua graduação na modalidade presencial e se formaram em 2008 e 2013 respectivamente, é que os conteúdos dirigidos a educação especial na matriz curricular dos seus cursos de graduação não contribuíram para a superação de alguns equívocos quando se reportam as crianças público-alvo da educação especial, referindo-se a elas como *crianças portadoras de deficiência* (P17) ou *crianças especiais* (P13).

Neste sentido, o termo “crianças portadoras de deficiência” mostra-se inadequado, visto que “traz a ideia de que quem porta, porta algo que pode ser deixado de lado a qualquer momento [...]. Características físicas, mentais, sensoriais não se portam, são partes de nossa vida” (DRAGO, 2011, p. 81). Da mesma forma, o termo “crianças especiais” não é adequado, pois não é um termo que possa discriminar um valor mais específico às pessoas com deficiência, assim, compreende-se que o termo mais correto seria “criança com deficiência”.

Ainda nesta questão, merece destaque as considerações das professoras que descreveram a importância dos conteúdos da educação especial, mas afirmam que é necessário considerar as especificidades de cada criança.

*[...] cada criança tem uma necessidade particular que aprendemos a lidar e conviver no dia a dia de modo a ajudá-la na relação com outras crianças e no desenvolvimento das atividades propostas (P3).*

*Os conteúdos ajudaram muito sim, mas cada criança requer mais pesquisas para que possa estar estimulando a criança da melhor maneira possível (P25).*

*Principalmente a Pedagogia da diferença, pois tenho um **aluno considerado em inclusão**, mas todos são diferentes e possuem necessidades e tempo diferente de aprendizagem (P24) (grifo nosso).*

Pelo relato dessas três participantes, é possível dizer que elas compreendem a importância dos conteúdos voltados a educação especial. Mas também percebem que é fundamental que as professoras de Educação Infantil conheçam as crianças público-alvo da educação especial com quem trabalham, que investiguem os seus conhecimentos, as suas formas de agir e interagir com o mundo e as pessoas a sua

volta, que conheçam as suas possibilidades e assim possam contribuir efetivamente na sua aprendizagem e desenvolvimento. Beloto e Neres (2015, p. 41) refletem sobre essa questão quando afirmam que a inclusão ultrapassa os aspectos teóricos, pois:

Reconhecer as diferenças não depende somente de aporte teórico para amparar práticas pedagógicas, mas, estar apto para perceber o contexto onde os sujeitos envolvidos com a ação educativa se inserem e quem são. Tal tendência rompe com o estereótipo de um saber universal, pronto e acabado, significando ser o primeiro passo para superar o paradigma da exclusão.

Além disso, é importante destacar que essas professoras direcionam o seu olhar para as diferenças das crianças, mas isso não significa que elas apontem como faltas ou limitações, pelo contrário, consideram que cada ser humano possui suas diferenças e necessidades, que precisam ser consideradas no trabalho com as crianças público-alvo da educação especial. Nesse sentido, a diversidade oportuniza “[...] trocas de conhecimentos e habilidades, além de permitir o desenvolvimento de valores importantes no reconhecimento de que somos diferentes, aprendemos de formas diferentes” (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4134-4135).

Uma última consideração há que ser apresentada quanto a colocação da participante P24, quando menciona que possui um aluno considerado em inclusão. O processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular pressupõe a sua inclusão de forma igualitária com seus colegas, reconhecendo que essas crianças possuem possibilidades, necessidades e dificuldades para aprender como qualquer outra. O que ocorre é que estas crianças percorrem caminhos alternativos e indiretos para aprender como destaca Vigotski (2011). Assim sendo, essa criança deve ser incluída porque pertence a Educação Infantil e não porque é considerada em inclusão, como coloca a participante P24. O processo de inclusão será efetivo quando todas as crianças forem consideradas inseridas no ambiente educativo como crianças da Educação Infantil, independentemente de suas características, necessidades e diferenças.

A próxima questão a ser discutida tem como enunciado: *Considerando os conteúdos que foram trabalhados na sua graduação, relacionando com o seu trabalho na Educação Infantil, quais conteúdos poderiam ser trabalhados no curso de Pedagogia visando o processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil?* O Quadro 23 apresenta as ocorrências nas respostas das professoras.

Quadro 23 – Conteúdos que precisam ser trabalhados no curso de Pedagogia voltados a educação especial e educação inclusiva

Conteúdos	Ocorrências
Práticas pedagógicas para a inclusão	12
Conteúdos específicos	11
Estágio de inclusão	6
Recursos	2
Metodologia baseada em cursos, seminários	2
Dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão	2

Fonte: Primária.

Nesse questionamento, quatro professoras não responderam e 12 apontaram a necessidade de conteúdos voltados às práticas pedagógicas para a inclusão como apresentado nas colocações das participantes:

***Práticas pedagógicas** específicas para cada caso (P2).*

*[...] avaliem e estudem **melhores práticas** para o acompanhamento destas crianças (P3).*

*Estratégias de **como trabalhar** com as diversas deficiências (P6).*

***A prática na inclusão.** Estratégias para o professor (P12).*

*Penso que poderiam ser estudadas **mais práticas** [...] ideias de atividades e estímulos para cada deficiência (P19).*

*[...] **como trabalhar com estas crianças**, como inclui-las ao grupo escolar (P28).*

*Aprofundar mais assuntos ligados a **prática do professor** (P29) (grifo nosso).*

Ao se analisar o perfil dessas participantes, verifica-se que oito delas realizaram a sua graduação na modalidade presencial e todas se formaram do ano de 2009 em diante. Além disso, nesse mesmo grupo, nove participantes já possuíam experiência com a docência e sete delas já atuaram com as crianças público-alvo da educação especial ao longo da sua carreira. Com essas informações, pode-se supor que as maiores dificuldades no trabalho com as crianças público-alvo da educação especial indicadas pelas participantes voltem-se para questões que apontem como realizar essa inclusão no dia a dia, assim indicam que os conteúdos voltados às práticas pedagógicas para a inclusão são necessários nos cursos de formação inicial.

É importante destacar também que oito dessas professoras indicaram anteriormente que os conteúdos que tiveram na matriz curricular do curso de Pedagogia contribuíram para o seu trabalho com essas crianças. No entanto, conforme as suas colocações, pode-se pensar que, embora os conhecimentos que

tiveram sobre a inclusão contribuíram para o seu trabalho, poderiam também ser explorados conteúdos voltados às práticas pedagógicas com essas crianças.

Ao se analisar os comentários das participantes percebe-se que apenas a participante P19 fez indicações sobre o que entende por prática, ao citar *ideias de atividades e estímulos para cada deficiência*. O restante das participantes citou a prática de forma mais geral, sem discriminar como poderia ser abordada com as acadêmicas no curso de Pedagogia.

Nesse contexto, Souza (2005, p. 2) apresenta o conceito de prática pedagógica a partir de duas características. A primeira considera a “[...] a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o ‘educativo’”. A segunda característica diz respeito a afirmação de que “[...] a prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar” (SOUZA, 2005, p. 2). Ou seja, a prática pedagógica não se limita apenas ao fazer, as metodologias, as atividades, essas características da prática pedagógica apontadas por Souza (2005) remetem a considerá-la tanto no sentido mais restrito, com as atividades rotineiras do cotidiano, quanto no seu sentido mais amplo, no contexto social da própria escola e também fora dela.

Conforme as sugestões apontadas pelas professoras, de serem inseridos conteúdos voltados às práticas pedagógicas com as crianças público-alvo da educação especial, na matriz curricular do curso de Pedagogia pode-se pressupor que um dos maiores desafios do processo inclusivo é justamente a prática pedagógica com esse público. Dessa forma, as colocações das professoras podem indicar uma possível fragilidade para atender as necessidades e possibilidades destas crianças de aprenderem no seu processo de ensino e aprendizagem.

Outro conteúdo mencionado por 11 professoras refere-se à necessidade de conhecimentos específicos sobre as síndromes e deficiências.

*Acho que deveria ser trabalhado um pouco de cada deficiência no contexto escolar (P7).*

*Os conteúdos poderiam ser mais específicos para cada síndrome (P13).*

*Todos em geral de forma mais aprofundada; métodos de identificação da criança com deficiências leves para encaminhamentos; dificuldades e distúrbios de aprendizagem (P20).*

Desse grupo de participantes, sete fizeram a sua graduação na modalidade presencial, sendo que oito já trabalharam com crianças público-alvo da educação especial em sua trajetória docente. Pelas colocações dessas professoras, evidencia-se que há um interesse maior pelo conhecimento voltado aos aspectos específicos das deficiências ou síndromes e não necessariamente ao processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial. Tendo isso em vista, pode-se supor que o modelo médico-psicológico de educação especial ainda esteja influenciando nas concepções dessas professoras sobre as crianças público-alvo da educação especial e as suas possibilidades efetivas de aprenderem e se desenvolverem. Michels (2005, p. 270) afirma que no modelo médico-psicológico:

Se encontra a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. A reiteração dessas bases de conhecimento retira da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social. Sob os auspícios do modelo médico-psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas de deficiência. Tal visão tem sido hegemônica, encobrendo a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais (MICHELS, 2005, p. 270).

Vale destacar também a colocação da participante P20 que sugere que o curso de Pedagogia apresente *métodos de identificação da criança com deficiências leves para encaminhamentos*. A partir desta colocação julga-se necessário refletir sobre o papel que a professora de Educação Infantil desempenha no trabalho com as crianças público-alvo da educação especial. É importante que a formação inicial apresente as acadêmicas, conhecimentos gerais sobre o desenvolvimento das crianças com quem irão atuar, porém, o seu papel volta-se a questão pedagógica e não necessariamente a realizar identificações das deficiências leves. Essa ação pode desencadear uma estigmatização das crianças, visto que qualquer criança que possua características ou ritmo de aprendizagem diferente das que a docente considera como ideais pode ser encaminhada para as clínicas médicas.

As participantes desse grupo também sugeriram que o curso de Pedagogia aborde conteúdos como múltiplas linguagens, neuropsicopedagogia, conhecimentos sobre outras síndromes, para além da síndrome de Down como também sobre autismo, que conforme destaca a participante P17, é uma das deficiências/transtornos mais comuns no município de Joinville.

Ainda nesta questão, duas professoras apontaram a necessidade de apresentar para os acadêmicos de Pedagogia as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão conforme discriminam as participantes P3 e P12:

*As instituições podem mostrar aos acadêmicos quais as dificuldades dos professores para que avaliem e estudem melhores práticas para o acompanhamento destas crianças (P3).*

*[...] a dificuldade de incluir a criança na rotina da escola (P12).*

A respeito dessas afirmações, as professoras sugerem que as instituições de ensino superior sejam capazes de mostrar aos acadêmicos que o processo de inclusão é permeado por múltiplas facetas, dificuldades e possibilidades, numa tentativa de se aproximarem da realidade escolar, mesmo estando no processo de formação inicial. Dessa forma, a formação de professoras na perspectiva da educação inclusiva “[...] deve passar pelo conhecimento da realidade dos professores atuantes que visam promover ações que garantam não apenas o acesso do aluno com deficiência na escola, mas sua permanência e apropriação do conhecimento” (CAIADO; CAMPOS; VILARONGA, 2011, p. 162).

O último bloco de questões desta categoria refere-se às experiências do estágio vividas pelas professoras participantes da pesquisa. A primeira questão discutida será a seguinte: *Para você, qual o papel do estágio curricular supervisionado<sup>46</sup> do curso de Pedagogia para a formação e o trabalho dos professores junto às crianças com deficiência? Justifique.* Nesta questão, três professoras não responderam. Já as que responderam, foram organizadas no Quadro 24 conforme as ocorrências nas respostas.

---

<sup>46</sup> Neste momento cabe um esclarecimento, embora algumas instituições usem a terminologia “estágio curricular supervisionado” em que ocorre uma prática de supervisão de estágio in loco, não foi possível verificar se isso ocorreu em todas as instituições que as participantes da pesquisa frequentaram, por esse motivo, optou-se por utilizar apenas o termo “estágio” nessa análise, porém, será respeitada a forma com que foram discriminadas as perguntas encaminhadas para as professoras.



Quadro 24 – Papel do estágio para a formação e o trabalho com a inclusão

<b>Papel do estágio</b>	<b>Ocorrências</b>
Importante/muito importante	9
Papel de mostrar a realidade e as dificuldades desse processo	7
Críticas sobre a organização do estágio	5
Fundamental/essencial	4
Como lidar com as crianças público-alvo da educação especial	2
Enriquecedor	1
Ter experiência nessa área	1
Mostrar que existe inclusão	1
Observar a prática	1

Fonte: Primária.

Como observa-se, a maior ocorrência nas respostas está voltada ao estágio como tendo um papel “importante” ou “muito importante” para a formação e o trabalho na perspectiva inclusiva. Além disso, ao se considerar também o papel fundamental e/ou essencial desenvolvido pelo estágio apontado pelas participantes, encontram-se 13 ocorrências, o que corresponde a 43% das respostas. Algumas das justificativas a respeito dessa avaliação estão discriminadas a seguir:

*Acredito que deva ser importante, para a prática em sala (P2).*

*É de suma importância fazer uma análise inicial deste acompanhamento, pois são crianças que precisam de ajuda e de profissionais dispostos a dar o seu melhor (P3).*

*É de extrema importância, pois refletirá diretamente na prática pedagógica e gera também reflexão sobre a necessidade de mudança e crescimento. O estágio soma para a formação docente, fazendo com que o professor esteja apto para vencer os desafios que aparecerão ao longo do seu caminho no ambiente escolar (P11).*

*Muito importante, acredito que falta formação prática para lidar e desenvolver o pedagógico com crianças especiais (P13).*

*Eu não tive essa oportunidade, mas a considero importante na formação (P18).*

*Importantíssimo, apesar de cada deficiência possuir sua especificidade (P26).*

*É importante para observar e presenciar, principalmente as atitudes e aprendizagens das crianças perante as suas limitações (P30).*

Além disso, as respostas das professoras considerando o papel do estágio como essencial e fundamental para a prática e formação docente na perspectiva da educação inclusiva foram as seguintes:

*É fundamental, sinto não ter contato durante o estágio com crianças que apresentassem alguma deficiência. Assim como o estágio foi importante para mim sei que poderia ter feito mais por minhas crianças (P4).*

*O estágio é fundamental como embasamento, porém não tive a oportunidade de fazer estágio com crianças com deficiência o que me daria hoje mais embasamento para desenvolver melhor meu trabalho (P9).*

*Essencial, deveríamos ter mais carga horária pois foram nos estágios que pude perceber minhas dúvidas, inseguranças e aos poucos me tornar uma professora melhor, com melhor percepção (P19).*

*Percebo que é imprescindível realizar estágio supervisionado como também um profissional auxiliando em melhorar a didática com as crianças (P32).*

Nesse contexto, as participantes P18, P4 e P9 comentam que não tiveram oportunidade de estagiar com crianças público-alvo da educação especial durante a sua formação inicial, e isso trouxe consequências no trabalho dessas professoras com esse público, como destaca a professora P9, visto que para ela, a realização de estágio com crianças público-alvo da educação especial oportunizaria *embasamento para desenvolver melhor* seu trabalho.

A resposta da participante P11 sugere que o estágio tem o papel de contribuir na reflexão e revisão de conceitos e conhecimentos, o que repercutirá na melhoria da prática pedagógica, além disso, serve como uma primeira aproximação da docente nos problemas e dificuldades que enfrentará em sua carreira, sendo que o estágio ajuda a preparar esse profissional para *estar apto para vencer os desafios*.

Nesse sentido, é possível constatar uma percepção sobre o objetivo do estágio como uma forma de aproximação com a realidade, como defendido por Pimenta e Lima (2012). Momento em que a acadêmica se insere no meio educacional e passa a conhecer, mesmo que de forma breve e superficial, algumas das características e dificuldades que ocorrem no trabalho que irá desempenhar como professora. Essa aproximação possibilita que essa acadêmica, ao iniciar sua carreira profissional como professora, já conheça algumas particularidades e responsabilidades do seu fazer pedagógico, ampliando sua própria formação ao ir se constituindo como docente da Educação Infantil no próprio processo pedagógico.

Nessa questão, observa-se novamente a forma equivocada de nomear as crianças público-alvo da educação especial como *crianças especiais*, fato observado no comentário da participante P13, que já havia identificado as crianças dessa forma em perguntas anteriores.

A segunda ocorrência mais citada refere-se ao papel do estágio como forma de apresentar a realidade escolar e as suas dificuldades aos estagiários.

*O papel de mostrar como é a realidade em que vivemos porque os conteúdos nos ensinam a teoria, mas é o estágio que nos mostra como é a interação com uma criança com deficiência (P6).*

*É o momento de vivenciar as inúmeras situações que ocorrem na sala de aula, como os obstáculos encontrados (P10).*

*Sair da teoria e enfrentar a realidade, onde a mesma é muito diferente (P15).*

*Por meio do estágio o futuro docente percebe a realidade de uma sala de aula e com ele pode também aprimorar seus conhecimentos na elaboração do planejamento (P17).*

*Seria importante se tivéssemos visto realmente a realidade e as dificuldades no dia-a-dia do nosso trabalho (P22).*

*O estágio é a oportunidade de pôr em prática o que aprendemos e de conhecer a realidade da sala de aula, pois muitas vezes planejamos uma atividade pensando que todos os alunos são iguais e quando entramos em sala descobrimos que cada criança é diferente, tem um tempo diferente para se desenvolver (P24).*

*O papel é de mostrar a realidade e dificuldades (P29).*

Ao observar o perfil das sete professoras que apontaram essa ocorrência verifica-se que, com exceção da P17 e P24, as demais realizaram a sua formação inicial na modalidade a distância. Esse fato sugere que, devido as características desse tipo de modalidade de ensino, em que muitas vezes as estudantes não têm oportunidade de participar de diálogos com suas colegas de forma presencial, ouvindo e discutindo situações vividas no contexto escolar e se familiarizando com alguns aspectos da realidade em que irão atuar como docentes, para essas participantes, o estágio seria essa primeira aproximação, onde seriam apresentadas à realidade do ambiente escolar, com suas limitações e desafios.

Ostetto (2000) apresenta algumas considerações a respeito do papel do estágio na Educação Infantil das acadêmicas de Pedagogia, bem como algumas problemáticas que podem ocorrer na sua inserção no campo profissional. Para essa autora, muitas estagiárias se colocam com um olhar avaliador sobre o trabalho das professoras, consideram que são as pessoas que conhecem a teoria e irão “salvar” as professoras, ou seja, apresentam uma “visão salvacionista” (OSTETTO, 2000, p. 26). Nesse sentido, suas observações recaem:

[...] sobre o 'erro', as 'falhas', a 'falta de fundamentos' de quem está na prática. Ao concentrar o foco do olhar no erro, a atitude das estagiárias revela também uma visão sobre seu papel no estágio, que parece ser o de levar 'o certo', a 'explicação' para aquele profissional que está há tantos e tantos anos com as crianças, longe dos estudos... A primeira visão, muito comum, é de desqualificação da prática observada e, então, temos problemas (OSTETTO, 2000, p. 26).

Somando-se a percepção das acadêmicas evidenciada na citação anterior, diante da realidade que encontram nas instituições educativas, apresenta-se fundamental o papel desempenhado pelos (as) professores (as) orientadores (as) do estágio, pois é preciso que esses (as) professores (as) “[...] procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente à luz de teorias” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45). Dessa forma, apenas aproximar-se da realidade escolar não basta, é preciso um trabalho de discussão e reflexão crítica sobre essa realidade.

Ostetto (2000) também comenta sobre a responsabilidade dos (as) professores (as) orientadores (as) do estágio, principalmente ensinando as estagiárias a terem um outro olhar sobre a realidade, pois “[...] o olhar também se educa. De um olhar estereotipado, vamos procurando o olhar contextualizado, tentando romper com o preconceito que pode estar associado à supervalorização da teoria conhecida no curso universitário” (OSTETTO, 2000, p. 26).

Do mesmo modo, algumas participantes da pesquisa relataram a divergência entre a teoria aprendida na universidade e a prática que encontram no meio escolar, como fica evidente nas considerações da professora P15 ao destacar que o estágio é uma ação de *sair da teoria e enfrentar a realidade, onde a mesma é muito diferente*.

Pimenta e Lima (2012, p. 33) fazem uma reflexão sobre a divergência ou distanciamento que há entre teoria e prática no desenvolvimento do estágio. Para as autoras, no cerne desta crítica constata-se que “no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática”. Para essas mesmas autoras, o estágio não pode ser compreendido apenas como uma atividade prática, mas também teórica por envolver processos “de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Outro aspecto que se torna pertinente ser apresentado nesta categoria se refere às críticas que as professoras fizeram em relação a organização do estágio.

*Neste caso eu penso que deveria ser feito estágio também nas instituições como APAE, AMA, IJAS<sup>47</sup>. Pois estágio em uma sala regular não prepara para a prática na sala (P1).*

*Não fiz estágio com crianças com deficiência, isso me faz falta atualmente, acho que seria muito bom o profissional ter um estágio nesta área (P5).*

*O estágio deveria servir para preparar o professor para atender as crianças com deficiência. Mas creio que para isto deveria ser com mais conteúdo e maior tempo de prática no estágio (P12).*

*[...] precisa de mais organização e eficiência; como dito anteriormente a prática do dia-a-dia contribuiu mais que o estágio (P20).*

*Só observar não contribui em nada (P21).*

Para essas participantes, o estágio deveria ser melhor organizado, com maior tempo de prática e conteúdo, indo além de apenas observar o que ocorre em sala. Com esse ponto de vista, Pimenta e Lima (2006, p. 14) apresentam algumas considerações sobre o estágio e a sua aproximação com o campo educacional, sendo que “a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade”.

Com essas considerações percebe-se a necessidade “[...] de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14). Assim, o que as participantes da pesquisa sugerem é uma resignificação do processo de estágio, algo também proposto por Pimenta e Lima (2006, p. 20), para quem no estágio devem ser desenvolvidas “[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades”. Em vista disso, essa proposta de estágio pode envolver todas as disciplinas ao longo de todo o curso de Pedagogia (PIMENTA; LIMA, 2006).

Ainda na análise das respostas das participantes, merece destaque a colocação da participante P1 que sugere que o estágio seja realizado em instituições especializadas, pois, conforme sua opinião *estágio em uma sala regular não prepara para a prática na sala.*

---

<sup>47</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação de Amigos do Autista (AMA), Instituto Joinvilense de Assistência aos Surdos (IJAS).

A respeito dessa colocação, vale dizer que as instituições especializadas possuem características, metodologias e objetivos diferentes dos da rede regular de ensino, pois trabalham em um contexto de segregação das crianças público-alvo da educação especial das demais crianças. Outrossim, é importante questionar sobre quais conhecimentos relacionados à escola e a inclusão no ensino regular essas instituições possuem.

Além disso, uma última reflexão necessária a respeito da colocação da participante P12 de que *o estágio deveria servir para preparar o professor*, é importante enfatizar que o processo de formação inicial e o estágio no curso de Pedagogia, por melhor que sejam estruturados o currículo, os conteúdos e atividades voltadas a formação das acadêmicas, nenhum curso de educação superior conseguirá dar conta de todas as especificidades e demandas no trabalho docente.

Ademais, essa ideia de estar “preparado” pressupõe a concepção de que existe uma formação que consiga atender todas as situações, demandas e desafios que surgem no dia a dia dos ambientes educativos, porém, quando se lida com seres humanos, as situações, demandas e relações são imprevisíveis, torna-se impossível prever tudo o que pode acontecer na carreira de uma professora. Assim, é fundamental destacar que a professora continuará em constante formação ao se inserir na docência, “[...] que não deveria ser pensada apenas pelo iniciante, mas por um trabalho colaborativo na escola” (MARCATO, 2015, p. 21.483).

Visando conhecer as experiências das professoras com o público-alvo da educação especial durante o estágio questionou-se a respeito da seguinte questão: *Durante o estágio curricular supervisionado do seu curso de graduação, você teve oportunidade de trabalhar com crianças com deficiência? Em caso afirmativo, qual tipo de deficiência? Comente brevemente como foi essa experiência.*

Nas respostas das participantes, percebeu-se que apenas 21% (7) das professoras tiveram oportunidade de trabalhar com crianças público-alvo da educação especial durante o seu estágio e 79% (26) não viveram essa situação no estágio do curso de Pedagogia. As experiências foram com crianças com autismo (3), síndrome

de Down (2), paralisia cerebral (1) e paralisia total (1)<sup>48</sup>. Ao solicitar que as professoras comentassem essa experiência, alguns dos relatos foram os seguintes:

*Observado apenas 4 horas, por estar em uma das salas de observação, não por exigência da Instituição (P2).*

*Foi (um pouco) desafiador pois, a criança mal se comunicava, então ficava difícil de se aproximar dela, porque também em muitas vezes era agressiva (P6).*

*Percebi a grande dificuldade da professora incluir ele na rotina junto a 30 crianças de 8 anos. Ele adorava a aula de informática (P12).*

*Não muito agradável, pois a monitora não era muito motivada a trabalhar com a criança, deixando a mesma sem a atenção necessária; como se envolver mais com a atividade proposta acompanhando essa criança (P17).*

*Em estágio de observação, a criança tinha 04 anos e era autista e bem agressiva (P21).*

*Foi gratificante, pois percebi que são crianças carinhosas e inteligentes (P22).*

*Tive oportunidade de observar uma criança com síndrome de Down. A professora de Educação Inclusiva permitiu somente minha observação dentro da rotina do CEI (P26).*

*Foi decepcionante, trabalhei com uma criança com paralisia total, que mexe só os olhos, estava no 3º ano, não sei como uma professora pode lecionar para 35 alunos e fazer um planejamento separado para ele e no final o resultado ser o mesmo ou ter um mínimo de desenvolvimento (P33).*

Pelo relato das professoras, percebe-se que o contato com as crianças público-alvo da educação especial se deu mais nos momentos de observação do estágio. Além disso, a maioria relatou situações problemáticas, como a P17 que citou problemas na prática da monitora que acompanhava a criança público-alvo da educação especial, a dificuldade da professora de atender esse público com um número elevado de crianças em sala ou ainda como desenvolver um trabalho com crianças que possuem deficiências graves e múltiplas.

A respeito da colocação da participante P17 é preciso problematizar o trabalho da monitora, que *não era muito motivada a trabalhar com a criança, deixando a mesma sem a atenção necessária; como se envolver mais com a atividade proposta acompanhando essa criança.*

---

<sup>48</sup> Nesta questão, uma professora não descreveu como foi a experiência com o público-alvo da educação especial. Já outra participante, falou que não trabalhou com esse público no seu estágio, mas na justificativa destacou que observou uma criança com síndrome de Down durante o seu estágio, por isso, optou-se por também apresentar essa resposta na discussão dos dados.

Nos CEIs do município de Joinville quem desempenha a função de monitora é o Auxiliar de Educador, sendo que o Regimento único das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Joinville esclarece no Artigo 26 que “o Auxiliar de Educador é um profissional com formação mínima em Magistério, responsável pelo suporte ao professor na execução de atividades pedagógicas junto às crianças e adolescentes” (JOINVILLE, 2011). Além disso, no Artigo 27, o documento afirma que o Auxiliar de Educador pode exercer sua função com as crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que são “[...] dependentes nas suas Atividades de Vida Diária – AVD’s, com necessidade de apoio na higiene, alimentação e locomoção, e casos psiquiátricos, que exijam auxílio no cotidiano escolar” (JOINVILLE, 2011). Geralmente, os Auxiliares de Educador que desempenham essa função com as crianças público-alvo da educação especial são profissionais contratados em regime temporário.

Ao analisar-se a descrição dessa função conforme o Regimento escolar de Joinville, observou-se que primeiramente como Auxiliar de Educador, esse profissional precisa dar o suporte ao professor nas atividades pedagógicas com todas as crianças. Desse modo, quando esse Auxiliar trabalha com as crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento ele deveria atuar dando o suporte nas atividades pedagógicas à essas crianças, além de realizar ações de higiene, alimentação e locomoção conforme a necessidade.

Porém, o que se verifica na fala da participante P17 é que pelo fato de a monitora atuar com a criança público-alvo da educação especial, a sua função deixou de ser pedagógica para dar o suporte para o professor e ficou limitada apenas a atender as AVD’s.

Outro aspecto que pode ser destacado refere-se à colocação da participante P22, que trabalhou com criança com síndrome de Down, destacando que *são crianças carinhosas e inteligentes*, fazendo essa afirmação de forma generalizada.

Essa ideia aproxima-se dos mitos a respeito da deficiência, entre eles, da correlação linear. Para Amaral (1998) a correlação linear considera que se uma coisa é boa para uma pessoa com certa deficiência, será boa para todos, ou ainda a generalização de características de uma pessoa com certa deficiência para todas as outras pessoas com a mesma deficiência. Nesse sentido, foi o que a participante P22 fez, já que a criança com síndrome de Down com quem trabalhou era carinhosa e



inteligente, logo todas as crianças com essa síndrome possuem essas mesmas características.

A próxima pergunta discriminava o seguinte: *Como o estágio curricular supervisionado realizado na Pedagogia contribuiu com seu trabalho de sala hoje? Justifique.* Nesta questão, duas professoras não responderam. Já as demais, no Quadro 25, estão discriminadas as ocorrências nas respostas.

Quadro 25 – Contribuições do estágio para o trabalho na Educação Infantil

Contribuições do estágio	Ocorrências
Contribuiu pouco	5
Não contribuiu	3
Contribuiu muito	3
Conhecer a prática de sala de aula	9
Conhecer a realidade da Educação Infantil	4
Conhecer as crianças	4
Conhecer dinâmicas e técnicas de organização do trabalho pedagógico	4
Para adquirir experiência	2
Para validar a escolha profissional	1

Fonte: Primária.

Como é possível observar no destaque feito no Quadro 25, 26% (8) das professoras afirmaram que o estágio contribuiu pouco ou não contribuiu para o seu trabalho atual na Educação Infantil. Destaca-se que essas professoras, afirmaram nos questionamentos do perfil, que já exerciam a docência ou atuavam como Auxiliar de Educador na Educação Infantil. Dessa forma, a maioria destas participantes justificaram que já possuíam experiência na área educacional e, por isso, o estágio não representou novas aprendizagens.

*Contribuiu muito pouco. O estágio foi bem curto e como já trabalhava na área, apenas me dediquei mais ao que já fazia (P8).*

*Pouco; a prática no dia-a-dia contribuiu mais, visto que nesse período de estágio eu já trabalhava. O estágio em si foi fraco (P20).*

*Não contribuiu, aprendi muito quando fui auxiliar de classe (P21).*

*Não teve muita contribuição, tive mais na prática no dia-a-dia no trabalho (P22).*

*O estágio mostra bem a prática, mas como já era auxiliar pouco acrescentou (P29).*

Pimenta e Lima (2012) trazem importantes contribuições para a organização dos estágios com os alunos que já exercem a função docente, pois para esses, o estágio se organiza como uma formação contínua. Desta forma, “o estágio se

configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes e de produção de conhecimentos” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 129).

A respeito da ocorrência citada por nove professoras, de que o estágio contribuiu para o seu trabalho atual, pois puderam conhecer como ocorre a prática em sala de aula, alguns comentários das docentes foram os seguintes:

*Através do estágio podemos observar a prática de sala de aula e adquirir assim uma noção da prática (P1).*

*Contribuiu com algumas ideias de como agir dentro de uma sala de aula - como agir, como me posicionar diante de situações variadas (P6).*

*O estágio nos dá uma visão básica de atuação em sala de aula, é através da observação feita nesta etapa que pude adquirir novos conhecimentos. Essa prática contribuiu para o melhoramento da minha ação docente (P9).*

*Foi nesse momento que tive a oportunidade de vivenciar a sala de aula na prática (P10).*

*Tudo o que aprendi no período do estágio foi muito válido, pois essas experiências me influenciaram para a realização de uma prática mais significativa (P23).*

*Para que possamos vivenciar o dia-a-dia de um professor em sala de aula (P25).*

Nestes relatos, destacam-se as colocações das participantes P9 e P23, que já exerciam a docência e comentaram mudanças na própria prática docente. Isto posto, a experiência do estágio para essas professoras foi realizada conforme a sugestão apontada por Pimenta e Lima (2012) de modo a ser vivida como uma formação contínua, de reflexão, ressignificação e elaboração de novos saberes e conhecimentos.

A respeito da contribuição do estágio voltada a oportunidade de conhecer as crianças e a realidade da Educação Infantil, as participantes relataram que foi através do estágio que puderam observar e conhecer as características dos sujeitos com quem iriam atuar, ou seja, com as crianças. Além disso, o estágio favoreceu o conhecimento das professoras a respeito de como seria trabalhar na primeira etapa da educação básica.

Analisando as respostas das professoras nesta questão, percebe-se que as contribuições ficaram mais direcionadas às práticas de sala, sendo que não foi comentado pelas docentes a respeito do estágio como um processo mais amplo, um

“[...] exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 102).

Por fim, ao término da análise dessa categoria, percebe-se que a formação inicial das professoras participantes da pesquisa contemplou algumas disciplinas sobre educação especial, voltadas a essa temática de forma mais geral ou ainda com a discussão sobre algumas deficiências e síndromes específicas. Do mesmo modo, a maioria das participantes enfatizou que esses conteúdos contribuíram positivamente no trabalho sob a perspectiva inclusiva, no entanto, outras participantes destacaram que esses conteúdos foram superficiais, o que não trouxe contribuições para o seu trabalho com o público-alvo da educação especial.

É importante destacar que as opiniões a respeito da formação inicial e da experiência do estágio emitidas pelas professoras participantes da pesquisa são atravessadas também pelas suas percepções sobre essa formação e o estágio, sobre como conceituam esse período e o que esperam destas ações vividas em sua graduação em Pedagogia. Ou seja, conforme as suas percepções e representações sobre essas atividades, elas consideraram como válidas ou não as experiências vividas em seu processo de formação inicial.

Acrescenta-se a isso, a falta de experiência com as crianças público-alvo da educação especial durante as atividades do estágio, sendo que a grande maioria das participantes não teve a oportunidade de interagir e trabalhar com esse público durante a sua formação inicial. Esse fato pode repercutir em maiores dificuldades de planejar sua prática pedagógica com essas crianças, visando o desenvolvimento e aprendizagem de todas as suas possibilidades.

Na próxima seção, serão discutidas as perguntas voltadas a categoria sobre início de carreira das professoras participantes deste estudo.

### **4.3 Início de Carreira das professoras da Educação Infantil**

Avançando na análise das categorias, a segunda a ser analisada volta-se a compreensão sobre como as professoras participantes da pesquisa avaliam a sua inserção na Educação Infantil ao desenvolver seu trabalho com crianças público-alvo

da educação especial. Para a discussão desse assunto, são apresentadas duas questões, a primeira sobre como foi o início de carreira e, a segunda, dirigida as necessidades formativas destas profissionais neste período.

É importante destacar, como já indicado no perfil das professoras que, embora 23 das participantes da pesquisa já tenham exercido a docência anteriormente, seja em outras redes de educação ou em outras etapas de ensino, elas são professoras ingressantes como titulares de cargo na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Joinville, com novos desafios, descobertas e aprendizagens vividas nesta nova etapa das suas carreiras.

Desta forma, o interesse da pergunta era conhecer como ocorreu a inserção profissional das participantes na rede municipal de ensino de Joinville na Educação Infantil com o público-alvo da educação especial. Neste contexto, a primeira pergunta teve o seguinte enunciado: *Como foi o início da sua atuação como docente junto às crianças com deficiência na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Joinville?* Nesta questão, todas as professoras emitiram sua opinião. O Quadro 26 ilustra as ocorrências mais citadas.

Quadro 26 – Início da atuação como docente junto ao público-alvo da educação especial

<b>Início da atuação como professora</b>	<b>Ocorrências</b>
Difícil/com muitas dificuldades	7
Desafio/desafiador	4
Tranquila	4
Enriquecedor/de muitas aprendizagens	4
Ótimo acolhimento da instituição/apoio dos colegas	3
Insegurança	2
Busca de apoio da família	2
Fácil/sem dificuldades	2
Busca por informações sobre a deficiência	2
Preocupada	1
Assustador	1
Impotente	1
Complicado	1

Fonte: Primária.

Com os relatos das professoras, constatou-se, na maioria das respostas, perspectivas voltadas, ora a uma valorização positiva<sup>49</sup> do início de carreira,

<sup>49</sup> Foram consideradas tendo uma valorização positiva sobre o início de carreira as respostas das professoras que descreveram esse período como tranquilo, sem dificuldades ou que superaram as dificuldades iniciais, tornando o trabalho mais leve, além de terem o apoio das famílias e da instituição e de adquirirem muitas aprendizagens.

apresentando 14 citações, ora foram destacados aspectos mais negativos<sup>50</sup> deste início de atuação, com 13 respostas. Observa-se que em algumas das respostas não foi possível perceber a predominância valorativa voltada a um aspecto negativo ou positivo, mas, da mesma forma, foram analisadas e contabilizadas no quadro apresentado anteriormente.

Um grupo de participantes da pesquisa, composto por 10 professoras, iniciou sua carreira na Educação Infantil da rede municipal de ensino, sendo que não exerciam a docência anteriormente. Ao considerar as respostas deste grupo de professoras, percebe-se uma experiência mais negativa no início de carreira, sendo que das 10 professoras, cinco apontaram sentimentos e valores negativos sobre essa fase de inserção e apenas uma professora descreveu essa experiência inicial como positiva. As outras quatro professoras desse grupo não discriminaram sentimentos ou valores que pudessem ser caracterizados claramente como negativos ou positivos.

Por outro lado, ao se considerar as respostas das professoras que exerciam a docência anteriormente ao seu ingresso na rede municipal de ensino, constata-se que estas referências se invertem, visto que 13 destas professoras apontaram valores e sentimentos positivos sobre a sua inserção profissional e oito professoras discriminaram situações e aspectos negativos sobre essa experiência.

Esses dados sugerem que as professoras que exerciam a docência em outros espaços ou etapas educativas, antes de ingressarem na Educação Infantil do município, superaram situações específicas que as desestabilizaram no seu início de carreira, exigindo soluções para as problemáticas do cotidiano. Entretanto, no momento da pesquisa, estavam lidando com novos desafios, que as experiências vividas anteriormente não davam subsídios para as intercorrências relacionadas a inclusão escolar. Já as professoras que são iniciantes na carreira docente, além de precisarem lidar com as dificuldades, dilemas e inseguranças desta fase profissional, somam-se a estas as dificuldades e dilemas que a inclusão de crianças público-alvo da educação especial agrega ao seu fazer docente. Essas considerações confirmam o que Marcato (2015, p. 21.480) destaca ao afirmar que:

Aspectos como a diversidade em sala de aula e dificuldades de aprendizagem dos alunos são desafios a serem enfrentados por qualquer

---

<sup>50</sup> A respeito das considerações negativas sobre o início de carreira descritas pelas professoras considerou-se as respostas que descreveram esse período como difícil, complicado, assustador, além de relatar sentimento de impotência, insegurança e preocupação.

docente seja em qual for o seu estágio profissional. No entanto, parecem representar um desafio ainda maior aos professores iniciantes.

Após estas observações iniciais, serão destacadas algumas reflexões sobre as ocorrências apontadas pelas professoras, sendo que a mais citada se refere ao início de carreira com a educação inclusiva considerado como um período difícil, com muitas dificuldades, contabilizando sete citações. As professoras discriminaram esse processo da seguinte forma:

*Foi difícil porque eu só tinha a teoria e tive que enfrentar as dificuldades (P10).*

*Foi um pouco difícil, eu diria bem desafiador (P11).*

*As dificuldades foram diversas ainda mais para iniciantes, entre as mais variáveis passei a mudar minhas técnicas, como a criança com o grupo, a adaptação, as exigências, o tempo e as atividades, sendo que a rede não nos deu suporte (P15).*

*Foi difícil, falta material adequado; cursos de especialização (os cursos são dados somente aos auxiliares e muitas vezes não são repassados aos professores); não tem auxiliar para todas as crianças (P20).*

*No início como auxiliar não tinha nenhuma experiência, era somente cuidado e auxílio para as crianças, agora como professora tento incluí-lo nas atividades, mas é difícil por trabalhar sozinha e ter mais 24 crianças na sala (P28).*

*Difícil, principalmente no parcial. Não são todas as deficiências e transtornos que recebem auxiliar de inclusão. Nesse caso fica difícil desenvolver o trabalho estando sozinha (P29).*

*Foi um pouco difícil, não sabia até onde poderia avançar, principalmente na questão dos limites (P30).*

Esse grupo de professoras, com exceção da participante P28 e P20 que não descreveram como foi sua formação inicial, as demais optaram por cursos na modalidade a distância. Outro aspecto que chama a atenção no perfil dessas participantes refere-se ao fato de que cinco delas já tiveram experiências com a educação, seja atuando como professora temporária (P11), como auxiliar de inclusão (P20) ou ainda como Auxiliar de Educador (P20, P29, P30). No entanto, apesar de terem vivido essas experiências anteriormente, essas professoras mencionaram dificuldades no trabalho com as crianças público-alvo da educação especial.

Algumas das dificuldades apontadas pelas professoras referem-se, principalmente a realização do trabalho que se dá de forma isolada, sem a ajuda da

auxiliar de inclusão e sem um suporte da instituição educativa e da Secretaria de Educação.

O fato de não terem apoio no trabalho com a inclusão pode gerar insegurança, desmotivação e imobilização das professoras diante dos desafios que enfrentam no seu cotidiano. Além disso, compreende-se que há necessidade da revisão dos diferentes papéis atribuídos aos profissionais que atuam na educação no contexto da educação inclusiva.

Dessa forma, uma escola que caminhe na direção de uma educação inclusiva, precisa repensar o papel de cada um dos membros da comunidade escolar. Urge a necessidade de um trabalho em equipe porque apenas o professor, em sala de aula, não consegue ter elementos necessários para garantir, de fato, a inclusão (MARCATO, 2015, p. 21.488).

Nesse sentido, as professoras precisam contar com um trabalho colaborativo da instituição, pois necessitam adquirir novos conhecimentos inerentes a prática docente, sendo que o diálogo com seus pares mais experientes pode favorecer essa aprendizagem (MARCATO, 2015).

Marcato (2015) também discute essa problemática e enfatiza a importância de uma resignificação sobre o papel dos gestores e da própria Secretaria de Educação no processo de inclusão, visto que:

É necessário apontar que da mesma forma que o trabalho do professor não pode ser solitário, também os gestores não podem garantir avanços sozinhos. Requerem-se mudanças estruturais que contemplem os atores que vivem a inclusão cotidianamente. Neste sentido, aponta-se a urgência de pensar no trabalho colaborativo, em que também as secretarias de educação, municípios, estão envolvidos em prol da educação para todos (MARCATO, 2015, p. 21.491).

Na perspectiva sobre o que seja efetivamente trabalho colaborativo, uma primeira concepção volta-se para um sentido mais restrito, ou seja, “o ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes” (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

Assim, esse trabalho colaborativo restringe-se às professoras que trabalham diretamente com essa criança, não envolvendo, conforme a descrição apontada pelas autoras, outros profissionais da instituição educativa. No entanto, essa dinâmica de

trabalho mostra-se pertinente em um contexto em que geralmente, a professora de sala e a professora especializada realizam trabalhos distantes e não constroem uma proposta conjunta para atuar com as crianças público-alvo da educação especial.

Uma outra concepção envolvendo trabalho colaborativo, não se contrapõe e nem desconsidera a importância do coensino, mas apresenta um olhar mais abrangente sobre essa questão. Sendo assim, Marcato (2016, p. 43) esclarece que:

O trabalho colaborativo pressupõe um sentido de comunidade, em que os alunos e os professores vivem, trabalham cooperativamente e apoiam uns aos outros. [...]. Todos têm responsabilidades. A compreensão de que todas as pessoas são interdependentes, têm uma função e um papel a desempenhar, as mantém juntas formando uma comunidade.

Com o contexto apresentado por Marcato (2016), se enfatiza a importância da coletividade no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial, pois todos precisam compreender que essas crianças são da Educação Infantil e de todos os seus profissionais, não apenas da auxiliar de inclusão, da professora da sala ou “da inclusão”, como muitas vezes é chamada essa criança. Assim sendo, deve-se considerar que:

[...] é preciso um rigoroso e efetivo trabalho de colaboração para alcançar tal objetivo. Sem que as várias esferas que envolvem a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva estejam unidas, não há como a escola comum sozinha chegar a esse modelo e prática de trabalho pedagógico adequado aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, inclusão pressupõe colaboração (MARCATO, 2016, p. 40).

Nesse trabalho de colaboração o que ganha destaque é o grupo e não mais o indivíduo isolado, sendo que o grupo pode servir de apoio às professoras e também de reflexão e formação profissional, pois “quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente” (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 90).

As outras três ocorrências mais citadas pelas professoras apontam o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial, no início da carreira docente como um desafio, um período desafiador, tranquilo, enriquecedor e de muitas aprendizagens, apontando de maneira geral, aspectos mais positivos do início de carreira.



*Desafiadora - porque o que aprendemos com a teoria é diferente, na prática, cada criança tem o seu jeito (P6).*

*No início me senti desafiada, pois além de não ter trabalhado com crianças com deficiência, percebo como as unidades escolares não estão preparadas para atender essas crianças, tanto na questão da estrutura física quanto a formação dos profissionais (P9).*

*No início foi um desafio era como se eu não soubesse por onde começar. Então decidi conhecer melhor a criança e estudar a deficiência e tudo foi ficando mais leve. Aprendi e aprendo muito com as crianças com deficiência (P19).*

Novamente, ao se analisar o perfil das participantes desse grupo, percebe-se o predomínio da formação na modalidade a distância, realizada por oito dessas professoras, verifica-se que tanto nas colocações das participantes que indicaram o período de início de carreira como algo difícil, quanto as que apontaram esse início como desafiador, ou mesmo tranquilo e favorecedor de muitas aprendizagens, o papel da formação inicial, independente da modalidade escolhida, trouxe resultados diversos para a carreira docente.

Isso sugere que não é apenas a formação inicial que determinará como será o início de carreira das professoras, muitos outros aspectos precisam ser considerados, como as relações que essa professora estabelece com seus colegas de trabalho, o apoio que recebe da equipe gestora, suas percepções e concepções sobre criança e aprendizagem, de que forma percebe o seu trabalho com as crianças público-alvo da educação especial, quais são os seus objetivos e como isso a impulsiona a vencer os desafios.

Além disso, verifica-se que 10 professoras desse grupo já tiveram experiências anteriores com a docência, sendo que destas, oito trabalharam com crianças público-alvo da educação especial em sua carreira docente. Posto isso, pode-se considerar que as experiências anteriores contribuíram para que elaborassem percepções sobre o início de carreira de forma mais positiva e auxiliassem na constituição do trabalho com as crianças público-alvo da educação especial de maneira mais aberta para novas aprendizagens.

Voltando as respostas das participantes que indicaram que é desafiador o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial, percebe-se que os desafios se voltam para a falta de condições que permitam uma educação inclusiva e para a divergência entre a teoria e a prática, sendo que esta questão é uma das

grandes dificuldades enfrentadas pelas professoras iniciantes, visto que, para Marcato (2015, p. 21.489):

O que o professor aprendeu em sua formação inicial não é automaticamente aplicável em sala de aula. A necessidade que emerge do contexto o provoca a construir novos saberes, obrigando-o a ressignificar seu papel e reconstruir sua identidade profissional, mesmo para professores veteranos.

A respeito dos relatos das professoras que apontaram que o início de carreira foi “tranquilo”, estas se referem à oportunidade que tiveram de ter o apoio da família no processo de inclusão, de contarem com a ajuda de uma auxiliar de sala, além de a professora P16 ter indicado essa tranquilidade devido a ter tido experiência em instituições especializadas como APAE e AMA.

Essas considerações apontam que no processo de inclusão faz-se necessário um trabalho conjunto, que vá além da atuação docente, sendo que com o apoio da família e de uma auxiliar de sala, conforme sugestão das participantes, é possível que esse processo seja vivido com mais tranquilidade, visto que, com esse apoio, é possível oferecer uma atenção mais individualizada à criança público-alvo da educação especial quando existe necessidade, em relação às demais.

Ainda neste aspecto, considera-se que a experiência prévia da participante P16 no trabalho desenvolvido em instituições especializadas oportuniza uma maior aproximação e identificação da docente com as crianças público-alvo da educação especial, pois contribui para a diminuição do estranhamento com a deficiência e a diferença destas crianças. No entanto, é preciso considerar que a organização do trabalho com o público-alvo da educação especial nas instituições especializadas e no ensino regular são diferentes, pois cada espaço possui as suas concepções, objetivos, metodologias e percepções sobre as necessidades de aprendizagem desse público.

Em relação as opiniões que destacaram uma valorização positiva do trabalho com crianças público-alvo da educação especial no início da carreira, as participantes, que já exerciam a docência anteriormente ao ingresso como professoras de Educação Infantil efetivas do município, destacaram:

*Houve um grande aprendizado por minha parte, pois cada criança tem sua especificidade e com isso leva a docente a rever sempre a sua prática (P17).*

*Está sendo uma experiência gratificante, pois aprendi muito a ter um olhar a mais (P22).*

*Uma realidade em que muitas das vezes nos surpreendemos. Pois temos poucos recursos e isso acaba nos atrapalhando, porém nos conduz a ir buscar e adaptar materiais e buscar soluções e apoio de técnicos e especialistas da rede (P23).*

*A experiência com crianças com deficiência possibilita ao professor conhecer a criança na sua individualidade, considerando suas habilidades para superar suas dificuldades (P31).*

Como percebe-se pelos relatos, a inclusão possibilita às professoras um reavaliarem constante da sua prática pedagógica, sendo que mesmo quando as condições para a inclusão não são as ideais, elas impulsionam, por exemplo, a professora P23 a buscar soluções para resolver os impasses e dificuldades do dia a dia. Neste contexto, Cordeiro e Antunes (2010, p. 164) destacam:

*Ao pensar e propor a educação inclusiva hoje, entende-se que ao esperar que tudo fique próximo ao ideal para receber as crianças com deficiência na escola regular, contando com leis apropriadas, espaços adaptados, professores adequados, corremos o risco de entrar em uma prisão que não nos permitirá desfrutar as reais condições já dadas e que no seu enfrentamento, como mostram nossas professoras, sofrem modificações, desenvolvimento e criam condições diferenciadas para que a inclusão se torne real.*

Neste sentido, as autoras destacam que a espera pela construção das condições ideais de uma escola inclusiva, em que sejam dadas todas as condições físicas, materiais e de formação para que o processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial ocorra plenamente incita uma imobilização de todos os profissionais envolvidos, pois ao voltarem os seus olhares apenas para o ideal desejado, não vislumbram as possibilidades que cada realidade escolar já oferece para a realização do processo de inclusão.

Destaca-se que antes mesmo de as crianças público-alvo da educação especial serem inseridas no ensino regular, a escola já enfrentava dificuldades, impasses, dilemas e retrocessos, que também dificultavam o processo de ensino e aprendizagem das crianças, visto que a escola não é um espaço neutro e estanque da sociedade, ela apresenta contradições e dilemas. No entanto, também traz muitas possibilidades para sua mudança e melhoria contínua na realização dos seus objetivos perante seus frequentadores.

A próxima pergunta que será comentada nesta categoria teve o seguinte enunciado: *Em razão dos diversos desafios encontrados no início da sua atuação como professora da Educação Infantil junto às crianças com deficiência, que necessidades de formação você destaca como prioritárias?* O Quadro 27 apresenta as ocorrências apontadas pelas professoras.

Quadro 27 – Necessidades formativas das professoras

<b>Necessidades formativas</b>	<b>Ocorrências</b>
Não discriminaram quais suas necessidades específicas de formação	14
Metodologias	9
Conhecimento mais aprofundado sobre as deficiências	7
Sugestões para a organização do trabalho com a inclusão	5
Formações com profissionais da saúde, mais especializados	4
Recursos	4
Formações dirigidas às especificidades da criança com deficiência	3
Visitas a locais especializados	1
Projeto institucional sobre a inclusão	1
Críticas a organização da inclusão no contexto atual	1
Sensibilização do professor para a educação inclusiva	1

Fonte: Primária.

Na análise das respostas das professoras, verificou-se o destaque dado por 14 participantes sobre a necessidade e a importância da realização de cursos, seminários, palestras, formação continuada de forma geral. Porém, essas participantes não discriminaram quais são as suas necessidades específicas de formação neste início de carreira, oriundas do seu trabalho com o público-alvo da educação especial. As participantes P9, P10 e P17 citaram a necessidade de uma formação na educação inclusiva, no entanto, não discriminaram em qual aspecto deste tema possuem mais necessidade de formação. Isso pode indicar a dificuldade das professoras de compreender qual trabalho deve ser desenvolvido com esse público e as consequentes necessidades formativas para atuar na inclusão escolar.

No contexto histórico brasileiro, com a inclusão cada vez maior das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, surge a exigência por uma nova forma de pensar a formação e o trabalho docente devido as demandas impostas pelas especificidades que a prática docente com essas crianças exigem das professoras de todos os níveis educativos, inclusive da Educação Infantil.

Um dos primeiros princípios a serem considerados na formação e atuação docente com as crianças público-alvo da educação especial relaciona-se a considerar a subjetividade dos indivíduos envolvidos, com suas inseguranças, preconceitos, mitos, sentimentos e individualidades que se mostram imbricados no processo de

inclusão, ou seja, conhecer cada um destes indivíduos, muito além das suas deficiências e transtornos.

Neste sentido, Antunes e Cordeiro (2010, p. 166) destacam que “incluir significa rever valores, atitudes e comportamentos; repensar o que nos coloca como diferentes/iguais e como agimos de acordo com essa diferença/igualdade”.

Outros saberes e conhecimentos que precisam ser oportunizados as professoras são apresentados por Nozi e Vitaliano (2012). Essas autoras realizaram um estudo bibliográfico em sete periódicos, 10 capítulos de livros e três dissertações de mestrado em Educação Especial e Educação com o objetivo de conhecer quais são os saberes necessários dos professores para que ocorra a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular. Os resultados encontrados voltam-se para os seguintes saberes:

Conhecer métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo (p. 338).  
 Conhecer as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (p. 339).  
 Conhecer os procedimentos didáticos pedagógicos, os fundamentos da educação e a legislação (p. 340).  
 Conhecer pesquisas e relatos que abordam processos inclusivos (p. 340).  
 Conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com NEE (p. 341).  
 Conhecer sobre o papel da educação especial na educação inclusiva (p. 342).  
 Conhecer as barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NOZI; VITALIANO, 2012, p. 343).

Esses saberes são fundamentais na formação das professoras, pois oportunizam conhecimentos que as auxiliam a compreender melhor o processo de inclusão e as suas especificidades.

Um último aspecto que merece ser mencionado, acrescentando-se a lista de saberes apontadas por Nozi e Vitaliano, refere-se a crença que a professora deve ter a respeito da capacidade de aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial. Desta forma, sabendo da capacidade da criança de aprender, a professora irá buscar subsídios que colaborem nesse processo. Porém, caso contrário, a docente volte o seu olhar apenas para as deficiências da criança, considerando-a como um ser incapaz, toda a organização da sua prática pedagógica estará marcada por essa crença e ela não conseguirá contribuir no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, que é o objetivo principal da sua inclusão no ensino regular.

Ainda nesta ocorrência a participante P23 fez a seguinte colocação:

*A necessidade de formação é primordial tanto para o professor como para o monitor que auxilia e cuida de cada caso em especial. Mesmo com capacitação nos surpreendemos, somos desafiadas a cada caso e suas particularidades (P23).*

Essa participante destaca a complexidade do processo de inclusão, mesmo com ampla formação. A concretude da educação inclusiva exige conhecimentos e saberes que, muitas vezes, são inerentes a cada caso específico, pois as crianças público-alvo da educação especial também possuem sua singularidade como qualquer ser humano, neste sentido, não são a deficiência ou síndrome que determinam como cada um destes indivíduos se constituem e irão aprender.

Dessa forma, é essencial que “[...] se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011, p. 869). Ou seja, é preciso que a professora amplie o olhar sobre a criança público-alvo da educação especial além da sua deficiência, para que encontre caminhos alternativos que possam contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, considerando-a como um ser capaz de aprender.

A segunda ocorrência mais citada pelas professoras refere-se à necessidade de formação voltada a metodologia de trabalho com as crianças público-alvo da educação especial, ou seja, como realmente realizar o trabalho pedagógico com essas crianças, conforme os relatos a seguir apresentados.

*Sinto falta de cursos direcionados a deficiência, em apresentar metodologias e não apenas teorias (P4).*

*[...] sugestões de como se trabalhar com determinada deficiência (P6).*

*Métodos de trabalho (P20).*

*Como lidar com a criança em relação = como pegar, de que forma desenvolver atividades entre outros (P21).*

*Cursos que mostrem práticas de como trabalhar, não só teoria, pois os cursos que fazemos falam muito sobre a doença e pouco sobre como trabalhar com eles (P24).*

*Algum curso que nos oriente de maneira geral a trabalhar com as crianças (P25).*

*Cursos de como lidar com a criança especial (P28).*

*Formação [...] também voltadas para a prática cotidiana (P31).*

Como observa-se nas colocações das participantes, há necessidade de cursos e formações que avancem na questão da inclusão escolar, que apresentem conhecimentos sobre o trabalho pedagógico que deve ser realizado com as crianças público-alvo da educação especial, como destacado pela participante P24 ao afirmar que *os cursos que fazemos falam muito sobre a doença e pouco sobre como trabalhar com eles*. Denuncia-se assim, ainda muito presente, uma perspectiva baseada no modelo médico-psicológico em muitos cursos e propostas de formação docente.

A última ocorrência que será apresentada na análise dessa questão, refere-se às necessidades formativas apontadas pelas professoras participantes voltadas a formações que abordem um conhecimento mais aprofundado sobre as deficiências, como destacam as seguintes participantes:

*Sinto falta de cursos direcionados a deficiência (P4).*

*Conhecer mais sobre a deficiência (P5).*

*Aprofundamento nas variadas deficiências (P6).*

*Cursos específicos sobre a deficiência (P8).*

*Conhecer as deficiências, suas especificidades e como contribuir para seu desenvolvimento nos aspectos cognitivos, motor, social e afetivo (P26).*

*Formação voltada para os tipos de deficiência (P31).*

As professoras participantes percebem em sua prática pedagógica, a necessidade de cursos mais voltados às especificidades sobre as deficiências, que são necessários para se compreender algumas das características apresentadas pelas crianças. Porém, é importante destacar que para a realização do trabalho com as crianças público-alvo da educação especial, não basta “caracterizar as diferentes deficiências, mas contemplar, principalmente, as adequações didático-pedagógicas necessárias aos diferentes tipos, que implicariam em dificuldades muito diferenciadas” (BUENO; MARIN, 2011, p. 114).

Neste contexto, Garcia (2013a, p. 126) contribui para a ampliação da compreensão a respeito da deficiência e a organização do trabalho educativo voltado a esse público.

O raciocínio que busco desenvolver remete ao reconhecimento da diferença de uma forma concreta, ou seja, em suas múltiplas dimensões, em suas muitas expressões. Procuro, com isso, fugir de uma compreensão que toma

a deficiência como diferença principal e define as necessidades educacionais de uma pessoa basicamente a partir do tipo de deficiência com o qual ela está identificada. Afirmando que as características que historicamente foram relacionadas a quadros de deficiências são importantes para se pensarem os tipos de necessidades educacionais que estão em jogo, mas também que este é um esforço insuficiente, pois, para efetuar essa avaliação, é indispensável ter conhecimento de outros elementos que constituem a vida do sujeito.

A última reflexão que se faz pertinente nesta discussão se refere a observação apresentada pela participante P27, na qual destaca a importância da sensibilização das professoras a respeito da educação inclusiva e do trabalho com as diferenças. Em suas palavras:

*Acho que de nada vale ter várias formações, se o professor não se sente sensibilizado ao realizar o trabalho, é necessário um entendimento e uma mudança interior, um olhar sensível de respeito com o ser humano em relação as diferenças, vindas do professor (P27).*

Neste sentido, a professora P27 enfatiza o trabalho que precisa ser realizado na formação docente, de se trabalhar a subjetividade, pois ela possui seus preconceitos, medos, mitos, inseguranças e estereótipos a respeito do público-alvo da educação especial e, estas percepções e sentimentos repercutem na realização do seu trabalho diante destas crianças. Cordeiro e Antunes (2010, p. 161) tratam sobre essa questão ao afirmarem que:

O relacionamento interpessoal é a base da educação. Quando se coloca um aluno com deficiência em sala de aula comum, o professor terá de lidar com ele na sua totalidade, na sua singularidade e sem desigualdade. Devem-se considerar as representações sobre o estudante com deficiência e o tipo específico de deficiência, pois é no confronto dessas representações e das situações vividas que se torna mais provável o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais efetiva.

Resumindo as reflexões desta categoria, verifica-se que as professoras descreveram o seu período de inserção profissional marcado por dificuldades e desafios, principalmente, as participantes que iniciaram a sua carreira na rede municipal de ensino na Educação Infantil de Joinville e encontram-se no seu estágio probatório. Já as participantes que haviam exercido a docência anteriormente a nomeação como professoras efetivas da rede municipal de ensino, a maioria destacou aspectos mais positivos deste período de inserção profissional.



A respeito das necessidades formativas das professoras, destaca-se que a maioria enfatizou a importância da formação docente para o desenvolvimento do trabalho com as crianças público-alvo da educação especial, mas sem discriminar especificamente os conhecimentos que precisam aprender sobre este assunto. Porém, as que os discriminaram, citaram a necessidade de formação voltada a aspectos inerentes à metodologia, de como trabalhar com este público, além de apontarem a necessidade de saberes e conhecimentos mais embasados e profundos a respeito das deficiências.

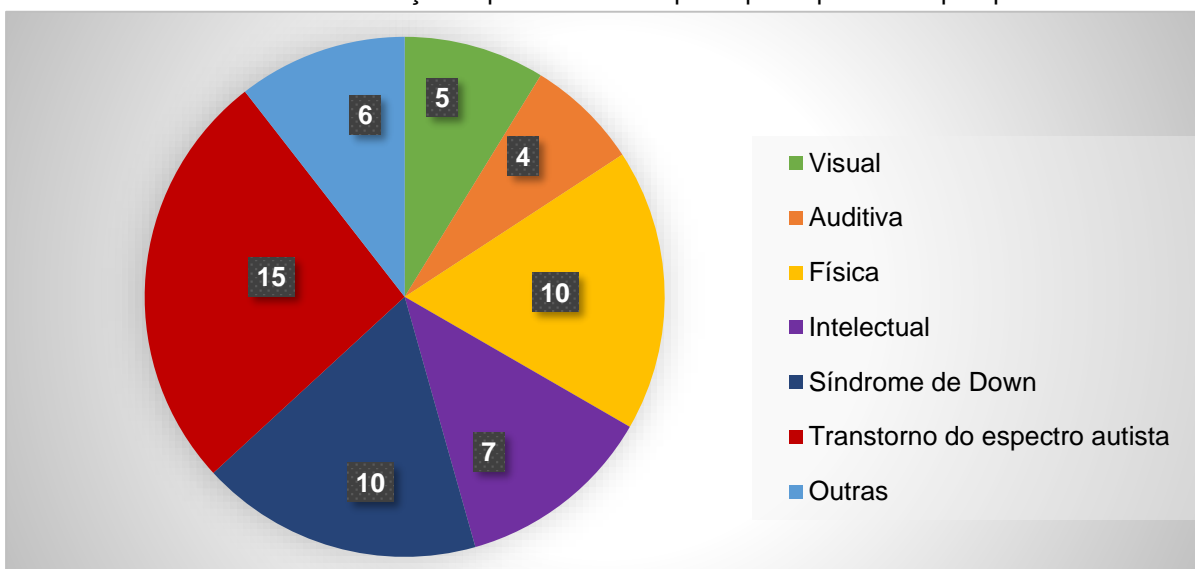
Na próxima seção, serão apresentadas as discussões e reflexões apontadas pelas professoras participantes da pesquisa a respeito da terceira categoria, a qual refere-se ao trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial.

#### **4.4 Trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial**

A última categoria de análise volta-se para as discussões referentes ao trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial. No questionário utilizado para a coleta dos dados, esta categoria foi composta por 9 perguntas abertas e/ou fechadas.

O enunciado da primeira questão foi: *Considerando que você trabalha com crianças com deficiência, quais as deficiências que essas crianças apresentam?* As informações assinaladas pelas docentes encontram-se no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Público-alvo da educação especial atendido pelas participantes da pesquisa



Fonte: Primária.

No gráfico constata-se que a maior predominância do público atendido pelas professoras se refere às 15 crianças com Transtorno do Espectro Autista, seguido pelas 10 crianças com síndrome de Down e 10 com deficiência física. A respeito da opção referente a “outras” apontada pelas participantes encontra-se Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (1), síndrome de West (1), síndrome de Leigh (1) e síndrome de Panderwilli (1) [síndrome de Prader-Willi]. É possível perceber, que algumas das opções apontadas neste item são síndromes que não são discriminadas como público-alvo da educação especial na Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017a) que encontra-se ilustrado na sequência.

Neste momento, é pertinente apresentar alguns dados estatísticos sobre o atendimento do público-alvo da educação especial no ensino regular, informações que estão descritas no Quadro 28.

Quadro 28 – Número de matrículas na educação especial em classes comuns – Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – Brasil - 2016

<b>Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*</b>	<b>Brasil</b>	<b>Região Sul</b>	<b>Santa Catarina</b>	<b>Joinville</b>
Cegueira	6.037	844	206	11
Baixa visão	64.405	9.210	1.978	150
Surdez	21.987	2.111	418	36
Deficiência auditiva	32.121	4.613	1.556	188
Surdocegueira	328	23	8	1
Deficiência física	104.332	12.704	3.446	410
Deficiência intelectual	520.720	97.318	16.809	714
Deficiência múltipla	46.925	6.476	1.963	152
Autismo	56.578	8.036	2.890	182
síndrome de Asperger	10.332	2.368	872	43
síndrome de Rett	1.717	112	37	3
Transtorno Desintegrativa da Infância – TDI	33.138	3.782	856	25
Altas habilidades/superdotação	15.751	4.272	488	33
<b>Total**</b>	<b>796.486</b>	<b>136.082</b>	<b>26.503</b>	<b>1.595</b>

Fonte: INEP (2017a).

Notas: \* O mesmo aluno poderia ter mais de uma matrícula, devido a ter mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

\*\* Esse total inclui somente matrículas de alunos com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação informados no Censo Escolar, caso tivesse mais de uma deficiência, foi contado apenas uma vez.

Na comparação entre os dados informados pelas participantes da pesquisa e os indicados na Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017a) percebe-se alguns aspectos interessantes. Primeiro, ao se considerar os tipos de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com o maior número de matrículas em qualquer nível, constata-se que o autismo ficou entre o terceiro ou quarto mais citado em número de matriculados na educação básica. Nesse aspecto, essa constatação diverge dos dados indicados pelas participantes da pesquisa, que citam ser este o transtorno mais atendido por elas.

Em segundo lugar, é preciso esclarecer que no levantamento da Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017a), não foram discriminadas as matrículas específicas das crianças e jovens com síndrome de Down, sendo que, conforme orientação sobre o preenchimento do censo, geralmente, as crianças que possuem essa síndrome apresentam deficiência intelectual e, nestes casos, esses indivíduos foram lançados no censo com essa deficiência (INEP, 2017b).

À vista disso, ao se adotar o mesmo critério para considerar os dados indicados pelas participantes, que apontaram que 10 crianças possuem síndrome de Down e sete deficiência intelectual, chega-se ao resultado de 17 crianças, o maior público atendido pelas professoras, dado que se repete na Sinopse Estatística da Educação

Básica 2016. Sendo que engloba o maior número de matrículas em nível nacional com 520.720 crianças e jovens, o que corresponde a 57% do público-alvo da educação especial atendido no ensino regular.

A comparação dos números entre a primeira e a segunda deficiência mais incluída na educação básica em nível nacional, revela um dado interessante que é a distância entre esses valores, visto que a deficiência intelectual engloba 520.720 crianças e a deficiência física, segunda mais citada, é de 104.332.

Além disso, Prieto (2010, p. 67) destaca alguns problemas que podem existir no levantamento do Censo escolar, porém, mesmo “[...] que pesem as dúvidas suscitadas sobre distorções ainda não solucionadas quanto à classificação indevida de alguns alunos nas categorias do campo da educação especial nas planilhas do Censo escolar”, são esses os dados disponíveis para conhecer algumas informações sobre o atendimento das pessoas que são o público-alvo da educação especial.

Ainda nesta questão, as professoras foram inquiridas sobre a seguinte informação: *Quantas crianças com deficiência você atende em sua sala?*

Nas informações apresentadas pelas participantes, percebe-se que duas professoras atendem três crianças público-alvo da educação especial, 10 docentes possuem duas crianças desse público e 15 participantes apontaram que trabalham com apenas uma criança em suas turmas.<sup>51</sup>

A partir desse panorama, constata-se que as crianças público-alvo da educação especial correspondem ao total de 43 crianças. Ao considerar o valor total de 131 crianças de 4 e 5 anos atendidas na Educação Infantil da rede municipal de educação de Joinville, conforme o censo escolar do ano de 2016<sup>52</sup>, o percentual dessas crianças atendidas pelas professoras é de 33%, ou seja, um terço dessa população está nas turmas das professoras ingressantes como titulares de cargo na Educação Infantil.

Destaca-se que o início de carreira é um período difícil e atribulado, em que a professora precisa aprender a lidar com as demandas, dilemas e dificuldades comuns ao universo escolar, sendo que entre as dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras iniciantes, Romanowski e Martins (2013, p. 3) citam:

---

<sup>51</sup> Nessa pergunta, embora todas as professoras tenham citado quais deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento as crianças com quem trabalham possuem, no complemento da resposta, seis professoras não apontaram quantas crianças público-alvo da educação especial atendem em suas turmas e, por isso, esses dados não foram contabilizados neste momento.

<sup>52</sup> Informação apresentada no Quadro 14, na seção referente ao perfil das professoras.

A incompletude de sua formação inicial como referência para as decisões sobre o que fazer e entender o que se passa. De outro lado, a ancoragem para apoiar decisões em situações semelhantes já experienciadas está se constituindo, o que implica pouca possibilidade de amparo para decisões tomando por referência a história profissional e o acúmulo de vivências anteriores. Além disso, o professor se sente muito solitário em sua prática docente, pois estão se compondo os vínculos com seus parceiros de trabalho na escola e com a categoria profissional.

Diante desse cenário, questiona-se a escolha de indicar essas professoras para trabalhar com as crianças público-alvo da educação especial, visto que esse trabalho já exige muitos conhecimentos e saberes da docente experiente, considerando que as dificuldades enfrentadas pelas professoras ingressantes como titulares de cargo poderão ser muito maiores no trabalho com esse público.

A segunda questão desta categoria teve a seguinte proposição: *Diante de uma dificuldade no trabalho desenvolvido junto às crianças com deficiência, você recorre a alguém? Em caso afirmativo, a quem você recorre?*

As respostas dos questionários apontam que 32 professoras afirmaram que recorrem a alguém quando tem dificuldade no trabalho com esse público, sendo que apenas uma professora não respondeu, pois afirmou que não teve dificuldade.

A respeito do complemento da pergunta, em que as professoras foram convidadas a citarem a quem recorrem nesses momentos de dificuldades, três professoras não responderam essa questão. O Gráfico 6 ilustra as respostas das docentes.

Gráfico 6 – Pessoas à quem as professoras recorrem em momentos de dificuldade no trabalho com o público-alvo da educação especial



Fonte: Primária.

Como observa-se no gráfico, há predominância pela busca da ajuda da professora de apoio pedagógico, citada por 14 professoras, além da ajuda da equipe gestora dos CEIs, apontado por 12 docentes, sendo que esses dois índices englobam 68% das respostas.

É pertinente destacar que, no município de Joinville, a ocupação dos cargos de direção (diretora e auxiliar de direção) é feita através da apresentação de um projeto de gestão, sendo que as pessoas interessadas são selecionadas por meio de uma banca avaliadora organizada pela equipe da Secretaria de Educação do Município. Já a ocupação do cargo de professora de apoio pedagógico, profissional que desempenha a função de coordenadora pedagógica, ocorre por meio de indicação, própria ou de terceiros.

Nesse sentido, é importante enfatizar que, para a professora de apoio pedagógico ser selecionada, precisa ter formação em Pedagogia com especialização em Educação Infantil conforme o Regimento único das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Joinville (JOINVILLE, 2011). Já os requisitos para o cargo de diretor e auxiliar de direção engloba os seguintes critérios: ser “servidores efetivos da rede municipal de ensino, em cargos constantes do Plano de Carreira do Magistério” (JOINVILLE, 2011, p. 10). Nesse contexto, destaca-se que não são exigidas formações específicas voltadas a educação especial ou inclusiva.

Assim, estas profissionais que possuem, muitas vezes, o mesmo nível de ensino das professoras da Educação Infantil, precisam orientar e ajudar as docentes a desenvolverem o seu trabalho com o público-alvo da educação especial, porém, em muitos casos, elas não possuem formação para lidar com as demandas e dificuldades que ocorrem durante esse processo.

Para ilustrar essa situação, Oliveira (2017), em pesquisa realizada com a equipe diretiva de sete escolas de ensino fundamental da rede municipal de Camboriú/SC, visando investigar como essas equipes diretivas compreendem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), teve como um dos seus resultados a necessidade de formação teórica e consistente das equipes diretivas e dos demais profissionais das escolas, sobre a educação e a educação especial.

Além disso, é importante discutir sobre a importância da equipe gestora<sup>53</sup> na construção e organização de uma escola ou CEI inclusivos. Para iniciar essa reflexão, Santanna (2015) apresenta um estudo bibliográfico que teve como objetivo analisar qual o papel desempenhado pelo gestor escolar na educação inclusiva. Porém, compreende-se que este papel também poderia ser atribuído a função de professora de apoio pedagógico dos CEIs.

Entre as reflexões apresentadas por essa autora, destacam-se alguns requisitos e ações necessários ao gestor escolar para promover a educação inclusiva: o primeiro diz respeito à necessidade que a gestão tem de conhecer os saberes, conhecimentos e concepções que embasam a educação inclusiva e democrática (SANTANNA, 2015). Dessa forma, “é necessário preparo, formação e dedicação, uma vez que somente um olhar atento e articulado com teorias da educação permitirão a mudança de olhar sobre a pessoa com deficiência” (SANTANNA, 2015, p. 74). Assim, reafirma-se a importância do embasamento teórico para dar subsídios a prática educativa desenvolvida por todos os profissionais no contexto educativo.

O segundo elemento se refere a necessidade da formação e sensibilização dos gestores para a educação inclusiva, visto que “o gestor deve ser o primeiro a estar consciente da perspectiva adotada pelo paradigma da educação inclusiva, além de ser o primeiro a estar sensível a esta causa” (SANTANNA, 2015, p. 76). Neste caso, quando os gestores acreditam no projeto da educação inclusiva e a importância da inclusão dos indivíduos reconhecidos como público-alvo da educação especial no ensino regular, ele movimenta e motiva os seus funcionários a também acreditarem na possibilidade dessa inclusão, para além da obrigatoriedade discriminada pela legislação.

O terceiro elemento destacado por Santanna (2015) volta-se para a responsabilidade do gestor escolar no que diz respeito a aprendizagem dos alunos com deficiência, conhecendo as suas necessidades e propondo formações que atendam a essas especificidades. Portanto:

Promover estratégias de aprendizagem juntamente com o professor dos alunos com deficiência é fundamental para a construção de uma prática educativa inclusiva. Muitos professores, sem a devida orientação, acabam por excluir seus alunos por desconhecerem as necessidades dos mesmos.

---

<sup>53</sup> Considera-se equipe gestora as profissionais que desempenham a função de diretoras, auxiliares de direção e professoras de apoio pedagógico, estas últimas, responsáveis pela coordenação pedagógica nos CEIs de Joinville.

Na tentativa de protegê-los, muitas vezes, acabam impossibilitando a aprendizagem dos conteúdos. Nesse momento, é importante que a gestão escolar juntamente com toda a equipe, pensem em ações que favoreçam a promoção de sentidos [sobre] aquilo que está sendo ensinado (SANTANNA, 2015, p. 77).

Por fim, Santana (2015) defende um trabalho colaborativo, que promova a participação e a formação de todos os profissionais que atuam no ambiente educativo, o que repercute, conforme discrimina a autora, na necessidade da formação do gestor escolar como um profissional que “[...] precisa ser formado, fundamentado numa cultura que respeita a diversidade, promova a inclusão e garante os direitos fundamentais dos homens, dentre eles o acesso à educação de qualidade” (SANTANNA, 2015, p. 78).

A próxima pergunta traz dados referentes às ações que são feitas pelas professoras no trabalho com a educação inclusiva, sendo que o enunciado da questão foi o seguinte: *No decorrer do seu trabalho como docente junto às crianças com deficiência, destaque duas ações realizadas por você para atender as especificidades dessas crianças.* Três professoras não responderam essa pergunta, as que optaram por apresentar suas opiniões, o Quadro 29 discrimina as ocorrências encontradas.

Quadro 29 – Ações docentes realizadas no trabalho com as crianças público-alvo da educação especial

<b>Ações adotadas pelas professoras</b>	<b>Ocorrências</b>
Adequação de materiais e atividades	22
Visita e busca de informações em instituições e pessoas especializadas	7
Atenção a individualidade da criança, trabalhando a capacidade de a criança se ver como um ser capaz de aprender	5
Busca por formação	4
Auxílio mais individualizado	3
Mudança da postura ou atitude da docente diante da criança	3
Atenção especial a socialização da criança	2
Busca de apoio da família	2

Fonte: Primária.

Percebe-se que a principal ação realizada pelas professoras para atender as especificidades das crianças se refere às adaptações, tanto de materiais quanto de atividades, sendo que essa ocorrência engloba 46% das respostas.

A partir das considerações das professoras, que indicaram a necessidade de adequações no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, faz-se pertinente explicitar algumas considerações a respeito das concepções sobre adaptações, adequações e flexibilizações curriculares, termos que são discutidos pela legislação e teóricos da educação especial.



A série “Saberes e Práticas da inclusão” publicada pelo MEC, em seu quarto volume tem como título “Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais” (BRASIL, 2003), sendo que este volume aponta alguns aspectos sobre o público que apresenta necessidades educacionais especiais e as adequações curriculares que podem necessitar no seu processo de inclusão no ensino regular, visto que “[...] a realização de adequações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2003, p. 26).

No que se refere a compreensão sobre o termo “adequações curriculares”, o documento explicita a necessidade de adequação de um currículo que atenda a todos os alunos, sendo que:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 2003, p. 34).

No entanto, embora o documento citado apresente considerações a respeito de adequações curriculares, que englobaria adequações em diversas esferas do currículo e do projeto pedagógico das escolas, Garcia (2009, p. 15) discrimina dois termos para essas modificações, adaptação curricular e flexibilidade curricular. Assim, a adaptação curricular é “[...] o sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência [...], das condutas típicas e das altas habilidades”. Do mesmo modo, a flexibilidade curricular “[...] passa a ser relacionado ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais (Garcia, 2004, 2005)” (GARCIA, 2009, p. 15).

Desse modo, Garcia (2009) indica que a adaptação seria a ação de adequar diferentes metodologias conforme os diagnósticos dos alunos e a flexibilidade curricular volta-se para os significados que os conteúdos adquirem nesse contexto e para essa população.

Em relação a extensão das adequações curriculares no processo de inclusão, elas podem ser adequações não significativas e significativas, sendo que as duas apresentam considerações que se voltam para as adequações nos objetivos,

conteúdos, metodologias, procedimentos didáticos, avaliação e na temporalidade (BRASIL, 2003).

Além disso, o documento publicado pelo MEC descreve que as adequações podem ocorrer em três níveis: o primeiro se refere ao projeto pedagógico da escola, o segundo trata sobre o planejamento das atividades em sala pelo professor e, o último nível seria as adequações realizadas individualmente com a criança (BRASIL, 2003).

Outra forma de discriminar as adequações curriculares refere-se primeiramente as adequações de acesso ao currículo, que “correspondem ao conjunto de modificações nos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos” (BRASIL, 2003, p. 44).

Do mesmo modo, uma segunda classificação volta-se para as adequações a respeito dos elementos curriculares, que “[...] focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos a serem ministrados [...] alterações realizadas nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 2003, p. 47).

Por fim, o documento do MEC resume as características e aplicações das adequações curriculares na perspectiva da escola inclusiva:

As adequações curriculares são medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização. Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades especiais (BRASIL, 2003, p. 53).

No contexto sobre as considerações indicadas na série “Saberes e Práticas da Inclusão” e em outras políticas que tratam sobre as adaptações e flexibilizações curriculares, uma autora que faz críticas a esses pressupostos é Garcia (2006; 2009).

Uma de suas críticas volta-se a ênfase atribuída as condições individuais do aluno para o acesso ao currículo, sendo que “as necessidades especiais estão sendo compreendidas não como estratégias alternativas e criativas que possam ser propostas aos processos de ensinar e aprender, mas como o conjunto de condições que o aluno apresenta” (GARCIA, 2006, p. 306). Assim, são as diferenças desses alunos que determinam o seu acesso ou não aos conteúdos curriculares.

Nesse contexto, ainda é importante esclarecer que essa adequação do currículo para atender as características individuais do aluno não se restringe aos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas a todos os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, que englobam também os alunos com “dificuldades de aprendizagem” (GARCIA, 2006). As consequências disso pode “[...] significar uma minimização das aprendizagens propostas para grande parte dos alunos, na direção de um empobrecimento dos conteúdos a serem trabalhados na educação básica” (GARCIA, 2006, p. 307).

Garcia (2006, p. 312) também destaca que a proposição referente a adaptação e flexibilidade curricular está atrelada a ideologia neoliberal, “na lógica do custo-benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência”. À vista disso, as políticas voltadas a educação inclusiva não se dirigem somente “[...] em discriminar sujeitos, mas em lhes atribuir a responsabilidade pelas suas necessidades de aprendizagem, pelo seu fracasso, pelo seu descarte frente às condições globalizadas do mercado” (GARCIA, 2006, p. 312).

Ao voltar para as respostas das participantes da pesquisa, na adaptação das atividades realizadas com as crianças, quatro professoras discriminaram a necessidade de adaptações das atividades, mas sem descrevê-las. Outras cinco participantes indicaram realizar ações como contações de histórias com figuras bem ilustrativas, músicas, pinturas, exploração dos cinco sentidos, jogos, desafios e brincadeiras em equipe, ou seja, ações voltadas ao planejamento e realização de atividades que já são comuns ao universo da Educação Infantil, opção que favorece a aprendizagem de todas as crianças da turma. Nesse sentido, poderiam ser chamadas de adaptações curriculares não significativas (BRASIL, 2003).

Constata-se que na maioria das respostas, as professoras não citaram atividades planejadas especificamente para as crianças público-alvo da educação especial, mas sim, ações que pode-se supor foram realizadas com a turma toda, o que se considera como algo positivo, pois não é atribuída a criança público-alvo da educação especial um lugar diferente ou isolado dos seus colegas de sala.

Com essas pequenas adaptações nas atividades, a criança pode se sentir integrante do grupo, realizando as mesmas atividades que os seus colegas, o que contribui para minimizar o estranhamento e distanciamento da criança público-alvo da

educação especial dos seus companheiros de sala, não sendo considerada como alguém fora do grupo.

À exceção nessa questão foi a resposta da participante P17 que afirmou realizar: *atividades adequadas a elas*, o que sugere uma separação e divergência do que é proposto para essa criança em relação às demais crianças da turma.

A respeito das adaptações curriculares, apresenta-se uma citação na qual as autoras afirmam a necessidade de “[...] pautar-se em uma criteriosa análise do currículo comum em relação às necessidades educacionais especiais do aluno, e sempre em interação com elas” (ANTUNES; PRIETO, 2010, p. 149-150). Caso isso não seja cumprido, podem ocorrer situações de discriminação, pois:

Uma simples ‘substituição’ (de atividades/de conteúdos) não garante o acesso desse aluno ao currículo pensado para sua faixa etária e pode construir uma prática empobrecida, denunciando uma ideia de provisoriedade, ou seja, a de que enquanto este aluno não é capaz de fazer o mesmo que os outros a proposta é que realize uma atividade qualquer, uma atividade improvisada (ANTUNES; PRIETO, 2010, p. 150).

É importante esclarecer que não se desconsidera a importância das necessidades das crianças público-alvo da educação especial no quesito de adaptações de atividades e recursos quando necessários, como já mencionado anteriormente, porém, quando essas adaptações são feitas com toda a turma, sem existir diferenciação entre as atividades propostas ao grupo, acredita-se que isso facilita o processo de inclusão no ensino regular, evitando situações que coloquem a criança como estranha ao espaço da sala ou incapaz de aprender e realizar as aprendizagens e propostas feitas aos seus colegas.

Cabe enfatizar que a proposta de realizar modificações nas atividades realizadas com todas as crianças da Educação Infantil não significa simplificar ou empobrecer o que é proposto para toda a turma, mas de viabilizar formas diferentes e significativas para todos atingirem os objetivos planejados pela professora junto as crianças.

Enfim, considera-se que as atividades propostas à criança público-alvo da educação especial diferentes das dos seus colegas de sala devem ser realizadas apenas quando houver realmente necessidade e sejam imprescindíveis para que a criança consiga participar e adquirir as mesmas aprendizagens que seus colegas.

Em relação a adaptação dos materiais foram citadas mudanças nos mobiliários, na sala e também nos materiais oferecidos às crianças, como por exemplo, a organização do espaço para a cadeira de rodas e adaptação dos materiais pedagógicos, o que remete a importância da acessibilidade no processo de inclusão, aspecto que ainda apresenta muitas dificuldades nas instituições de educação brasileiras e que acarreta, em muitos casos, a negação dessas crianças de frequentarem o ensino regular. Alguns aspectos a respeito da acessibilidade ainda serão discutidos nas próximas perguntas.

A terceira ação discriminada pelas participantes volta-se para a visita e busca de informações em instituições e pessoas especializadas, citada por sete docentes. Considera-se válido que as professoras busquem informações e auxílio nestas instituições e com pessoas especializadas, visto que estes profissionais possuem conhecimentos consistentes sobre aspectos técnicos de como lidar com algumas particularidades e necessidades das crianças público-alvo da educação especial.

Além disso, esses profissionais podem ser um suporte para a professora, que pode se mostrar insegura ao realizar o seu trabalho, devido às lacunas em sua formação inicial ou continuada, que não ofereceram subsídios para a atuação com esse público. Porém, é importante destacar, que muitas vezes, esses profissionais especializados não dispõem de uma abordagem pedagógica necessária para atuar com as crianças público-alvo da educação especial, sendo que esse papel e responsabilidade compete a professora do ensino regular. Ou seja, “a mera transferência de conhecimentos de um campo para o outro, sem as necessárias sínteses, próprias do campo educacional, pode compor um quadro de impedimentos ao trabalho pedagógico, mais que informar e subsidiar o trabalho das professoras” (GARCIA, 2013a, p. 117).

Por outro lado, chama atenção as poucas ocorrências apontadas pelas professoras no que diz respeito às mudanças de atitudes das próprias docentes diante dessas crianças, percebendo-as como capazes de aprender, considerando-as para além da sua deficiência ou transtorno, sendo que poucas participantes destacaram essa ação em suas respostas. Algumas que o fizeram apresentam-se nos excertos na sequência:

1. *Deixar a criança realizar as atividades propostas juntamente com os demais de forma independente.*
2. *Chamar atenção da criança quando tem*

*mal comportamento da mesma forma que chamo a atenção dos demais da sala (P11).*

*Estimular a criança para superar suas dificuldades (P16).*

*Tratar a criança como criança, depois a deficiência (P30).*

*Respeitar o tempo da criança (P32).*

Essas professoras destacam a necessidade de ter um olhar mais amplo sobre a criança público-alvo da educação especial, considerando-a essencialmente como criança, com possibilidades próprias para aprender e se desenvolver, como qualquer outra. Nesse contexto, Ferreira e Ferreira (2007, p. 41) defendem uma nova concepção de deficiência “[...] na qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos e de constituição biológica da deficiência e mais ênfase nas relações sociais e na atenção educacional”.

Do mesmo modo, Prestes (2010) relata que para Vigotski a deficiência, em primeiro lugar é social, sendo necessária a criação de formas para compensar essa deficiência. Nas palavras de Vigotski<sup>54</sup>:

Está errado enxergar na anormalidade somente a doença. Numa criança anormal vemos somente o defeito e por isso o nosso estudo sobre a criança e o enfoque desse estudo limitam-se com a constatação daquele percentual de cegueira, de surdez ou de perversão do gosto. Nós paramos nos “zolotnik” (ouros) da doença e não percebemos os “pud” (quilos) de saúde. Percebemos os grãos de defeitos e não percebemos as áreas colossais, ricas de vida que as crianças possuem (VIGOSTKI, 2006, p. 40 apud PRESTES, 2010, p. 191).

Ainda sobre a concepção de deficiência, Meletti (2013, p. 14) colabora com um conceito para além das características físicas das pessoas com deficiência, enfatizando as determinações sociais, culturais e históricas na sua constituição e também os sentidos dados a essa condição pelas demais pessoas. Assim, para a autora, a deficiência é:

Concebida como um fenômeno constituído de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas que também, e com igual força, é determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana. É compreendida como uma condição de ser-no-mundo, vivida, experienciada, em permanente relação do sujeito com os outros. Assim, tão determinante quanto as características corporais, com suas limitações, incapacidades, funcionalidades ou potencialidades, é a leitura social feita dessa condição, é o olhar do outro e o sentido atribuído a ela.

---

<sup>54</sup> Essa citação de Vigotski foi traduzida do texto *Osnovi defectologii* em russo por Zoia Prestes.

Além disso, Prestes enfatiza que muito se discute sobre inclusão, mas não é esse o objetivo, pois “[...] trata-se sim de conhecer as diversas possibilidades para o desenvolvimento humano e de estar aberta a elas numa relação dialógica genuína” (PRESTES, 2010, P. 191).

A próxima pergunta visava conhecer a opinião das professoras a respeito das ações mais importantes de serem adotadas pelas docentes e pela instituição na educação inclusiva, sendo o enunciado desta questão: *Liste por ordem de importância, as ações que julga importante serem desenvolvidas pelo docente e pela instituição de Educação Infantil como um todo, para que ocorra a inclusão da criança com deficiência.*<sup>55</sup> O Quadro 30 discrimina as ocorrências nas respostas.

Quadro 30 – Ações para serem realizadas pelas professoras para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial

<b>1ª ação prioritária</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>2ª ação prioritária</b>	<b>Ocorrência<sup>56</sup></b>	<b>3ª ação prioritária</b>	<b>Ocorrência</b>
Incluir a criança em todos os momentos	5	Planejamento de acordo com as necessidades da criança	5	Apoio da família	3
		Adaptação de materiais e atividades	5		

Fonte: Primária.

Nessa questão, é possível destacar que as professoras discriminaram ações diversas, não existindo grande predominância de uma mesma ocorrência temática. Assim sendo, buscou-se apresentar no Quadro 30 apenas a mais citada pelas participantes conforme a ordem de prioridade estipulada. À vista disso, constata-se que as ações citadas pelas docentes se voltam, em primeiro lugar, para ações individuais da professora, como a atitude de incluir a criança público-alvo da educação especial em todos os momentos, seja na rotina ou nas propostas pedagógicas, bem como, em segundo lugar, a elaboração de um planejamento de acordo com as necessidades da criança e a adaptação de materiais e atividades.

Por outro lado, a terceira ação mais citada, com três ocorrências, muda o foco da ação, visto que agora a professora busca a ajuda ou apoio do outro no processo

<sup>55</sup> Nesta questão, duas professoras não citaram nenhuma ação. Na solicitação de citar três ações que precisam ser providenciadas pela *instituição* para ocorrer a educação inclusiva, quatro docentes optaram por não responder.

<sup>56</sup> Optou-se por indicar no quadro todos os itens mais citados com o mesmo número de ocorrências.

de inclusão, neste caso, o apoio da família. Nesse contexto, considera-se fundamental no trabalho da professora da Educação Infantil a busca pela parceria com as famílias, principalmente quando estas crianças são o público-alvo da educação especial. A família geralmente já conhece as particularidades da criança, possui maneiras diversas de interagir com ela, que são fundamentais, essencialmente, no início do processo de inclusão no CEI.

Além disso, Maturana e Cia (2015, p. 351) confirmam a importância dessa parceria ao destacaram que “a interação efetiva entre família e escola contribui de maneira positiva para o processo de real inclusão de crianças público alvo da educação especial em salas de aula regulares”. Desse modo, as professoras participantes da pesquisa já percebem a importância dessa parceria e a buscam com os familiares das crianças com quem atuam na Educação Infantil.

Nesta pergunta, também decidiu-se analisar as respostas somando as ocorrências de maneira geral, sem separá-las por ordem de prioridade, verificando quais eram as ações mais citadas pelas participantes. Isso posto, além das respostas já discriminadas no quadro anterior, com exceção da busca pelo apoio da família, que na somatória geral não foi uma das mais citadas, surgiu a indicação de uma quarta ação, que se refere a conhecer a criança público-alvo da educação especial, seu histórico de vida, sua individualidade, necessidades e especificidades, com nove ocorrências na somatória geral.

Considera-se que essa ação é primordial, pois antes de incluir a criança em todos os momentos, organizar o planejamento de acordo com as suas necessidades e adaptar os materiais e atividades, em primeiro lugar, é preciso conhecer quem é essa criança, quais as suas necessidades, aprendizagens, características, como ela interage com o outro, como brinca, como gosta de explorar o espaço e os materiais disponíveis, enfim, conhecer a criança além da sua deficiência ou transtorno.

Em relação às ações necessárias de serem realizadas pela instituição para promover a inclusão das crianças público-alvo da educação especial, o Quadro 31 discrimina as mais citadas de acordo com a ordem de prioridade.



Quadro 31 – Ações para serem realizadas pela instituição para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial

<b>1ª ação prioritária</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>2ª ação prioritária</b>	<b>Ocorrência<sup>57</sup></b>	<b>3ª ação prioritária</b>	<b>Ocorrência<sup>58</sup></b>
Acessibilidade da estrutura física	7	Acessibilidade da estrutura física	4	Formação das profissionais	5
		Formação das profissionais	4	Acolhimento da criança e da família	5
		Apoio no trabalho da professora	4	Apoio no trabalho da professora	5

Fonte: Primária.

Nas ações que precisam ser realizadas pela instituição educativa, as professoras apontaram em primeiro e segundo lugar, de acordo com a ordem de prioridade, a acessibilidade da estrutura física.

A respeito da concepção sobre acessibilidade, o Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 destaca que acessibilidade é:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 11).

Ainda neste decreto, são apresentadas barreiras que impedem o “acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004, p. 11). Os tipos de barreiras existentes são classificados em barreiras urbanísticas, nas edificações, nos transportes, nas comunicações e informações (BRASIL, 2004).

No que se refere a importância desse decreto para a inclusão das pessoas público-alvo da educação especial e com mobilidade reduzida, Manzini (2010, p. 283) destaca o conceito de acessibilidade, pois ao:

Afirmar que acessibilidade pode ser assistiva, indica que, na realidade, é possível a construção de espaços e equipamentos que somente poderão ser utilizados ou manuseados com a ajuda de um mediador. Um exemplo concreto, em termos de edificações, pode referir-se a um prédio escolar no qual todas as condições de acessibilidade podem estar presentes, mas, mesmo assim, alguém necessitará conduzir uma cadeira de rodas porque o seu usuário não tem autonomia suficiente para fazer essa condução em

<sup>57</sup> Optou-se por indicar no quadro todos os itens mais citados com o mesmo número de ocorrências.

<sup>58</sup> Idem a nota de rodapé anterior.

decorrência de uma grave alteração motora, ou seja, esse aluno necessitará de um auxiliar ou de um cuidador.

Nesse sentido, pode-se dizer que a acessibilidade, nesse exemplo, não dependerá apenas da construção estrutural do prédio escolar, mas também da contratação de recursos humanos que garantirão a acessibilidade.

Manzini ainda acrescenta que para além do cumprimento das normas de acessibilidade, o mais adequado seria a incorporação de uma cultura de acessibilidade pela sociedade, que nortearia “[...] a construção de equipamentos, edificações e materiais didáticos acessíveis. Da mesma forma, essa cultura incorporaria a eliminação de barreiras arquitetônicas, barreiras de comunicação, informação e barreiras de transporte” (MANZINI, 2010, p. 287).

Nesse contexto, enfatiza-se a importância da acessibilidade como um pré-requisito para a inclusão da população público-alvo da educação especial nas instituições educativas, sendo fundamental a “[...] constituição de espaços escolares acessíveis a todos que lhes permitam circular livremente e participar, junto com os demais, de todas as atividades, acadêmicas ou não” (FERNANDES; ANTUNES; GLAT, 2009, p. 60).

Por fim, considera-se que, de todo o processo complexo e multidimensional que envolve a inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, a acessibilidade da estrutura física seja um dos mais fáceis de serem solucionados, pois não envolve concepções e crenças dos e sobre os indivíduos que precisam ser problematizadas e reconstruídas, demanda mais ações concretas e práticas, porém, mesmo assim, esse foi o aspecto mais citado pelas participantes, o que pressupõe ser uma necessidade dos CEIs de Joinville em que as professoras exercem sua docência.

Em segundo e terceiro lugar, as professoras discriminaram a formação das profissionais e o apoio no trabalho das professoras. Em relação a formação, as participantes destacaram que esses momentos podem ser realizados nas reuniões pedagógicas, com palestras ou ainda em cursos de especialização, sendo que a participante P27 enfatizou a necessidade de uma *formação para todos, não somente o professor da criança*.

Nessa perspectiva, essa participante já compreende a importância de uma formação que seja voltada a todos os profissionais da instituição, pois, pode-se afirmar, que em um ambiente educativo todos os profissionais que ali atuam são

educadores, ensinam e reproduzem concepções, estereótipos, mitos e preconceitos em suas ações, palavras, gestos e olhares que são dirigidos a essas crianças, podendo contribuir em um processo de discriminação e de uma baixa expectativa de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

No que diz respeito ao apoio no trabalho das professoras, as docentes destacaram ações como acompanhamento pedagógico, perguntar a professora se ela necessita de ajuda, apoiar a docente, mostrar-se presente na sala, questionar sobre a metodologia trabalhada e oferecer propostas para o trabalho com a criança público-alvo da educação especial.

Essas observações enfatizam a importância do trabalho colaborativo no processo de inclusão, visto que a criança público-alvo da educação especial não é apenas da professora de sala, mas de toda a instituição. Desse modo, as professoras compreendem que uma das ações que precisam ser assumidas pela instituição educativa se refere principalmente a esse apoio, para que a docente não se sinta isolada no processo de inclusão, tendo que assumir todas as responsabilidades sozinha diante da criança, o que gera insegurança, angústia e pode imobilizar a ação da professora diante desse desafio.

Mendes (2006, p. 12-13) enfatiza a necessidade do trabalho coletivo entre os diferentes profissionais que atuam nos ambientes educativos.

Corroborando a percepção da maioria dos educadores cresce também na literatura a adesão ao princípio de que os educadores não devem trabalhar sozinhos, mas sim em equipes, compostas por um grupo de indivíduos cujas propostas ou funções são derivadas para uma filosofia comum e alcance de objetivos comuns. Wood (1998) considera que os modelos de colaboração entre professores, pais e outros profissionais da escola, que vem sendo implementados para atender a diversidade, já estão devidamente reconhecidos como estratégias poderosas para uma mudança bem-sucedida.

Voltando as ocorrências discriminadas pelas participantes, verifica-se que uma ação que precisa ser adotada pela instituição refere-se ao acolhimento da criança público-alvo da educação especial e da sua família no ambiente educativo.

Para discutir esse assunto, utilizou-se as reflexões de Veiga (2008), em artigo publicado que objetivava apresentar algumas dificuldades vividas por pais e educadores no trabalho com crianças deficientes de até 6 anos e propostas alternativas que podem superá-las, inclusive algumas ações que podem contribuir no processo inclusivo dessas crianças no ensino regular.

Um dos fatores que contribuem para facilitar o processo de inclusão das crianças no ensino regular refere-se ao acolhimento. Neste aspecto, Veiga (2008) enfatiza a importância de se conhecer melhor essas crianças, a sua realidade vivida, as particularidades e características da deficiência, seu contexto social e familiar e suas relações sociais. Neste processo de acolhimento é importante apresentar aos pais a organização da instituição, sua proposta político-pedagógica e a sua rotina, procurando inserir a família na busca por alternativas que contribuam para o processo de inclusão (VEIGA, 2008).

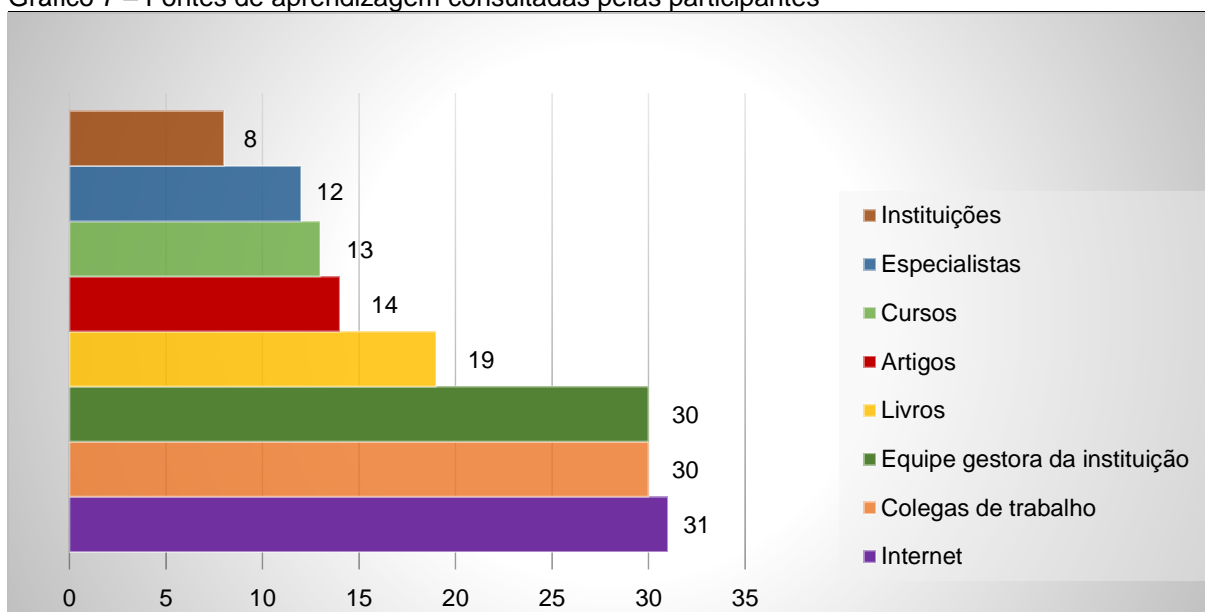
Ainda na questão do acolhimento Veiga (2008, p. 181) conclui que “[...] nessa etapa, a criança deficiente precisa de aconchego, de afeto, de sentir-se acolhida, aceita naquele ambiente, sem restrições, nem discriminações”.

Voltando as respostas das participantes da pesquisa, pode-se inferir que elas percebem a instituição como um espaço que precisa acolher as famílias que possuem crianças público-alvo da educação especial, orientando-as e as considerando como corresponsáveis pelo processo de inclusão no ensino regular, sendo que a participante P30 destaca ainda que a instituição precisa ter *comprometimento com as famílias no tratamento da criança*.

Porém, não é possível perceber de que forma deve se dar esse comprometimento, será que esse comprometimento se refere a ação de a instituição exigir que a família procure profissionais especializados da saúde para fazer um acompanhamento com essa criança? Ou seria um comprometimento da própria instituição no processo de inclusão dessa criança? Perguntas que não puderam ser esclarecidas na coleta dos questionários e que ficaram sem respostas.

Uma das perguntas tinha como objetivo conhecer quais fontes de aprendizagem são consultadas pelas professoras, sendo que essa questão fechada tinha o seguinte enunciado: *Quais fontes de aprendizagem você busca como subsídio para desenvolver seu trabalho junto às crianças com deficiência? (Marque quantas alternativas forem necessárias)*. O Gráfico 7 ilustra as respostas das participantes.

Gráfico 7 – Fontes de aprendizagem consultadas pelas participantes



Fonte: Primária.

Pela análise do gráfico, constata-se que as participantes da pesquisa utilizam fontes variadas de aprendizagem, sejam elas fontes mais individuais como a consulta à Internet, a leitura de livros e artigos, ou aprendizagens adquiridas no coletivo, como a consulta a colegas de trabalho e equipe gestora, além de buscar informação com profissionais especializados e instituições por meio de cursos. Dessa forma, percebe-se que as professoras consideram pertinente a consulta a várias fontes de aprendizagem, que conjuntamente possibilitam um maior conhecimento para lidar com as complexidades inerentes a profissão docente e o processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial.

Na comparação entre as fontes de aprendizagens adquiridas de forma individual ou coletiva, constata-se a predominância da aprendizagem coletiva com 93 citações que apontaram os colegas de trabalho, a equipe gestora, cursos, instituições e especialistas como fontes de aprendizagem. Desse modo, faz-se inferência sobre a importância atribuída pelas docentes as trocas de experiências com seus pares e equipe gestora da própria instituição ou com outros profissionais com quem interagem nos cursos, em instituições ou com especialistas.

Na análise das fontes mais citadas pelas professoras é possível perceber a Internet, os colegas de trabalho e a equipe gestora da instituição como fontes principais de aprendizagem, englobando 58% das respostas.

A predominância do uso da Internet como fonte de aprendizagem também foi constatada nas pesquisas realizadas no curso de Mestrado em Educação da

Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) por Menslin (2012), Aguiar (2013) e Silva (2014). Esses estudos tiveram como campo empírico o ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto finais e objetivavam principalmente conhecer as percepções dos professores sobre as ações de formação continuada oferecidas pela Rede Municipal de Ensino de Joinville.

Para ilustrar a utilização da Internet como fonte de aprendizagem, a participante P13 do estudo de Silva (2014, p. 109) afirma: “O carro chefe é a Internet, ela é rápida, dá para você pesquisar aquilo que precisa na hora, tanto em atividades, quanto em relação aos comentários dos profissionais que já aplicaram a atividade”. Neste sentido, mostra-se presente a facilidade e praticidade da tecnologia por meio do uso da Internet para a formação das professoras e como fonte de aprendizagem.

Além disso, pode-se afirmar que a Internet traz inúmeras possibilidades devido a sua maior facilidade de acesso pelas docentes, muitas vezes, ocorrendo na própria instituição onde trabalham. Porém, é importante destacar a necessidade de ter um olhar crítico sobre os materiais consultados, pois muitas vezes, os sites ou páginas da *web* não possuem fontes confiáveis, não apresentam conhecimentos que atendam aos anseios de uma educação inclusiva crítica que vá além da socialização dessas crianças no ensino regular e prejudicam o processo de aprendizagem e a aquisição de conhecimentos por parte das professoras.

Com essa perspectiva, se mostra ainda mais pertinente a importância do conhecimento teórico da professora, pois é esse embasamento que irá proporcionar um olhar crítico sobre os materiais que são consultados na internet e que servem como fontes de aprendizagem para as docentes.

Outra questão que se faz importante refere-se a predominância da consulta das colegas de trabalho e dos gestores como fontes de aprendizagem, com 38% das respostas. Considera-se o trabalho colaborativo essencial para um processo inclusivo das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, visto que todos precisam ser parceiros neste processo, esse público não é apenas das professoras que trabalham diretamente com ele, mas de toda a instituição educativa, que deve assumir sua responsabilidade.

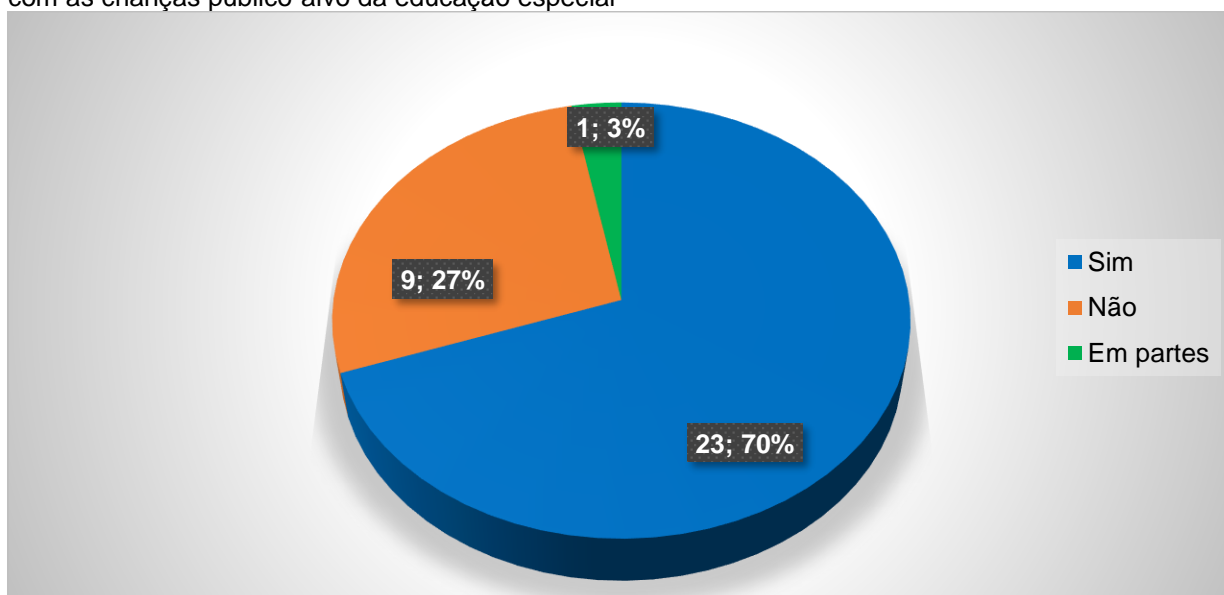
Esse resultado, com a maior predominância das colegas de trabalho e equipe gestora como fontes de aprendizagem mostra-se positivo devido a importância do trabalho colaborativo no processo de inclusão, porém também pode representar uma visão de educação e de Educação Infantil influenciada pela epistemologia da prática,

com “[...] a predominância destinada à experiência; expressam a centralidade dos saberes construídos pelas próprias professoras, em detrimento dos conhecimentos científicos transmitidos” (RAUPP, 2012, p. 147).

Ainda nesse contexto, considera-se fundamental a busca por uma fundamentação teórica que possa embasar as práticas pedagógicas vividas na instituição educativa. Além disso, muitas vezes, as próprias colegas de trabalho e a equipe gestora não possuem uma formação voltada para a perspectiva inclusiva, visto que no município de Joinville, essa formação não é um pré-requisito para assumir as funções de gestão e professora de apoio pedagógico e, devido a isso, essas profissionais podem reproduzir mitos, estereótipos e concepções a respeito desse trabalho que prejudicam a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

A pergunta seguinte foi direcionada a conhecer se as professoras receberam alguma orientação para atuarem com as crianças público-alvo da educação especial, sendo que o enunciado foi o seguinte: *Antes de iniciar o trabalho junto à criança com deficiência, você recebeu alguma orientação por parte da equipe gestora do CEI ou conversou com familiares sobre o modo de trabalhar com a criança? Justifique.* O Gráfico 8 ilustra as respostas das participantes.

Gráfico 8 – Recebimento de orientações da equipe gestora e/ou das famílias para realizar o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial



Fonte: Primária.

Na análise desta pergunta, foi possível identificar que 23 professoras receberam orientações da equipe gestora do CEI onde atuavam e/ou conversaram com os familiares no início do processo de inclusão.

Nesse contexto, considera-se essa informação relevante, pois no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, faz-se imprescindível o apoio da família e da equipe gestora da instituição. Esses parceiros estabelecem uma rede de suporte para as professoras, ajudando a refletir e organizar a melhor forma de planejar e desenvolver o trabalho pedagógico com esse público.

A família oferece informações sobre como lida com a criança em seu ambiente familiar, podendo relatar como ocorrem as relações sociais, como a criança brinca, suas preferências e necessidades, sendo que essas informações são fundamentais para a professora, principalmente no início do processo de adaptação dessa criança na Educação Infantil. À vista disso, Veiga (2008, p. 190) enfatiza a importância da parceria entre a escola e a família, por compreender como um “fator importante a ser considerado, até mesmo para o fortalecimento dos laços que irão favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança”. Porém, a autora alerta que essa parceria “só será possível se a escola e a família estabelecerem uma relação pautada no diálogo, no respeito e na confiança mútua” (VEIGA, 2008, p. 190).

Do mesmo modo, a equipe gestora contribui na busca por recursos humanos ou materiais, além de possibilitar o suporte na formação docente e em propor novas metodologias e possibilidades de realização do trabalho pedagógico com essas crianças.

Com as informações indicadas pelas participantes, optou-se por verificar qual a ocorrência de orientação recebida apenas da equipe gestora, da família e as que tiveram orientações de ambas as partes.

Com esse objetivo, constatou-se que sete docentes indicaram o recebimento de orientações apenas por parte da equipe gestora. Nas respostas observou-se que as participantes P2, P3 e P23 descreveram como orientação o fato de receberem a ficha de anamnese da criança público-alvo da educação especial para fazer a sua leitura, no entanto, essa ação não discrimina especificamente uma orientação por parte da equipe gestora.

É preciso esclarecer que a ficha de anamnese é um documento preenchido pela instituição no momento da matrícula da criança, sendo discriminadas informações pertinentes sobre o seu histórico de vida. Porém, esse documento não



apresenta necessariamente orientações para a ação da professora, é apenas um histórico familiar. Assim, questiona-se se apenas a leitura desse documento pode servir de orientação para o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

Outro dado que vale mencionar é que não foi possível perceber muitas informações nas respostas das professoras sobre quais foram as ações de orientação que elas receberam da equipe gestora, sendo que as que discriminaram apontaram que receberam esclarecimentos sobre o diagnóstico da criança e sua deficiência, alguns materiais para leitura e orientações sobre como precisaria ocorrer o atendimento dessa criança.

Ao voltar a direção para as respostas das professoras que indicaram ter conversado ou recebido orientações apenas das famílias, verificou-se a ocorrência de cinco participantes, que destacaram a busca por informações sobre como a família interage com a criança e quais as suas particularidades, sendo que a participante P4 confirmou a importância desse diálogo ao afirmar que *a família estava proporcionando orientações frequentemente, o que fazia toda a diferença.*

Ao contrário destas, nove professoras afirmaram não terem recebido nenhuma orientação da equipe gestora e nem da família, o que pode repercutir em um isolamento dessa profissional para lidar com as demandas que surgem no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial, bem como uma fragilidade no trabalho desenvolvido com a criança.

Ao considerar o perfil dessas participantes, verificou-se que quatro delas não tinham experiência com a docência, sendo assim professoras iniciantes, como também havia aquelas que tinham experiência prévia com a docência, mas não haviam trabalhado com crianças público-alvo da educação especial em sua carreira docente. Nesse contexto, mostra-se ainda mais importante as orientações da equipe gestora e das famílias na apresentação de subsídios que colaborarão na atuação da professora no seu trabalho com a inclusão de forma mais tranquila, superando as inseguranças e dúvidas comuns desse processo.

Ainda nesse grupo de ocorrências, a participante P1 relatou que buscou orientações para o seu trabalho de outras formas: *Conversei com a professora do ano anterior. Visita a instituição especializada. Conversa com profissionais especializados.* Isso demonstra uma atitude proativa no seu trabalho pedagógico, buscando soluções e informações onde tem possibilidade de acessar. Porém, é importante ressaltar que

uma das responsabilidades da equipe gestora é justamente apoiar o trabalho da professora, oferecendo suporte e opções de ações visando minimizar as dificuldades e atender as necessidades.

Por outro lado, optou-se por destacar a colocação da professora P20 que afirmou: *Só soube que iria ter uma criança com deficiência (PC) no dia que a criança chegou na porta da sala.* Essa participante já exercia a docência anteriormente e teve oportunidade de trabalhar com as crianças público-alvo da educação especial, por isso, já possuía uma certa vivência desse processo.

Porém, diante deste relato, é possível imaginar os sentimentos desta professora ao se deparar com a criança, uma vez que ela não teve tempo para lidar com suas expectativas e se planejar para recebê-la. Este fato demonstra a falha da gestão em cumprir a sua responsabilidade diante da inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, além de demonstrar à professora que ela estava sozinha para atender as demandas oriundas do processo de inclusão.

Vale destacar que todos têm responsabilidade no processo educacional das crianças público-alvo da educação especial, não apenas a professora e, nesse contexto, “a gestão tem papel fundamental na organização e condução do trabalho administrativo e pedagógico da escola” (SANTANNA, 2015, p. 75), sendo que a comunicação aos professores a respeito de questões pertinentes ao seu grupo de crianças também é sua responsabilidade, o que infelizmente, conforme o relato da participante destacada não ocorreu.

Com objetivo de conhecer a opinião das professoras sobre a importância da educação inclusiva, elaborou-se a seguinte questão: *Qual a importância que você dá a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil? Justifique.*

Nesta pergunta, duas professoras não responderam. As ocorrências nas respostas das demais participantes estão discriminadas no Quadro 32.

Quadro 32 – Importância atribuída pelas professoras para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial

Importância dada a educação inclusiva	Ocorrências
Importante/muito importante	20
Essencial/fundamental	3
Extremamente necessária	1
Problemáticas da inclusão	2
Ótima para a socialização	1
Favorece a aprendizagem	1
Para o desenvolvimento da criança	1
Inclusão como um processo de identificação e aproximação com as crianças sem deficiências e transtornos	1
Não deveria atender	1

Fonte: Primária.

Percebe-se que há predominância das professoras em considerar a inclusão como importante ou muito importante, englobando 65% das respostas. Porém, se também forem relacionadas neste grupo as respostas que consideram a inclusão como essencial, fundamental e necessária, palavras que possuem seu significado próximo ao conceito de importante, chega-se a um percentual de 77% das respostas.

Ao se analisar as justificativas das professoras para as suas respostas, dados interessantes surgem. O primeiro, que se refere a justificativa mais citada, envolve a opinião de que a inclusão tem como função a socialização das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, aspecto apontado por oito professoras, o que corresponde a 26% das respostas. As suas justificativas para essa opinião foram as seguintes:

*É extremamente necessária, o convívio em sala é perceptível no desenvolvimento dos mesmos, fazendo bem para toda a turma (P2).*

*Considero importante que essas crianças estejam inseridas no contexto escolar e **convivendo com outras crianças** da mesma idade (P13).*

*É muito importante, porém nem todas conseguem fazer as mesmas coisas. **Para a socialização sim!** (P21).*

*O mais importante é **a interação com crianças** da mesma idade (P24).*

*A inclusão é importante tanto para criança com deficiência quanto para demais crianças **para socialização** e respeito a diversidade (P26).*

*Ótima para **interação** de todas as crianças e funcionários (P28).*

*É importante para elas terem **contato de viver em sociedade**, ensinando as crianças desde cedo a respeitar e conviver com essas diferenças (P30).*

*Creio que para algumas crianças é muito importante **para a socialização e interação** da criança (P33).*

Nas informações apresentadas no perfil das participantes, constatou-se que seis delas possuíam experiência docente anterior ao seu ingresso como titulares de cargo na Educação Infantil, inclusive, as participantes P13, P21, P26 e P28 já haviam trabalhado com crianças público-alvo da educação especial. Isso sugere uma maior familiaridade com alguns aspectos do processo de inclusão, o que pode repercutir na diminuição das inseguranças e dificuldades. Porém, essa diminuição também é relativa, pois cada criança possui a sua individualidade e propõe novos desafios ao trabalho docente.

Ainda nesse contexto, embora algumas professoras já tivessem trabalhado com as crianças público-alvo da educação especial, isso não significa que esse trabalho tenha avançado nos objetivos dessa inclusão para além da socialização dessas crianças, assim, não basta que a professora tenha vivido experiências com a inclusão escolar, faz-se necessários maiores conhecimentos sobre esse processo e a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

Pela análise das respostas das professoras, a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil tem como objetivo a socialização destas crianças, tanto para elas conviverem com crianças da mesma idade, quanto para que as demais crianças, as que não possuem deficiências ou transtornos, aprendam a conviver com as diferenças.

Considera-se que a socialização é um aspecto fundamental a ser desenvolvido em todas as etapas da educação, mas principalmente na Educação Infantil, pois essas crianças estão iniciando seu processo de socialização e aprendizagem e precisam viver e experimentar diferentes situações que emergem nas interações sociais que as constituirão.

Do mesmo modo, acredita-se que a constituição das pessoas ocorre por meio das suas relações sociais e na interação com a cultura, porém, o sentido atribuído pelas professoras a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, não oferece indícios dessa percepção, sendo possível apontar que o objetivo da inclusão para essas crianças no ensino regular volta-se apenas para a sua socialização em um sentido restrito, no qual essas crianças frequentam esse espaço apenas para interagir com as outras crianças, não ocorrendo investimentos intencionais para avançar no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, Ferreira e Ferreira (2007, p. 39-40) destacam:

Para não cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas “socializar” o aluno com deficiência (expressão que tem sido utilizada para indicar que a experiência escolar do aluno é suficiente quando se o coloca em relações adaptadas ao contexto educacional) e para que possamos desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tome como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar em que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno, dentro da meta geral colocada.

Conforme já abordado na fundamentação teórica dessa dissertação, a Educação Infantil é permeada por tendências teóricas com abordagens diferentes e, muitas vezes divergentes, sendo que os autores buscam caminhos variados para explicar e compreender o trabalho desenvolvido pela professora com as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Com a ênfase no papel do professor indicado nos Referenciais conforme o estudo desenvolvido por Arce (2010), percebe-se que esse profissional tem a função de organizar os materiais, tempos e espaços conforme os interesses das crianças, possibilitar que elas aprendam com seus pares de forma espontânea, sobre diferentes conceitos, códigos sociais e linguagens. Além disso, o professor precisa ter a capacidade de refletir continuamente sobre sua prática, ação que se torna uma formação contínua sobre o seu trabalho.

Considerando o papel do professor discriminado nos referenciais mencionados, Arce (2010, p. 27) afirma que esse profissional “atua como um facilitador, um orientador, permitindo a interação entre as crianças e preparando o ambiente para que estas pesquisem e experimentem livremente”. Porém, para a autora, o papel do professor de Educação Infantil deve ser mais amplo, sendo necessária a compreensão de que todas as suas ações devem ser intencionais, visto que a criança deve ser compreendida “[...] como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social [...]. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental para a criança tornar-se humana” (ARCE, 2010, p. 30-31).

Essas considerações remetem a perspectiva da teoria histórico-cultural elaborada por Vigotski, Leontiev e Luria, entre outros pesquisadores. Mello (2015), em artigo que discute a importância dessa abordagem teórica para pensar a organização da Educação Infantil, destaca o papel da educação na formação humana, sendo que:

[...] tudo o que a criança vive, experiencia ou faz é responsável por formar funções psíquicas como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a atenção, a autodisciplina ou o controle de sua própria conduta, assim como as habilidades, os sentimentos e as emoções (MELLO, 2015, p. 50).

Sob essa perspectiva, volta-se a questão para a responsabilidade da professora no seu trabalho com as crianças de 0 a 5 anos, sejam elas crianças público-alvo da educação especial ou não, todas possuem o mesmo direito a aprenderem, se desenvolverem enfim, a se humanizarem, no sentido adotado pela teoria histórico-cultural.

Nesse aspecto, Mello (2015) colabora novamente ao esclarecer a importância de se pensar as percepções e representações que os professores possuem sobre as crianças com quem trabalham e, embora, a autora não volte suas considerações para as crianças público-alvo da educação especial, suas observações se tornam ainda mais pertinentes para pensar o trabalho com essas crianças. Assim, Mello (2015, p. 6) afirma que “o professor é outro elemento essencial nesse processo. A forma como percebe a criança e como entende seu desenvolvimento condiciona a maneira como trata as crianças de sua turma, o que permite que elas façam e o que não”.

Desse modo, caso o professor desconsidere a capacidade da criança de aprender, de interagir com o outro, de manipular os objetos que estão a sua disposição, de ampliar seus conhecimentos sobre o mundo a sua volta, a sua atitude docente irá repercutir em não propor essas situações para as crianças público-alvo da educação especial, tendo como consequência o papel da sua inclusão no ensino regular apenas para cumprir o objetivo de sua socialização nesse espaço ou, em outras palavras, o objetivo de apenas inserir essa criança no ensino regular, sem, no entanto, gerar novas aprendizagens e influenciar no seu desenvolvimento.

Em relação a inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular Ferreira e Ferreira (2007, p. 45) reafirmam a importância dessa inclusão ao declararem que “[...] a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas”.

Ainda nesse sentido, Matos e Mendes (2014, p. 41) confirmam essa importância quando destacam que a inclusão das crianças e jovens público-alvo da educação especial no ensino regular “[...] configura-se como uma prioridade, por considerar a maior probabilidade de enriquecimento cognitivo, afetivo e social advindo

das trocas interpsicológicas em ambientes de maior diversidade grupal”. Além disso, Matos e Mendes (2014, p. 41), baseadas no trabalho de Davis, Silva e Spósito (1989) asseguram que as diferentes interações sociais “[...] alargam as possibilidades individuais e adquirem caráter estruturante na construção do conhecimento, pois, além da dimensão afetiva, elas fornecem desafio e apoio para a atividade cognitiva”.

Finalizando as reflexões em torno da importância da Educação Infantil destaca-se a citação de Ferreira e Ferreira (2007, p. 40) quando esclarecem como deve ser a educação dos alunos que são o público-alvo da educação especial no ensino regular:

Independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência; para eles, como para com qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal.

Outro aspecto mais citado pelas professoras se refere a afirmação da importância da inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, porém apresentam situações problemáticas que dificultam o processo de educação inclusiva, situações estas apontadas por seis participantes.

*Acho que poderia ser bem melhor se fossemos melhor preparadas para recebê-los. Vejo como muito importante a inclusão, **mas a prática poderia ser melhor, se fossemos melhor preparados** (P8).*

*Acredito que incluir as crianças com deficiência é de suma importância, mas **percebo a carência e a falta de formação nas unidades escolares** para receber essas crianças (P9).*

*É importante, porém **a criança com deficiência é excluída no sentido de não se adaptar** a algumas brincadeiras e ambientes dependendo da sua deficiência (P17).*

*Fundamental, porém **os docentes precisam ser melhor preparados e devemos ter auxiliar monitora** (P19)*

*É muito importante, mas **infelizmente não recebemos muito suporte** (P22).*

*Acho importante, mas **falta formação e adaptação**. Também acho que casos de **crianças mais agressivas devem ser melhores acompanhadas** (P29) (grifo nosso).*

As respostas das participantes indicam que elas compreendem a importância da inclusão das crianças que são o público-alvo da educação especial na Educação Infantil, porém apontam dificuldades voltadas principalmente ao fato de sentirem-se

despreparadas para atuar na perspectiva inclusiva.

Conforme já discutido neste trabalho, ainda há muitos entraves e problemas em relação a formação das professoras para atuar com o público-alvo da educação especial.

Em primeiro lugar, é preciso destacar que a formação docente de uma forma geral tem apresentado dificuldades, com o aligeiramento dos cursos superiores, principalmente das licenciaturas, a predominância dos cursos na modalidade à distância, além da oferta de cursos de formação continuada que não atendem as expectativas e necessidades das professoras que atuam na educação básica.

Ademais, o fato de serem disponibilizados poucos cursos superiores, no país, voltados a educação especial sugere que esta formação deve ser realizada nos cursos de pós-graduação a nível de especialização. Assim, vem se multiplicando as diversas temáticas, correntes teóricas e visões sobre a educação inclusiva, a educação especial e os princípios que devem ser respeitados na educação voltada a esse público no ensino regular no contexto da formação continuada.

Cabe ainda nessa reflexão, destacar que a formação humana e, mais especificamente, a formação da professora, nunca estará completa. Nesse sentido, Freire (2016, p. 50) enfatiza “[...] o inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Desse modo, é com a consciência sobre o seu inacabamento que ocorre um “[...] permanente movimento de busca. [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 2016, p. 57).

Ainda neste contexto, chama a atenção a observação feita pela participante P17 que destaca que a inclusão *é importante, porém a criança com deficiência é excluída no sentido de não se adaptar a algumas brincadeiras e ambientes dependendo da sua deficiência.*

Pela colocação da participante P17 pode-se inferir que essa professora apresenta uma visão equivocada sobre o que é a educação inclusiva, pois considera que é a criança que precisa se adaptar a organização das brincadeiras e ambientes e não o contrário. Isso demonstra que a docente possui uma visão mais voltada a integração dessas crianças, confirmando o que Beyer (2009, p. 74) evidencia “[...] em muitas situações propomos a educação inclusiva e temos uma prática de integração escolar”.



Beyer (2009, p. 75) também destaca que o fracasso da integração escolar ocorreu devido a imposição da “[...] demasiada sobrecarga do sucesso da proposta sobre os esforços de alguns: o heroico e sacrificado professor, a criança e suas condições pessoais de adaptação, a capacidade da família em ser o suporte necessário, e assim por diante”.

Ao se comparar essa observação de Beyer com o comentário da participante P17, percebe-se que a criança não foi incluída porque não conseguiu se adaptar a organização do espaço educativo, ou seja, a responsabilidade pela exclusão se dirige exclusivamente a ela.

Diante desta situação, é importante apresentar algumas diferenças entre integração e inclusão. Com esse objetivo, Beyer (2009, p. 75) esclarece que a integração “[...] partiria da premissa de que haveria dois tipos principais de crianças, as crianças ‘com necessidades educacionais especiais’ e as ‘sem necessidades educacionais especiais’”. Por outro lado, a concepção de inclusão determina que “[...] não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas” (BEYER, 2009, p. 75).

A concretização da inclusão escolar ainda demanda esforços, reflexões e mudanças de todos os envolvidos, sendo que para o autor:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER, 2009, p. 76).

O último aspecto a ser discutido nesta questão refere-se ao objetivo principal da educação inclusiva, que seria a aprendizagem e desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial, aspecto apresentado por apenas três professoras, conforme os seus relatos discriminados a seguir.

*Acredito que a criança se sente mais parecida com os demais quando está inserida na Educação Infantil e isso soma no seu desenvolvimento intelectual e cognitivo (P11).*

*É de suma importância para o desenvolvimento, intelectual, motor e social da criança (P18).*

*A inclusão favorece a aprendizagem da criança com deficiência e de quem convive com ela (P31).*

Observa-se que estas profissionais já possuem uma visão mais crítica a respeito da inclusão e conhecem sua responsabilidade diante desse público, o que pode repercutir significativamente nas aprendizagens das crianças público-alvo da educação especial, pois há um empenho das professoras em realizar seu trabalho voltado à aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

Sobre a importância da inclusão das crianças público-alvo da educação especial desde a Educação Infantil, destaca-se que o ensino regular oportuniza um ambiente mais estimulador para essas crianças, com maiores possibilidades de estabelecer relações sociais que as impulsionam a superar suas dificuldades, buscar caminhos alternativos, estabelecer interações com seus colegas e professoras, o que conseqüentemente irá contribuir em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, “[...] é no coletivo que a criança não só irá ativar e exercitar as funções psicológicas próprias, mas encontrará a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (VICTOR, 2010, p. 63).

Além disso, como já enfatizado, a inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular não deve ter como objetivo apenas a sua socialização, mas como as participantes P11, P18 e P31 destacaram, essa inclusão deve repercutir em possibilitar aprendizagens a essas crianças, pois elas possuem os mesmos direitos das demais crianças, o direito de serem apresentadas aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

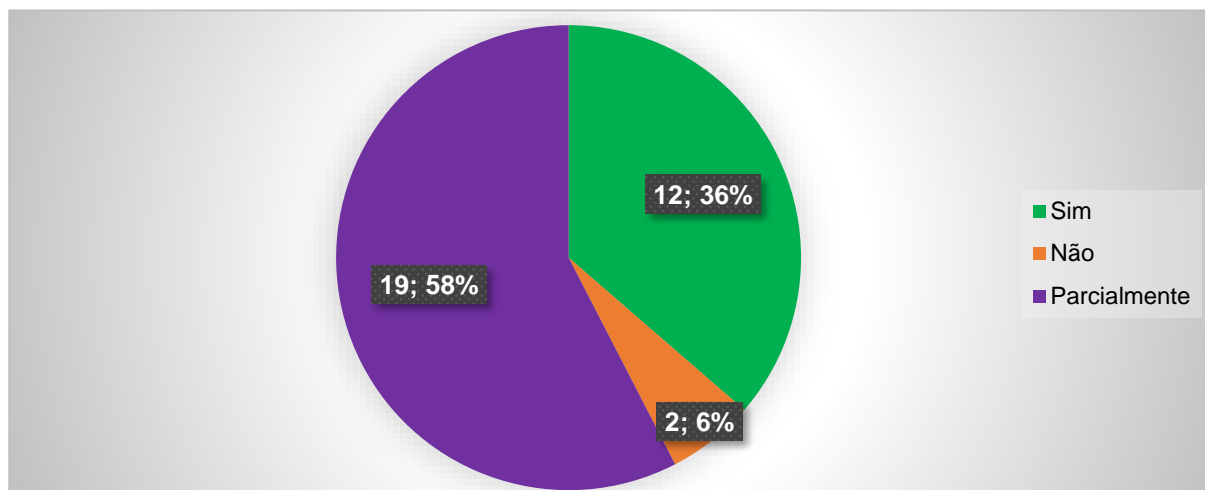
Por fim, Victor (2010) contribui com essa discussão no sentido de apresentar a importância do surgimento das vias indiretas do desenvolvimento nas crianças público-alvo da educação especial para a transposição das dificuldades ocasionadas pela deficiência, sendo que as possibilidades desse surgimento:

São influenciadas pelas condições afetivas favoráveis que conduzem a criança a reinventar um novo caminho para transpor as suas deficiências e seguir de um modo peculiar pela via direta do desenvolvimento. Se essas dificuldades não desanimam a criança a ponto de sua conformação, elas a levarão a um processo criador intenso (VICTOR, 2010, p. 63).

Os próximos dados a serem analisados referem-se a uma pergunta fechada, mas que ainda assim abria possibilidade para o complemento da resposta: *Você se*

sente motivada com o trabalho que vem desenvolvendo junto às crianças com deficiência? O Gráfico 9 ilustra a opinião das professoras.

Gráfico 9 – Motivação das professoras para o trabalho com o público-alvo da educação especial



Fonte: Primária.

Percebe-se que a maior predominância nas respostas diz respeito as professoras se sentirem parcialmente motivadas ou desmotivadas, o que engloba 64% das indicações das participantes. As duas professoras que afirmaram não se sentirem motivadas, destacaram as cobranças da Secretaria de Educação e o sentimento de que estão contribuindo pouco para a aprendizagem da criança.

*Acho que faço muito pouco, por falta de tempo devido a sala cheia e diversas tarefas atribuídas aos professores (P5).*

*Muito complicado quando você, apenas você se importa enquanto outros só cobram (Secretaria de Educação) (P21).*

No comentário da participante P5 percebe-se a dificuldade no processo de inclusão devido ao número elevado de crianças em cada turma, o que dificulta o despendimento de uma atenção mais individualizada a criança público-alvo da educação especial, além da exigência de muitas atividades atribuídas à professora.

É importante destacar que essas dificuldades não são exclusivas do trabalho com o público-alvo da educação especial, visto que essas precariedades já vêm se consolidando no contexto geral da educação, com salas de aula lotadas, condições de trabalho precárias, cobranças a respeito da “qualidade” do trabalho desenvolvido, entre outros.

Esses aspectos demonstram uma intensificação do trabalho docente, sendo que esse assunto é discutido por Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) em artigo que trata sobre a reestruturação curricular e a autointensificação do trabalho docente. Neste artigo, os autores apresentam algumas considerações sobre o processo de intensificação baseados nos estudos de Hargreaves (1998), sendo que nesse processo os “[...] docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação [...] vão se precarizando cruelmente” (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 105).

Entre as várias características a respeito do processo de intensificação do trabalho docente, optou-se por apresentar a que se aproxima do relato feito pela participante P5, sendo que Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 105) a descrevem como:

Uma sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando, mais e mais tem para ser feito e menos tempo existe para fazer o que deve ser feito. Isso reduz áreas de decisão pessoal, inibe envolvimento e controle sobre planejamento de longo prazo, aumentando a dependência a materiais externos e a técnicos especialistas também externos ao trabalho, o que provoca um aumento da separação entre concepção e execução, entre planejamento e desenvolvimento.

Perante esse contexto, verifica-se que a participante P5 demonstra sentir os resultados do processo de intensificação do trabalho docente indicado pelos autores supracitados, o que repercute na desmotivação para realizar o trabalho desenvolvido com as crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

Na indicação de se sentirem parcialmente motivadas com o trabalho desenvolvido na perspectiva da educação inclusiva, as professoras destacaram a falta de formação para desenvolver o seu trabalho.

*Porque sei que preciso aprender muito ainda para trabalhar-interagir com uma criança com deficiência (P6).*

*Falta como dito anteriormente, cursos e oficinas para o auxílio no planejamento (P20).*

*Acho que ainda falta muita formação específica para atender as crianças de forma qualificada (P33).*

Conforme já observado nas respostas das outras perguntas, uma demanda recorrente das professoras em seu trabalho diz respeito à formação docente,

principalmente, a formação voltada a temática da educação inclusiva e a inclusão de crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, o que acarreta uma motivação parcial para realizar o trabalho pedagógico junto à essas crianças.

Além disso, as participantes citam novamente o número elevado de crianças nas turmas, o que dificulta a ação de oportunizar uma atenção mais individualizada as crianças desse público.

*Percebi muito avanços na criança durante o ano todo, isso é bem motivador. Porém, as dificuldades de ter a sala com muitas crianças, afetam a parte de dar atenção e ajudar mais essa criança no seu desenvolvimento (P11).*

***Trabalho sozinha com uma criança autista e mais 24 crianças***, a sala não é muito grande. Não tenho tempo para atender a todos, tenho que às vezes sair da sala para auxiliar a criança especial, deixando o restante na sala (P28).

*Com 25 crianças entre 4 e 5 anos na sala é difícil, mesmo com uma auxiliar de inclusão, dar atenção devida a criança (P30) (grifo nosso).*

Essas justificativas indicam problemas que repercutem diretamente na motivação da professora para realizar o seu trabalho com as crianças público-alvo da educação especial. Essas dificuldades confirmam novamente a necessidade e importância de um trabalho colaborativo, da formação docente, do suporte da equipe gestora e também da reorganização do número de crianças distribuído em cada turma.

A respeito do comentário das professoras, destaca-se a colocação da participante P28 que afirma: *trabalho sozinha com uma criança autista e mais 24 crianças*. Essa afirmação demonstra um não reconhecimento da criança autista como pertencente ao grupo, o que denuncia uma visão voltada a integração, sendo que essa professora ainda não conseguiu construir uma concepção de inclusão em que não haja diferenciação entre as crianças, considerando-as apenas como crianças com necessidades variadas conforme descreve Beyer (2009).

Por outro lado, as professoras que indicaram sentirem-se motivadas com o trabalho desenvolvido com as crianças, que corresponde a 36% das respostas, apontaram que isso ocorre por poderem observar os avanços no desenvolvimento das crianças.

*Mesmo atendendo as crianças na sala, observamos o desenvolvimento nas crianças, elas avançam diante dos desafios propostos (P1).*

*Pois, foi possível perceber sua evolução do início do ano até agora (P2).*

*O tempo que passei com ele foi possível observar seu progresso dia a dia e auxiliar significativamente a se organizar e respeitar regras de boa convivência (P4).*

*Quando vejo o resultado da dedicação com a criança. Ver ele interagir melhor, participar das aprendizagens com alegria tudo vale a pena (P12).*

*É sempre desafiador e ao mesmo tempo uma alegria nas conquistas (P23).*

*Meu aluno se adaptou muito bem, é participativo, carinhoso, demonstra gostar de estar no CEI e está cada dia mais interagindo com os amigos (P24).*

*Pois nesse ano, houve muito progresso da criança com autismo, sua interação com os colegas está ótima e vem demonstrando a cada dia que entende e participa de tudo que está sendo proposto (P27).*

Cordeiro e Antunes (2010, p. 153) afirmam que “os alunos com deficiência quase sempre são encarados pelo docente como uma dificuldade, uma contradição em sua prática. Diante deles, não sabe como agir. Seu fazer se vê ameaçado; portanto, ameaçada também está sua identidade pressuposta”. Em vista disso, o fato de perceberem avanços no desenvolvimento das crianças, pressupõe que elas conseguiram enfrentar as dificuldades do processo de inclusão, realizando suas funções como professoras, confirmando sua identidade docente, o que as motiva a continuar desenvolvendo seu trabalho com esse público.

Nota-se também que os avanços percebidos pelas docentes envolvem principalmente a socialização com os colegas e a participação nas atividades, porém não foi possível perceber, especificamente, avanços em aspectos que fossem além dessas aprendizagens nos relatos das professoras. Sendo assim, novamente se faz presente o objetivo do processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial voltado especificamente para a sua socialização e não necessariamente na aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças, havendo uma necessidade urgente de ressignificar o papel da Educação Infantil no processo de inclusão dessas crianças no ensino regular.

A última pergunta visava ouvir as sugestões das professoras a respeito do processo de inclusão, sendo que a questão teve o seguinte enunciado: *Você tem sugestões de ações que possam contribuir para o início de carreira do professor de Educação Infantil, de forma especial, no trabalho desenvolvido junto às crianças com deficiência?*

Nesta questão, três professoras não responderam, já as ocorrências das respostas das demais docentes estão organizadas no Quadro 33.

Quadro 33 – Sugestões que contribuem para o início de carreira das professoras e para o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial

Sugestões	Ocorrências
Formação docente	19
Busca por apoio das famílias, da equipe gestora, das auxiliares e da Secretaria de Educação	7
Sugestões específicas para o trabalho com a criança público-alvo da educação especial	6
Formação com os pares e com as professoras que já atuaram com esse público	4
Busca por informações com pessoas ou instituições especializadas	3
Sugestões voltadas a formação inicial	2
Conhecer a criança	1
Ser verdadeira na sua entrega de buscar atender as necessidades de cada criança	1

Fonte: Primária.

É possível perceber a predominância das sugestões dirigidas a formação docente, como a busca de conhecimentos, cursos, formações, totalizando 19 ocorrências. Alguns dos relatos das docentes estão discriminados a seguir:

*Buscar conhecimento onde for possível, livros, internet, apostilas, cursos (P6).*

*Muita formação e esclarecimento sobre o assunto (P07).*

*Minha sugestão é sempre a busca e o estudo, pois através da leitura que podemos adquirir mais conhecimento (P9).*

*Precisamos de formações específicas nessa área, não só os professores da criança especial, e sim todos os profissionais que terão contato com essas crianças (P18).*

*Que o professor busque informações (no geral) através de cursos (para quem tem possibilidades financeiras) (P20).*

Verifica-se pelos relatos que as professoras participantes da pesquisa valorizam a formação continuada para a realização de um trabalho com as crianças público-alvo da educação especial, tanto a que é realizada coletivamente em cursos, palestras, seminários, quanto a formação realizada de forma mais solitária como a consulta a livros, internet e outros.

Esse resultado é coerente com muitas pesquisas na área da educação, que denunciam a necessidade frequente e premente de investimentos na formação das professoras para atuarem de forma mais efetiva no trabalho voltado a educação inclusiva no ensino regular (SOARES, 2011; MACHADO, 2009; OLIVEIRA, 2013).

Essa constatação indica que essa necessidade de formação pode ser indício de uma fragilidade no trabalho docente junto às crianças e jovens que são o público-alvo da educação especial, principalmente, para atuarem no processo de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

Chama atenção também a colocação da participante P18 que frisa a importância da formação para todos os profissionais da instituição, não apenas para os professores que possuem crianças que são o público-alvo da educação especial.

Por conseguinte, é pertinente esclarecer como ocorre a formação na Educação Infantil na rede municipal de educação de Joinville na perspectiva inclusiva. Neste contexto, essa formação ocorre apenas para as Auxiliares de Educador que auxiliam a criança com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, sendo que essa formação não se estende para os professores que trabalham diretamente com essas crianças e nem para os demais profissionais da instituição, como sugerido pela participante P18. Além disso, a formação oferecida para as Auxiliares de Educador que atuam com a inclusão é exclusiva para as profissionais contratadas nos anos de 2016 e 2017<sup>59</sup>, não se estendendo as auxiliares que atuam há mais tempo nesse trabalho.

Dessa forma, questiona-se como ocorre a formação continuada das Auxiliares de Educador e das professoras que atuam diretamente com as crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, visto que a maior demanda das participantes da pesquisa, que são professoras atuantes na rede municipal de ensino de Joinville, volta-se para a formação dirigida a uma perspectiva inclusiva.

Outra sugestão apresentada pelas participantes refere-se a busca por apoio para a realização do trabalho na perspectiva inclusiva, sendo que esse apoio se volta para a família das crianças público-alvo da educação especial, a equipe gestora da instituição, seus pares de trabalho e até da Secretaria de Educação, pois, conforme colocação da participante P29 *infelizmente o professor ainda está muito sozinho quanto a inclusão, então só resta o estudo por conta própria.*

Novamente se destaca a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento do trabalho em uma perspectiva inclusiva, visto que a professora não consegue lidar isoladamente com as complexidades e desafios desse trabalho, sendo imprescindível o apoio das famílias, dos gestores, dos seus pares e também

---

<sup>59</sup> Essa informação foi adquirida por meio de comunicado emitido pela Secretaria de Educação para os CEIs de Joinville em sistema próprio de comunicação.



da Secretaria de Educação, que é responsável pelo suporte nas unidades de Educação Infantil e pela organização da formação continuada.

As participantes também indicaram sugestões específicas para trabalhar com as crianças público-alvo da educação especial, como organizar o ambiente de forma que a criança se sinta acolhida, buscar recursos para melhor atender as crianças, além de a participante P4 enfatizar a importância da flexibilidade no trabalho do professor, pois discrimina que esse profissional precisa *estar sempre disposto a tentar outra metodologia*. Esse comentário demonstra a abertura dessa professora pela busca de novas formas de planejar, interagir e realizar o seu trabalho na perspectiva da educação inclusiva.

Um grupo de ocorrências que se considera importante destacar na análise foram as sugestões que se voltam a formação entre as professoras e seus pares que já trabalharam ou trabalham com as crianças público-alvo da educação especial conforme destaque na sequência:

*Creio que aprender mais e trocar experiências com outras pessoas com a mesma vivência é de grande valia (P12).*

*Grupos de estudo para docentes que tem crianças especiais (P13).*

*Procurar conhecimento (orientações) com quem já trabalhou com crianças com deficiência (P17).*

Nesse sentido, considera-se bastante válida essas experiências, pois na troca entre as professoras que já atuaram com crianças público-alvo da educação especial é possível ouvir sobre suas experiências e conhecer novas maneiras de realizar esse trabalho, não para serem copiadas na prática pedagógica, mas para colaborarem na reflexão sobre o trabalho realizado com essas crianças e, quem sabe, inspirar novas formas de planejar e realizar o trabalho docente. Destaca-se, porém, que as formações continuadas não devem se restringir apenas a essas experiências, pois não se dispensa uma formação com pressupostos teóricos que ajudem a problematizar as práticas pedagógicas e a apontar novos caminhos para a sua realização.

Por fim, duas participantes fizeram sugestões para serem implantadas na formação inicial, sendo que elas discriminaram a necessidade de *um estágio específico para educação especial para compreender melhor essa realidade (P3)* e a

participante P8 afirmou que *a grade curricular nesta matéria poderia ser mais trabalhada e com maior contato e experiências com essas crianças.*

Ao término da análise dessa categoria, constata-se várias problemáticas que ainda precisam ser discutidas e reelaboradas, como a frequente necessidade de formação docente, o suporte ao trabalho da professora, a reflexão e ressignificação dos objetivos da Educação Infantil para as crianças público-alvo da educação especial, indo além da socialização dessas crianças nesses espaços, a busca pelo apoio da família, da equipe gestora e dos parceiros de trabalho que demonstram a importância de um trabalho colaborativo, enfim, questões que precisam ser constantemente revisitadas para que ocorra de fato a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...**

Neste momento, iniciam-se as considerações que resultam do trabalho apresentado, sem a pretensão de responder todos os questionamentos que emergiram dos dados e dos referenciais teóricos utilizados para a sua análise, visto que o tema “educação inclusiva” é complexo, provocando discussões que não se esgotam em um estudo como este. Entretanto, diante dos objetivos lançados pode-se dizer que foram encontrados resultados pertinentes a área da Educação Infantil e da educação inclusiva, temática conduzida nessa investigação.

Para esta seção, foram selecionados alguns dados considerados mais relevantes para esse momento. O objetivo geral deste estudo foi o de compreender como é realizado o trabalho das professoras em início de carreira, que atuam nos CEIs públicos de Joinville com as crianças público-alvo da educação especial de 4 e 5 anos de idade. Como observa-se, o objetivo escolhido envolveu questões complexas do universo educacional, porém, ainda pouco investigadas no contexto das pesquisas brasileiras, conforme o próprio balanço das produções evidenciou.

Nesse sentido, optou-se por ouvir personagens e abordar áreas que tradicionalmente têm sido pouco investigadas. Uma delas é a Educação Infantil, área que apenas no ano de 1996 passou a fazer parte da educação básica brasileira com a aprovação da LDBEN/96 (BRASIL, 1996). Outro aspecto escolhido para essa investigação foi a educação inclusiva, campo complexo e multidimensional, no qual muitos embates e disputas se relacionam, com lutas entre concepções diversas e até divergentes, que podem favorecer a construção de múltiplos caminhos para a sua concretização.

Para atingir o objetivo almejado optou-se também, por investigar o início de carreira das professoras de Educação Infantil no município de Joinville, em seu trabalho com as crianças público-alvo da educação especial, principalmente no que concerne a formação inicial e ao trabalho com a educação inclusiva.

Ao longo de uma pesquisa, o investigador, embora planeje detalhadamente os passos a seguir, muitas vezes encontra obstáculos e imprevistos que o instigam a buscar novas alternativas para superar as dificuldades que emergem durante o processo de investigação. Nesta pesquisa não foi diferente. Assim, a primeira dificuldade encontrada diz respeito à localização e identificação dos possíveis

participantes da pesquisa, sendo que não foi possível adquirir essas informações junto à Secretaria de Educação do município, localizando esses dados apenas com a busca no site da Prefeitura Municipal de Joinville e pelo Portal da Transparência. Desse modo, sugere-se a Secretaria de Educação, uma maior transparência dos dados a respeito da rede municipal de ensino de Joinville aos futuros pesquisadores, até mesmo porque essas informações já são públicas e disponíveis para os pesquisadores que sabem onde localizá-las.

Outra surpresa dessa investigação foi a constatação de que apenas 10 professoras do grupo de participantes estavam em início de carreira no município, sendo que as demais eram ingressantes como titulares de cargo na Educação Infantil. Com esse resultado, considerou-se válido analisar as respostas de todas as professoras respondentes, pois além de atenderem aos critérios de inclusão no estudo, esses dados poderiam favorecer uma análise das percepções sobre o trabalho com a inclusão, tanto das professoras que estavam no início de carreira, quanto das que eram ingressantes como titulares de cargo na Educação Infantil, e que já haviam exercido a docência em outros espaços educacionais, sendo possível realizar comparações sobre as considerações das professoras de cada um desses grupos quando fosse pertinente.

Em relação ao primeiro objetivo específico que se voltava para a formação inicial, constatou-se que as instituições de ensino superior já estão, gradativamente, inserindo em seus cursos disciplinas e conteúdos voltados a educação inclusiva e a inclusão escolar, esse fato mostra-se significativo, pois contribuiu para a formação docente das professoras participantes.

No entanto, não houve unanimidade a respeito da contribuição desses conteúdos para o trabalho atual realizado pelas professoras junto às crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, sendo que a maioria (19) destacou que esses conteúdos contribuíram de alguma forma para o seu trabalho. No entanto, outras 12 docentes enfatizaram a sua não contribuição devido os conteúdos terem sido tratados de forma superficial e aligeirada. Embora as participantes estivessem tratando sobre os conteúdos voltados a educação especial, essa é uma característica da formação docente em geral, não apenas da formação na perspectiva da educação inclusiva.

Ainda na questão da formação inicial, mas agora voltada a experiência do estágio no curso de Pedagogia, aspecto discutido no segundo objetivo específico

deste estudo, verificou-se que apenas sete participantes tiveram oportunidade de realizar o seu estágio com crianças público-alvo da educação especial, durante o curso de ensino superior. Sendo que esses momentos ocorreram mais na etapa de observação do estágio, relatando situações problemáticas na inclusão dessas crianças no ensino regular.

Sob essa perspectiva, é preciso que as instituições de ensino superior invistam em atividades, propostas, vivências voltadas a educação inclusiva nos estágios de docência das acadêmicas do curso de Pedagogia, visando apresentar alguns aspectos e possibilidades de trabalho com essas crianças, pois essa experiência, quando bem planejada e discutida, contribui para uma maior familiaridade das acadêmicas com esse público já em sua formação inicial, assim, espera-se que quando tiverem a oportunidade de atuar com essas crianças em sua carreira docente, sintam um menor estranhamento e insegurança no trabalho que precisa ser realizado.

Tendo em vista essas considerações, é importante enfatizar a necessidade de construir uma formação docente mais ampla, com subsídios que apresentem, conforme esclarece Pimenta (2012, p. 18) “[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores”. Assim sendo, deseja-se uma formação docente mais consistente, que aborda tanto questões teóricas e práticas, quanto a formação subjetiva dessas professoras, o que pode influenciar em uma maior segurança para lidar com as situações do cotidiano e uma maior identificação com as necessidades, interesses e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de forma geral, mas principalmente com as crianças público-alvo da educação especial.

No que se refere ao objetivo voltado para os desafios enfrentados pelas professoras iniciantes no trabalho com as crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil foi possível constatar diferenças nas considerações das 10 professoras em início de carreira e das 23 professoras ingressantes como titulares de cargo que já exerciam a docência.

Nesse sentido, os resultados indicaram que as 10 professoras iniciantes, em sua maioria, relataram de forma negativa o início da sua atuação com as crianças público-alvo da educação especial, principalmente devido ao fato de realizarem o seu trabalho de forma isolada, sem o apoio da auxiliar de inclusão e o suporte da instituição para atender as dificuldades e demandas oriundas do cotidiano. Essa situação mostra-se divergente da apontada pelas 23 professoras ingressantes titulares de cargo que, por sua vez, apresentaram opiniões positivas a respeito desse

processo, compreendendo que este se deve ao fato de já terem superado algumas dificuldades características do início de carreira e, no momento atual, possam perceber outros aspectos ao trabalharem com a educação inclusiva, mostrando maior satisfação e segurança para lidar com suas demandas.

Esses indicadores demonstram que as professoras em início de carreira vivem um período atribulado, com muitas dificuldades e demandas, que lhes exigem respostas que, muitas vezes, ainda não tem condições de oferecer, sendo que o fato de atuarem com crianças público-alvo da educação especial já no seu início de carreira gera ainda mais dificuldades e inseguranças nessas professoras.

Desse modo, percebe-se a necessidade de planejar e rever a distribuição das docentes nas diferentes turmas dos CEIs municipais no que se refere a esse aspecto, considerando a possibilidade de alocar as professoras mais experientes para atuar nas turmas em que frequentam as crianças público-alvo da educação especial. Além disso, faz-se necessário um programa de acompanhamento do início de carreira dessas professoras pela rede municipal de ensino, oferecendo uma formação continuada capaz de inseri-las de forma mais segura no cotidiano escolar.

A respeito do último objetivo específico deste estudo, que se volta para o trabalho das professoras com as crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, vários aspectos precisam ser destacados.

O primeiro deles envolve o papel desempenhado pela direção e professores de apoio pedagógico dos CEIs de Joinville na ação de orientar e dar subsídios às professoras na realização de ações inclusivas, sendo que a maioria das participantes identificaram esses profissionais como o suporte na superação de suas dificuldades. Esse aspecto precisa ser considerado, pois, conforme já relatado na análise dos dados, esses profissionais podem não possuir uma formação voltada para a perspectiva inclusiva, visto que isso não é um requisito para assumir essas funções no município. Sob essa perspectiva, faz-se necessário um investimento na formação continuada desses profissionais nessa temática, pois assim, teriam mais subsídios para orientar as professoras e contribuir no processo de inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

O segundo aspecto diz respeito às ações que deveriam ser realizadas pela instituição na promoção da educação inclusiva, sendo que entre as ações apontadas pelas participantes, destaca-se a acessibilidade arquitetônica. Em relação a esta

situação, os dados parecem indicar que os CEIs do município em que as participantes trabalham ainda não atendem os requisitos de acessibilidade.

É importante enfatizar que a acessibilidade não é apenas um aspecto de adequação de prédios, equipamentos ou espaços escolares, mas é um meio de permitir o acesso das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular, uma vez que, o não atendimento das normativas de acessibilidade podem impedir a inclusão e circulação dessas crianças em todos os espaços dos CEIs municipais.

Um ponto positivo encontrado nos dados coletados trata sobre a importância que as professoras atribuem para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, sendo que 77% das participantes indicaram a inclusão escolar como muito importante, essencial e necessária.

Com essa indicação, constata-se um avanço da perspectiva da educação inclusiva na percepção das participantes da pesquisa, que já consideram o CEI como o espaço das crianças público-alvo da educação especial.

No entanto, mesmo com essa percepção, observou-se em 26% das respostas, a maior ocorrência, que o objetivo da inclusão escolar na Educação Infantil é a socialização das crianças público-alvo da educação especial, não havendo discriminação das participantes quanto aos aspectos da aprendizagem dessas crianças ou sobre a importância da Educação Infantil para o seu desenvolvimento.

Assim, faz-se necessário um investimento na educação continuada das professoras, visando ampliar a compreensão a respeito dos objetivos da inclusão das crianças público-alvo da educação especial no ensino regular.

O último aspecto que merece ser resgatado nessas considerações dirige-se às sugestões apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa para contribuir com o trabalho das professoras em início de carreira e com o público-alvo da educação especial na Educação Infantil. A predominância das respostas volta-se para a necessidade da formação docente, aspecto citado por 19 participantes.

Essa sugestão pode-se pressupor que seja um indicativo da necessidade das próprias professoras de uma formação docente consistente, que consiga atender as demandas exigidas pelo trabalho realizado com as crianças público-alvo da educação especial. Dessa forma, sugere-se um maior investimento da Secretaria de Educação do município de Joinville no que se refere a formação continuada voltada a uma perspectiva inclusiva de todos os profissionais dos CEIs municipais, não apenas das

auxiliares de inclusão que ingressaram na rede municipal de ensino nos anos de 2016 e 2017, conforme já citado na análise dos dados.

No contexto de todos os dados discutidos e analisados nessa dissertação, constata-se principalmente a necessidade de formação docente, do trabalho colaborativo e do suporte para o trabalho com as crianças público-alvo da educação especial, requisitos fundamentais para a concretização da inclusão escolar. Sendo assim, esses aspectos ficam como sugestão para a Secretaria de Educação de Joinville repensar a organização da formação continuada de seus profissionais, bem como investir em propostas que envolvam o planejamento do suporte para o trabalho das professoras da Educação Infantil e do trabalho colaborativo na perspectiva da educação inclusiva.

Embora essa pesquisa tenha apontado aspectos pertinentes a respeito da inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil, não se esgotaram todos os aspectos e problemáticas inerentes a essa temática. À vista disso, essa pesquisa abre caminhos para novas investigações, principalmente, em relação a formação continuada das professoras na Educação Infantil do município no que diz respeito à inclusão escolar, visto que essa foi a principal sugestão apontada pelas participantes e a maior demanda nos questionários.

Como pesquisadora que atua diretamente no campo da Educação Infantil, esse estudo contribuiu de forma significativa para a minha formação, tanto profissional quanto pessoal. Os referenciais teóricos que serviram de apoio nas diversas discussões e reflexões apresentadas nos dados indicados pelas professoras participantes da pesquisa, influenciaram no desvelamento de um olhar ingênuo a respeito dos aspectos que envolvem a educação e a educação inclusiva. Sob essa perspectiva, percebe-se que a educação é atravessada pelas disputas de poder e ideologias da sociedade, que marcam a forma com que é pensada e constituída a educação brasileira e também seus professores.

Esse olhar menos ingênuo repercute em uma atitude mais crítica sobre a realidade e, muitas vezes, uma visão pessimista sobre o quadro que a educação brasileira apresenta na atualidade. Embora isso aconteça, esse fato não deve impedir que os personagens que atuam nos diferentes níveis da educação se mobilizem pela busca de uma educação mais crítica, emancipadora e democrática, que contribua para a formação humana de todos que passam pelos seus bancos escolares,



independentemente de suas características, necessidades, dificuldades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Sabe-se que os professores não são os únicos responsáveis pela mudança da sociedade e pela melhoria da educação e, ainda que não possamos fazer tudo, alguma mudança nos é possível realizar, pois, embora a busca por uma educação mais crítica e emancipadora, uma maior valorização dos professores e melhores condições de trabalho no momento em que vivemos nos pareça uma utopia, a história já denuncia, sempre é possível mudar a realidade e apesar de não ser possível alcançar a utopia, ela sempre nos instiga a caminhar!

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carina Rafaela de. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições da formação continuada. 2013. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras**. 2007. 180 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

ALMEIDA, Carolina de. **Relatos de professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência**. 2015. 136 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ALONSO, Rosemeire Geromini. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar. 2016. 165 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”**: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu, MG: 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade de professoras de Educação Infantil. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. (Org.). **Trabalho Docente**: formação, práticas e pesquisa. Joinville: Editora UNIVILLE, 2010, p. 187-205.

\_\_\_\_\_. **A constituição da profissionalidade docente**: tornar-se professora de Educação Infantil. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 8

– Formação de Professores. Caxambu, MG: 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

ANTUNES, Renata; PRIETO, Rosângela. Que currículo para uma educação infantil inclusiva? In: ANACHE, Alexandra A.; OSÓRIO, Antônio C. do N. **Da educação especial à educação na diversidade: escolarização, práticas e processos**. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2010, p. 129-152.

ARAUJO, Leidiane Almeida. **Crenças de autoeficácia e apoio social na transição para a docência**. 2015. 81 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia Histórico-crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695/7083>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Marcia. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil: em defesa do ato de ensinar**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010, p. 13-36.

\_\_\_\_\_. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, [S.l.], ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr./2001a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 113, p. 167-184, jul./2001b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 191-209.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016. 279 p.

BARROS, Bruna Cury de. **Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas**. 2015. 159 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

BELOTO, Michele R. M. de O.; NERES, Celi Corrêa. Trajetórias que entrelaçam o curso de Pedagogia e a perspectiva da inclusão: seguindo algumas trilhas sobre a formação docente. In: NERES, Celi Corrêa; ARAUJO, Doracina Aparecida (Org.). **Retratos de pesquisa em educação especial e inclusão escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2015, p. 17-47.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 73-81.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a02.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 03 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 26 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009a. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 97-100.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria normativa n. 17**, de 28 de dezembro de 2009b. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwinw9XXuJ3WAhUBZyYKHf10DkcQFggwMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.capes.gov.br%2Fimages%2Fstories%2Fdownload%2Flegislacao%2FFPortariaNormativa\\_17MP.pdf&usg=AFQjCNHXT05dOHsIFSDplQDKKdKiS3j\\_XQ](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwinw9XXuJ3WAhUBZyYKHf10DkcQFggwMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.capes.gov.br%2Fimages%2Fstories%2Fdownload%2Flegislacao%2FFPortariaNormativa_17MP.pdf&usg=AFQjCNHXT05dOHsIFSDplQDKKdKiS3j_XQ)>. Acesso em: 11 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009c**. In: \_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 81-96.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEEP, 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 5296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. In: AZEREDO, Eduardo. *Acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida*. Brasília: [s.n.], 2005. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/10/732313.pdf?sequence=4>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. v. 4. Organizado por Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: SEESP/MEC, 2003. 58 p. (Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados Edições Câmara, 2015. (Legislação n. 159). Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjCmq7\\_xqPWAhXmrVQKHQmCBPUQFghBMAQ&url=http%3A%2F%2Fbd.camara.gov.br%2Fbd%2Fbitstream%2Fhandle%2Fbdcamara%2F19339%2Fldb\\_11ed.pdf%3Fsequence%3D17&usq=AFQjCNEwW4dBs03ffxsFZT8R\\_QP LMSkM6g](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjCmq7_xqPWAhXmrVQKHQmCBPUQFghBMAQ&url=http%3A%2F%2Fbd.camara.gov.br%2Fbd%2Fbitstream%2Fhandle%2Fbdcamara%2F19339%2Fldb_11ed.pdf%3Fsequence%3D17&usq=AFQjCNEwW4dBs03ffxsFZT8R_QP LMSkM6g)>. Acesso em: 22 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 13 set. 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial**. v. 2, Porto Alegre: Mediação/CDV/FAVITEC, 2011, p.111-130.

CAIADO, Katia Regina Moreno; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Um estudo exploratório sobre o perfil, a formação e

as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial**. v. 1, Porto Alegre: Mediação/CDV/FAVITEC, 2011, p.159-171.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130/232>>. Acesso em: 16 set. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.130>.

CAMPOS, Rebeca Ramos. **Necessidades de formação de professoras principiantes da Educação Infantil/Pré-Escola**. 2012. 147 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência**. 2013. 156 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

CARVALHO, Alexandre Freitas; COELHO, Vitor Antonio Cerignoni; TOLOCKA, Rute Estanislava. Professores de Educação Infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 713-726, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0713.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão escolar: desafios**. Trabalho apresentado em mesa redonda no 1 Seminário Internacional Sociedade Inclusiva. Belo Horizonte, MG: 1999. Disponível em: <<http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/rosita.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.

CHAVES, Alessandra Muzzi de Queiroz. **Professoras iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência**. 2013. 120 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 507-528, maio/ago. 2010.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil**. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da ANPEd, GT15 – Educação Especial.

Porto de Galinhas, PE: 2012. Disponível em:  
<[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1401\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1401_int.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2016.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. (Org.) **Trabalho docente**: formação, práticas e pesquisa. Joinville, editora UNIVILLE, 2010, p. 149-167.

CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 2, p. 213-230, abr./jun. 2012. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a04.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016. doi:  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000200004>.

DAVIS, Claudia. SILVA, Flávia Gonçalves da. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 633-661, set./dez. 2004.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; MONTEIRO, Alexandra S. R.; DE VITTA, Alberto. Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011. 175 p.

DRUMOND, Viviane. Estágio e formação de docentes de Educação Infantil em cursos de Pedagogia. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 183-206, maio 2013. Disponível em:  
<<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/85/17>>. Acesso em: 27 out. 2017.

EGGERT, Edla; SILVA, Marcia Alves da. O 'dentro' e o 'fora' do trabalho feminino: entre os papéis de mãe, esposa e trabalhadora. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 59-65, jan./abr. 2010. Disponível em:  
<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/162/25>>. Acesso em: 13 set. 2017. doi: 10.4013/edu.2010.141.08.



FASSINA, Roseneide. **Atratividade da carreira docente**: um estudo com pedagogas iniciantes. 2013. 103 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ANTUNES, Kátiuscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 53-61.

FERREIRA, Júlio Romero; FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 21-48.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a11v33n3.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

FRANCO, Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. 79 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz & Terra, 2016. 143 p.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **(In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 15 – Educação Especial. Caxambu, MG: 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6359--Int.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2010, p. 17-31.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Deficiência física e escolarização: política educacional e implicações para o processo pedagógico. In: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013a, p. 109-128.

\_\_\_\_\_. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2017.

\_\_\_\_\_. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles de. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-20.

\_\_\_\_\_. Políticas para educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002>.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E.D.A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Edu.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

GEBRAEL, Tatiana Luísa Reis; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. Consultoria colaborativa em Terapia Ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.1, p.101-120, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n1/v17n1a08.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000100008>.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754/40691>>. Acesso em: 03 set. 2017.

GOMES, Claudia; SOUZA, Lucia Trevisan de. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia: ciência e profissão**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 588-603, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n3/v32n3a06.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituições privadas de ensino: considerações para o processo de inclusão. **Rev. Psicopedagogia**, [S.l.], v. 26, n. 81, p. 415-424, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n81/v26n81a09.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

HALL, Stuart. O problema da ideologia: o marxismo sem garantias. \_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 248-275.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, jul./dez 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto, 2007, p. 31-61. (Ciências da educação).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Perguntas frequentes.** Disponível em: <<http://inep.gov.br/perguntas-frequentes2>>. Acesso em: 21 set. 2017b.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica 2016a.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar da Educação Básica 2016b – Notas estatísticas.** Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em: 04 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** Brasília, INEP, 2016c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 17 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas dos professores no Brasil.** 2. ed. Brasília: INEP, 2004. 46 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+dos+professores+no+Brasil/2cfab3f2-3221-4494-9f7e-63ae08c154e1?version=1.1>>. Acesso em: 07 set. 2017.

JOINVILLE. Prefeitura Municipal de Joinville. **Joinville cidade em dados.** Joinville: Prefeitura Municipal de Joinville, 2017, 73 p. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Joinville-Cidade-em-Dados-2017.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portal da Transparência.** Disponível em: <<https://transparencia.joinville.sc.gov.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Joinville. Secretaria de Gestão de Pessoas. **Relatório de convocações cargos PMJ.** Disponível em: <[https://www.joinville.sc.gov.br/?s=&post\\_type=publicacao&tag-tipo-publicacao=concurso-publico&tag-departamento=&pyli\\_after=&pyli\\_before=>](https://www.joinville.sc.gov.br/?s=&post_type=publicacao&tag-tipo-publicacao=concurso-publico&tag-departamento=&pyli_after=&pyli_before=>)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Joinville. Secretaria de Educação. Gerência da unidade de Gestão de ensino. **Regimento único das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Joinville.** Joinville: Cidade dos livros, 2011. 73 p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. **A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 15 – Educação Especial. Caxambu, MG: 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sonia. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 131-156. (Prática Pedagógica).

LIMA, Maria Betania Barbosa de Silva; DORZIAT, Ana. **Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão**. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 15 – Educação Especial. Goiânia, GO: 2013. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15\\_2721\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_2721_texto.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2016.

LÓPEZ, Graziela Maria Beretta. **As políticas de educação inclusiva para a Educação Infantil no Brasil – Anos 2000**. 2010. 289 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LORETO, Sulamar Snaider. **Tecendo fios e entrelaçando ideias sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil na perspectiva inclusiva**. 2009. 244 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MACHADO, Gláé Corrêa. **Caminhos para a educação inclusiva: A construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/RS**. 2009. 146 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 15 – Educação Especial, Caxambu, MG: 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4920-int.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 281-289.

MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza . **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. 2016. 161 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante e a inclusão escolar: apontamentos e desafios. In: EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2015. p. 21.480-21.493. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21991\\_11289.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21991_11289.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2017.

MARINHO, Joselidia de Oliveira. **Iniciação docente na Educação Infantil: cenários de uma cultura profissional**. 2014. 118 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2889/2571>>. Acesso em: 25 set. 2017.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação especial e a relação família - escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00349.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192849>.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 467 p.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 13-31. (Educação Geral, Educação Superior e formação continuada do Educador).

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de escolarização de alunos com deficiência na Educação Infantil: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Cadernos ANPAE**, v. 10, p. 1-13, 2011. Disponível em: <<http://ppeeess.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/meletti-bueno-2011-anpae.pdf>>. Acesso: 16 set. 2017.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. **Revista Cadernos de Educação**, n. 50, p. 1-12, 2015. Disponível: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/5825/4249>>. Acesso em: 09 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>>. Acesso em: 09 set. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/%25x>.

MELLO, Suely Amaral; FARIA, Maria Auxiliadora. A escola como o lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603/898>>. Acesso em: 09 set. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/198464441603>.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. O cuidar do aluno com deficiência física na Educação Infantil sob a ótica das professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/09.pdf>>. Acesso em 20 out. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000100009>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão**: é possível começar pelas creches? Trabalho apresentado na 29ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 15 – Educação Especial, Caxambu, MG: 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-1921--Int.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>

MENDES, Gilmar Beatriz Conrado Nogueira. **Inclusão e docência na Educação Infantil**: um estudo de caso na perspectiva Walloniana. 2009. 154 p. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental**: as contribuições da formação continuada. 2012. 158 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a7.pdf>>. Acesso: 15 jun. 2017.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. **Balanco de Produção Científica**: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica. Trabalho apresentado no SemiEdu, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT: 2010.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves. **Há luz no início do túnel?** A formação de professores iniciantes em Educação Infantil e dos acadêmicos residentes em foco. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos. Porto de Galinhas, PE: 2012. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2556\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2556_int.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2016.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves; MELIM, Ana Paula Gaspar. **A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos**: revelações na/da pesquisa formação. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 8 – Formação de Professores. Goiânia, GO: 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_3327\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3327_texto.pdf)>. Acesso em: 30 nov. 2016.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais



Especiais. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012. Disponível em:  
<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343/3824>>. Acesso em: 16 jul. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X3343>.

OLIVEIRA, Keila Cristina Belo da Silva. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil**: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. 2013. 144 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques de. **A equipe diretiva escolar e o atendimento educacional especializado: interlocuções possíveis**. 2017. 187 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

OLIVERIO, Vanessa Cristina Maximo Portella. **Professores iniciantes**: inserção nas redes de ensino e condições de trabalho desiguais. 2014. 263 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. 6. ed. Campinas, Papyrus, 2000, p. 15-30. (Papyrus Educação).

PALOSCHI, Aline Sabino da Silva. **(In)formação dos professores**: repensando as práticas pedagógicas na inclusão escolar. 2014. 94 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-191.

Disponível em:

<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109149/ISBN9788579831034.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 09 set. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. Revisão Técnica por José Cerchi Fusari. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 296 p.

\_\_\_\_\_. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 19 set. 2017. doi: 10.5216/rpp.v3i3 e 4.10542.

PINTO, Gicele Holanda da Silva. **Educação Infantil inclusiva: o que a prática docente revela?** 2015. 142 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010, p. 61-78.

\_\_\_\_\_. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo, Summus, 2006, p. 31-73.

RAUPP, Marilene Dandolini. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 139-156.

REBOLO, Flavinês; BROSTOLIN, Marta Regina. **Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na Educação Infantil**. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, GT 8 – Formação de Professores. Florianópolis, SC: 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4231.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

REGO, Teresa Cristina. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.).

**Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 49-71.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 16, p. 27-34, Jan./Fev./Mar./Abr./2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 01-17, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a05.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

SANTANNA, Adriene. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em foco. **RELVA**, Juara, v. 2, n. 1, p. 55-82, jan./jun. 2015. Disponível em: <[periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/download/789/833](http://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/download/789/833)>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011a. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/articHe/view/15667>>. Acesso em: 26 maio 2017. doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011b. 137 p.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância. **Educere et Educare**, v. 1, n. 2, p. 199-212, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/264/193>>. Acesso em: 17 set. 2017.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/RIESup/article/view/7596/6448>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros. Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? **Psicologia Ciência e Profissão**, [S.l.], v. 30, n. 2, p. 296-307, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a06.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SILVA, Valdicléa Machado da. **Ações de formação continuada: necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 151 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

SOARES, Cristina Façanha. **As diferenças no contexto da Educação Infantil: estudo da prática pedagógica**. 2011. 246 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2259/2226>>. Acesso em: 17 set. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i84.2259>.

SOUZA, Maria Antônia. **Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações**. Trabalho apresentado no 4º Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na sua Escola, Lajeado: Univates, p. 1-7, 2005. Disponível em: <<http://files.metodologiacientifica4.webnode.com/200000019-9c76a9d73f/Artigo-5-Pr%C3%A1ticaPedagCONCEITOS.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

SOUZA, Susy Vieira Março de. Ednea Rodrigues de. **Sentidos e significados constituídos pelo professor de Educação Infantil acerca da educação inclusiva**. 2014. 161 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

STRECK, Danilo. **Pesquisar é pronunciar o mundo**. Trabalho apresentado no 5 Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEd SUL 2004, Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p. 1-15. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa\\_Redonda/Mesa\\_Redonda/01\\_07\\_25\\_PESQUISAR\\_E\\_PRONUNCIAR\\_O\\_MUNDO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/01_07_25_PESQUISAR_E_PRONUNCIAR_O_MUNDO.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2017.

STREDA, Carina; VASQUES, Carla Karnoppi. **Síndrome (do) Down e as (im)possibilidades do aprender**. Trabalho apresentado na 11ª Reunião Científica Regional da ANPEd, Eixo 22 – Educação Especial. Curitiba, PR: 2016. Disponível em: <[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22\\_CARINA-STREDA-CARLA-KARNOPPI-VASQUES.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_CARINA-STREDA-CARLA-KARNOPPI-VASQUES.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2017.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky**. Trabalho apresentado no 9º Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Eixo 4 – Formação de professores e profissionalização docente. Curitiba, PR: 2009.

Disponível em:

<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298\\_1675.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298_1675.pdf)>.

Acesso em: 20 ago. 2017.

TROVA, Andreza Gessi. **Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil**. 2014. 165 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial de educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.

VASCONCELOS, Luiz Anhaia. **Diálogos reflexivos**: busca por outras práticas pedagógicas inclusivas. 2008. 181 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.  
VEIGA, Márcia Moreira. A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano V, n. 4, p. 169-195, maio 2008. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/924/698>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 13 set. 2017.

VICTOR, Sonia Lopes. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 59-68.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução por Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 561 p. (Textos de psicologia).

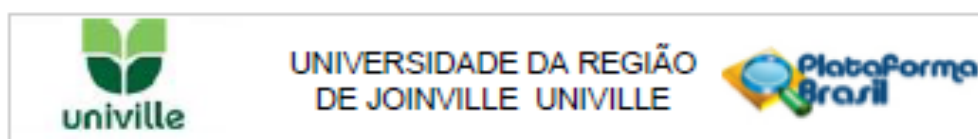
VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, Célia Regina (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, p. 49-112.

ZUCOLOTTI, Valéria Menassa. **Primeiros anos da carreira docente**: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil. 2014. 156 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ZURLO, Bruna Thereza Cristina Paz de Barros. **Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente**. 2015. 125 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O trabalho dos professores em início de carreira na Educação Infantil junto às crianças com deficiência no município de Joinville

**Pesquisador:** Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 58021516.0.0000.5366

**Instituição Proponente:** Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.676.657

#### Apresentação do Projeto:

A inclusão cada vez maior de crianças com deficiência na Educação Infantil tem exigido mudanças e adaptações frequentes, tanto na organização educativa, como no papel desempenhado pelos professores, visando contribuir na formação integral dessas crianças, cujas aprendizagens possibilitarão o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. A exigência da resignificação da função docente também permeia a formação profissional dos professores em início de carreira, que vivenciam um processo de descobertas e desafios enquanto se constituem como profissionais da educação. Nesse contexto, esse projeto visa compreender como é realizado o trabalho dos professores em início de carreira, que atuam nos Centros de Educação Infantil públicos no município de Joinville (SC), junto às crianças com deficiência de quatro e cinco anos de idade. Visando atender tal objetivo se fará uso de uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de pesquisa questionários e entrevistas com professores que iniciaram na rede municipal nos anos de 2014, 2015 e 2016 e que atuam junto às crianças com deficiência em 2016, ano de realização da pesquisa. A análise dos dados será fundamentada na análise de conteúdo segundo Bardin (1977) e Franco (2005). No referencial teórico serão realizadas discussões com temas versando sobre professores em início de carreira e o trabalho docente a partir de Huberman (2007), Marcelo Garcia (2009) e Tardif (2011). Já a respeito da educação

Endereço: Rua Paulo Melchitzki, nº 10, Bloco B, Sala 17.  
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710  
 UF: SC Município: JOINVILLE  
 Telefone: (47)3481-9235 E-mail: cometica@univille.br





UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.676.857

Inclusiva será utilizado como aporte teórico as contribuições de Amaral (1998), Victor (2010), Mendes (2011), Vigotski (2011), Wanderley (2014) e Sawala (2014). Com a realização desta pesquisa, pretende-se contribuir nas reflexões sobre o trabalho docente na perspectiva Inclusiva de crianças com deficiência que frequentam a Educação Infantil, discutindo questões sobre a formação inicial, a vivência do estágio durante o curso de Pedagogia, a organização do trabalho dos professores e o apoio recebido por este profissional no início de sua carreira.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Compreender como é realizado o trabalho dos professores em início de carreira, que atuam nos Centros de Educação Infantil públicos de Joinville junto às crianças com deficiência de quatro e cinco anos.

**Objetivos Secundários:** a) Conhecer como a formação inicial preparou o professor em início de carreira (com até três anos de atuação) para lidar com as demandas que envolvem a inclusão das crianças com deficiência. b) Perceber como o estágio curricular supervisionado colabora para a realização da prática docente junto às crianças com deficiência. c) Identificar como os professores desenvolvem o planejamento da sua prática pedagógica no desenvolvimento de uma prática Inclusiva. d) Identificar como os professores lidam com os desafios e dilemas do trabalho com crianças com deficiência na Educação Infantil.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A presente pesquisa implica em riscos mínimos, citados pela pesquisadora, e como benefício ao participante da pesquisa, compreender como é realizado o trabalho dos professores em início de carreira nos Centros de Educação Infantil da rede pública do município de Joinville, junto às crianças com deficiência de quatro e cinco anos de idade, relacionando com questões envolvendo a formação inicial, a vivência do estágio durante o curso de Pedagogia, a organização do trabalho dos professores na perspectiva de uma educação Inclusiva e o apoio recebido por esse profissional em sua prática.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa conta com 50 participante(s), que enquadrá(m)-se no seguintes critérios de inclusão: Ser professor efetivo e atuar nas Instituições de Educação Infantil da rede municipal de Joinville. Estar em início de carreira com até três anos de atuação. Atuar como professor de sala junto às crianças com deficiência de quatro e cinco anos de idade, não sendo selecionados os participantes que não atendam aos critérios de inclusão mencionados. O(s) participante(s) da pesquisa deverá

Endereço: Rua Paulo Melchitzki, n° 10, Bloco B, Sala 17.  
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710  
UF: SC Município: JOINVILLE  
Telefone: (47)3481-8235 E-mail: comtelica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.670.857

(ão) participar por meio de um(a) questionário sendo informado a análise dos dados. É mencionado que os dados oriundos da pesquisa ficarão sob posse e guarda do(a) pesquisador(a) por cinco anos e a forma de descarte. Os custos da pesquisa são informados detalhadamente e apresenta a forma de custeio. Quanto ao cronograma, é informado que a pesquisa iniciará em agosto/2016, prevendo sua conclusão em novembro/2017, onde espera-se o resultado, oferecer reflexões sobre o trabalho docente junto às crianças com deficiência na Educação Infantil da rede pública do município de Joinville. Além disso, os dados dessa pesquisa serão divulgados em eventos da área da educação e publicados em periódicos científicos, sendo possibilitadas discussões sobre o trabalho dos professores em início de carreira na Educação Infantil sob a perspectiva de uma educação inclusiva de crianças com deficiência.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A Folha de Rosto apresentada está completa.

O TCLE formulado está de acordo com a Res. CNS 466/12, porém, o ideal é deixá-lo somente em uma página. Se mantiver em duas ou mais, enumerar as páginas e informar no texto que o participante deverá rubricar a primeira e assinar as demais.

A Carta de anuência é apresentada, datada e assinada pelo responsável da instituição.

O Instrumento de pesquisa pertinente a pesquisa foi apresentado.

**Recomendações:**

Ao finalizar a pesquisa, o pesquisador responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

**XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

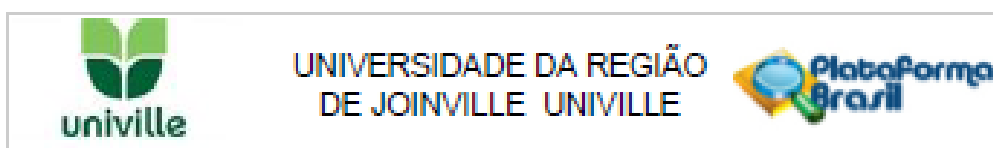
d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no site da Univille Universidade.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto "O trabalho dos professores em início de carreira na Educação Infantil junto às crianças

Endereço: Rua Paulo Malachukki, n° 10, Bloco B, Sala 17.  
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710  
UF: SC Município: JOINVILLE  
Telefone: (47)3481-0235 E-mail: comiteca@univille.br



Continuação do Parecer: 1.679.667

com deficiência no município de Joinville", sob CAAE 58021516.0.0000.5366 do (a) pesquisador(a) Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares foi considerado APROVADO após análise.

Informamos que após leitura do parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://www.univille.edu.br/status-parecer/545062> ).

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_762008.pdf	20/07/2016 20:00:11		Aceito
Outros	declaracaoinstituicaocoparticipante.pdf	20/07/2016 19:58:49	Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projelodepesquisajaqueline.pdf	20/07/2016 19:58:11	Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreEsclarecido.pdf	20/07/2016 19:57:43	Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostojaqueline.pdf	20/07/2016 19:48:09	Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Aprovação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Paulo Melchitzki, n° 10, Bloco B, Sala 17.  
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710  
 UF: SC Município: JOINVILLE  
 Telefone: (47)3481-0235 E-mail: [cometico@univille.br](mailto:cometico@univille.br)



UNIVERSIDADE DA REGIÃO  
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Protocolo: 1.679.857

JOINVILLE, 11 de Agosto de 2016

---

**Assinado por:**  
**Eleide Abreu Gordon Findlay**  
**(Coordenador)**

Endereço: Rua Paulo Melchitzki, nº 10, Bloco B, Sala 17.  
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710  
UF: SC Município: JOINVILLE  
Telefone: (47)3461-0235 E-mail: [comtelica@univille.br](mailto:comtelica@univille.br)

## ANEXO B - Carta de Anuência emitida pela instituição coparticipante da pesquisa



Secretaria de Educação



Joinville, julho de 2016.

**DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaramos para os devidos fins que concordo e aceito o desenvolvimento da pesquisa intitulada "O trabalho dos professores em início de carreira junto às crianças com deficiência na Educação Infantil no município de Joinville", da mestrandia Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi e que estará sob orientação da Professora Doutora Sônia Maria Ribeiro da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Declaramos que foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Que cumpriremos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações à instituição. Também fomos informados que, de forma alguma, haverá a identificação de professores e instituições participantes, sendo garantido o sigilo e assegurada a privacidade em relação aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. De igual modo, sabemos que as instituições envolvidas poderão a qualquer fase dessa pesquisa retirar esse consentimento.

Concordamos que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou oralmente, em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos envolvidos.

Atenciosamente,



Elisabet Storzelschek  
Gerente da Unidade de Ensino  
Matrícula 47080  
Secretaria de Educação

## APÊNDICE A – Matriz de Referência para projeto de pesquisa

<b>Título da Pesquisa:</b> O trabalho das professoras em início de carreira na Educação Infantil com as crianças público-alvo da educação especial no município de Joinville			
<b>Objeto de Estudo:</b> O trabalho das professoras iniciantes com as crianças público-alvo da educação especial de 4 e 5 anos da Educação Infantil pública de Joinville.			
<b>Objetivo Geral:</b> Compreender como é realizado o trabalho das professoras em início de carreira, que atuam nos CEIs públicos de Joinville com as crianças público-alvo da educação especial de 4 e 5 anos de idade.			
<b>Lócus da Pesquisa:</b> CEIs da Rede Municipal de Ensino de Joinville			
<b>Instrumento de coleta de dados:</b> Questionário.			
<b>Participantes da Pesquisa:</b> Professoras em início de carreira, que estão no estágio probatório, com até três anos de ingresso na Educação Infantil, que atuam nos CEIs municipais de Joinville, com as crianças público-alvo da educação especial de 4 e 5 anos de idade.			
Categoria	Objetivos Específicos	Questões de Pesquisa	Perguntas do instrumento de coleta de dados que contemplem essa questão de pesquisa
	<b>Perfil das Participantes</b>		1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.
1ª Categoria: Formação inicial das professoras de EI	Compreender como a formação inicial influenciou a professora em início de carreira (com até três anos de atuação) para lidar com as demandas que envolvem a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.	Qual o impacto da formação inicial da professora em início de carreira, que atua nas instituições de Educação Infantil públicas de Joinville, na sua prática pedagógica com as crianças público-alvo da educação especial?	8, 9, 10 e 11.
	Analisar como o estágio colaborou para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.	Como o estágio realizado no curso de Pedagogia influenciou as professoras para atuar com as crianças público-alvo da educação especial na rede pública municipal de Educação Infantil?	12, 13 e 14.
2ª Categoria: Início de carreira das professoras de EI	Investigar quais os desafios enfrentados pelas professoras iniciantes no trabalho com as crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.	Quais os desafios enfrentados pelas professoras que estão no seu início de carreira e trabalham com as crianças público-alvo da educação especial?	15 e 16.
3ª Categoria: Trabalho docente com as crianças público-alvo da educação especial	Conhecer como as professoras realizam seu trabalho com as crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.	Como a professoras que atuam com as crianças público-alvo da educação especial realizam seu trabalho docente?	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25.

## APÊNDICE B – Questionário utilizado para a coleta de dados

**Carta as professoras em início de carreira dos CEI's públicos de Joinville**

Prezada professora:

Esta carta destina-se as professoras efetivas da Educação Infantil que ingressaram na Rede Municipal de Ensino em 2014, 2015 e 2016 e atuam junto às crianças com deficiência de 4 e 5 anos durante o ano de 2016.

Convidamos você a participar, como voluntária anônima, da pesquisa desenvolvida pela mestrande Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi, vinculada a linha de pesquisa "Trabalho e Formação Docente" do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Você tem liberdade de aceitar ou não o convite, tendo garantida a desistência da participação durante todo o processo, enfatizando que os dados e informações coletados serão sigilosos e preservarão o anonimato de todos os participantes.

A presente pesquisa tem como objetivo **compreender como é realizado o trabalho dos professores em início de carreira, que atuam nos Centros de Educação Infantil públicos de Joinville junto às crianças com deficiência de quatro e cinco anos.**

A pesquisa acontecerá em forma de questionário e as respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação intitulada: "O professor em início de carreira na Educação Infantil e seu trabalho junto às crianças com deficiência no município de Joinville", que está sob orientação da professora Dra. Sonia Maria Ribeiro.

Destacamos que a sua participação será de grande importância para o cumprimento dos objetivos da pesquisa e repercutirá em benefícios no âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e da Formação Docente.

Solicitamos que após o preenchimento do questionário, você o armazene, com uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchida, dentro do envelope, lacre-o com a fita dupla face e o devolva para o(a) seu(sua) diretor(a). O envelope será recolhido no período entre 07 e 11 de novembro de 2016.

Coloco-me a disposição nos seguintes contatos:

E-mail: jaquinhaegervasiopezzi@gmail.com

Telefone: (47) 3207-0986.

Agradecemos a colaboração,

Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi

Sonia Maria Ribeiro

Continua no verso>>

**QUESTIONÁRIO****EIXO I: PERFIL DA PROFESSORA**

**1. Qual o ano do seu nascimento?**

\_\_\_\_\_

**2. Você teve ou tem pessoa com deficiência na família?**

( ) Sim

( ) Não

Em caso afirmativo, que tipo de deficiência seu familiar possui ou possuía e qual o grau de parentesco com você?

\_\_\_\_\_

**3. Em sua trajetória escolar, na Educação Básica, você estudou com pessoas com deficiência?**

( ) Sim

( ) Não

Em caso afirmativo, que tipo de deficiência?

\_\_\_\_\_

**4. Qual o ano em que você ingressou como professora efetiva na Rede Municipal de Educação de Joinville?**

( ) 2014

( ) 2015

( ) 2016



5. Você já exerceu a docência em outros lugares?

Sim

Não

Em caso afirmativo, em qual rede você trabalhou?

Municipal

Estadual

Particular

Há quantos anos você exerce a docência? \_\_\_\_\_

Você já exerceu anteriormente outra função na rede municipal de educação de Joinville?

Sim

Não

Qual? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

6. Caso você já tenha exercido a docência anteriormente, em sua atuação profissional, você trabalhou com crianças com deficiência?

Sim

Não

Em caso afirmativo, que tipo de deficiência?

07. Qual a sua carga horária na Educação Infantil?

20 horas semanais

40 horas semanais

## EIXO II: FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS

08. Qual a sua formação acadêmica? (Indique quantas alternativas sejam necessárias)

Graduação \_\_\_\_\_

Presencial  A distância

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Especialização \_\_\_\_\_

Presencial  A distância

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

09. O que levou você a cursar o ensino superior em Pedagogia?

---



---



---

As perguntas continuam no verso>>

10. Durante a sua graduação, você teve conteúdos sobre a Educação Especial na matriz curricular do curso?

( ) Sim

( ) Não

Em caso afirmativo, que conteúdos foram esses?

---

Esses conteúdos contribuíram no trabalho desenvolvido junto às crianças com deficiência na Educação Infantil?

( ) Sim

( ) Não

Justifique:

---

---

---

11. Considerando os conteúdos que foram trabalhados na sua graduação, relacionando com o seu trabalho na Educação Infantil, quais conteúdos poderiam ser trabalhados no curso de Pedagogia visando o processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil?

---

---

---

12. Durante o estágio curricular supervisionado do seu curso de graduação, você teve oportunidade de trabalhar com crianças com deficiência?

( ) Sim

( ) Não

Em caso afirmativo, qual tipo de deficiência? Comente brevemente como foi essa experiência.

---

---

---

13. Como o estágio curricular supervisionado realizado na Pedagogia contribuiu com seu trabalho de sala hoje? Justifique.

---

---

---

14. Para você, qual o papel do estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia para a formação e o trabalho dos professores junto às crianças com deficiência? Justifique.

---

---

---

### EIXO III: INÍCIO DE CARREIRA

15. Como foi o início da sua atuação como docente junto às crianças com deficiência na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Joinville?

---

---

---

16. Em razão dos diversos desafios encontrados no início da sua atuação como professora na Educação Infantil junto às crianças com deficiência, que necessidades de formação você destaca como prioritárias?

---

---

---

As perguntas continuam no verso>>

**EIXO IV: TRABALHO DOCENTE JUNTO ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

17. Considerando que você trabalha com crianças com deficiência, quais as deficiências que essas crianças apresentam?

- ( ) Visual  
 ( ) Auditiva  
 ( ) Física  
 ( ) Intelectual  
 ( ) Síndrome de Down  
 ( ) Transtorno do espectro autista  
 ( ) Outras. Quais? \_\_\_\_\_

E quantas crianças com deficiência você atende em sua sala? \_\_\_\_\_

18. Diante de uma dificuldade no trabalho desenvolvido junto às crianças com deficiência, você recorre a alguém?

- ( ) Sim  
 ( ) Não

Em caso afirmativo, a quem você recorre? \_\_\_\_\_

19. No decorrer do seu trabalho como docente junto às crianças com deficiência, destaque duas ações realizadas por você para atender as especificidades dessas crianças.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

20. Liste por ordem de importância, as ações que julga importante serem desenvolvidas pelo docente e pela instituição de Educação Infantil como um todo, para que ocorra a inclusão da criança com deficiência.

Ação desenvolvida pelo docente:

- 1 - \_\_\_\_\_  
 2 - \_\_\_\_\_  
 3 - \_\_\_\_\_

Ação desenvolvida pela instituição de Educação Infantil:

- 1 - \_\_\_\_\_  
 2 - \_\_\_\_\_  
 3 - \_\_\_\_\_

21. Quais fontes de aprendizagem você busca como subsídio para desenvolver seu trabalho junto às crianças com deficiência? (Marque quantas alternativas forem necessárias).

- Colegas de trabalho
- Internet
- Equipe gestora da instituição
- Livros
- Artigos
- Cursos
- Especialistas
- Instituições

22. Antes de iniciar o trabalho junto à criança com deficiência, você recebeu alguma orientação por parte da equipe gestora do CEI ou conversou com familiares sobre o modo de trabalhar com a criança? Justifique.

---

---

---

23. Qual a importância que você dá a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil? Justifique.

---

---

---

24. Você se sente motivada com o trabalho que vem desenvolvendo junto às crianças com deficiência?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Justifique.

---

---

---

As perguntas continuam no verso»

25. Você tem sugestões de ações que possam contribuir para o início de carreira do professor de Educação Infantil, de forma especial, no trabalho desenvolvido junto às crianças com deficiência?

---

---

---

---

Na etapa seguinte, poderá ser necessária a realização de uma breve entrevista. Você gostaria de continuar participando da pesquisa?

( ) Sim

( ) Não

Em caso afirmativo, por favor, preencha os dados abaixo para facilitar nossa comunicação.

CEI em que atua como professora: \_\_\_\_\_

Nome/Apelido pelo qual gostaria de ser chamada \_\_\_\_\_

Telefone (s) para contato: \_\_\_\_\_

Melhor horário/período para contato: \_\_\_\_\_

Endereço de correio eletrônico: \_\_\_\_\_

Se quiser receber os resultados da pesquisa, depois de concluída, favor deixar seu contato eletrônico (e-mail): \_\_\_\_\_

**Importante:** Após o preenchimento do questionário, favor armazená-lo dentro do envelope, com uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchida, lacrá-lo com a fita dupla face disponibilizada e entregá-lo para o seu diretor (a).

Agradecemos pela sua colaboração, a sua participação é fundamental para a concretização desta pesquisa.

Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi

Sonia Maria Ribeiro

Pesquisadoras Responsáveis

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, de uma pesquisa desenvolvida pela mestrande Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi vinculada a linha de pesquisa "Trabalho e Formação Docente" do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. A sua colaboração é de fundamental importância para a concretização deste trabalho, que tem como objetivo compreender como é realizado o trabalho dos professores em início de carreira, que atuam nos Centros de Educação Infantil públicos de Joinville junto às crianças com deficiência de quatro e cinco anos. Você terá a liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira se sentir constrangida e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete a você qualquer prejuízo. Você terá livre acesso aos resultados da pesquisa, que se realizará entre setembro e novembro de 2016.

Destacamos que a participação nesta pesquisa é opcional e que apresenta riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizada de forma alguma. Lembrando que sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo da Formação e Trabalho Docente. Você terá esclarecimentos sobre a pesquisa em todos os aspectos e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Dra. Sonia Maria Ribeiro no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 221. Bem como a pesquisadora, pelo telefone (47) 3207-0986 ou no endereço: Rua: Francisco Rizental, s/n, Iriú – Joinville/SC, CEP 89227-423. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Os dados referentes à pesquisa ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente destruídos (picotados) e enviados para reciclagem.

#### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informada e concordo em participar como voluntária da pesquisa descrita acima.

Joinville, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
PARTICIPANTE

\_\_\_\_\_  
JAQUELINE GRASIELE VIEIRA PEZZI

## AUTORIZAÇÃO

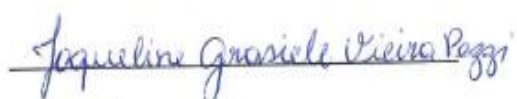
Nome do autor: Jaqueline Grasiela Vieira Pezzi

RG: 4136830

Título da Dissertação: **“Professoras iniciantes e inclusão na Educação infantil: Diálogos sobre trabalho e formação docente”**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 24/10/2017.



Nome