

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO COM FOCO EM CRIANÇAS DOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

DAIANA RABOCK
PROFESSORA DOUTORA ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

JOINVILLE - SC

2016

DAIANA RABOCK

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO COM FOCO EM CRIANÇAS DOS CENTROS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado em Educação da Universidade da
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
– como requisito parcial para obtenção do grau
de Mestre em Educação, sob a orientação da
Professora Doutora Aliciene Fusca Machado
Cordeiro.

JOINVILLE – SC

2016

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

S822c	Rabock, Daiana Concepções das professoras do atendimento educacional especializado com foco em crianças dos centros de educação infantil/ Daiana Rabock; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Joinville: UNIVILLE, 2016.
	97 f.: il.; 30 cm
	Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)
	1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Crianças deficientes. 4. Trabalho docente. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.
	CDD 371.9

Termo de Aprovação

“Concepções das Professoras do Atendimento Educacional Especializado com Foco em Crianças dos Centros de Educação Infantil”

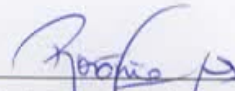
por

Daiana Rabock

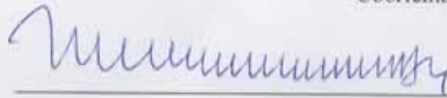
Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



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



Prof. Dra. Rosânia Campos
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

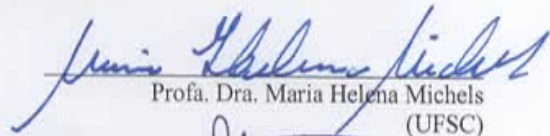
Banca Examinadora:



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



Prof. Dra. Rosânia Campos
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Maria Helena Michels
(UFSC)



Prof. Dra. Sônia Maria Ribeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 23 de fevereiro de 2016

AGRADECIMENTOS

Sem dúvida, este momento de agradecimentos para aqueles que contribuíram para que este trabalho se tornasse possível e concreto é de grande emoção. Revisitar cada momento significativo desses dois anos trouxe uma certa nostalgia e uma grande gratidão por tudo o que foi vivenciado até aqui. Talvez as palavras não consigam expressar os verdadeiros sentimentos, talvez eu esqueça de alguém importante, mas mesmo assim, minhas palavras estarão repletas de intencionalidade.

Meu primeiro e principal agradecimento dirige-se a Deus. Embora não possa vê-lo ou tocá-lo, sua energia me deu forças para trilhar o caminho durante todo o percurso do mestrado. Em meio a muito cansaço, Deus sempre me manteve firme, atenta e segura.

Minha querida e amada família, razão da minha existência, fonte da minha inspiração, sentido da minha luta, muito obrigada. Obrigada Mãe (Geni) pela compreensão e por cuidar da minha vida na ocasião de minhas ausências. Minha irmã (Mabel), obrigada por suas palavras de incentivo, pois elas me impulsionaram a seguir em frente. Pai (Claudionor), obrigada por acreditar em mim. Meus sogros (Marli e Neri) obrigada pelo carinho, preocupação e orações. Meu amado marido (Ricardo), obrigada por todo apoio e momentos felizes que você me proporcionou, TE AMO.

Minha querida orientadora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, ou carinhosamente “mãe” acadêmica, ao concluir este trabalho acredito que foi o seu esforço e dedicação que o tornaram possível. Obrigada pelos ensinamentos e por acreditar nas minhas escolhas, sentirei falta das nossas conversas e da sua crença na educação e na humanidade.

Aos meus colegas de mestrado, obrigada por todos os momentos que passamos juntos, pela cumplicidade. Em especial à Daiane, Dirlene, Janaina e Juliana, foi a amizade e o apoio de vocês que tornou o caminhar mais leve e o caminho mais florido. Sou grata pela paciência que tiveram com meus questionamentos e pela grandeza em compartilhar as suas experiências.

Às “irmãs” acadêmicas da turma V, Lediane, Ana Paula e Neusa, desejo que a passagem pelo mestrado seja tão gratificante como foi para mim. Estou torcendo por vocês.

Às minhas colegas de trabalho do CEI Rosa Maria Donini, companheiras de lutas diárias, aquelas que dedicam sua vida e profissão às crianças. Lade Mércia, obrigada por flexibilizar meus horários e acreditar no meu trabalho.

Ao professor Jader Janer Moreira Lopes e à professora Sônia Maria Ribeiro, agradeço imensamente pelas contribuições na banca de qualificação. O respeito ao objeto de estudo desta pesquisa e a generosidade nas sugestões e direcionamento foram essenciais para o aprimoramento da pesquisa.

Às professoras do programa de mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR), muito obrigada pelas leituras e discussões. Elas auxiliaram na escrita dessa dissertação e transformaram a minha visão de mundo.

Estendo meus agradecimentos à Sarah e à Meri pela gentileza e paciência em secretariar esta jornada, tantas foram as dúvidas que vocês carinhosamente ajudaram a esclarecer.

Às professoras do AEE da Rede Municipal de Ensino de Joinville, sujeitos da pesquisa, agradeço por compartilhar suas ideias e anseios. Desejo um exercício profissional repleto de realizações. Que o trabalho com as crianças com deficiência seja primoroso.

À Secretaria Municipal de Educação de Joinville, por permitir a realização da pesquisa em suas dependências e com suas professoras.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa, elemento essencial para a conclusão desta jornada com tranquilidade.

Finalmente, deixo a todas as pessoas que, direta ou indiretamente estiveram presentes durante este percurso, meu muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille) e tem como objetivo investigar a concepção de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e como essas concepções relacionam-se com o seu trabalho. Para conhecer as concepções das professoras foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professoras atuantes no serviço na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Joinville. Os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdo conforme Franco (2012), na perspectiva histórico-cultural e contou com aportes teóricos como Sarmento (2000, 2005), Tebet (2013), Vigotski (1989, 2012) Baptista (2009, 2011, 2013, 2014), dentre outros, assim como documentos que discutem a Educação Especial (2008, 2009, 2015) e a Educação Infantil (1998, 2010) no contexto escolar na atualidade. Os resultados desta pesquisa mostram que todas as participantes da pesquisa são mulheres, concursadas e trabalham 40 horas semanais como docentes no AEE em escolas-polo. De forma expressiva, as professoras pesquisadas apresentam uma concepção naturalizada de criança e infância, desvinculada de um caráter histórico e cultural, revelando uma urgência em discutir os conceitos de criança e infância presentes no processo educacional e como eles se relacionam com o trabalho desenvolvido no AEE. Evidenciou-se que, na maioria das vezes, o trabalho do/no AEE na Educação Infantil acontece através da interlocução com o professor da sala comum. Entretanto, constatou-se que esse atendimento acontece esporadicamente, o que é considerando pouco pelas participantes que explicitaram uma descrença nessa forma de trabalho que configura-se desvinculada da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais), sendo realizada no espaço dos CEIs (Centros de Educação Infantil). Além disso, elas indicam que, muitas vezes, o trabalho do AEE na Educação Infantil é mais fácil porque acreditam que, nesse contexto, tudo está naturalmente pronto para possibilitar a aprendizagem de todas as crianças. Evidenciou-se também a necessidade de se ver a criança com deficiência na sua totalidade, pois predomina uma imagem patológica de criança com deficiência que precisa ser curada/reparada. Verificou-se ainda a necessidade de maior comunicação entre professores, famílias e profissionais de saúde no processo de desenvolvimento das crianças público alvo da Educação Especial, principalmente nas discussões sobre as atribuições de cada âmbito e sobre como a criança com deficiência é percebida, buscando diluir a concepção biologizante de deficiência presente principalmente nas professoras, famílias e nos profissionais que atendem as crianças fora do contexto escolar.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Infantil. Estudos da Infância. Trabalho docente.

ABSTRACT

This work is inserted in the line of research Labor and Training Master of Teacher Education of the University of Joinville Region (Univille) and aims to investigate the design of the Educational Service Specialist teachers (AEE) on childhood learning and development and how these concepts relate to their work. To know the views of the teachers semistructured interviews were conducted with five teachers working in service in Early Childhood Education from Joinville Teaching Municipal Network. The data were interpreted through content analysis as Franco (2012), the historical-cultural perspective and included theoretical contributions as Sarmiento (2000, 2005), Tebet (2013), Vygotsky (1989, 2012) Baptista (2009 2011 , 2013, 2014), among others, as well as documents that discuss the Special Education (2008, 2009, 2015) and Early Childhood Education (1998, 2010) in the school context today. The results of this research show that all research participants are women, concursadas and work 40 hours a week as teachers in ESA in-polo schools. Significantly, the surveyed teachers have a child of naturalized conception and childhood, independent of a historical and cultural character, revealing an urgent need to discuss the child's concepts and childhood present in the educational process and how they relate to the work of the EEA . It was evident that most of the time, the work of / the ESA in early childhood education happens through dialogue with the teacher's lounge. However, it was found that this care occurs sporadically, which is given little by participants which explained one disbelief in this form of work that is configured detached from SRM (Multifunctional Resource Room), being held in the space of CEIs (Education Centers children). In addition, they indicate that often the ESA work in early childhood education is easier because they believe that, in this context, it is naturally ready to enable the learning of all children. It also highlighted the need to see the child with disabilities in its entirety, as a child predominates pathological picture with disabilities who need to be cured / repaired. There was also the need for greater communication between teachers, families and health professionals in the development process of the target group children in special education, especially in the discussions on the functions of each part and how the child with a disability is perceived, looking thin biologizing the design deficiency present mainly in teachers, families and professionals who care for children outside of school.

Keywords: Educational Service Specialist. Child education. Studies of Childhood. teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Professores (as) das etapas da educação básica segundo o gênero	45
Gráfico 2 – Tempo de Serviço dos participantes da pesquisa	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção científica brasileira sobre infância no período de 2009 a 2014.....	36
Tabela 2 – Trabalhos que relacionaram a temática da infância e o AEE.....	37
Tabela 3 – Matrículas na Rede Municipal de Ensino de Joinville (Educação Infantil e Educação Especial) no ano de 2015.....	47

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Bairros de Joinville em que se localizam as escolas-polo das participantes da pesquisa.....	53
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ACT	Admitida em caráter temporário
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENTEJ	Ensino Especializado e trabalho docente: um estudo da rede municipal de Joinville
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNERJ	Centro Universitário de Jaraguá do Sul
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E DEFICIÊNCIAS: IMAGENS EM JOGO	19
2.1 Breve histórico sobre a constituição do campo dos estudos da infância.....	19
2.2 As imagens das crianças com deficiência.....	25
2.3 A educação de crianças com deficiência numa perspectiva histórico-cultural.....	29
2.4 Traçando relações entre a Educação Infantil e a Educação Especial.....	31
2.5 A Produção Científica sobre Infância na Perspectiva do AEE.....	35
3 O PERCURSO DA PESQUISA	41
3.1 Instrumento e participação dos sujeitos.....	43
3.2 Técnica de análise dos dados.....	44
4 ANALISE DE DADOS	46
4.1 Breve contextualização sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Joinville.....	47
4.2 Caracterização das professoras.....	47
4.3 Professoras do Atendimento Educacional Especializado: infâncias narradas e infâncias vividas.....	54
4.4 O trabalho das professoras especializadas na Educação Infantil: colaboração, desafios e possibilidades.....	61
4.5 A participação das famílias das crianças com deficiência na Educação Infantil na visão das professoras do AEE.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES E ANEXOS	90

1 APRESENTAÇÃO

“Ah, se o que eu sou
é também o que eu escolhi ser
aceito a condição”.
(Los Hermanos)

Contar uma história, começar a conversa, retratar a pesquisa desenvolvida, pode ser tarefa complexa, pois entre as escolhas feitas estão as histórias que rodeiam as experiências vividas, tendo como pano de fundo os diferentes papéis sociais que venho assumindo, seja como filha, esposa, estudante, professora ou pesquisadora. Assim, a escrita e as escolhas que foram realizadas neste trabalho são impulsionadas por minha existência e, principalmente, pelo que falo e produzo de meu lugar social no mundo. Nesse sentido, a tessitura desta trama começou a desabrochar a partir do momento em que me vi sendo professora ainda quando criança, na época em que minha brincadeira favorita era “ser professora”. Eu imaginava que os cômodos da minha casa grande eram as salas de aula e que o jardim era o playground e também o espaço de alimentação, esses pensamentos geralmente emergiam quando eu enchia uma garrafa térmica com achocolatado, pegava algumas canecas e distribuía a bebida para as crianças fictícias da minha escola imaginária.

Lembro-me muito, também, dos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar de tímida, eu sempre me interessei por declamar poemas e participar de apresentações culturais, o que me permitiu estar em contato frequente na organização dessas situações e também me aproximar dos professores. Além disso, eu participava com frequência de atividades extracurriculares como aulas de dança, de flauta, de vôlei. Portanto, ocorre-me que em toda minha trajetória de vida estiveram presentes muitos professores que hoje refletem significativamente a minha relação de interesse com a docência.

Mais tarde, no terceiro ano do ensino médio, tive a oportunidade de trabalhar como bolsista do governo do Estado de Santa Catarina na escola Professora Valdete I. Piazero Zindars, na cidade de Jaraguá do Sul onde tinha como atribuição: distribuir materiais no almoxarifado e auxiliar a secretária em suas tarefas diárias. Esta que me permitiu andar pelos corredores da escola e encontrar as crianças no pátio e salas de aula. Essa experiência para mim foi

deslumbrante¹, nunca havia me sentido tão bem em um espaço de trabalho, cada passo era gratificante e a cada dia eu me certificava mais do desejo de ser pedagoga, de ensinar e de aprender. Sem contar a companhia das crianças, essa foi crucial.

Em 2009 formei-me em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jaraguá do Sul (UNERJ), tendo como preferência de atuação a faixa etária de zero a seis anos², porque os pequenos representaram para mim, durante toda a graduação, um grande desafio³ vindo de toda a complexidade teórica para compreender o mundo da infância e do trabalho docente com as crianças. O trabalho de conclusão de curso foi elaborado em formato de relatório de estágio, portanto não foi preciso pensar em um tema específico, mas sim em teorizar as práticas realizadas em quatro semestres de estágios. O deslumbramento “definitivo” pela pedagogia se deu já no primeiro semestre. Os estudos e reflexões me trouxeram inquietações e ampliaram o anseio de estar em contato com a prática, ensinando e aprendendo. Sendo assim, no último ano de graduação (2008) desenvolvi, com mais dois colegas graduandos, Luciane e Juliano, um projeto de iniciação científica com o título “Professores Universitários e a Construção da Identidade Profissional do Docente em Formação” que surgiu da necessidade de identificar quais influências exercem os professores do curso de Pedagogia da Unerj (atual PUC) no processo de desenvolvimento profissional dos professores em formação nesse mesmo curso. Partimos da premissa de que a constituição da identidade pessoal depende de valores de diferentes ordens, mas que a identidade profissional está ligada diretamente a valores referentes ao contato com a profissão. Assim, a pesquisa buscou analisar as influências exercidas pelos docentes do Curso de Pedagogia da Unerj na construção da identidade profissional dos pedagogos (formados e em formação). Esse movimento de pesquisa, apesar de ainda inicial, trouxe-me algumas noções de pesquisa e

¹O termo “deslumbrante”, surge aqui a ideia de fascínio, sedução, descoberta de algo prazeroso.

² Neste trabalho, optei por utilizar o que prescreve a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que em seu capítulo II, Seção II, artigo 29, afirma que “o atendimento à Educação Infantil dar-se-á em creches para crianças de zero a três anos e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos”. Utilizarei então a expressão Educação Infantil e correlatas do tipo “educação de crianças pequenas”, “educação de zero a seis anos” para referir-me amplamente à educação na faixa etária de zero a seis anos.

³ Na minha graduação, muito se falou de teorias e experiências com as crianças, mas a infância teve pouca referência, fato que instigou em mim o desejo de buscá-las.

possibilidades de socialização que foram muito importantes no meu processo de formação e desejo de continuar pesquisando.

Desde que optei ser professora de crianças em idade de zero a seis anos, já se passou quase uma década. No percurso até aqui trabalhei em vários Centros de Educação Infantil em redes particulares e públicas. Cada lugar tinha sua particularidade, uma maneira singular de desenvolver a prática pedagógica. Nos primeiros anos de trabalho, atuei como professora admitida em caráter temporário (ACT) e isso me permitiu transitar por vários locais e realidades diferentes, conhecendo pessoas e crianças distintas.

Em alguns Centros encontrei uma estrutura muito parecida com a das escolas do Ensino Fundamental, tendo por exemplo, sinal, horário para brincar, horário para comer, tempo limitado para brincar no parque, filas, entre outras situações que eram repletas de regras, muito diferente do que eu me apropriei nas teorias que estudei na graduação. No ano de 2010, passei por dificuldades ao assumir uma turma de vinte e seis crianças de cinco anos de idade em uma instituição pública da Rede Municipal de Joinville. Tive o apoio pedagógico da equipe do Centro e das demais professoras, mas também experimentei muitas adversidades, ousadias, dilemas, inseguranças, surpresas e indagações que me levaram a questionar as certezas que tinha como professora e também a pensar sobre as contradições presentes no cotidiano institucional.

Esta situação estimulou a busca por outras formas e possibilidades de construir relações educativas pautadas no respeito e na valorização àquilo que é específico da infância e propiciou como desafio a desconstrução de imagens de crianças como seres passivos e inocentes. Passei também a questionar as relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças, geradas por meio do controle e pouco preocupadas com a aprendizagem. Foi em decorrência dessas experiências e por acreditar que os modelos que prevaleciam no contexto educacional não eram suficientes para compreender o sujeito criança em sua totalidade, que surgiu a busca pelo mestrado no campo da Educação.

Em 2014, essa busca chegou a algo concreto, quando iniciei o Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), na linha de pesquisa trabalho e formação docente. Nas conversas iniciais com a minha orientadora, ela apresentou o seu projeto intitulado Ensino especializado e trabalho docente: um estudo da rede municipal de Joinville (ENTEJ) e me propôs

um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com foco na Educação Infantil. A ideia de pesquisar a Educação Especial na minha área de atuação trouxe expectativas novas, pois eu teria a oportunidade de pesquisar a faixa etária que é foco de meu trabalho e interesse, juntamente com um tema pouco explorado por mim e pela área da Educação Infantil, como evidenciado no balanço das produções acadêmicas presente no capítulo 2. O tema despertou interesse pois, segundo Baptista (2013, p.47) os desafios são imensos para a ação pedagógica do educador especializado em Educação Especial e um deles é “ampliar e qualificar a Educação Infantil”.

Definido o tema de pesquisa, surgiram as questões de pesquisa, que subsidiaram as constatações: Na visão das professoras participantes da pesquisa, como se constitui o AEE na Educação Infantil? O que dizem essas professoras sobre a participação da família no processo de escolarização? Qual o papel do professor na Educação Infantil com relação às crianças? Qual a concepção de infância, aprendizagem e desenvolvimento das professoras da Educação Infantil que atuam no AEE?

A partir desses questionamentos definiu-se o objetivo geral da pesquisa, que é investigar a concepção de professoras⁴ do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e como essas concepções relacionam-se com o seu trabalho. Do objetivo geral, emergiram objetivos específicos:

- Constatar o que as professoras que atuam no AEE na Educação Infantil dizem sobre esse Atendimento;
- Identificar como as professoras que atuam no AEE na Educação Infantil entendem o seu trabalho em relação às crianças que frequentam o AEE;
- Conhecer o que pensam as professoras do AEE na Educação Infantil sobre a participação da família no processo de escolarização e desenvolvimento das crianças que frequentam o AEE.

⁴ Optou-se pelo termo “professoras” pois, de acordo com Bernardes (2014), todas as docentes que trabalham no Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de ensino de Joinville são do gênero feminino.

A necessidade e relevância desta pesquisa podem ser pensadas a partir das análises e discussões realizadas na pesquisa de Turetta (2014, p.137), quando a autora enfatiza que:

Têm sido publicados muitos estudos e pesquisas sobre a educação inclusiva, mas pouco no âmbito da educação infantil, no qual preponderam as produções sobre políticas e legislação, currículo, formação de professores e direitos das crianças; o que é compreensível na medida em que a inclusão é um compromisso proposto muito recentemente.

Diante dessa constatação e da análise de outras pesquisas⁵ ficou evidente a necessidade de se ampliar investigações que aprofundem o tema, visto que este é parte de um movimento que concerne à educação inclusiva.

Dessa forma, a falta de conhecimento sobre a Educação Especial em interface com a Educação Infantil também não foi preenchida em minha formação acadêmica ou continuada, mas intensificada pela dificuldade de encontrar produções investigativas que tratassem da Educação Infantil e das crianças inseridas em seu contexto sem remetê-las a um enquadramento de desenvolvimento abstrato, que nega a sua condição cultural, histórica e social, bem como seu papel ativo nesse processo. Ou seja, discussões que considerem as relações que constituem a criança. Então, buscando mais das reflexões sobre a Educação Especial na Educação Infantil, bem como o trabalho e a formação docente nesse contexto, teceu-se esta dissertação, que está organizada nos capítulos que serão apresentados a seguir.

Diante do exposto, o segundo capítulo, intitulado *Crianças, infâncias e deficiências: imagens em jogo* abrange o referencial teórico, apresentando os conceitos que envolvem a infância e a constituição do campo dos estudos da infância, concepções que embasam as discussões sobre a criança com deficiência e como ela é compreendida, o trabalho docente no contexto da Educação Infantil e a produção científica sobre as relações entre infância e educação inclusiva contemplando a produção acadêmica de 2009 a 2014.

⁵ Empreendeu-se uma busca de trabalhos sobre as concepções das professoras da Educação Infantil nas bases de dados da ANPEd, BDTD, CAPES e SciELO Educa, compreendendo o período de 2009 a 2014, e apenas 5 produções acadêmicas relacionaram esta temática à educação inclusiva.

O terceiro capítulo, *O percurso da pesquisa*, aborda os aspectos metodológicos, a abordagem e técnica de coleta de dados adotados, bem como os percursos de análises trilhados durante a construção das discussões dos dados.

O quarto capítulo, *Análise de dados*, trará a caracterização das participantes da pesquisa e as análises realizadas através das falas das professoras pelo instrumento de pesquisa.

Por fim, as considerações finais que tecem uma visão geral sobre os resultados da pesquisa, bem como as implicações e questionamentos evidenciados e que merecem análises em produções teóricas futuras.

2 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E DEFICIÊNCIAS: IMAGENS EM JOGO

Este capítulo busca teorizar sobre as concepções de criança e dos conceitos de infância através da constituição do campo dos estudos da infância apresentados em diversos tempos históricos e contextos, buscando evidenciar tensões entre eles a partir da teoria histórico-cultural. Mais adiante, busca-se também estreitar os laços entre a Educação Infantil e as discussões acerca da dialética exclusão/inclusão na escola, pontuando algumas propostas de políticas para a Educação Infantil e especial existentes no Brasil, elencando nesse processo, o balanço das produções, o qual destaca a relevância dessa investigação.

2.1 Breve histórico sobre a constituição do campo dos estudos da infância

Para realizar um estudo sobre a concepção de infância presente nos profissionais da educação na contemporaneidade torna-se indispensável retomar brevemente aspectos históricos da constituição do conceito de criança e do conceito de infância em períodos anteriores. Deste modo, pode-se entrelaçar compreensões de diferentes momentos históricos e perceber continuidades, rupturas e transformações. Embora a atualidade se apresente como um período efervescente nas discussões sobre a infância e a criança, ainda carrega consigo elementos constituidores da infância cuja origem remete

a séculos atrás. Este trabalho atenta-se aos aspectos históricos pontuados por Áries (1981) e Heywood (2004) e por outros autores que discutem os conceitos do campo dos estudos da infância.

As crianças, presentes no mundo ao longo da história, nem sempre foram reconhecidas como seres sociais e culturais. Sarmiento e Pinto (1997) corroboram essa afirmação complementando que as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, entretanto, o olhar que se direciona à infância passou por modificações impulsionadas pela cultura e mudanças sociais. O campo científico que estuda a constituição da infância e do conceito de criança percorreu momentos históricos distintos em diferentes contextos. No caminho trilhado em busca de referências que contribuam para uma definição de infância encontra-se Ariès (1981) que, ao estudar o continente europeu durante a sociedade medieval, observou que as crianças daquele período não eram deixadas de lado, entretanto a consciência do mundo infantil como diferente do adulto não era explorada, levando a um sentimento de infância⁶ diferente do que é visto na contemporaneidade, em que as crianças são consideradas distintas dos adultos em alguns aspectos, como nos direitos, por exemplo.

A principal contribuição da obra clássica de Áries (1981) consiste em demonstrar que a sociedade europeia ocidental só iniciou um processo de reconhecimento de suas crianças a partir dos séculos XVI/XVII. Na Idade Média o que existia na sociedade burguesa do continente europeu, foco dos estudos do autor, era apenas um sentimento de “paparicação”, uma vez que, assim que podiam dispensar o cuidado da mãe ou ama, ocorria o seu ingresso no mundo adulto. No sentimento de “paparicação” a criança era vista por sua inocência e graça, tornando-se uma fonte de distração para o adulto. Áries (1981) afirma que na Europa, é somente no século XVII que se pode perceber a mudança do papel das crianças na sociedade. Segundo Lopes & Vasconcellos (2006, p.114) ao final do século XVII ocorreram mudanças sociais, econômicas, religiosas e políticas que “[...] começam a criar o início da particularização da infância, que

⁶ Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (Kramer, 2003).

emerge junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo e com ela, a reestruturação do espaço destinado para as crianças. ”

A obra de Àries foi discutida por alguns autores como Moysés Kuhlmann Jr. (1998) que argumenta que a construção da infância de Ariès é uma percepção generalizante, pois sua pesquisa fundamenta-se em fontes de famílias burguesas da Europa, ficando à margem as fontes históricas populares, com poucos registros da sua infância, devido à precariedade das condições econômicas. Para Kuhlmann Jr. (1998) salientar os diferentes olhares às diferentes narrativas, dialogar/analisar com outros autores possibilita que o entendimento das concepções que se têm da infância seja esclarecido, reavaliando e complexificando as concepções na contemporaneidade.

Analisando o conceito de infância constituído a partir do século XVII na Europa por Áries (1981), percebe-se que essa perspectiva se tornou hegemônica nos estudos brasileiros nas décadas de 1990 e 2000. Porém, não é possível afirmar que os europeus inventaram a infância, mas sim uma maneira de se observar “uma infância” e, embora essa maneira seja tomada muitas vezes como homogênea não cabem generalizações, ou seja, “a mesma noção de infância apresenta diferentes apropriações de acordo com os interesses de quem a utiliza [...]” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p.23).

Diante disso, nota-se que a jornada para a vida adulta de cada criança é definida pela diversidade de sentidos sobre a infância, sendo que esses variam conforme os interesses encaminhados pela sociedade às suas diferentes esferas sociais. Heywood (2004, p.34) esclarece que as concepções e representações de infância e de criança estruturam-se a partir de contextos diferenciados, reconhecendo a “infância como constructo social que irá variar nos diferentes períodos e lugares”. Na constituição da infância e do conceito de criança Heywood (2004) permite aos leitores o acesso a uma síntese do avanço dos estudos sobre o tema em alguns países europeus e nos EUA, buscando refazer a história da infância do período Medieval ao Contemporâneo.

Heywood (2004) buscou diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares e identificou, em vários períodos, elementos da infância. O autor afirma que essas descobertas foram construídas sobre dicotomias e que essa dubiedade, nos diferentes momentos, altera o conceito

de criança entre a impureza e a inocência, entre as características inatas e as adquiridas, entre a independência e a dependência.

Os estudos do campo da infância receberam contribuições de diversas áreas, tais como algumas obras produzidas nas décadas de 1980 e 1990 que aprofundaram os debates sobre crianças. A Sociologia da Infância, por exemplo, trouxe significativas contribuições a esse processo a ponto de se confundir com o único campo de produção sobre esta temática. Entretanto, Tebet (2013) define a sociologia da infância como debates composta por várias áreas, remetendo o desenvolvimento dos estudos da infância ao interior de diversos campos de pesquisa sobre a temática que vão além da Sociologia da Infância, como: a Antropologia da Infância, a Geografia da Infância, a Pedagogia da Infância, a Psicologia do Desenvolvimento, a História da Infância e a Filosofia da Infância (TEBET, 2013). Nesta dissertação o termo adotado será “Estudos da Infância”.

Entre os diversos campos dos estudos da infância, vale destacar o pioneirismo dos autores de língua inglesa em relação aos demais no que se refere à compreensão e ao estudo das crianças numa perspectiva sociológica. Tebet (2013, p.9) observa que é dentre estes autores que estão os principais teóricos da Sociologia da Infância contemporânea que sustentam as abordagens previamente identificadas e aqueles “que têm, de algum modo, impactado a Sociologia da Infância Brasileira”. Entre os autores destaca-se Allison James, Chris Jenks e Alan Prout, Willian A. Corsaro, Leena Alanen e Berry Mayall e Jens Qvortrup. Apesar do pioneirismo dos autores de língua inglesa, outras referências como por exemplo a do português Manuel Sarmiento e, no Brasil, de autores como Sonia Kramer, também destacam-se nos estudos da infância da contemporaneidade.

A partir do referencial amplo de abordagens apresentadas da Sociologia da Infância, pode-se afirmar que cada uma dessas abordagens constitui um discurso específico sobre a criança e a infância. Cada teoria adotada constrói uma visão distinta de criança e Tebet (2013) destaca com propriedade as imagens pré-sociológicas e sociológicas da infância apontadas por James, Jenks e Prout (1998) em sua obra intitulada “Theorizing Childhood”. Essas imagens contribuem para esta pesquisa, pois identificam algumas concepções sobre as crianças justificando algumas características relatadas sobre elas, visto que algumas dessas imagens compreendem a criança como uma categoria natural,

um modelo ideal baseado em aspectos do desenvolvimento biológico. Segundo Tebet (2013, p.15) “a partir de perspectivas filosóficas, da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, a criança vinha sendo estudada fora de um contexto social e de uma estrutura social”, as quais James, Jenks e Prout (1998) intitulam de “abordagens pré-sociológicas”.

Dentre as imagens estabelecidas, Tebet (2013) destaca algumas:

- **A criança má**, que baseia-se em discussões que defendem a ideia de que as crianças necessitam de punição e ações de disciplinamento para que se tornem seres melhores. Isso porque nessa perspectiva a criança é compreendida como o resultado de procedimentos de punição por meio da disciplina.
- **A criança inocente**, que fundamenta-se no pensamento de Rousseau, para quem o homem é naturalmente bom e tudo aquilo que sob o olhar do adulto pode ser considerado como maldade, deve ser compreendido como resultado da ação dos mais velhos. Segundo Tebet (2013) essa imagem é considerada por James, Jenks e Prout (1998) como totalmente impactante para a educação, sendo considerada como o fundamento da educação contemporânea.
- **A criança imanente**, que assenta-se no pensamento de John Locke, segundo o qual não existe um princípio inato, assim como não existe nenhuma ideia, conhecimento ou valor que seja inato. Nesta abordagem, as pessoas serão aquilo que delas fizerem a educação e demais instituições e a criança é compreendida, portanto, como uma pessoa em potencial, que se constituirá a partir de suas experiências, da ação da escola e da sociedade. A criança não “é”, mas “será”.
- **A criança inconsciente**, que advém dos escritos de Sigmund Freud. “Nesta abordagem a criança é estudada na condição de passado do adulto, de modo que as experiências vividas na infância teriam um impacto significativo nas ações dos adultos” (TEBET, 2013, p.20). A importância das experiências vividas na infância e suas influências para a vida adulta são ainda mais

intensas nos primeiros anos de vida, de acordo com essa abordagem.

- **A criança naturalmente desenvolvida** se assenta na epistemologia genética de Jean Piaget. Nessa abordagem a criança é um ser biológico incompleto que inevitavelmente se desenvolverá seguindo uma sequência de estágios claramente definidos e ordenados temporal e hierarquicamente ao longo da infância.
- **A criança socialmente desenvolvida (teoria transitória)**, que se encontra no interior da Psicologia, mais precisamente na Teoria histórico-cultural de Vygotsky. A imagem da criança socialmente desenvolvida é considerada transitória porque representa uma ruptura epistemológica com as abordagens pré-sociológicas, na medida em que supera a imagem de criança pautada num modelo natural e considera que o indivíduo se constitui por meio da cultura e da interação.

Contrapondo os modelos pré-sociológicos, novos olhares se voltaram para as crianças, germinando as abordagens sociológicas da infância. Nessa perspectiva, a infância é uma construção social, ou seja, as crianças passam a ser vistas não mais apenas pelo seu aspecto biológico, mas como sujeitos sociais constituídos pela pluralidade de contextos sociais, culturais e históricos (TEBET, 2013). Segundo Lopes (2012) essa abordagem entende que a infância não é um fenômeno único e universal, mas sofre variações nos diferentes contextos históricos e culturais nos quais se constitui. Além disso, as crianças também são vistas como protagonistas, como atores sociais competentes, que agem de forma própria e intencional nos tempos e espaços em que se encontram, através das interações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com a sociedade na qual estão inseridas. Alguns autores como Kramer (1996) e Sarmiento e Gouvêa (2008) seguem essa linha de compreensão da infância.

Diante das constatações, no próximo subcapítulo, buscar-se-á lançar luz sobre as discussões acerca da criança e da infância a partir de um enfoque específico: a criança com deficiência.

2.2 As imagens da criança com deficiência

Por meio dos estudos explicitados no capítulo anterior evidenciou-se que a constituição da infância e dos conceitos de criança percorreu caminhos distintos. Atualmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p.12), a criança tem sido compreendida como:

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

Esta definição é mais uma das que compõem um rol de conceitos sobre a infância e a criança, contudo sua consideração ao fazer uma pesquisa que trate desta temática é imprescindível visto que está posta em um documento norteador nacional. Há que se considerar, a partir das discussões realizadas, que não se trabalha com uma só infância⁷ ou em uma só criança. Nesta pesquisa, adota-se o entendimento de que uma criança não é um ser isolado, ela se constitui nas relações sociais, nos diferentes tempos e espaços presentes em sua vida e nas vivências culturais e sociais, além de depender do tempo histórico e do contexto em que se situa (BARBOSA, 2006). Nessa perspectiva, considera-se a criança como sujeito de relações sociais, um ser que está em desenvolvimento, se apropriando da cultura e produzindo-a também.

Delgado (2003) afirma que a particularidade da infância não será reconhecida e nem mesmo realizada para todas as crianças, pelo contrário, o caráter universal vai perdendo sua extensão com as diferenças de classe, de gênero e de raça. Dessa forma, o que Delgado (2003) salienta é que todas as crianças são concebidas como crianças por meio do dado biológico, mas nem

⁷ “Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco, ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular nem única. A infância é plural.” (BARBOSA, 2006, P. 73).

todas vivem a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas.

A infância é construção histórica e por isso nós, profissionais e pesquisadoras/es da infância, também não estamos isentas/os do processo de construir concepções e representações das crianças que nos fazem agir de forma preconceituosa, quanto mais estereotipado o corpus de ideias que formos armazenando sobre o que significa ser criança. [...] É preciso romper com representações hegemônicas. Elas se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e estar no mundo. (DELGADO, 2003. P.4)

Dentre essas múltiplas formas de ser criança e vivenciar a infância no mundo, encontra-se a criança com deficiência que é o “pano de fundo” deste trabalho. Apesar de não ter sido sujeito participante da pesquisa, ela está nas entrelinhas de todo o texto, representada por meio das falas das professoras do AEE. Tratando-se das concepções de criança e infância no campo específico da Educação Especial, estão em jogo as imagens socialmente construídas a respeito da criança e da infância e as do imaginário acerca da deficiência. Nesse caso, as imagens pré-sociológicas e sociológicas da infância destacadas por Tebet (2013) além de contribuírem para o entendimento dos discursos específicos sobre a criança e a infância, se fundem com algumas imagens que representam a criança com deficiência, não apenas no contexto científico, mas também em uma visão popular. Essa “fusão de imagens”, compõem formas de pensar/fazer a educação de crianças com deficiência e traz implicações ao processo de escolarização das mesmas

Dentre essas imagens é possível destacar aquela construída por meio de uma visão biológica da deficiência, por exemplo. Segundo Cardoso e Cunha (2012, p.87) a criança diferente ou deficiente:

[...] é sempre a criança que está em foco, marcada por características que chamam a atenção, principalmente no ambiente coletivo. Essas características são concebidas, histórica e socialmente, como “não universais”. Esta concepção categoriza as condições de vida das pessoas deficientes como um “estado anormal” e, na nossa tradição, o paradigma da doença é comumente utilizado para explicar esse “estado patológico”. Essas pessoas são vistas como um problema social que necessita de uma solução, ou seja, de uma cura terapêutica.

O aspecto biologizante da deficiência também é destacado por Michels (2005) como modelo constitutivo do pensamento sobre a Educação Especial, o que ampara o currículo do curso de formação de professores, orienta o trabalho a ser desenvolvido com os alunos com deficiência e influencia as políticas públicas voltadas à Educação Especial. Vigotski (1989, p.101) ressalta que, baseada somente em resultados de estudos clínicos, a deficiência é considerada como “uma coisa”, e não como um processo.

Ao buscar na história o lugar que as crianças com deficiência ocuparam, constata-se, segundo os estudos de Mazzotta (2005) e Januzzi (2004), que a infância, bem como o modo de ser criança com deficiência, tinha suas especificidades negadas, como uma face indistinta, identificada apenas pela deficiência, sem considerar a pessoa. A particularidade de ser criança, estar na infância e vivenciar o seu modo de ser criança, portanto, perdia-se na própria deficiência que se sobrepunha à sua condição de ser um sujeito histórico e cultural.

Ribas (1985) destaca que quando se fala em conceito de pessoa com deficiência é comum ouvir palavras como: "excepcional", "surdo", "cego", "retardado", "down", "aleijado", "anormal", entre outras. Essas palavras, são expressões verbais que também representam as imagens estereotipadas da criança com deficiência. Diante disso, ainda de acordo com o autor, todo o indivíduo que “foge” dos padrões estabelecidos é considerado estigmatizado; mas o estigma não está no sujeito ou na deficiência que ele apresenta, são os valores culturais estabelecidos pela sociedade que permitem categorizar as pessoas que fogem aos padrões de normalização, aferindo a elas determinados rótulos sociais.

Goffmann (1988, p. 15) ao discutir os estigmas e seus desdobramentos destaca que são utilizados termos específicos como “aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original”. O autor ainda acrescenta que “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (GOFFMANN, 1988, p.5). Diante dessas “peculiaridades” pode-se perceber que, assim como as crianças citadas por Àries (1981) e Heywood (2004), as crianças com deficiência sempre existiram,

mas sua participação na sociedade como sujeito cultural, social e de direitos também passou por modificações ao longo da história.

Amaral (1995) ao analisar as representações sobre a deficiência nas concepções bíblica, filosófica e científica discute que as imagens “preconceituosas” foram predominantes por muito tempo e mudanças significativas ocorreram a partir do século XX, quando começaram a se diluir através do surgimento das escolas especializadas na década de 1950 e do início da admissão das crianças com deficiência nas classes comuns na década de 1970⁸. Nesse sentido, Santos (2002, p. 30) esclarece que:

Numa breve análise da trajetória da Educação Especial, é possível identificar que o período que antecede o século XX é marcado por atitudes sociais de exclusão dos “alunos com deficiência”, porque eles eram considerados indignos de uma educação escolar. Apesar dos estudos científicos da época tentarem demonstrar às possibilidades de tratamento da deficiência, predominavam as concepções filosóficas e bíblicas de marginalização e segregação dessas pessoas.

Compreende-se, então, que o conceito de criança com deficiência foi e é socialmente construído e marcado por diversas concepções. Ao entrelaçar as imagens diversas possíveis de crianças existentes no mundo, percebe-se que a constituição histórica das crianças com deficiência passou por transformações significativas com o advento de mudanças sociais, culturais, econômicas e científicas, possibilitando que muitas dessas crianças se encontrem atualmente em vários espaços compartilhando dos mesmos direitos, ao olhar da teoria e das leis.

Deste modo, cabe saber o que as docentes que trabalham com essas crianças revelam sobre crianças e infância a partir de sua fala, elencando os princípios norteadores da prática pedagógica, valores pessoais e concepções, pois existem muitas vozes que ecoam concepções diversas sobre as crianças com deficiência, baseadas no ideal de homem que foi construído na sociedade em diferentes bases filosóficas. Nesse sentido, torna-se necessário atentar-se às entrelinhas que estão presentes nas interações e ações envolvendo as crianças com deficiência, pois esses atravessamentos influenciam a constituição

⁸ A discussão sobre o século XX e suas transformações para a educação inclusiva será intensificada no tópico 2.4 deste capítulo

das representações que esses sujeitos vão criar sobre si durante a sua trajetória escolar.

2.3 A educação de crianças com deficiência numa perspectiva histórico-cultural

Neste trabalho a sociologia da infância se articula com a teoria histórico-cultural de Vigotski para definir um conceito para a criança com deficiência, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Góes (2010) evidencia que as contribuições da teoria histórico-cultural no campo da Educação Especial têm favorecido a educação de indivíduos com deficiência porque permite uma compreensão das possibilidades do educando e da responsabilidade do meio social na educação da criança com deficiência. As discussões de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança com deficiência podem ser identificadas na coletânea “Fundamentos da Defectologia” (Vigotski, 2012) e também em outras partes da sua obra, nas quais se encontram contribuições sobre o desenvolvimento humano.

A teoria histórico-cultural adota a concepção de que o ser humano se constitui pelas relações que estabelece com os outros e com a cultura, compreendendo que desde o nascimento inicia-se um processo histórico que vai dialeticamente possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento. Como seres humanos, e portanto, sociais, passamos a construir a nossa história só e exclusivamente com a participação dos outros e da apropriação do patrimônio cultural da humanidade. “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VIGOTSKI, 2000, p.56).

Vigotski (2012) preocupou-se em desvincular a deficiência de um olhar apenas biologizante e direcioná-la também para um olhar social, pois entende-se que as características biológicas não bastam para a formação humana. E como se formam as características não biológicas? As crianças, através da cultura, têm a possibilidade de fazer emergir novas formas de ser, de relacionar-se e de viver. Segundo Vigotski (2012) a criança com deficiência não é alguém que se desenvolve menos do que as outras crianças, mas sim uma criança que se desenvolve de outra maneira e através de outros instrumentos.

Em outras palavras, Vigotski (2012) considera que o desenvolvimento não é um curso linear no qual importam apenas as mudanças progressivas, de maneira que qualquer desvio do esperado caracteriza uma interrupção. A tese de Vigotski, como afirma Victor (2008, p.51):

[...] é que a criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação à criança com desenvolvimento típico da mesma idade, mas, sim, um desenvolvimento que segue um caminho peculiar, diferenciando-se em seus aspectos qualitativos.

Esse caminho “peculiar” do desenvolvimento, conforme os estudos de Vigotski (2012), destaca a importância de que as crianças, com ou sem deficiência, se relacionem com outras crianças e com os adultos, pois é nas interações sociais com parceiros mais experientes que a criança internaliza e se apropria das funções psíquicas superiores (funções psicológicas superiores) que são eminentemente humanas (fala, pensamento, o controle da própria vontade, imaginação, entre outros). Nesse sentido, o grande obstáculo que Vigotski (2012) aponta reside no isolamento frequente que a criança com deficiência vivencia, seja na família, na vida escolar ou nas outras esferas sociais. Sendo assim, o desenvolvimento dessas crianças depende das relações estabelecidas, principalmente porque a criança com ou sem deficiência não desenvolve potencialidades automaticamente/naturalmente. Daí a importância do trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes no processo de escolarização e em parceria com a família.

Nesse sentido, é preciso investir em possibilidades que propiciem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência e sobretudo, na convivência delas com outras crianças e adultos. Pensando nisso e no trabalho pedagógico desenvolvido para que isso se concretize, Mello (2007, p. 85) afirma que “a creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas”, inclusive para as crianças com deficiência, uma vez que estamos vivendo um “[...] processo de renovação de um campo profissional forçado pela emergência de novos desafios” (Baptista, 2013, p.48).

Esses desafios são explicitados por Mello (2010) que, ao abarcar o conceito de criança como um ser capaz e de direitos, busca promover mudanças em sua atividade e no lugar que ela ocupa no espaço da Educação Infantil:

[...] faz muito pouco tempo que as crianças brasileiras passaram a viver parte de sua infância em espaços coletivos e extra domésticos de educação e cuidado. Desde que começamos a pesquisar as crianças nas instituições de educação infantil – ou, em outras palavras, desde que começamos a pesquisar o processo de humanização em processos de educação coletiva com crianças pequenas -, descobrimos muitos preconceitos, muitas ideias e concepções equivocadas e estigmatizadoras sobre a criança e a infância que orientavam nosso pensar e agir. (MELLO, 2010, p.194)

Desse modo, a teoria histórico-cultural contribui com a problematização da educação das crianças público-alvo⁹ da Educação Especial que devem ser trabalhadas no contexto do convívio social, na perspectiva da função social do conhecimento, para que a escola, por sua vez, desempenhe um papel fundamental na educação das crianças, visando desenvolver nelas as capacidades para os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade. Além disso, essa teoria permite romper com um olhar exclusivamente biológico, focado na deficiência, na incompletude.

2.4 Traçando relações entre a Educação Infantil e a Educação Especial

O histórico de atendimento à infância e da Educação Infantil no Brasil, antes desta ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, segundo Merisse (1997), deu seus primeiros passos no movimento higienista, no qual o trabalho era realizado por médicos e tinha como finalidade diminuir o alto índice de mortalidade infantil que era atribuído às crianças que não tinham família, ou seja, crianças ilegítimas nascidas da união entre escravas e senhores e à falta de “educação” das mães. Esse movimento trouxe mudanças em áreas como saúde e nutrição, mas também iniciou uma transformação na área da educação.

⁹ Os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008).

O atendimento à criança pequena se expandiu quantitativamente nas décadas de 1960 e 1970 com a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Porém, essa expansão se deu sem a devida atenção para a qualidade desse atendimento, embora alguns setores da sociedade, naquele período, já reivindicassem mudanças nesse sentido. Ainda que se deva reconhecer que os espaços de cuidado de crianças, como as creches, já tivessem uma concepção de educação (KUHLMANN JUNIOR, 1998), havia uma caracterização mais marcante de sua finalidade de assistir. Haddad (2006, p.529) afirma que os movimentos sociais, principalmente os que se intensificaram por volta da década de 1970, alimentaram a discussão sobre outra concepção de atendimento infantil: “um serviço educacional, não-filantrópico, de direito da criança, da mulher e da família”. Dessa forma, percebemos que a tradição assistencialista é marcante na trajetória das creches e escolas, destinadas às crianças de famílias de classes populares.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a educação inclusiva e a Educação Infantil têm aspectos em comum, dentre eles o caráter inicialmente assistencialista e o investimento insuficiente. As primeiras propostas de atendimento no âmbito da educação inclusiva, por sua vez, surgiram no sentido de corrigir o sujeito “desviante” como afirma Baptista (2003, p.47):

As primeiras propostas de atendimento de uma educação chamada ‘especial’ surgiram associadas às características de cuidado/afastamento e à intervenção de tipo ortopédico, no sentido de corrigir o sujeito ‘desviante’.

Segundo Januzzi (2004, p.135), essas vinculações anteriores com o campo médico “procuravam partir das deficiências em si mesmas, do que diferia do normal, do que faltava”. Portanto, se a Educação Infantil na sua trajetória histórica traz resíduos de um caráter compensatório, em que as crianças eram vistas parcialmente, ou seja, somente pelo lado assistencialista do cuidar, o mesmo podemos dizer que ocorreu na Educação Especial, uma vez que as primeiras propostas de atendimento visavam corrigir falhas no sujeito, ou seja, essas também se pautavam pela incompletude, pela “falta”.

A preocupação com a qualidade da educação para crianças de zero a seis anos de idade oferecida nas instituições de Educação Infantil tomou força a partir

da década de 1990, acompanhando as mudanças políticas e legais trazidas com a redemocratização do país. Nesse período, a criança foi valorizada e trazida para o centro das discussões na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Segundo Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p.90) a mudança principal provocada nesta lei foi a definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que significou, na prática, “a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelas redes de creche”.

Além deste aspecto, a proposta de educação inclusiva, que segundo Baptista (2002) se compõem em uma grande abrangência de definições, passa a ser definida no documento como a educação das pessoas com deficiências. Mendes (2008) afirma que a partir da metade da década de 1990, entrou em cena o discurso em defesa da educação inclusiva através da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. As diretrizes e políticas nacionais¹⁰ e internacionais¹¹, a maioria da década de 1990, desencadearam um dos maiores movimentos na Educação do século XX. Assim, encontra-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (DUTRA, 2007), a definição de que o acesso à educação tem início na Educação Infantil, espaço em que ganham sustentação os pilares necessários para a construção do conhecimento e desenvolvimento das crianças.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial é entendida como uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, cabendo à Educação Especial realizar o AEE, disponibilizar e orientar o uso de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no contexto das turmas comuns de ensino. (BRASIL, 2008)

¹⁰ Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Política Nacional da Educação Especial (1994); Lei de Diretrizes e Bases (1996); Plano Nacional da Educação (PNE) (2001); Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE) (2007); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

¹¹ Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem,1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Salamanca,1994); Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência – ONU (Nova Iorque, 2006)

O AEE tem se constituído como serviço predominante na área da Educação Especial. Os documentos orientadores e normativos e as ações integradoras desta política, como a oferta do AEE, objetivam intensificar as relações da Educação Especial com o sistema comum de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

A Política Nacional de Educação Especial através das orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil (2015, p.2) discute que o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência nesse âmbito são essenciais para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Na Educação Infantil, essas crianças têm a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, assegurando seu desenvolvimento integral e “promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças desta faixa etária”. O documento ainda complementa que:

Considerando que a Educação Infantil constitui o direito humano incondicional e inalienável, é fundamental assegurar às crianças com deficiência o acesso à Educação Infantil inclusiva, bem como o AEE, nas redes públicas e privadas de ensino, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação – PNE, que passou a vigorar com a promulgação da Lei nº13.005/2014. (BRASIL, 2015, p.4)

Segundo Bueno e Meletti (2011, p.279) a importância que há na oferta do AEE para as crianças pequenas tem sido uma discussão pertinente no âmbito da inclusão escolar, por se tratar de fase primordial do desenvolvimento do ser humano. Para os autores:

[...] a educação infantil tem sido considerada como um momento fundamental para os processos de aprendizagem e de socialização da criança, assim como uma série de estudos indica que esta é a fase ideal para que alunos com deficiência sejam incorporados à escola no

sentido do favorecimento de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, justifica-se a análise dos indicadores educacionais relativos à evolução de matrículas nessa etapa de ensino e nesse período. (BUENO & MELETTI, 2011, p.279).

Essa constatação reitera a relevância de estudos referentes ao AEE na Educação Infantil. No Brasil são poucos os estudos que discutem sobre o AEE para Educação Infantil, como será contemplado no tópico a seguir.

2.5 A Produção Científica sobre Infância na Perspectiva do AEE

Com o objetivo de conhecer a produção científica existente sobre infância e, especificamente sobre a concepção de infância do professor com a Educação Especial no campo da Educação Infantil, realizou-se um levantamento da produção acadêmica na área da educação a fim de encontrar trabalhos e pesquisas que envolvessem, de algum modo, os campos da Educação Especial e da Educação Infantil. Os lócus de investigação foram as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹², a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) no Grupo de Trabalho (GT 15), o qual aborda as temáticas da Educação Especial e a Biblioteca Eletrônica do SciELO (Scientific Electronic Library Online).

A tabela 1 ilustra as buscas e os resultados obtidos nas diferentes bases de dados pesquisadas. No total, foram encontrados 310 trabalhos no período considerado (2009 a 2014)¹³, que abordavam a temática da infância em relação à educação inclusiva. Após lidos os resumos dos 310 trabalhos encontrados, constatou-se que cinco se aproximaram do AEE.

¹² No Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi possível realizar a busca apenas nos anos de 2011 a 2013, tendo em vista que o site está passando por alterações e os dados dos anos anteriores não se encontravam disponíveis na data da pesquisa, em 20/01/15.

¹³ Optou-se por buscar pesquisas a partir deste período porque foi em 2009 que o AEE se iniciou no município de Joinville

Tabela 1 – Produção científica brasileira sobre infância no período de 2009 a 2014.

Fonte	Descritores pesquisados	Resultado Geral	Trabalhos sobre Infância relacionados com a Inclusão Escolar ou Educação Especial	Trabalhos selecionados para a pesquisa
ANPEd Nacional (GT 15)	<i>Infância; Atendimento Educacional Especializado; Educação Infantil</i>	6	2	0
BDTD	<i>Infância; Atendimento Educacional Especializado; Educação Infantil</i>	3121	211	2
CAPES	<i>Infância; Atendimento Educacional Especializado; Educação Infantil</i>	2819	80	3
SciELO	<i>Infância; Atendimento Educacional Especializado; Educação Infantil</i>	2197	17	0
Total		8.143	310	5

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados da ANPEd Nacional – GT 15, BDTD, CAPES, SciELO e SciELO Educa

Na pesquisa realizada no Banco de Dissertações e Teses da CAPES foi encontrado um resultado significativo para o descritor infância, 1640 teses e dissertações produzidas por 90 diferentes áreas de conhecimento nos últimos 6 anos ressaltando a importância atribuída à temática por diversos campos do saber.

Como o maior número de trabalhos encontrados no resultado geral pertence ao descritor Infância, evidencia-se que esta temática tem sido muito investigada nas últimas décadas no Brasil. Mesmo assim, são poucos os trabalhos que se relacionam à Educação Especial. Segundo Turetta (2014, p.23) “isso é compreensível na medida em que a inclusão coloca-se como um compromisso posto muito recentemente para essa área, que ainda está em constituição”. Além disso, afirma-se que com tantos estudos na área da infância no Brasil evidencia-se a necessidade de um amplo e consistente estado da arte de modo a discutir resultados e principalmente identificar as lacunas existentes (KRAMER, 1996).

Nessa perspectiva, os trabalhos sobre infância que articulam o tema com o AEE correspondem a uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado. Na tabela 2, estão descritos os títulos de cada um dos cinco trabalhos encontrados no balanço de produções científicas que cruzaram estas temáticas.

Tabela 2 – Trabalhos que relacionaram a temática da infância e o AEE.

Autor (Ano)	Título	Tipo de Trabalho	Instituição de Ensino	Fonte
Souza (2013)	Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais: concepções de mães, de educadoras da educação infantil e de professoras do atendimento educacional especializado	Tese de Doutorado	Universidade Federal do Paraná	CAPES
Lima (2012)	Leituras pedagógicas das crianças em creches e Pré escolas de Campina Grande – PB	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal da Paraíba	BDTD
Pereira (2011)	Centro de Atendimento Educacional Especializado e Escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santo	CAPES
Mondaini (2011)	Visão das professoras da educação infantil a respeito da inclusão escolar	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal do Maranhão	BDTD
Benincasa (2011)	Educação Especial e Educação Infantil: uma análise de serviços especializado no município de Porto Alegre	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	CAPES

Fonte: Primária, fundamentada nos bancos de dados do BDTD e CAPES.

Ao analisar a tabela 2, destacamos que a pesquisa de Souza (2013) teve como objetivo investigar quais concepções orientam o processo de inclusão da criança pequena com necessidades especiais no contexto de quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Curitiba, especificamente em turmas de berçário e maternal, na visão de quatro mães, nove educadoras da Educação Infantil e quatro professoras do AEE. A autora utilizou a entrevista como instrumento e, a partir dela, percebeu que as concepções das participantes sugerem que o processo de inclusão se mostra sendo realizado como ações isoladas e desestruturadas, com pouca relação entre os diversos sujeitos envolvidos (mães, crianças, educadoras, especialistas, professoras do AEE, comunidade, etc.). Outro fator importante detectado na concepção das

professoras participantes, foi o de que as famílias participam pouco do processo de inclusão de seu filho, isso tanto no que se refere ao AEE, quanto no Centro Municipal de Educação Infantil. Já as mães dizem interessar-se pelo desenvolvimento das crianças. Foi detectado que o trabalho das professoras do AEE é praticamente desconhecido pelas professoras da Educação Infantil e que as educadoras de Educação Infantil, por sua vez, sentem-se despreparadas para atender às necessidades educacionais das crianças que são foco da inclusão. Tanto as professoras do AEE, quanto as Educadoras da Educação Infantil demonstram variadas preocupações sobre o modo como vem acontecendo a inclusão de crianças pequenas com deficiência e junto com as mães, chamam a atenção para a necessidade de transformações no modo como está se dando a inclusão de crianças pequenas na Educação Infantil.

Souza (2013) evidencia que a inclusão de crianças pequenas com deficiência na Educação Infantil ainda reflete diversas contradições e desencontros, mas se mostra uma experiência válida por ser uma ação que ultrapassa o comum, pois proporciona novas reflexões e novas necessidades, como por exemplo: mais formação específica para trabalhar com as crianças de inclusão; a criação de um grupo de estudos para discutir as deficiências e as experiências inclusivas; a diminuição do número de crianças nas turmas; maior valorização do trabalho das professoras; melhor estrutura de atendimento nos CMEIs para que a criança não precise sair desse espaço para ir a outro atendimento, como acontece com o serviço do AEE; mais profissionais para fazer o diagnóstico das crianças, diminuindo o tempo de espera para isso. A pesquisadora ainda destaca a necessidade de que sejam realizados mais estudos dentro da presente temática dada sua relevância.

Lima (2012) questiona as leis de inserção da criança com deficiência na Educação Infantil. Sua pesquisa teve o objetivo de analisar a política de inclusão de crianças com deficiência nas creches e pré-escolas municipais de Campina Grande (PB) e a autora buscou subsídios nas produções sobre infância para delinear o trabalho. As entrevistas feitas pela pesquisadora contaram com a participação de dez professoras do AEE e da sala regular de três instituições de creches e pré-escolas que possibilitaram o indício de que a política de inclusão desenvolvida pela secretaria de educação do município para a Educação Infantil se materializa apenas no AEE, ou seja, desarticulando-se do

trabalho na sala regular e demonstrando uma ausência do trabalho coletivo. Essa constatação, diz a autora, reflete nas práticas pedagógicas que acabam por excluir as crianças com deficiência de experiências fundamentais para o seu desenvolvimento.

Pereira (2011) em sua dissertação de mestrado, conclui que parece ser difícil para o adulto perceber a criança como ator no processo educacional, ou seja, ver a infância como uma fase em que a criança se relaciona com todos (res) significando as relações tecidas nos espaços institucionais. E torna-se mais complexa ainda a percepção da criança como um sujeito ativo se ela possui alguma deficiência. Foi percebido na pesquisa que persiste, nas escolas, um olhar naturalizado quanto às práticas das crianças com deficiência, resultando em uma negação do seu direito à fala, à manifestação de sua cultura e de sua história nos diferentes espaços-tempos escolares. A autora complementa dizendo que isso se relaciona a todas as crianças, com e sem deficiência. Essa pesquisa teve como objetivo observar e analisar o cotidiano do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e da escola de Educação Infantil com as crianças que frequentam esses dois lugares institucionais, buscando construir, desse modo, a compreensão que elas têm sobre esse entrelugar¹⁴ em que vivenciam suas infâncias. A etnografia, metodologia utilizada, possibilitou segundo a autora, observar as crianças nos espaços institucionalizados e analisar o que dizem do entrelugar e como vão se constituindo como pessoas humanas nesses espaços. Desse modo, foi observado na pesquisa que as crianças imprimem sua ação no mundo e constroem sua subjetividade travando suas experiências em um espaço simbolicamente mediado pelo outro, por meio da cultura em que se insere. Sendo assim, a pesquisa diz que o desafio lançado é o de construir uma escola de Educação Infantil na perspectiva inclusiva a começar da infância e com as crianças, sobretudo quando pensamos que não basta incluir esses sujeitos

¹⁴ Para definir esse termo, Pereira (2011) traz Tuan (1980, p. 6) que ajuda nessa reflexão ao afirmar que “[...] o significado de espaço frequentemente se funde com o lugar”, porém esse autor explicita que “espaço é mais abstrato que lugar” isto é, o espaço transforma-se em lugar no envolvimento que vamos estabelecendo com ele; o lugar, então, ganha em abrangência de significado deixando de ser compreendido apenas como um espaço produzido, ao longo de um determinado tempo, para ser visto como uma construção única, singular, carregada de simbolismo, que agrega ideias e sentidos produzidos por aqueles que o habitam. O que ela conclui como “entrelugar” é movimento, um misto de para lá e para cá.

fisicamente na escola, mas garantir a legitimidade dessa inclusão, isto é, reconhecendo seus direitos como cidadãos.

Mondaini (2011) traz uma pesquisa com o objetivo de compreender as visões que as professoras de crianças de 4 a 5 anos de instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Luís do Maranhão estão construindo acerca da inclusão escolar. As professoras de Educação Infantil que participaram da pesquisa se incluíram no critério de ter em sala pelo menos um aluno com deficiência e, em suas falas, pode-se perceber que há compreensão sobre as propostas inclusivas e que estão cientes de como trabalhar com essas crianças nos espaços. Entretanto, destacam que a falta de investimentos em recursos materiais e as estruturas precárias das instituições comprometem o ensino. Diante disso, fazem uma reivindicação por políticas públicas que cumpram a parte de oferecer estrutura e recursos materiais e humanos para a efetiva inclusão escolar.

Benincasa (2011), trouxe uma contribuição importante ao analisar a constituição do AEE em Educação Especial para crianças da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, especificamente os serviços de educação precoce e Psicopedagogia inicial. A pesquisadora utilizou como instrumentos uma entrevista semiestruturada, observação participante e diário de campo e os sujeitos entrevistados foram 14 educadoras especiais. A observação participante aconteceu em reuniões mensais com essas profissionais e o diário de campo foi utilizado para registros de pontos significativos para a pesquisa. O trabalho também destaca a importância da articulação entre os campos da Educação Especial e da Educação Infantil na construção de propostas pedagógicas que sirvam como suporte aos diferentes sujeitos envolvidos (professores, comunidade, família e criança) para a efetiva permanência do aluno com necessidades especiais no ensino comum e também a presença de uma variedade de modos de recepção e compreensão do movimento de inclusão escolar por parte dos educadores envolvidos.

Analisando as produções citadas anteriormente, verifica-se que é essencial ressignificar as instituições de Educação Infantil possibilitando novas reflexões acerca das concepções de infância e criança, principalmente das que possuem alguma deficiência, questionando se a sua condição de vivenciar uma fase peculiar da sua vida, que é a infância, está sendo contemplada. Percebe-

se nas pesquisas uma urgência de reconhecer a infância como um processo histórico e cultural e não como uma categoria natural. Nelas também se enfatiza a necessidade dos profissionais da Educação Infantil refletirem sobre sua função pedagógica, social e cultural trazendo para o espaço escolar uma compreensão de infância que possibilite práticas pedagógicas que potencializem a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças.

Outro fator apontado recorrentemente nas pesquisas analisadas foi a necessidade de se refletir sobre a formação e o trabalho docente dos professores que trabalham com o AEE. Essa preocupação está pautada no princípio de que as concepções dos docentes são fundamentais para o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento de todas as crianças, o que ainda é pouco explorado quando se trata da inclusão de crianças com deficiência, segundo as obras analisadas. As pesquisas evidenciam que ainda existe pouco conhecimento por parte dos profissionais da escola em relação aos princípios norteadores do AEE, além de articulação insuficiente entre os professores especializados e os professores da sala regular. Nesse caso, a formação continuada é uma alternativa elencada como essencial para superar essas lacunas, não só para os que atuam no AEE, mas também para os demais profissionais do contexto escolar, pois os dados revelam que sem momentos reflexivos e de troca de ideias sobre a prática docente na escola, fica mais difícil causar mudança, transformar concepções e ressignificar a escola numa perspectiva inclusiva.

Ao verificar essas necessidades, evidencia-se que a inclusão precisa ser compreendida também como um movimento que vai além da escola, sendo destaque em políticas públicas e programas nacionais a fim de que as questões dessa temática não fiquem isoladas ou desvinculadas do contexto amplo em que se constitui o campo da Educação Especial.

3 O PERCURSO DA PESQUISA

Discutir aspectos metodológicos em uma pesquisa merece um olhar atento e cuidadoso. Nesse sentido, o estudo desenvolvido teve como característica a pesquisa de cunho qualitativo, que envolve dados descritivos,

obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinados grupos sociais e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999, p.39)

Conforme Gatti e André (2011, p. 30) a modalidade qualitativa, busca a “interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Para as autoras, essa abordagem “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

As metodologias qualitativas são comuns, mas mesmo com a popularidade ainda há dificuldades em caracterizá-las, defini-las e descrever seus métodos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; SANDIN ESTEBAN, 2010). Ainda assim, Sandin Esteban (2010, p. 127) define a pesquisa de abordagem qualitativa como:

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

A pesquisa em Educação tem encontrado na abordagem qualitativa condições teórico-metodológicas para responder a seus problemas e, assim, tecer uma aproximação entre o desejo de pesquisar e o início do caminho a ser percorrido.

3.1 Instrumento e participação dos sujeitos

A realização da coleta de dados se deu mediante a elaboração de um roteiro de entrevista (APÊNDICE C). Optou-se por esse instrumento tomando como ponto de partida as pesquisas já realizadas pelas pesquisadoras Cleide Hoffmann Bernardes¹⁵ e Andreia Herderscheidt¹⁶, que também realizaram pesquisa com professoras do AEE do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Joinville. As entrevistas realizadas eram do tipo semiestruturada. De acordo com May (2004, p. 148), nessa modalidade as questões são geralmente especificadas, “mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas de uma maneira que pareceria prejudicial para as metas de padronização e comparabilidade”. Possibilitando ao entrevistador “*sondar* além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado” (MAY, 2004, p. 148). Dessa forma, o autor ainda afirma que “as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (MAY, 2004, p. 145). Assim, as entrevistas semiestruturadas têm certa flexibilidade e um “caráter aberto” (MAY, 2004, p. 149), ou seja, o entrevistador tem possibilidades de ir além do proposto, mas sem perder de vista o seu foco, buscando “tanto o *esclarecimento* quanto a *elaboração* das respostas dadas” (MAY, 2004, p. 148). A partir disso, a investigação se torna mais aprofundada e autêntica na busca por um significado.

O roteiro prévio da entrevista semiestruturada foi pré-testado com uma professora e dois colegas professores do curso de Mestrado em Educação da UNIVILLE que se prontificaram a respondê-los. Para compor o quadro de sujeitos desta pesquisa, usou-se como critério de seleção o levantamento dos dados fornecidos pela pesquisadora citada anteriormente, Cleide Hoffmann Bernardes, que pesquisou 34 professoras do AEE da rede municipal de Joinville. De posse desses dados, foram selecionadas dez professoras que atuam com a

¹⁵ Pesquisa concluída para o Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, intitulada “Trabalho docente nas salas de recursos multifuncionais na voz das professoras do atendimento educacional especializado”.

¹⁶ Pesquisa concluída para o Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, intitulada “O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum”.

faixa etária de 4 a 5 anos¹⁷. Diante disso, foram realizados contatos para agendamento das entrevistas. Após, houve consentimento e efetiva realização de entrevista com cinco das dez professoras, cujo perfil é descrito no subcapítulo 4.2 desta dissertação.

O contato com essas professoras foi realizado a partir de autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação e as professoras foram convidadas a participar voluntariamente das entrevistas por meio de uma carta-convite (Apêndice A) explicando o tema, os objetivos e a metodologia, sendo garantido durante toda a pesquisa, o seu anonimato. A adesão foi confirmada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B). Os locais das entrevistas foram combinados com as professoras de modo a preservar a privacidade, a segurança e o conforto das mesmas. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, com o compromisso de permanecerem sob a guarda da pesquisadora responsável por um período de cinco anos, sendo o material digital posteriormente apagado/descartado e o material em papel, picotado e enviado para reciclagem. As entrevistas foram realizadas na segunda quinzena de novembro e primeira quinzena de dezembro de 2014.

3.2 Técnica de análise dos dados

Os dados coletados foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa com a utilização de alguns princípios da análise de conteúdo. Bardin (1977) se refere à Análise de Conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados. Para Franco (2012, p. 165), “[...] a Análise de Conteúdo é uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto”. Ainda conforme Franco (2012, p.14) este “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” que pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental. Segundo a autora:

¹⁷ A opção por essa faixa etária se deu com base na lei nº 12.796 de 4 de Abril de 2013 que torna obrigatória a educação básica e gratuita a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. [...] a análise de conteúdo, assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como 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, 2012, p. 12-13)

Portanto, o pesquisador que trabalha seus dados a partir da perspectiva da análise de conteúdo está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser desvendado. Sendo assim, após a realização das entrevistas, o conteúdo foi transcrito e analisado para poder ser categorizado por recorrência, contradição e complementaridade, a partir de indicadores, visto que “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo” (FRANCO, 2012, p. 63).

Tendo em vista que o objetivo geral da pesquisa pressupõe investigar a concepção de professoras da Educação Infantil que trabalham com o AEE sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento, torna-se importante estabelecer a relação da análise de conteúdo com tal intenção. Considera-se este processo de análise dentro de um mecanismo que compreende um momento inicial, de descrição dos dados de pesquisa, e um momento final, de interpretação. Nesta relação, se dá o procedimento de inferência, que permite a passagem de uma fase para a outra e que corresponde, segundo Franco (2012, p. 33-34), à seguinte definição:

[...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.

Investigar as concepções das professoras por meio de suas respostas às entrevistas elaboradas para a pesquisa implica tanto em considerar o momento

histórico e o contexto cultural no qual se encontram, quanto relacionar suas respostas dadas às diferentes questões com as dos outros sujeitos investigados, bem como ao que versam teóricos especialistas das áreas estudadas (Franco, 2012).

Ao refletir sobre o termo concepção, Mendes (1995) o definiu como a síntese do conjunto de informações que habilitam indivíduos, grupos sociais, a sociedade, ou a cultura. “As concepções envolveriam, portanto, um repertório ou conjunto de conhecimentos adquiridos no decorrer da história de vida das pessoas” (MENDES, 1995, p.6). Em relação à formação das concepções, Ponte (1992, p. 1) afirma que elas “formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros)”. Para ele, as concepções podem ser vistas como um pano de fundo que organiza os conceitos de cada sujeito.

Deste modo, pautando-se em princípios na análise de conteúdo proposta por Franco (2012) e na conceituação sobre concepções de Ponte (1992), o capítulo 4, que se segue, traz efetivamente a apresentação e discussão dos dados de pesquisa, estando presentes também as interlocuções entre as informações obtidas com as entrevistas, a contextualização dos sujeitos de pesquisa e as contribuições dos teóricos e pesquisadores que ajudam a tecer a rede de discussões estabelecida.

4 ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de tecer as discussões que se apresentam mediante as contribuições das professoras, este capítulo traz quatro tópicos, nos quais busca-se dialogar sobre as questões de pesquisa mencionadas na apresentação, a fim de que se torne possível conhecer as concepções que as professoras do AEE que atuam na Educação Infantil têm sobre a criança, a infância e a aprendizagem, tendo por base seu trabalho no AEE. No primeiro tópico será traçado um breve perfil das participantes para identificar quem são as professoras e quais características podem ser significativas para o

entendimento de suas respostas. Os quatro tópicos subsequentes referem-se aos eixos analisados por meio dos princípios da análise de conteúdo.

4.1 Breve contextualização sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Joinville

Com o objetivo contextualizar brevemente o local e a rede onde realizou-se este estudo, apresentam-se nesta seção dados e informações sobre o AEE na Educação Infantil no município de Joinville.

O município de Joinville está localizado na região nordeste do Estado de Santa Catarina e é o mais populoso do estado, sendo 562.151 habitantes (IBGE, 2015). Destes, 4.395 estão com idade entre zero e seis anos (INDICADORES DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS, 2016, web). A Rede Municipal de Ensino de Joinville possui 86 escolas municipais, sendo 57 Centros de Educação Infantil (CEIs), atendendo crianças de zero a seis anos (INDICADORES DEMOGRÁFICOS E EDUCACIONAIS, 2016, web). Os Ceis atendem ao total 11.166 crianças.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2015 foram matriculadas 12.495 crianças na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Dentre elas, 171 crianças consideradas público alvo da Educação Especial, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Matrículas na Rede Municipal de Ensino de Joinville (Educação Infantil e Educação Especial) no ano de 2015.

Matrículas na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino - 2015	
Total de crianças	12.495
Crianças com deficiência	171
Total	12.666

Fonte: Informações tabuladas com base no Censo Escolar – Dados finais (INEP, 2015).

Em entrevista concedida por uma das supervisoras do Núcleo de Educação Especial (2016), constatou-se que, essas crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Joinville

recebem o acompanhamento das professoras do AEE nos CEIs por meio de visitas e não o acompanhamento individual na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), como acontece com os estudantes nos Anos Iniciais. A entrevistada deixou claro que o acompanhamento das crianças, na Educação Infantil, acontece por meio da necessidade ou não de ter o suporte semanal no serviço, sendo que alguns já receberam o apoio desse serviço e agora são acompanhados esporadicamente. Dessa forma, destaca-se a autonomia do professor do AEE em organizar os horários e planejar os acompanhamentos do serviço conforme a necessidade das crianças e das professoras da sala comum. Esse caráter flexível impossibilita o relato de um número exato de atendimentos realizados semanalmente ou mensalmente pelas professoras na Educação Infantil.

O município considera como crianças público alvo da Educação Especial somente aquelas com laudo médico comprobatório, entretanto o acompanhamento das crianças na Rede Municipal de Ensino de Joinville pode acontecer antes disso por meio de conversas com a família, investigações e estratégias elaboradas com o professor da sala comum. Em relação ao trabalho desenvolvido pelo professor do AEE na Educação Infantil, a entrevistada relata que as professoras têm muitas atribuições, as quais podem interferir em suas condições de trabalho. As professoras do AEE além de realizarem o atendimento às crianças e orientações a professores e familiares também se deslocam para outras escolas, pois a maioria das professoras especializadas da Rede Municipal de Joinville são responsáveis por 2 ou mais instituições (escolas e/ou CEIs). A responsabilização por uma ou mais instituições deve-se à forma como atualmente a Rede Municipal de Ensino organiza-se com o AEE, ou seja, em escolas-polo.

As ações de apoio da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) para orientar as professoras do AEE acontecem por meio de visitas nas escolas e Ceis, segundo a entrevistada. Além disso, as professoras têm formação continuada a cada dois meses, nessas formações são abordados temas variados, discutidos planos de ação e planos de estudos. As professoras iniciantes (menos de um ano atuando no AEE) têm formação mensal e também realizam um curso na área de tecnologia assistiva, geralmente ministrado por professoras da rede mais experientes. A SME deixou claro que atualmente, o

material utilizado para a formação das professoras é baseado nos documentos que o Ministério da Educação encaminha por meio da coleção "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar" organizada em fascículos. Os estudos também se pautam na resolução nº 4 (Brasil, 2009) que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

A Rede Municipal de Ensino de Joinville segue a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pode-se perceber que há um engajamento por parte da SME de Joinville no que se refere aos atendimentos para as crianças com deficiência. Apesar disso, concorda-se com Bernardes (2014, p.70) que verificou pontos de tensão que precisam de atenção, “como as condições de trabalho das professoras, sua formação e ainda formações que abranjam as necessidades diferenciadas no processo de escolarização, para todos os profissionais da escola.”

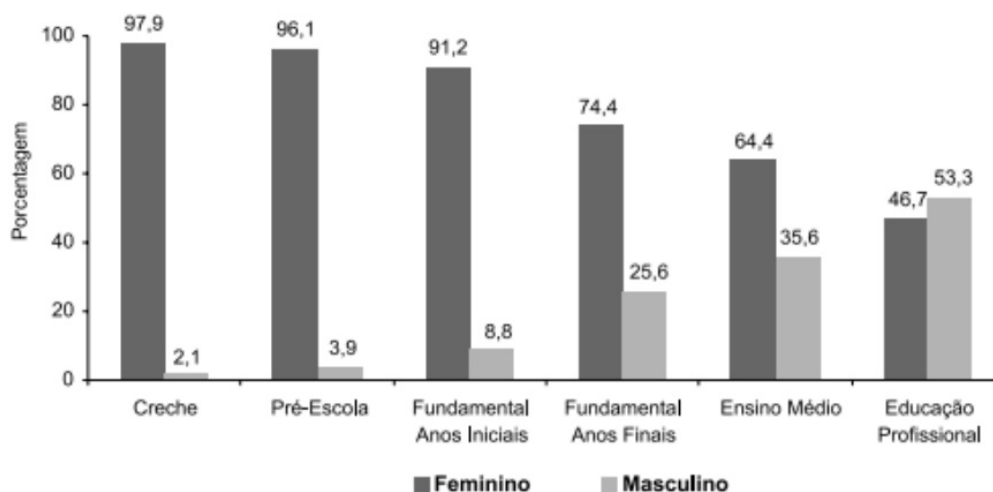
Esses dados e outros que se referem ao trabalho e as características das professoras especializadas na Educação Infantil serão melhor explorados no tópico a seguir.

4.2 Caracterização das professoras

As informações resultantes do primeiro eixo da entrevista encaminham-se para o reconhecimento das características do grupo de professoras que participou da pesquisa. Todas as participantes são do sexo feminino, o que pode ser relacionado ao histórico processo de feminização da docência que parece também estar presente na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Segundo Vianna (2002) no decorrer do século XX a docência foi assumindo um caráter eminentemente feminino, somado ao fato de ser Educação Infantil. Hoje, em especial na Educação Básica se encontra uma grande presença de mulheres no exercício do magistério. Em relação a isso, Gatti e Barretto (2009) dizem que as relações de gênero que se estabelecem na constituição das especificidades da profissionalização do trabalho docente ganharam espaço nos estudos no Brasil apenas nas últimas décadas. Dadas as modificações que o processo de formação de professores vem sofrendo no Brasil a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

(BRASIL, 2002), seriam necessárias novas pesquisas, em número significativo, em relação à população docente do país, a fim de constatar como essa questão se configura no momento. Para ilustrar essas informações, o Censo Escolar de 2007 traz um gráfico desvelando a realidade de gênero na educação brasileira.

Gráfico 1 – Professores das etapas da educação básica segundo o gênero – Brasil



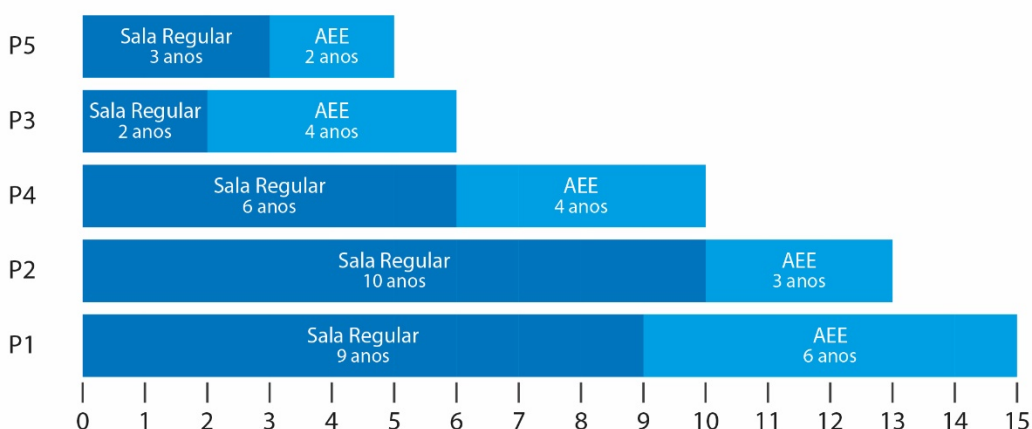
Fonte: MEC/Inep/Deed – 2007

Embora os dados do Gráfico 1 sejam anteriores à pesquisa de Gatti e Barreto (2009), nele já é possível identificar que nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino. Gatti e Barreto (2009) destacam que “predominantes especialmente no magistério das séries iniciais do ensino fundamental e da Educação Infantil, as mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia” (GATTI e BARETTO, 2009, p. 162). Em estudos similares a este, com professores que atuam em outras instâncias da educação inclusiva, nota-se que os achados são semelhantes. Na pesquisa de Bernardes (2014), realizada com 34 professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), predominou a presença de mulheres nessa atividade docente. No estudo desenvolvido por Roskamp (2013) com 31 professoras das Salas de Apoio Pedagógico (SAP) também prevaleceu a presença do gênero feminino.

A segunda característica levantada por meio do instrumento de pesquisa foi a idade das participantes. Através do ano de nascimento informado na entrevista, identificou-se que as professoras têm entre 37 e 42 anos. Assim como nos estudos de Bernardes (2014), nesta pesquisa evidenciou-se que 50% das professoras participantes tem entre 33 e 40 anos.

Em relação ao tempo de serviço na Rede Municipal de Joinville, pode-se perceber, no Gráfico 2, que as professoras iniciaram seu trabalho atuando na sala regular e a passaram a atuar no AEE posteriormente.

Gráfico 2 – Tempo de atuação em anos das professoras na Rede Municipal



Fonte: Própria da pesquisa

Ao comparar o tempo de serviço na Rede Municipal com o tempo de serviço no AEE, têm-se alguns aspectos a considerar. Esse dado comprova que todas as professoras que participaram da pesquisa trabalharam na sala comum antes de atuarem com a educação inclusiva. Portanto, para elas, a docência já é uma realidade vivenciada há mais de seis anos na Rede Municipal de Joinville. Porém, a docência no AEE é relativamente recente para todas, o que pode ser compreendido como um desafio. Segundo Lima (2004, p.88), “as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar segundo a ‘novidade’ de ensino enfrentada”.

No município de Joinville não há concurso público para a função de professor do AEE. Sendo assim, as professoras participantes prestaram

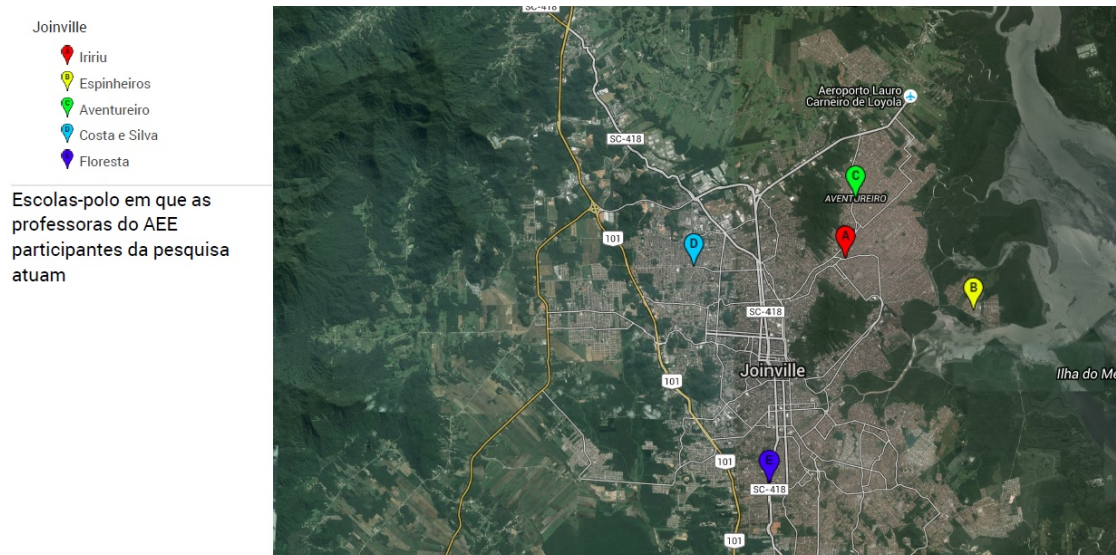
concurso para trabalhar na sala comum e aceitaram, mais tarde, atuar no AEE, a maioria após concluir especialização na área. Nesta configuração de análise, é possível identificar que todas as professoras possuem graduação em Pedagogia e quatro possuem especialização em AEE. Três delas iniciaram sua atuação no AEE depois de concluírem a pós-graduação, entre 2009 e 2011, ou seja, começaram a trabalhar na Educação Especial no mesmo ano de conclusão da pós-graduação e a outra iniciou no AEE antes de ingressar a especialização na área.

Em relação a isso, a Instrução Normativa 004/2013 da Secretaria Municipal de Educação de Joinville cita, no Art.6º, algumas características preliminares para que o professor possa trabalhar no AEE, especificando que “os professores selecionados para assumir a Sala de Recursos Multifuncionais devem ser efetivos e Graduados em Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais”. Entretanto, o Art. 12 da Resolução 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) orienta que o professor do AEE tenha uma formação específica que o habilite para o exercício da docência.

A última questão do primeiro eixo da entrevista buscou saber qual a carga horária semanal das professoras e em quais Escolas e Centros elas trabalham. Nesta questão as professoras declararam que sua jornada é de 40 horas semanais. Ressalta-se que quatro professoras trabalham em Escolas-polo¹⁸ e que os atendimentos nos Ceis são feitos esporadicamente, em vários Centros. As escolas-polo em que as professoras entrevistadas atuam situam-se em regiões distintas do Município, como sinalizado no mapa a seguir:

¹⁸ As escolas-polo são responsáveis pelo atendimento de crianças de várias escolas e Ceis da região, ou seja, as professoras dividem o espaço da sala entre alunos de várias escolas. Na Educação Infantil, como veremos no tópico 4.2, as professoras se deslocam para os Ceis.

Mapa 1: Bairros de Joinville em que se localizam as escolas-polo das participantes da pesquisa



A Instrução Normativa 004 publicada pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville em 12 de dezembro de 2013, que dispõe sobre procedimentos em relação às SRM (SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS), determina que: “a hora aula do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais será de sessenta (60) minutos, perfazendo um total de quarenta (40) horas que deverão ser cumpridas de segunda-feira a sexta-feira” (Art. 7º).

Numa visão geral, tem-se um grupo constituído em sua totalidade pelo sexo feminino, com idade entre 37 e 42 anos, todas as professoras possuem formação em Pedagogia e possuem Pós-Graduação em nível de especialização. Quanto ao tempo de serviço na Rede Municipal, todas as participantes são veteranas e iniciaram sua atuação no AEE após trabalharem no mínimo 5 anos na sala regular. Na questão relacionada à carga horária semanal, todas declararam que trabalham 40 horas semanais.

Embora estes dados ainda devam ser retomados no decorrer da análise, apresentá-los neste momento contribuiu no reconhecimento das participantes. Diante do exposto, passa-se ao segundo momento da análise das informações levantadas com a pesquisa, tendo por referência as características destes sujeitos apresentadas até aqui. É com base em um grupo de professoras, especialistas em AEE e com experiência na docência que se adentra nas discussões das categorias analíticas propostas sem, contudo, deixar de

considerar as subjetividades que emergem da voz de cada uma das participantes individualmente em suas respostas.

4.3 Professoras do Atendimento Educacional Especializado: infâncias narradas e infâncias vividas

Neste eixo são apresentados e discutidos os dados que se relacionam às concepções das professoras do AEE sobre criança, infância e aprendizagem, bem como algumas das definições que as professoras especializadas¹⁹ atribuem ao AEE na Educação Infantil. A compreensão sobre a concepção das professoras contribui para o entendimento do lugar que as crianças com deficiência assumem nos espaços institucionais da Educação Infantil.

A compreensão da criança como **um ser puro e isento de características forjadas socialmente** apareceu com frequência nas respostas das professoras. Suas narrativas remetem a uma visão abstrata de criança, como se pode inferir através das falas de algumas delas ao relatarem o que, em suas concepções, é o ser-criança:

Um ser puro, livre de qualquer malícia e preconceito. (P1)

Alguém que está aberto. (P2)

Bem diferente de nós, a nós tudo assusta e a criança não, ela não tem esse medo, esse preconceito. (P4)

Ser criança é um momento na vida do ser humano em que ele mais aprende (P3)

Para mim a criança é o ser em desenvolvimento (P5)

Para estas professoras, a compreensão de criança se pauta no pressuposto de que as crianças pensam, sentem e se comportam naturalmente de algumas formas, ou seja, tudo o que a criança expressa acontece, como se ela fosse formatada previamente para vivenciar situações específicas da infância, como por exemplo, brincar, de maneira pura e livre de preconceitos.

¹⁹ Bernardes (2014) denominou professoras especializadas as docentes participantes da sua pesquisa, que trabalham no AEE da Rede Municipal de Ensino de Joinville por tal trabalho configurar-se como especializado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Sarmiento (2004) afirma que as crianças foram consideradas, na idade média, apenas como seres biológicos, sem estatuto social.

Essa visão biologizante assemelha-se a algumas imagens destacadas por Tebet (2013) como por exemplo, a criança inocente e a criança naturalmente desenvolvida. Percebe-se assim o quanto essas imagens ainda perpassam o trabalho docente, fortalecendo a afirmação de James, Jenks e Prout (1998) de que elas são impactantes para a educação, sendo consideradas como o fundamento da educação contemporânea. Sarmiento (2007) ao destacar a concepção de criança inocente aponta que ela toma como princípio a obra clássica de Rousseau, “Emílio”, em que se acredita que “a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte, o que se contrapõe à concepção oposta da necessidade da razão e da norma social para controlar as forças monstruosas da natureza indomada” (SARMENTO, 2007, p.31). Diante disso, pode-se dizer que as vozes das professoras representam uma visão romântica da criança, como no pensamento de Rousseau, fundamentada no mito da bondade da infância.

Essa visão romântica e o pensamento de Rousseau também estão presentes na concepção de natureza infantil descrita por Charlot (1983, p.107-109). Para ele:

A criança não é, por natureza, ao mesmo tempo inocente e má. Tem confiança no adulto, ama-o, mas responde agressivamente às frustrações, às vezes inevitáveis, aliás, que o adulto e a sociedade lhe infligem. A criança não é, por natureza, perfeita e imperfeita, independente e dependente. Tem necessidade do adulto, imita-o, toma-o por modelo, mas, ao mesmo tempo, necessita libertar-se de sua necessidade de adulto e afirmar, sem cessar, sua especificidade e autonomia. A criança não é, por natureza, herdeira e inovadora. Sua personalidade se constrói sob a influência da ação dos adultos e da sociedade; a criança não pode abster-se destes, mas, por essa mesma razão, não pode, ao mesmo tempo, não querer abster-se deles e é inevitavelmente levada a rejeitar algumas dessas influências [...]. Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas [...]. A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se.

Como se pode constatar, a representação dos conceitos de criança da maioria das professoras entrevistadas também é diferente ao discurso previsto

pela Política Nacional de Educação Infantil, que propaga uma visão de criança como “[...] criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura” (Brasil, 2006, p.8).

A infância também é percebida nas narrativas das professoras de maneira naturalizada, como é possível perceber em algumas falas:

Infância é brincadeira, é não ter responsabilidade, poder infringir regras sem ser punido, acho que isso é infância. (P1)

Infância é um tempo para experimentar o mundo na forma que a criança tem vontade. (P5)

É o momento da vida do ser humano em que ele mais aprende. (P2)

A infância é a fase em que toda criança vive. (P3)

Desse modo, enfatizam-se, nas respostas, as infâncias em seu caráter homogêneo e desprendidas do caráter histórico e social. Diante das respostas, é fundamental destacar que a criança e a infância possuem significados distintos, como enfatiza Sarmiento (2005, p.371):

Por isso a Sociologia da Infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.

Percebe-se que quando as professoras falam de infância, desconsideram o aspecto das relações sociais nos seus eixos econômico, histórico, cultural, político, entre outros e remetem-se a uma imagem de criança como essência, universal e descontextualizada. Essas concepções explicitadas pelas professoras podem ser compreendidas, assim como a concepção de criança, pela historicidade do conceito. Segundo Sarmiento (2007, p.26), as concepções construídas historicamente sobre a infância são baseadas numa perspectiva adultocêntrica que tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças. Desse modo, vê-se que aspectos históricos da infância precisam ser problematizados, constituindo assim uma ruptura do modelo epistemológico de infância estabelecido até então. James & Prout (1997, p. 8) caracterizam essa

ideia como um paradigma emergente da infância, pois concordam que o conceito de “infância” não corresponde à ideia de imaturidade biológica, negando uma característica natural e universal dos grupos humanos, mas a considerando um componente estrutural e cultural de muitas sociedades. Assim, as análises de diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um fenômeno único e universal.

Outra característica encontrada na fala das docentes entrevistadas foi a ideia de infância como o período mais frutífero para a aprendizagem, como se houvesse um período específico para aprender mais. Essa constatação remete à imagem da criança em que a infância é vista como período em que as experiências vividas teriam um impacto significativo para a vida adulta. Pode-se inferir a partir deste modelo de infância a necessidade que algumas famílias e instituições têm de acelerar conhecimentos escolarizados às crianças da Educação Infantil, deixando o brincar em segundo plano.

Outra constatação importante a ser destacada é a forma como as professoras pesquisadas acreditam que as crianças aprendem. Para elas:

A criança sempre aprende o que é de interesse dela, claro que é sempre na brincadeira. (P3)

Toda criança aprende sozinha, através das próprias descobertas. (P1)

A criança aprende com o meio em que ela vive, tudo onde ela vive tem uma aprendizagem. (P2)

A criança aprende brincando, sem aquele compromisso, sem aquela responsabilidade. (P5)

Essas concepções de aprendizagem explicitadas nas falas das professoras pesquisadas e que podem orientar a sua prática pedagógica na Educação Infantil, pautam-se na aprendizagem da criança como algo pronto, revelando uma concepção inatista do processo de aprendizagem na infância. Os riscos dessa concepção são discutidos por Rego (1998, p. 57):

A abordagem inatista promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento do sujeito, na medida em que considera o desempenho individual dependente de suas capacidades inatas. O processo educativo fica assim na dependência de traços comportamentais ou cognitivos inerentes ao

aluno. Desse modo, essa perspectiva acaba gerando um certo imobilismo e resignação provocados pela convicção de que as diferenças não serão superáveis pela educação.

A criança, diferente do que foi exposto, nem sempre está aberta a tudo, aprende sozinha e com tudo, demonstra curiosidade ou expõe suas necessidades. Então, refletindo sobre a criança como ser histórico e social, acredita-se que ela aprende na relação com os outros e com o meio em que vive, modificando-o e sendo modificada por ele, em uma relação dialética. Por isso, o professor, como adulto mais experiente, é parceiro desse processo de aprendizagem e tem a função de ensinar, orientar e auxiliar as crianças com o objetivo de possibilitar a sua aprendizagem e desenvolvimento. Logo, se há uma crença de que as crianças estão “prontas” qual o objetivo do trabalho docente? Que lugar ocupa o adulto mais experiente nesses atos, já que a criança aprende sozinha?

Para as professoras de Educação Infantil, ter clareza do conceito de infância pode permitir uma reflexão sobre as questões políticas e sociais que constituem essa mesma infância, gerando uma amplitude da ação educativa e de seu papel, bem como uma ideia de criança, com ou sem deficiência, que precisa ser acolhida pelo professor, pela escola, pela família e pela sociedade, dentro e fora da escola, com todas as especificidades próprias da infância. Esse entendimento pode ser o caminho para a construção de uma escola inclusiva.

Todas essas constatações e compreensões de criança, infância e aprendizagem entrelaçadas permitem vislumbrar uma compreensão de que, para essas docentes na Educação Infantil, todas as crianças estão aprendendo e vivenciando a sua infância alegremente e que ações baseadas no lúdico e na brincadeira são suficientes para que seu aprendizado e desenvolvimento ocorram. Sendo assim, vê-se que não há distinção sobre as diversas possibilidades e maneiras que as infâncias estão sendo narradas e vividas, e é ausente o questionamento sobre o papel do professor de AEE frente a essas infâncias, bem como sobre qual relação entre teoria e prática está sendo privilegiada nesse contexto. Outro risco que estas concepções naturalizadas podem desencadear é o investimento insuficiente de políticas públicas pois, se a aprendizagem é consequência da infância, conforme as concepções relatadas, qualquer situação, estrutura e diretriz pode “dar conta” do aprender na infância.

Na pesquisa de Pereira (2011), destacada no balanço das produções, a infância também é percebida como uma fase naturalizada pelas professoras especializadas do município de Vitória (ES), sendo que persiste, nas escolas dessa rede, um olhar abstrato do adulto para as crianças com ou sem deficiência, resultando em uma negação do seu direito à fala, à manifestação de sua cultura e de sua história nos diferentes espaços-tempos escolares. A autora complementa dizendo que:

Parece ser difícil para o adulto perceber que a criança possui sensibilidade, que é capaz de realizar coisas, falar sobre seus desejos e anseios, ver a infância como uma categoria intergeracional, em que a criança se relaciona com todos (res) significando as relações tecidas nos espaços institucionais. E torna-se mais complexa ainda a percepção da criança como um sujeito ativo se ela possui alguma deficiência. (PEREIRA, 2011, p. 160).

Deste modo, a autora conclui que é preciso constituir uma escola que inclua a infância e a criança com deficiência, considerando-a como sujeito de direitos, com voz e capacidade de aprender e se desenvolver.

Contrapondo a representação majoritária da visão romântica de criança (TEBET, 2013), os dados das entrevistas mostram, em menor frequência, evocações que revelam a visão de criança e infância em seus aspectos históricos e sociais, apresentando a infância como direito narrado, mas nem sempre vivido. Duas professoras destacaram, nas narrativas, que as crianças possuem direitos e que elas deveriam ter esses direitos garantidos pela escola e pela família.

Ser criança na minha concepção é ela ter o direito de aprender, a andar, a correr, a brincar, a se sujar, a fantasiar, a sonhar. (P4)

Infância é o momento em que a criança deve vivenciar todas as experiências. [...] Toda criança deveria ter esses bons momentos de recordação, o brincar, o subir na árvore [...] eu acho que toda criança deveria, ter uma boa infância, dentro dos seus limites, tendo uma boa educação, uma boa alimentação, brincar, acho que é isso que a infância deveria ser para todos. (P2)

A relação de como as concepções sinalizadas pelas professoras se relacionam com o seu trabalho pode ser compreendida por meio de Rego (1998) que destaca que as concepções dos professores interferem na sua atuação

prática ou influenciam sua compreensão sobre as relações entre o ensino e a aprendizagem. Em relação a isso, a autora esclarece que:

[...] as posições defendidas pelos educadores acerca deste tema expressam, ainda que de forma implícita, uma visão de homem e de mundo, e revelam, mais particularmente, determinadas concepções sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano e do papel da educação. Sendo assim, o conhecimento de como o professor pensa a respeito do assunto é particularmente importante na medida em que a proposição de conteúdos, metodologias e objetivos que se quer alcançar, as formas de avaliação empregadas em determinada agência educativa, os tipos de interações estabelecidas com as crianças, ou até mesmo as explicações acerca do desempenho dos alunos, dependem intimamente da concepção de desenvolvimento humano adotada. (REGO, 1998, p.50).

Diante disso, compreende-se que para desenvolver, na Educação Infantil, um trabalho pautado em uma concepção de infância concebida de direitos e produtora de culturas, é preciso pensar para além das concepções naturalizadas, é preciso reconhecer a criança como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social.

Outra constatação a ser destacada é a compreensão que duas entrevistadas apresentam sobre o que o espaço e o contexto da Educação Infantil representam para o trabalho do AEE, pois para elas o espaço da Educação Infantil é visto como naturalmente privilegiado:

Na Educação Infantil é ainda mais fácil do que na escola, porque lá é muita estimulação, muita brincadeira, muito lúdico, muito recorte, muita colagem, é o tempo inteiro aquilo. (P1)

A Educação Infantil já é um espaço bem rico, então vai mais de usar estratégias, porque recursos e estímulos já tem bastante. (P5)

Percebe-se nas falas uma coerência com as concepções de infância e criança tratadas de forma naturalizada e agora, em relação ao espaço da Educação Infantil, como “ideal” e “pronto”. Essa visão de espaço, que por si só já produz aprendizagem e desenvolvimento, pode relacionar o trabalho docente a algo espontâneo, compiladas às informações de que as crianças e os espaços em que elas vivem são dados naturalmente. Segundo Freire (2004) o ato de ensinar exige do professor uma série de saberes, muito distante da

espontaneidade e da desvinculação de uma teoria. Desse modo, cabe refletir novamente sobre o papel do adulto frente à constituição desse espaço e das estratégias que estão sendo utilizadas nele para que as crianças, com ou sem deficiência, vivam sua infância.

Outro ponto essencial a ser discutido a partir dessas falas é sobre o espaço e o lugar que a criança ocupa nele, ou seja, se ele está sendo planejado e construído com a criança. O compartilhamento da ação educativa entre o professor (a) e a criança remete-se ao espaço. Como esclarece Schmitt (2008, p.125) “O espaço é um educador formado pela ação humana, consciente ou não, que vai circunscrevendo nele suas concepções a respeito das crianças e seu papel e das relações ali vivenciadas”. Logo, se o espaço é formado pela ação humana, não pode ser naturalmente “rico” ou “pronto”. Nesse sentido, Lopes (2009, p.34) ao discutir que a infância tem sido percebida muito mais pela sua ausência, do que pela sua presença destaca que:

Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas histórias e geografias, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e a coloca na condição de sujeito passivo e, portanto, passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos.

Há uma distinção entre organizar o espaço para todas as crianças e organizá-lo com o protagonismo das crianças. Portanto, se levadas em conta essas considerações, o trabalho das professoras do AEE não pode ser concebido como “mais fácil” do que o trabalho realizado pelos professores dos demais níveis de ensino. O que concerne o trabalho das professoras do AEE na Educação Infantil será discutido mais especificamente no item 4.3, a seguir.

4.4 O trabalho das professoras especializadas na Educação Infantil: colaboração, desafios e possibilidades

Neste eixo serão apresentados e discutidos os dados que se relacionam ao trabalho docente do AEE na Educação Infantil no município de Joinville por meio das vozes das professoras especializadas.

Nas primeiras aproximações com o material de análise percebe-se, através das falas, que o trabalho das professoras do AEE na Educação Infantil é constituído pela orientação e colaboração com as professoras da sala comum, parceria que acontece desde os esclarecimentos de dúvidas até sugestões de ações educativas para o trabalho com as crianças.

Eu faço mais acompanhamentos nos CEIs do que trazer eles para a sala de recurso, com orientação ao professor, troca de ideias. O trabalho do AEE na educação infantil é para orientar o professor porque é ele que faz esse trabalho com todos na verdade, mas daí o aluno acaba se favorecendo dessa prática que tem lá no CEI. (P3)

Meu trabalho na maior parte do tempo é de orientar as professoras e elas vão desenvolver o trabalho. Então, é um trabalho em conjunto com as professoras mesmo. (P2)

O meu papel ali no Centro é ajudar a tirar as dúvidas das professoras, dar orientação ao professor, como líder, a gente também pesquisa e leva para o professor algumas sugestões. (P5)

A gente trabalha muito com o professor na educação infantil, eu trabalho muito mais com professor do que com a criança. (P1)

Esses dados corroboram o que é estabelecido pela política nacional de Educação Especial por meio das orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil ao reforçar que o desenvolvimento do AEE na Educação Infantil “ [...] depende da articulação entre o professor de referência da turma e o professor do AEE que observam e discutem as necessidades e habilidades das crianças com base no contexto educacional (Brasil, 2015, p.5).

Nos estudos de Roldão (2008), apesar de não específicos sobre a Educação Especial, essa articulação representa um dos principais meios para a qualidade da oferta educativa das escolas. Além disso, a autora discute que é baseada nessa concepção de parceria como mola propulsora que o trabalho docente deverá pautar-se para evoluir. Nesse sentido, Bedaque (2012, p.123) pontua que:

na interação entre professora de AEE e professores de sala regular, a presença de ações colaborativas nos espaços escolares parece fundamental para a escola enfrentar os desafios de acolher e promover a aprendizagem de todos os alunos.

Vale destacar que, dentre as 5 pesquisas referenciadas no balanço das produções, o trabalho de Lima (2012) que dialoga com esta pesquisa, também

evidencia, por meio das três professoras do AEE e sete da sala comum entrevistadas, que atuam na Educação Infantil de Campina Grande – Pernambuco, a importância e a necessidade da articulação entre o professor(a) da sala comum e do AEE. Porém, a autora relata a escassez de um trabalho que se configure de forma colaborativa no ambiente escolar:

Ficou patente a desarticulação das professoras do AEE com as da SR, deixando à mostra a ausência de um trabalho coletivo e, como consequência, o desconhecimento das professoras das SR sobre o AEE, bem como a não participação na formação continuada. Essa falta de articulação/conhecimento/participação das professoras se reflete em práticas pedagógicas que acabam por excluir as crianças com deficiência de experiências fundamentais para o seu desenvolvimento infantil. (LIMA, 2012, p.6).

Essa desarticulação enfatizada no trabalho de Lima (2012) não é percebida nas primeiras falas destacadas das professoras deste trabalho, pelo contrário, a parceria é evidenciada pela maioria das participantes como princípio do trabalho do AEE na Educação Infantil. Contudo, como veremos a seguir, alguns elementos destacados nas falas trazem questionamentos sobre a forma e a frequência com que esses encontros entre as professoras do AEE e da sala comum acontecem.

A pesquisa de Bernardes (2014) constatou que o trabalho colaborativo entre as professoras da sala comum e do AEE no ensino fundamental nas escolas de Joinville, apesar de essencial, acontece esporadicamente, na maioria das vezes quando a professora do AEE percebe a necessidade ou quando a professora da sala comum solicita.

Duas professoras da Educação Infantil desta pesquisa relataram alguns incômodos em relação ao trabalho do AEE na Educação Infantil, principalmente sobre a maneira como ele está organizado atualmente. Isso fica explícito na fala de duas professoras:

Eu sinceramente não acredito nesse trabalho de polo, entendeu? Eu acredito no meu trabalho efetivamente aqui, na minha sala aqui, mas mesmo assim eles entram em contato comigo [...] eu vou até lá e começa tudo pela observação em sala e não uma ou duas ou três observações assim, porque tem alguns comportamentos que a gente não consegue acompanhar...é, por exemplo hoje eu vou lá naquele CEI, ah hoje eu consegui observar algumas coisas assim na hora do lanche, no outro dia eu consigo observar na sala de aula, no outro no parque, e daí eu sempre faço as minhas observações, registro tudo o que eu acho que é importante né, mas ainda é pouco. (P4)

Na Educação Infantil ainda tenho muitas dúvidas, eles acabam focando muito a escola e os CEIs acabam ficando apenas com a parte de acompanhamento, que é pouco. (P5)

Ao expor o que pensam referente ao AEE na Educação Infantil, as duas professoras citadas revelam uma descrença no trabalho de acompanhamento, ficando evidente sua preferência aos atendimentos feitos em sala individualmente. Essa afirmação articula-se com a ideia de que os AEEs podem não se constituir em serviços articulados com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum (Michels; Garcia, 2010). Conforme Garcia (2013, p.109):

Podemos dizer que em grande medida os *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial.

De fato, alguns pontos como a falta de tempo para acompanhar todas as crianças nos diversos momentos do cotidiano dos CEIs se configuram como uma preocupação pertinente, porém, verificam-se contradições, pois o trabalho do AEE na Educação Infantil é diferente do trabalho realizado no ensino fundamental, conforme estabelecido por meio das orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil (Brasil, 2015, p.5):

O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas.

Desse modo, pode-se inferir que um dos entraves está na frequência com que o acompanhamento acontece, ou seja, apenas esporadicamente. Nesse sentido, pode-se considerar as escolas-polo insuficientes, pois não permitem que as professoras estejam em contato com os CEIs e dialoguem com os professores da sala comum constantemente, sendo que esses, muitas vezes, necessitam de orientação e auxílio. A pesquisa identificou, portanto, que esses atendimentos esporádicos podem conduzir o AEE na Educação Infantil ao distanciamento de um processo de escolarização que promova aprendizagem e desenvolvimento.

Meu trabalho é com o professor e fica bem aberta essa questão da direção me chamar, da professora me chamar quando necessário, e assim, periodicamente eu também vou lá perguntar, lembrar, preencher documentos para a secretaria e o MEC. (P3)

Evidencia-se a necessidade de mais oportunidades de dialogar e discutir sobre o AEE na Educação Infantil para possibilitar as discussões sobre as necessidades e inquietações que circundam o trabalho de cada profissional e quais dificuldades estão sendo encontradas nos contextos dos CEIs, pois acredita-se que o trabalho colaborativo é muito importante para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Mendes (2008, p.106) esclarece que:

O termo colaboração refere-se a duas ou mais pessoas trabalhando juntas, usando planejamento sistematizado de resolução de problemas a fim de alcançar resultados desejados. Trata-se de um estilo para a interação direta entre pelo menos duas partes iguais, voluntariamente engajadas na decisão de compartilhar e trabalhar para um objetivo comum.

Nesse sentido, o ideal seria estabelecer essa parceria constantemente, sem correr o risco de ela acontecer somente nos momentos de necessidade/dificuldade. Contudo, é preciso considerar a dificuldade das profissionais em trabalhar nessa perspectiva pela falta de espaço coletivo que permita, conforme Aguiar (2003, p.26) a “problematização da prática, de modo que busquem suas raízes, seus fundamentos, a importância do conhecimento teórico como instrumento fundamental para saírem do senso comum”.

Na fala da professora a seguir percebe-se um movimento articulador que não parece estar prejudicado pela organização das escolas-polo, demonstrando um comprometimento com as suas funções como professora do AEE.

Como a sala não é dentro do CEI, então eu acompanho as crianças do CEI, eu vou até o CEI, faço levantamento de quantas crianças têm, quantos têm deficiência, converso com a orientadora, a direção. Elas me passam tudo isso, eu vou na sala, eu faço observação, a professora, se precisa de alguma adaptação que eu vejo que é pedagógica, eu posso orientar, eu entro em contato com a TO municipal, eu observo, faço um relatório, chamo a mãe, chamo a equipe, TO, fono, psicóloga. (P2)

Nessa fala, percebe-se um movimento articulador, porque incentiva um trabalho colaborativo entre toda a equipe dos CEIs e dos demais atendimentos de saúde externos. O trabalho colaborativo apoia-se “na troca de experiências,

na avaliação em processo e na colaboração entre todos aqueles que estão na escola comprometidos com o ato de ensinar e de aprender” (JESUS, 2010, p.238). Nessa perspectiva, o professor e também outros agentes que compõe o cenário escolar (equipe diretiva, funcionários, famílias, profissionais da área da saúde) contribuem com a educação das crianças. “A proposta é que cada um, dentro de seus papéis sociais, contribua para o sucesso do processo educativo” (OLIVEIRA, 2007, p.13). Desse modo, acredita-se que o que precisa ser cada vez mais exercitado é a concepção de que a criança é um aluno da escola e não apenas das professoras da sala comum e/ou do AEE.

Essa rede colaborativa entre os profissionais no contexto escolar colabora para o engajamento em atos educativos que possibilitam a reflexão e o planejamento coletivo, contemplando o processo de escolarização das crianças com deficiência. Embora esse trabalho deva ser pensado abarcando toda a diversidade da escola e não apenas quando se trata das crianças com deficiência, Vigotski (2012) reconhece que as crianças com deficiência, dependendo da especificidade de cada uma, não possuem a mesma facilidade em se apropriar da cultura tal como outras crianças sem deficiência, até pela escola ainda estar organizada para as pessoas que apresentam aprendizagem e desenvolvimento homogêneo. Contudo, os planos educacionais traçados para a criança sem deficiência devem ser os mesmos para a criança com deficiência, o que vai mudar é a maneira como cada criança vai vivenciar esse processo, devendo o professor estar atento a isso.

A contradição das respostas das professoras se encontra também nesse aspecto, pois apesar de todas mencionarem que o trabalho na Educação Infantil acontece majoritariamente em apoio ao professor, que traça as metas educacionais para todas as crianças, também mencionaram a palavra estimulação para definir o AEE na Educação Infantil numa perspectiva individual, não envolvendo toda a comunidade escolar, o que pode levar ao entendimento de que apenas o trabalho da professora especializada com o estudante é o suficiente (e/ou substitutivo) para auxiliar as crianças e/ou apoiá-las em sua aprendizagem.

A gente sabe que quanto antes uma criança começar a receber estímulos e ser atendida dentro da sua necessidade melhor vai ser o desenvolvimento dela, é assim com todas as crianças e com os especiais também. A gente sabe que eles até têm um atraso de desenvolvimento, de amadurecimento, mas tudo que começa mais

cedo, quanto mais estímulo for oferecido, com certeza o retorno vai ser melhor depois. (P5)

Lá na Educação Infantil, o AEE é feito com estimulação, então lá a gente tem que visar isso. (P2)

O AEE tem a função de estimular né, as habilidades da criança, então é diferente do que é trabalhado na sala de aula né, o atendimento aqui na sala de recurso, assim, a gente vai estimular as funções psicológicas superiores, memória, concentração né, são essas habilidades que a gente vai desenvolver, mas assim sempre esse desenvolvimento global da criança. (P3)

As professoras pesquisadas concebem a estimulação como prioridade para que a criança se desenvolva. Essa informação permite a proposição de que o trabalho do AEE na Educação Infantil é, na maioria das vezes, focado na deficiência das crianças e isolado dos demais atos educativos. Essa centralidade na deficiência evoca o entendimento de que algo precisa ser “reparado”, ou seja, estimulado na criança o tempo todo porque sua aprendizagem pode ser limitada e/ou lenta. Tal tensionamento intensifica o modelo médico-psicológico de deficiência por meio do qual “o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pela marca da deficiência” (MICHELS, 2008, p.243). Pode-se perceber isso nas falas anteriores e também no que nos explicitam as seguintes professoras:

Às vezes o professor acha que o AEE vai alfabetizar, vai curar, vai fazer um milagre para aquela criança, mas nem tanto...a gente se esforça ao máximo para ajudar, sabendo que ela tem um limite o que ela vai oferecer será gradativo. (P5)

Eu sempre digo que tem que respeitar o potencial, tem que respeitar o tempo daquela criança, ela vai evoluir, mas talvez ela só vai dar o retorno lá no primeiro, segundo ano, agora na Educação Infantil não vai dar. (P2)

A centralidade do trabalho do profissional do AEE nos “resultados” da criança, evoca o entendimento de que algo precisa ser corrigido nela, já que “está limitada” para aprender. Segundo Bernardes (2014) a ênfase apenas no estudante “tira de foco o que as redes de apoio (professores, pais, instituições especializadas, SRM) poderiam fazer a fim de potencializar o aprendizado desse aluno”. Como esclarece Baptista (2013, p.48):

A dimensão corretiva e “reparadora” pode permear a assessoria, a bidocência, o trabalho com outros interlocutores. Porém, dificilmente

haverá uma ação em rede se o trabalho do educador estiver centrado e concentrado no atendimento exclusivo ao aluno com deficiência.

Conforme a Resolução nº 5/2009 da CEB/CNE o centro do planejamento curricular é sim a criança, porém o foco não é os seus resultados, mas sim suas interações, relações e práticas cotidianas vivenciadas por meio da brincadeira, imaginação, aprendizagem, observação, experimentação e questionamentos estabelecidos sobre a natureza e a sociedade. Segundo Vigotski (2010, p. 684):

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.

Portanto, ao invés de resultados mensuráveis, o trabalho do AEE na Educação Infantil deveria pautar-se em possibilitar as melhores condições para que as crianças com deficiência passem por vivências por meio do trabalho colaborativo entre os profissionais. Em relação a isso, Barroco (2007, p.44) pontua que a criança deve “estabelecer uma relação cada vez mais mediata com o mundo, e, por isso, mais abrangente, intensiva e orientada por propósitos”. Propósitos estes que devem ser discutidos e refletidos pelos profissionais da educação de maneira articulada.

As participantes da pesquisa consideram que no contexto da Educação Infantil o trabalho do AEE é “mais fácil” do que no ensino fundamental por alguns aspectos, principalmente porque elas acreditam que na Educação Infantil tudo já contribui para o aprendizado da criança naturalmente (espaço, situações pedagógicas, estimulação) e que o AEE é apenas um complemento para o que a Educação Infantil não está conseguindo ensinar às crianças com deficiência.

O que eu vejo assim é que a Educação Infantil nos CEIs já acontece muito essa parte da ludicidade e a parte da estimulação, então a gente vê que as adaptações que são feitas são poucas porque eles já trabalham isso né. (P3)

Eu acho que o CEI é muito mais fácil do que a escola, nessa perspectiva de trabalho, o CEI traz mais possibilidades, os professores tem uma facilidade muito maior de enxergar as possibilidades nos pequenos, do que nos nossos alunos maiores, porque a partir do momento que passa muito pra questão da alfabetização, da descoberta de letra, da decodificação do símbolos, daí todo mundo tem que entrar

na mesma forma e fazer do mesmo jeito... e se não aprende...pra escola é muito difícil porque tem que cumprir um currículo. (P1)

Eu acho que na Educação Infantil entre aspas é mais light porque no ensino fundamental tem muita cobrança na questão da aprendizagem, de nota. (P4)

Concorda-se que o trabalho docente na Educação Infantil é distinto do trabalho docente no Ensino Fundamental, pois os objetivos das duas modalidades de ensino são diferentes. Entretanto, não se pode afirmar que é mais fácil. Essas falas parecem enfraquecer o potencial de efetividade do AEE, conferindo a ele uma situação fragilizada na Educação Infantil. Essa reflexão remete, principalmente, rever como se constitui o espaço das instituições educativas para a infância, uma vez que sua organização interfere nas vivências cotidianas e nas experiências oferecidas às crianças, como esclarece Vigotski (2010, p.691) “o meio não pode ser analisado como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico”. Diante disso, não se pode afirmar que o trabalho na Educação Infantil é simples, mas sim reconhecer que, ao contrário do que as professoras relatam, o processo educativo para as crianças requer atitudes pedagógicas e saberes fundamentados teoricamente.

Em síntese, percebeu-se que há múltiplos sentidos nos dizeres das participantes da pesquisa quanto ao trabalho do AEE na Educação Infantil. Todas apontam ser um trabalho para orientar o professor da sala comum, mas para algumas prevalece o trabalho centralizado apenas na criança com deficiência, o que confere um trabalho isolado das professoras especializadas. Destaca-se que as práticas colaborativas favorecem o trabalho dos profissionais que estão envolvidos com o processo de escolarização dos estudantes, pois se fundam nas condições concretas da escola, do trabalho. Esses achados precisam ser correlacionados a outros que seguirão nas discussões, principalmente aos relacionados às famílias das crianças, os quais serão aprofundados a seguir.

4.5 A participação das famílias das crianças com deficiência na Educação Infantil na visão das professoras do AEE

Neste último eixo serão apresentados e discutidos os dados que se relacionam ao que as professoras participantes da pesquisa pensam em relação à participação e ao papel das famílias das crianças com deficiência na Educação Infantil. Este eixo compõe-se dessa forma, visto que tais questões emergiram fortemente na fala das professoras, de modo a indicar a necessidade de problematizar a questão familiar no AEE na Educação Infantil. As análises das entrevistas possibilitaram a compreensão de que, para as professoras especializadas, a família tem um papel crucial na realização do trabalho do AEE na educação infantil. As participantes esclareceram esses dados através das respostas dizendo:

O papel da família é muito importante, porque se a gente não tiver a família do lado, a gente não consegue...Eu nas primeiras reuniões que eu faço com os pais sempre digo: 'eu não posso fazer nada sem a autorização de vocês', até porque se a escola tiver uma linguagem e a família tiver outra vai ficar muito difícil para a criança. (P1)

A família tem que caminhar junto, com a escola, com o CEI, com os atendimentos, tem que ser muito parceira. (P3)

A parceria com a família é o que realmente vai refletir em auxílio, em ajuda, em resultados para esse aluno. O AEE tem que ser ofertado, não obrigado. (P5)

Tem uma diferença vista a olhos nus a criança que tem o comprometimento da família e a criança que não tem o comprometimento da família. Quando a família não vai à luta, a criança não consegue se desenvolver. (P2)

Percebe-se nas falas destacadas acima que o trabalho do AEE na Educação Infantil fica incompleto sem a participação da família e/ou só acontece com o aceite dela, pois o serviço não é obrigatório e precisa da autorização da família para efetivar-se. Destaca-se por meio das verbalizações, que as professoras não atribuem integralmente à família a responsabilidade pela educação da criança com deficiência, mas também não isentam a sua participação, que é essencial para aperfeiçoar o trabalho no AEE. Dessa forma,

constata-se que o bom andamento do AEE na Educação Infantil depende, muitas vezes, da colaboração da família e vice-versa.

Segundo Szymanski (1997, p. 216), tanto a família quanto a escola desempenham um papel crucial na formação do indivíduo e do futuro cidadão. “O que ambas as instituições têm em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social”. Entretanto, a autora complementa dizendo que a escola tem uma especificidade - a obrigação de ensinar conteúdos específicos de áreas do saber, já a família não tem essa obrigação. Essa afirmação fica evidenciada na fala de uma professora:

*A gente tem que dar conta do pedagógico, agora quando parte para situações como levar ao médico, por exemplo, isso é dever da família.
(P1)*

Mesmo sem a obrigação de ensinar conteúdos, a família constitui-se como uma base importante da formação do sujeito. Szymanski (2009, p.22) destaca que “é na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito”. Percebe-se assim, a partir do que cada instituição representa para o processo de constituição e escolarização da criança com deficiência, que o trabalho em conjunto, ou seja, a parceria entre família e escola, é essencial.

A pesquisa de Souza (2013), que dialoga com este trabalho, trouxe por meio da visão de professoras da Educação Infantil e do AEE do sistema público de um município da região metropolitana de Curitiba (PR) que a família participa pouco do processo de escolarização das crianças público alvo da Educação Especial. Sua participação é reconhecida como importante pelas participantes, mas os relatos sobre a prática não demonstram um trabalho colaborativo entre ambas. A autora explicita que a participação das famílias é restrita à entrega da criança pela manhã, à busca ao final do dia e à participação em algumas reuniões específicas, o que, na fala das participantes poderia ser melhorado, pois acontece de maneira aligeirada e esporádica.

Por outro lado, Souza (2013) ao entrevistar quatro mães das crianças com deficiência que frequentam o AEE destaca que as mães relatam não serem

convidadas a participar de momentos de interlocução nos quais são discutidos e produzidos conceitos, objetivos ou planejadas abordagens para a escolarização de seus filhos. Além disso, as mães desconhecem os objetivos do AEE na Educação Infantil e as formas que ele poderia contribuir para o desenvolvimento de seu filho. Para tentar mudar esses impasses, as mães entrevistadas sugeriram a criação de um grupo de estudos e as professoras do AEE participantes acreditam que precisam divulgar mais o seu trabalho. As professoras da sala comum também sinalizaram a necessidade de formar um grupo para discutir sobre o AEE. Diante disso, a autora concluiu que o trabalho do AEE na Educação Infantil vem sendo realizado com ações isoladas e desestruturadas, desconsiderando a participação da família, o que parece contribuir para a pouca interlocução entre escola e famílias.

Já na presente pesquisa, percebe-se que as famílias geralmente participam do processo de escolarização das crianças de algumas maneiras, como por exemplo, colaborando com o que as professoras solicitam, acompanhando a criança nos atendimentos de saúde e dialogando com a equipe diretiva. Porém, a lacuna que ficou evidente nas análises das falas é o fato de muitas famílias relatarem em aceitar a condição de um filho com deficiência. Essa lacuna é destacada nas verbalizações de três professoras:

Tem famílias que não querem trazer a criança para a escola e a gente tem que ficar cobrando, ou então faltam bastante porque entendem que a escola não é essencial já que a limitação de alguns é muito severa. (P3)

Então, se a família é comprometida, leva a crianças para os encaminhamentos, com certeza o sucesso dela vai ser bem maior. Se a família não aceitar, a dificuldade já começa ali, ela não vai buscar ajuda, não vai levar nos encaminhamentos e ali compromete todo o desenvolvimento do filho. (P5)

Tem família que não participa de nada e se fecha num luto, ela não vai à luta e esse luto prende a família numa situação muito ruim, e aí a criança não consegue se desenvolver. Para a criança dita normal o CEI é suficiente, mas para a criança com deficiência não, ela precisa de mais, sempre mais para ela conseguir se desenvolver e esse sempre mais depende da família. (P2)

As falas sinalizam que cabe à família o comprometimento em buscar/manter atendimentos externos ao contexto escolar que contribuam para o desenvolvimento da criança. A família é vista aqui de forma mitificada como

um dos elementos capazes de mudar o quadro referente ao desenvolvimento das crianças com deficiência. Neste ponto, cabe inferir que nem todas as deficiências tem a necessidade de inúmeros acompanhamentos de saúde, ou seja, isso depende da especificidade de cada deficiência e da peculiaridade de cada criança. Klein e Silva (2012, p. 33) esclarecem que “há diferenças que não resultam em nenhuma limitação para os sujeitos nem interferem no seu desenvolvimento ou na sua inclusão social”. Neste sentido, Vigotski (1984) discute que o desenvolvimento não se dá num movimento em forma de círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior. Este desenvolvimento, segundo o autor, pode ser considerado singular porque acontece mediante as relações que cada sujeito estabelece com o meio em que vive.

Portanto, generalizar o desenvolvimento das crianças é um equívoco, uma vez que este processo não é linear nem tampouco igual para todos, já que depende das experiências vividas e dos sentidos atribuídos a ela. Sendo assim, tanto a criança quanto sua organização familiar devem ser compreendidas em suas singularidades.

A concepção de deficiência que emerge nas falas das professoras, aparece pautada na incompletude e concentrando a criança com deficiência em algo a ser reparado/curado ou que não se desenvolverá se determinadas situações não forem priorizadas em seu cotidiano. Segundo Lopes & Dal’igna (2007, p.20) “a diferença pressupõe algo negativo que o sujeito porta e que precisa ser corrigido/normalizado”. Destaca-se aqui que esta concepção de deficiência tende a desconsiderar o ser-criança, enfocando a deficiência em detrimento da pessoa. Neste sentido, a superação da visão patológica percebida nas verbalizações das docentes é um desafio, pois quando a criança com deficiência deixa de ser vista pelo seu déficit e passa a ser entendida como um ser humano completo e concreto, abre-se a oportunidade para emergirem novas atitudes e posturas que possibilitarão a aprendizagem e o desenvolvimento. Como ressalta Vigotski (2012, p.134) para a criança com deficiência:

O importante é conhecer como ela se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança deficiente não está constituída

apenas de defeito e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai se equilibrando como um todo, vai sendo compensada pelos seus processos de desenvolvimento.

A importância está na maneira como esta criança é percebida pela família, pelos professores, pelos profissionais da saúde e, por consequência, por ela mesma. Essas considerações não significam que a deficiência ou as dificuldades devam ser esquecidas, omitidas, mascaradas, mas o foco deve estar em como e através do que esta criança pode se desenvolver. Em relação a visão familiar, os profissionais têm um papel importante nesse processo. Eles são cruciais ao ajudá-la a identificar e compreender as necessidades do filho. Nesse caso, não cabem definições generalizantes sobre o desenvolvimento das crianças por parte das professoras, pois o impacto que uma criança com deficiência pode causar sobre a família fará com que o próprio grupo familiar seja obrigado a desconstruir seus modelos de pensamento e a recriar uma nova gama de conceitos que absorvam essa realidade. Contar com a ajuda das professoras nesse momento pode ser decisivo.

Sobre esse tensionamento, Benincasa (2011) afirma que os anseios dos pais e professores com a criança na Educação Infantil, faz com que haja a necessidade de um trabalho que possa desmistificar a ideia de que a criança não pode lidar com as relações e as várias situações existentes no espaço escolar por possuir uma deficiência.

Entretanto, isso pode ser um desafio, pois encontra-se na fala de uma professora, mais uma representação generalizante da pessoa com deficiência:

A mãe gestante que espera um filho normal, com saúde. É a mesma preparação para uma viagem para aquele lugar dos sonhos, daí na hora você tem um filho com deficiência que tu não esperavas e vem a decepção, acho bem complicado, sabe? Porque um filho com deficiência é para o resto da vida uma dedicação enorme porque um dia tu levas ele para a terapia do cavalo, outro dia tu levas pra fono, para isso, para aquilo e é muito desgastante. (P4)

Esta fala revela, na visão da professora, uma tendência à homogeneização e alerta para a importância da formação inicial, continuada ou em serviço das docentes considerar a reconstrução de concepções de ensino e aprendizagem para que os objetivos educacionais levem em conta as

particularidades das crianças, desfazendo idealizações niveladoras, considerando o ser-criança e não a deficiência. Segundo Gadotti (2005, p.8):

A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, sejam as diferenças culturais etc. Em geral, a nossa pedagogia dirige-se a um aluno médio, que é uma abstração. O nosso aluno real, contudo, o aluno concreto, é único. Cada um deles é diferente e precisa ser tratado em sua individualidade, em sua subjetividade.

Quanto à concepção de filho ideal/desejável, Marques (1995, p.122) discute que no caso do nascimento de uma criança com deficiência, produz-se um choque na família. “A má formação do filho real faz reavivar seus conflitos e dificulta a elaboração gradual dos mesmos. A impossibilidade de realizar seus desejos, sonhos e fantasias traz uma grande frustração. ” Assim, a família de uma criança com deficiência, experimenta um processo de luto permanente pela perda do filho idealizado (saudável) e esse luto é atualizado quando surgem situações críticas, tais como a entrada na escola (Amaral, 1995).

Desta forma, quando se trata do processo educacional e escolarizado de uma criança é fundamental considerar a vivência familiar que existe anteriormente à escola. O ingresso na escola pode contribuir significativamente para a autonomia da criança. Assim, o papel da escola junto da família e a função dos pais na escola têm que ser observados e problematizados. Esse ingresso da criança público alvo da Educação Especial na Educação Infantil necessita de apoio e orientação para a família, pois essa é uma situação potente para desencadear sentimentos, muitas vezes, ambivalentes.

Desse modo, destaca-se aqui a importância de grupos de discussão para debater questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança e sobre o trabalho do AEE. Sabe-se, entretanto, que esta não é uma tarefa simples, pois as famílias, muitas vezes, dependendo da especificidade da deficiência, têm muitos compromissos com a criança além da escola e de cuidar das demais responsabilidades do cotidiano. Uma professora destacou em sua fala, que uma parceria maior entre família, escola e serviços de saúde poderia contribuir nessa interlocução.

Eu sinto assim, que falta parceria dos outros acompanhamentos que as crianças fazem, porque muitas vezes a gente até encaminha, mas

sinto falta de uma TO que acompanhe o aluno, de uma fono, de uma psico que venha conhecer a escola, venha visualizar o aluno aqui dentro, conversar com o professor, eu percebo que já avançou, mas precisava melhorar mais. (P5)

Muitas vezes, os acompanhamentos que as crianças fazem fora do contexto da escola, aos quais a família leva, também possuem um caráter isolado, sobrando apenas para a família o papel intermediário, o que dificulta um trabalho em parceria. Glat (1996) pontua que é muito difícil, principalmente para o profissional que tem uma formação clínica, perceber que a criança com deficiência antes de tudo é uma criança, apresentando todas as questões cotidianas das demais crianças. Logo, percebe-se que não basta somente estudar a família, é preciso focalizá-la inserida num contexto mais amplo a fim de compreender a sua dinâmica e funcionamento. Em relação a este aspecto, muito ainda tem que ser feito em se tratando de famílias com crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Arroyo (2007, p.206) salienta 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, à 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.

A concepção de deficiência que desconsidera o ser-criança pode ser encontrada não só na família, mas também nos professores e demais profissionais que atendem a criança com deficiência. Nesses três âmbitos que ela participa os objetivos são diferentes, as funções são diferentes, por isso pode ser tão difícil estabelecer uma comunicação que vise o desenvolvimento da criança e não apenas a deficiência. Evidencia-se, que apesar da reconhecida importância da participação efetiva das famílias no processo educativo das crianças com deficiência, ainda há um distanciamento entre pais e professores na construção do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência.

Para finalizar, ressalta-se a necessidade de mais orientação para as famílias de crianças público alvo da Educação Especial, as quais devem ser

informadas sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento e sobre a importância do trabalho do AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para referir as considerações alcançadas por meio desta pesquisa retoma-se o objetivo geral que se refere a investigar a concepção de professoras da Educação Infantil sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e como essas concepções relacionam-se com o seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado. Partiu-se do pressuposto que as ações educacionais das professoras estão articuladas com as concepções adotadas por estas.

Essa pesquisa surgiu por meio da escassez de estudos sobre o trabalho do AEE na Educação Infantil, considerados uma lacuna por pesquisadores e estudos contemporâneos no Brasil (Baptista, 2013; Turetta, 2014). Desta forma, conhecer como o AEE está se concretizando na Educação Infantil em âmbito local configura-se como uma das maneiras de contribuir com a produção científica sobre esse atendimento ofertado às crianças público alvo do AEE na Educação Infantil e de sinalizar ao município como esse serviço vem se configurando nos CEIs pelas vozes das professoras especializadas que também são protagonistas do AEE.

Ao tomar como tema central da pesquisa a infância e o AEE na Educação Infantil, torna-se relevante pontuar como foram percebidas as concepções deste grupo de professoras. O fator que mais se evidenciou em relação às concepções foi recorrente a uma visão de criança e infância idealizada. Para praticamente todas as participantes da pesquisa, os aspectos históricos e culturais não foram pontuados como processos constitutivos da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Adotando uma concepção naturalizada, as professoras concebem a infância como um momento peculiar da vida consagrado às brincadeiras e à ludicidade. Sob este olhar, a compreensão é de uma infância que seja igual para todas as crianças, com traços homogêneos, independente do contexto espaço-temporal em que se situe.

A visão destacada de criança e infância alicerça a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil se dão por

meio dos espaços (coloridos, enfeitados, com variados brinquedos disponíveis) e da interação com outras crianças, sem necessitar de ações educativas intencionais dos educadores e docentes que trabalham no CEI e com suas crianças. Contudo, entende-se que as posturas pedagógicas e relacionais derivadas dessas concepções deixam em plano secundário o protagonismo infantil.

Em se tratando das crianças público alvo da educação especial, o que é naturalizado é a deficiência. A criança e a infância passam a ser pautadas por essa diferença e por ela são obliteradas. A homogeneidade se dá a partir da deficiência e é essa característica que pauta as ações dos professores do AEE. O trabalho das professoras do AEE produz, então, efeito inverso, pois ao tratar da deficiência ao invés da criança com deficiência, há investimento na falta, na incompletude, o que se revela com maior ênfase na preferência do trabalho isolado na sala de recursos multifuncional em detrimento de ações coletivas nos espaços da educação Infantil.

Desse modo, um dos desafios do AEE coloca-se em como trazer para a centralidade do processo educacional o protagonismo da criança com deficiência, seus interesses, seus saberes, suas vivências. Faz-se necessário construir uma educação que favoreça as diferenças a partir da infância, a partir da criança e com a criança, que a inclua não apenas fisicamente, mas reconhecendo-a como sujeito de direitos e não a partir dos estigmas de suas carências, falta ou incompletude. Acredita-se que é preciso conhecer as especificidades e peculiaridades dos modos como as crianças com deficiência vivenciam, imaginam e criam o mundo, sendo que essas crianças não podem ser consideradas como universais em seu modo de viver e se desenvolver.

Em virtude deste tensionamento, se destaca a importância de cursos de formação docente continuada que problematizem, junto aos profissionais do AEE que atuam com crianças de várias faixas etárias e em vários espaços escolares, os conceitos de criança, infância e deficiência; discutam questões relacionadas à sua aprendizagem e desenvolvimento; bem como problematizem a necessidade de construção constante do espaço e dos atos educativos na Educação Infantil, a fim de que os professores não assimilem compreensões estereotipadas e idealizadas acerca das crianças com deficiência. Nesse sentido, é preciso que sejam criados espaços para discussões acerca das

concepções que circunscrevem a Educação Infantil e o AEE, seus objetivos e o que está sendo feito para cumprir o dever ético de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência, público alvo do AEE.

Com base nas compreensões explicitadas, as professoras expuseram suas impressões sobre o AEE na Educação Infantil. Para elas, esse trabalho deveria ser descentralizado do atendimento individual com a criança e focado na orientação ao professor da sala comum. Esta compreensão se justifica pelo fato de todas mencionarem o trabalho colaborativo em suas falas, significando-o como pertencente à escola. Entretanto, ficou evidente que, mesmo mencionada a parceria, grande parte do trabalho ainda acontece de forma isolada em virtude de uma série de fatores, como por exemplo, a descrença no trabalho das escolas-polo e nas orientações esporádicas. Esta constatação pode assegurar a compreensão de que as crianças da Educação Infantil público alvo do AEE, aprendem apenas em atendimentos individuais, constituindo-se contrários aos princípios do AEE nesse contexto, segundo os documentos e políticas atuais (Brasil, 2015).

A pesquisa sinaliza para a necessidade do serviço do AEE na Educação Infantil ter um espaço-tempo maior, que poderia revigorar a parceria entre os professores, favorecendo a articulação entre toda a comunidade escolar em prol da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças público alvo da educação especial.

Observou-se que alguns discursos das professoras privilegiam a importância da participação da família para o aprimoramento do AEE na Educação Infantil. De fato, a parceria com a família é muito importante, pois possibilita, para a criança com deficiência, um olhar de todos os âmbitos da sua vida, ou seja, uma interlocução que favorece o seu desenvolvimento em casa e na escola. Entretanto, segundo as professoras entrevistadas, em alguns momentos essa participação é prejudicada pela concepção biologizante de deficiência adotada pelas famílias, diminuindo a importância da frequência nos CEIs. Essa concepção focada na falta, no patológico, muitas vezes faz com que a família sinta pena da criança com deficiência e revele uma descrença no desenvolvimento integral do filho, o que torna as situações vivenciadas no contexto da Educação Infantil pouco significativas e importantes. Contudo, para que essas concepções familiares biologizantes se diluam, é preciso que as

professoras tenham clareza dos conceitos de criança e infância como socialmente construídos a fim de vincular a particularidade de cada criança com deficiência aos elementos históricos e culturais, contribuindo com essa família na atribuição de sentidos positivos às vivências na Educação Infantil e no AEE para o seu aprendizado e desenvolvimento. Logo, para que isso se efetive não cabem concepções idealizadas e/ou naturalizadas por parte das professoras que desempenham esse papel transformador.

Vislumbra-se a partir destas reflexões o importante papel articulador que o professor do AEE tem, pois, por meio de sua intervenção, pode auxiliar a família a participar efetivamente da vida escolar das crianças com deficiência. Uma das formas de se realizar este trabalho é com algumas ações que possibilitem a interlocução e o diálogo sobre desenvolvimento humano, de modo a potencializar as funções do AEE para que esse serviço e a Educação Infantil se configurem como essenciais para o processo de aprendizagem das crianças. Além disso, cabe também ouvir as famílias, deixar que se expressem, acolher suas dificuldades.

Outro aspecto fundamental e que pode estar vinculado às ações junto às famílias é o professor do AEE contribuir com a orientação às professoras da sala comum. Assim, ao discutir esses conceitos, poderão planejar e elaborar atos educativos que privilegiem a interação das crianças público alvo da educação especial com o meio educativo.

Por fim, mas sem a intenção de concluir definitivamente, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com a educação das crianças com deficiência através do que foi conhecido sobre as concepções das professoras que atuam com elas no AEE e na Educação Infantil. Compreende-se que muito ainda há de ser feito no sentido de equalizar a educação para essas crianças, contudo, acredita-se que a lacuna ficará cada vez menor e que os desdobramentos e descobertas ao longo desta pesquisa permitem perceber o movimento para as valiosas conquistas dessa luta que contempla as diferenças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Professor e educação: realidades em movimento. In: TANAMACHI, Elenita de Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Maria Lopes da (ORGS.). **Psicologia e educação: desafios teóricos práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. P.169-184

AMARAL, L.A. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robel Editorial, 1995.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n.40, p.116-129, 2009.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel. **O significado da infância**. In: *Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil*. Brasília, MEC / SEF /COEDI, 1996.

_____. Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir (org.). **Formação de professores para educação básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte, 2007.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. A ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: _____; JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

_____. **Educação Inclusiva**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.3/4, p.161-172, 2002.

_____. Cláudio Roberto. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia; CARVALHO, Diana (Orgs.). **Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p.45-55.

_____;VIEIRA, N. J. W. Educação e altas habilidades: incluir...sim, mas como? In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização múltipla perspectivas**. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, pp. 165-174.

_____. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília – SP, v. 17, n. spe1, ago. 2011.

_____; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Deficiência Mental e Pesquisa: Atualidades e Modos de Conhecer. **IX Anped Sul**, Caxias do Sul, Julho/Agosto 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN.

BENINCASA, M. C. **Educação especial e educação infantil**: Uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre. 01/03/2011. 1 v. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado pelas vozes de professoras especializadas**. 2014. 179 f. Dissertação de Mestrado. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2. ed. Atualizada. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**. PNE nº 10.172. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: revista da educação especial. v.04, nº 1, Brasília: jan./jun. 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: ago. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

_____. Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009, promulga a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, 2006.

BUENO, J.G.; MELETTI, S.M.F. Educação Infantil e Educação Especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, v. 11, n. 3, p. 278- 287, set-dez, 2011.

CAMPOS, MM; F,ILGRAF, J; WIGGERS V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. 2006.

CARDOSO, Beatriz Angélica Alcântara; CUNHA, Eliana Briense Jorge. Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças: os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs.). **Territórios da Infância: Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: JM Editora, 2012

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Infâncias e Crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas?** Rio Grande do Sul, 2003.

DUTRA, C. P. et al. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Revista MEC/SEESP, Brasília, p.1, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANCO, M. L. P. BARROCO, Sonia Mari Shima. **Contexto e textos de Vigotsky sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência**. In: Barroco, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvares da (orgs.) Educação Especial e teoria histórico cultural: em defesa da humanização do homem: EDUEM, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Institut internationa des droits de l'enfant (ide). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suisse), 18 au 22 octobre, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan/mar 2013.

_____, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2013.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 111-118, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia; JESUS, Denise. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOFFMANN Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

GOUVÊA, M. C. S. **Infância: entre a anterioridade e a alteridade**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001. Caxambu, Anais... Campinas: CBCE, 2001.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, possibilidades e armadilhas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v. 36, n. 129, set./dez, 2006, p. 519-546.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer, 1997.

JANUZZI, G.S de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise; BAPTISTA, Claudio e CAIADO, Katia. **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

JESUS, Denise Meyrelles. **Formação de professores para a inclusão escolar**: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia, Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina Pimbato Innocentini (org.). Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graciela L. R. da. **Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão**. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvares da (orgs.) Educação Especial e teoria histórico cultural: em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S.; LEITE, I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva. **Leituras pedagógicas das crianças em creches e Pré escolas de Campina Grande** – PB. 127f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), PB, 2012.

LIMA, Emília Freitas da. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**. Santa Maria – RS, v.29, n.2, pp.85-98, 2004.

LOPES, Jader Janer Moreira. As Crianças, suas Infâncias e suas Histórias, mas por onde andam suas geografias? **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 13, p. 31-44, 2009.

_____. **Pesquisas com Bebês e Crianças**. Juiz de Fora, 2012. 30 slides, color.

LOPES, J. J. M. e T. VASCONCELLOS. **Geografia da Infância**: territorialidades infantis. Currículo sem Fronteiras. 2006.

LOPES, Maura Corcini, DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Org). **In/exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, L.P. O filho sonhado e o filho real. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 3, 121-125, 1995.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, S. A. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83 – 104, jan./jun. 2007.

_____. **Contribuições na educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos**. Diretrizes Nacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, Florianópolis, 2010, p. 43 – 52.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves et al (org.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008b, p. 92-122.

_____. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional, 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MERISSE, A. Origem das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: Merisse A, Justo JS, Rocha LC da, Vasconcelos MS. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo (SP): Arte Ciência; 1997.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, ano.2 Marília Maio/Aug. 2005

_____. Práticas de ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: a formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. P. 205-247.

MICHELS, Maria Helena; Garcia, Rosalba Maria Cardoso. A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Diálogos com a diversidade**: desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 211-231.

MONDAINI, Rosimery Leão. Visão das professoras da educação infantil a respeito da inclusão escolar. 160f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão (UFMA), MA, 2011.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente e escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky. **Centro de Atendimento Educacional Especializado e Escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar**. 173f. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ES, 2011.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: _____. **Educação matemática: temas de investigação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 185-329.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Julio G. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1 998, p. 49-72.

Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RICHARDSON, R. J..**Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? In: **A profissionalidade docente revisitada**. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

ROSSKAMP, Solange. **Trabalho docente e salas de apoio pedagógico: “o coração da escola”**. 161f. Dissertação (Mestrado). Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), SC, 2013.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. **A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’**. Revista da FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação do Estado da Bahia – Educação e Contemporaneidade. Salvador: v.11, n. 17, p. 27 - 44, jan/jun., 2002.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

_____, M.J. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p.25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.) **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos delimitando o campo. In: _____; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Florianópolis: UFSC, (Dissertação de Mestrado), 2008.

SILVA, M. R. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar**: onde está o lazer/ lúdico? O gato comeu? Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2000.

SOUZA, Nelly Narcizo de. **Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais**. 2013. 177f Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná (URPR), PR.

SZYMANSKI, H. **Encontros e desencontros na relação família-escola**. Idéias, 1997.

_____. **A relação família / escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livro, 2009

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campo. **Isto não é uma criança!** 2013. 160 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

TEIXEIRA, A. C. B. Deficiência em cena: O corpo deficiente entre criações e subversões. **Revista Pesquisa em Artes**/ Faculdade de Artes do Paraná. 2010

TURETTA, B. A. dos R. Crianças com necessidades especiais na educação infantil: um estudo sobre o brincar. In: TOMMASIELLO, M. G. C. et al. (Orgs.). **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

VIANNA, C. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17-18, p. 81-103, 2002.

VICTOR, Sonia Lopes. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia; JESUS,

Denise. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. Tradução de A. A. Puzirei. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

_____, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Machado Libros, 2012. 391 p.

_____, L.S. *Formação Social da Mente*. S. Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____, L.S. *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo: M. Fontes, 1989.

_____, L.S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Trad. Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010.

ANEXOS



Joinville, 16 setembro de 2014.

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que as professoras do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação participem da pesquisa "Concepções das professoras do Atendimento Educacional Especializado com foco em crianças dos centros de educação infantil", da mestranda Daiana Rabock Steiner, e que estará sob a orientação da Professora Alciene Fusca Machado Cordeiro da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e concordo com o mesmo.

Também fui informado(a) que, de forma alguma, haverá identificação dos professores, bem como do nome das escolas da Rede Municipal. Foi-me garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo 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 professores e os nomes das escolas municipais.

Atenciosamente,

Elisabet Staranscheck
Corrente da Unidade de Ensino
Matr. 18719

Secretaria Municipal de Educação de Joinville



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM FOCO EM CRIANÇAS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Daiana Rabock Steiner

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 35058614.4.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 815.468

Data da Relatoria: 30/09/2014

Apresentação do Projeto:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 815.453

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 815.453

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 815.453

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 815.453

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora enviou a arca de anuência que está correta.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM FOCO EM CRIANÇAS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL", de CAAE 35058614.4.0000.5366 teve sua(s) pendência(s) esclarecida(s) pelo(a) pesquisador(a) Daiana

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 815.468

Rabock Steiner, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se aprovado.

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://community.univille.edu.br/cep/status-parecer/577374>).

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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.

JOINVILLE, 01 de Outubro de 2014

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA AS PROFESSORAS

Prezada Professora,

Convidamos você a participar, como voluntária anônima, da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Daiana Rabock, vinculada a linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a concepção de infância, aprendizagem e desenvolvimento das professoras do Atendimento Educacional Especializado que atuam na Educação Infantil e como elas sustentam o seu trabalho.

A pesquisa acontecerá na forma de entrevista e as respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação “Concepções das professoras do atendimento educacional especializado com foco em crianças da Educação Infantil”, que está sob orientação da professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo e sua disposição para participar da pesquisa. Coloco à disposição meus dados (e-mail: daiana.rabock@terra.com.br, telefone (47) 8838-7663).

Se você tiver interesse, solicitamos então que preencha as informações abaixo e entregue esta carta à pesquisadora responsável, para que possamos entrar em contato e agendar a entrevista, de acordo com local e horário estabelecidos por você.

Atenciosamente,

Daiana Rabock e Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Aceito participar da entrevista
Professora:
Centro de Educação Infantil:
Telefones para contato:
E-mail:

APÊNDICE B

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 mestrandia Daiana Rabock, vinculada ao Grupo de Pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso a entrevista, serão fundamentais para a elaboração da dissertação “Concepções das professoras do atendimento educacional especializado com foco em crianças dos centros de educação infantil”, que está sob a orientação da Professora Dr^a. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. O objetivo da pesquisa é “Investigar a concepção de infância, aprendizagem e desenvolvimento das professoras do Atendimento Educacional Especializado que atuam na educação infantil e como elas sustentam o seu trabalho”

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas na entrevista. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do Trabalho e Formação Docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, sendo que o material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, onde após esse prazo, o material será descartado/apagado. 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 pesquisadora responsável por esta pesquisa, Daiana Rabock, pelo telefone (47) 8838-7663. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa 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 221.

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, Bloco B, sala 17.

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.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2014.

Participante

Daiana Rabock
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EIXO I: Quem são as professoras?

Ano de nascimento	
Formação Acadêmica	() Ensino Superior Curso: _____ Ano: _____ () Pós-Graduação (Especialização) Área: _____ Ano: _____ Área: _____ Ano: _____ () Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado) Área: _____ Ano: _____
Locais de Trabalho	
Carga horária de trabalho	
Tempo de atuação como professora	
Tempo de atuação no AEE	

EIXO II: Concepções das professoras

1- O que é ser criança para você?
2- O que é infância para você?
3- Como você acha que a criança aprende?
4- Como você percebe que as crianças que acompanha se desenvolvem?
5- Como é seu trabalho como professora especializada na educação infantil?
6- Como você definiria o AEE na educação infantil?
7- Como o trabalho desenvolvido no AEE na educação infantil interfere no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças?
8- Aponte semelhanças e diferenças desse atendimento no ensino fundamental e na educação infantil
9- Como você entende o papel da família no processo de escolarização das crianças que são acompanhadas no AEE na educação infantil?