



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS

LUIZA ZONZINI RAMOS

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA
MATRICULADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Teachers` perceptions about the integral development of the child enrolled
in Preschool*

CAMPINAS

2018

LUIZA ZONZINI RAMOS

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA MATRICULADA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Teachers` perceptions about the integral development of the child enrolled
in Preschool*

Dissertação apresentada a Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, na área de concentração Interdisciplinaridade e Reabilitação.

**ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA ELISABETE RODRIGUES
FREIRE GASPARETTO**

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA LUIZA ZONZINI RAMOS E ORIENTADA PELA
PROF^a DR^a MARIA ELISABETE RODRIGUES FREIRE GASPARETTO.

CAMPINAS

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Médicas
Ana Paula de Moraes e Oliveira - CRB 8/8985

R147p Ramos, Luiza Zonzini, 1989-
Percepções de professores acerca do desenvolvimento integral da
criança matriculada na educação infantil / Luiza Zonzini Ramos. –
Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Ciências Médicas.

1. Professores. 2. Educação infantil. 3. Desenvolvimento infantil
. I. Gasparetto, Maria Elisabete Rodrigues Freire, 1949-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências
Médicas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Teachers' perceptions about the integral development of
the child enrolled in preschool

Palavras-chave em inglês:

Teachers

Preschool

Child development

Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação

Titulação: Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto [Orientador]

Rosana Aparecida Salvador Rossit

Maria Cecília Marconi Pinheiro Lima

Data de defesa: 14-06-2018

Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

LUIZA ZONZINI RAMOS

Orientadora PROF^a DR^a MARIA ELISABETE RODRIGUES FREIRE GASPARETTO

MEMBROS:

1. PROF^a DR^a MARIA ELISABETE RODRIGUES FREIRE GASPARETTO

2. PROF^a DR^a MARIA CECILIA MARCONI PINHEIRO LIMA

3. PROF^a DR^a ROSANA APARECIDA SALVADOR ROSSIT

Programa de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da
Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da banca examinadora
encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

Data: 14 de Junho de 2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os protagonistas da educação brasileira, pois vocês são o caminho para a formação de cidadãos conscientes e críticos em relação a tudo que temos vivenciado em nosso país.

Dedico a todos os professores que fizeram parte da minha vida, pois sem o suporte, ensinamento e encorajamento de todos vocês eu não teria conseguido chegar até aqui.

Dedico também a meus avós Myrza e Aldo (*in memoriam*) que nos deixaram durante este período, mas que sempre serão lembrados como grandes estimuladores da minha busca por conhecimento, aprendizagem e felicidade.

Dedico este trabalho a todos que de alguma forma acreditaram em seu potencial de provocar reflexões, mudanças e de poder colaborar com a produção de conhecimento no âmbito da educação infantil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora, que mesmo sem me conhecer, apostou no meu potencial e me deu liberdade e suporte para tomar decisões sobre os caminhos deste trabalho. Sua forma de conduzir e me auxiliar foram essenciais neste processo.

Agradeço imensamente todo o apoio e suporte que recebi de meus familiares e amigos, nas horas de felicidade e também de desespero. Sem vocês seria impossível ter chego ao final.

Agradeço ao meu marido Edgar pela parceria e apoio incondicional durante todo o meu processo de formação. Às idas e vindas a Campinas apenas para me fazer companhia, ao suporte emocional oferecido e ao modelo de pesquisador que você é.

Agradeço a todos os participantes diretos e indiretos desta pesquisa. A colaboração de vocês foi o que possibilitou que isto se tornasse realidade.

Agradeço a minha profissão e ao meu trabalho que me motivam e me movem no sentido de sempre buscar mais. Estes são fontes inesgotáveis de felicidade e realização.

Agradeço a Deus por ter me apresentado muitos momentos de alegria e felicidade apesar das dificuldades vivenciadas durante este período.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

(Martin Luther King)

RESUMO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, visando complementar as ações da família e da comunidade no desenvolvimento infantil. Os professores da educação infantil permanecem longos períodos próximos às crianças, durante as fases mais cruciais e intensas de crescimento e desenvolvimento, tornando esse espaço privilegiado para promover o desenvolvimento e identificar fatores que podem estar alterando seu curso. Considerando tais afirmações, esta pesquisa teve como objetivo geral, conhecer a percepção de professores acerca do desenvolvimento integral da criança matriculada na educação infantil. Foi realizada pesquisa descritiva, de caráter exploratório, a partir dos dados das entrevistas individuais com uso da abordagem qualitativa. Empregou-se como estratégia metodológica em pesquisa qualitativa, o Discurso do Sujeito Coletivo que tem como fundamento a teoria da representação social. A pesquisa foi realizada em nove escolas de educação infantil de um município do interior de São Paulo. Foram sujeitos do estudo 35 professores com formação de nível superior em pedagogia, que atuavam em escolas públicas e privadas da região. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início da pesquisa. Os dados foram obtidos a partir de entrevistas individuais gravadas e preenchimento de questionário de caracterização da amostra. Na percepção desses, a importância principal da educação infantil se encontra ligada à formação, preparo da criança e socialização. Problemas como a falta de autonomia das crianças, inversão de prioridades das famílias valorizando a alfabetização precoce e condutas inadequadas dificultam o desenvolvimento de habilidades importantes. Para esses professores, a escola não é apenas um lugar de aprendizagem acadêmica e sim de promoção de desenvolvimento e a maioria demonstrou conhecimento ao falar sobre o desenvolvimento integral da criança, elencando diversas estratégias de atividades, planejamento, postura do professor e formas de promover-lo dentro do espaço escolar. Quase que a totalidade desses professores receberam em suas salas, crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou com deficiências e relataram a falta de formação e o despreparo para esta atuação específica. Os relatos chamaram a atenção para os sentimentos de insegurança, frustração, choque, que parecem estar diretamente relacionados à gravidade do quadro apresentado pela criança e indiretamente relacionado ao grau de suporte oferecido pela escola e equipe de saúde que realizava assistência às essas crianças. Como dualidade, muitos professores relataram o quanto o trabalho com estas crianças foi gratificante, possibilitando o crescimento pessoal e se estendendo a toda a comunidade escolar, às crianças e às famílias. Os participantes declararam a necessidade de trabalho de caráter integrado dentro do espaço escolar, visando o desenvolvimento integral da criança independente de diagnóstico. A participação no presente estudo instigou os professores a refletirem a respeito dos temas abordados dando possibilidade a mudanças de olhares e de modificações ambientais na prática diária, no que também diz respeito a pensar na escola como local de promoção de saúde e promoção do desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Professores, Educação infantil, Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

According to the Law of Guidelines and Basis of National Education, the aim of Preschool is the integral development of the child up to five years of age, aiming to complement the actions by the family and community in the child's development. Preschool teachers accompany the children during the most crucial and intense phases of growth and development, making this a privileged moment and relationship to promote development and identify factors that may be altering its course. Considering these statements, this research had as general purpose of understanding the teachers' perception about the integral development of the child enrolled in Preschool. On the methodological aspects, the research utilized a survey approach, with qualitative-quantitative analysis, using the "Discurso do Sujeito Coletivo" (Collective Subject Speech - DSC) and the research was carried out at Preschools in a city in the countryside of São Paulo State. Participants of the study were 35 individuals with higher education in pedagogy that worked in public and private schools. All participants signed the Informed Consent Form before starting the research. The data was obtained from individually recorded interviews with an average time of 26 minutes and also by filling out a questionnaire characterizing the sample, equally applied individually. In the perception of these, the main importance of preschool is linked to the formation, preparation of the child and socialization. Problems such as the lack of autonomy of the children, inversion of the priorities of the families valuing the precocious literacy and inadequate conducts difficult the development of important abilities. For these teachers, school isn't just a place for academic learning but also of development promotion. Most of them demonstrated knowledge when talking about the integral development of the child, listing strategies of activities, planning, teacher posture and ways to promote it within the school environment. Almost all of these teachers received in their classrooms children with learning difficulties and / or disabilities and reported the lack of training and preparation for this specific action. The reports drew attention to feelings of insecurity, frustration, and shock that seem to be directly related to the severity of the clinical condition presented by the child and indirectly related to the degree of support offered by the school and health team that assisted these children. As a duality, many teachers reported that working with these children was rewarding, enabling personal growth and extending to the school community, children and families. Participants stated the need of integrated work within the school, aiming at the integral development of the child independent of diagnosis. The participation in the present study instigated the teachers in the process of reflection on the topics discussed giving possibility to promote vision changes and modifications in the daily practice concerning thinking school also as a place of health promotion and promotion of integral development.

Key words: Teachers, Preschool, Child development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxas de matrícula na educação infantil e educação primária por idade. 2014.	Pág.23
Figura 2: Escolas participantes com caracterização segundo o tipo de financiamento: Públicas e Privadas, São José dos Campos, 2017.	Pág.55
Figura 3: Número de participantes de acordo com o local de trabalho: Escolas Públicas e Privadas. São José dos Campos, 2017.	Pág. 56
Figura 4 – Dados referentes ao nível de formação acadêmica apresentada pelos participantes que trabalham em escolas Públicas. São José dos Campos, 2017.	Pág.57
Figura 5 – Dados referentes ao nível de formação acadêmica apresentada pelos participantes que trabalham em escolas Privadas. São José dos Campos, 2017.	Pág.57
Figura 6 – Compartilhamento de ICs, referente à questão “Na sua opinião, qual a principal importância da educação infantil?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.	Pág.60
Figura 7 – Compartilhamento de ICs, referente à questão: “A escola e os professores valorizam a educação infantil como espaço de promoção de desenvolvimento?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.	Pág.74
Figura 8 – Compartilhamento de ICs, referente à questão: “Você já ouviu falar em desenvolvimento integral da criança? Na sua opinião, o que é desenvolvimento integral da criança?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.	Pág. 78
Figura 9 – Compartilhamento de ICs, referente à questão: “De que forma podemos promover o desenvolvimento integral da criança?”, colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.	Pág. 83
Figura 10 – Número e porcentagem relativa de participantes de acordo com a resposta obtida na pergunta: “Você já teve contato com crianças com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem em suas turmas?” colhidas por meio dos depoimentos dos 35 entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.	Pág.88
Figura 11 – Compartilhamento de ICs, referente à questão: “Como foi sua experiência?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.	Pág. 89

Figura 12 – Compartilhamento de ICs referentes à questão: “Qual a sua percepção acerca da inclusão?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no município de São José dos Campos/SP, 2017. **Pág.101**

Figura 13 – Compartilhamento de ICs referentes à questão: “Na sua opinião, a escola e os professores encontram-se preparados e abertos para receberem estas crianças?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no município de São José dos Campos/SP, 2017. **Pág. 110**

Figura 14 – Especialidades citadas pelos entrevistados durante pergunta sobre parceria entre saúde e educação, colhidas por meio dos depoimentos dos 35 entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017. **Pág. 121**

Figura 15– Compartilhamento de Expressões Chave, referente à questão: “Você sente falta de algum conhecimento teórico ou prático dentro de sua atuação pedagógica? Justifique sua resposta.” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017. **Pág. 125**

Figura 16 – Compartilhamento de Expressões Chave, referente à questão: “Na sua opinião, as parcerias com outros profissionais ou cursos de formação continuada poderiam ajudar na sua atuação pedagógica?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017. **Pág. 131**

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número (n) e frequência relativa (%) de ICs e entrevistados por categoria, referente à questão: “A escola e os professores valorizam a educação infantil como espaço de promoção de desenvolvimento?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017. **Pág. 75**

Tabela 2 – Número (n) e frequência relativa (%) de ICs e entrevistados por categoria, referente à questão: “Você já ouviu falar em desenvolvimento integral da criança? Na sua opinião, o que é desenvolvimento integral da criança?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017. **Pág. 78**

Tabela 3 – Número (n) e frequência relativa (%) de ICs e entrevistados por categoria, referente à questão: “Na sua opinião, a escola e os professores encontram-se preparados e abertos para receberem estas crianças?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017. **Pág. 111**

Tabela 4 – Número (n) e frequência relativa (%) de ICs e entrevistados por categoria, referente à questão: “Na sua opinião, as parcerias com outros profissionais ou cursos de formação continuada poderiam te ajudar na sua atuação pedagógica?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017. **Pág. 132**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de matrículas na Educação Infantil por etapa de ensino e dependência administrativa no Município de São José dos Campos/SP. **Pág.45**

Quadro 2 – Número de instituições de Educação Básica e Educação Superior em São José dos Campos, por dependência administrativa – Ano 2010. **Pág.45**

Quadro 3. Distribuição das escolas convidadas a participarem da pesquisa de acordo com a organização territorial por região. **Pág.46**

Quadro 4. Distribuição das escolas participantes da pesquisa de acordo com a organização territorial por região. 2017. **Pág.54**

Quadro 5 – Caracterização dos participantes de acordo com o tipo de escola que atuam. 2018. **Pág. 56**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Ancoragem
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
EAD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E-CH	Expressão Chave
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPPE	<i>Effective provision of pre-school and primary education</i>
EPT	Educação para Todos
Fono	Fonoaudiólogo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Ideia Central
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
Neuro	Médico neurologista
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pr	Sigla para escolas privadas
Pu	Siglas para escolas públicas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Terapeuta Ocupacional
UBS	Unidade Básica de Saúde
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE SÍMBOLOS

®	Marca Registrada
---	------------------

Sumário

1. INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 PANORÂMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO	18
2.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	24
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO	31
2.4 A CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	36
3. HIPÓTESES	41
4. OBJETIVOS	42
4.1 Geral	42
4.2 Específicos	42
5. DELINEAMENTO DO ESTUDO	43
5.2 Cenário do estudo	44
5.3 Critérios de inclusão e exclusão	47
5.4 Participantes do estudo	47
5.5 Teste prévio.....	48
5.6 Instrumento de Coleta de Dados	48
5.7 Procedimentos da Coleta de Dados	48
5.8 Procedimento de análise de dados	49
5.9 Procedimentos éticos.....	53
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
6.1 Distribuição das Escolas e Caracterização dos Participantes	54
6.2 Discursos do Sujeito Coletivo	59
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
8. REFERÊNCIAS	141
9. APÊNDICES	151
9. 1 Apêndice 1.....	151
9.2 Apêndice 2.....	154
9.3 Apêndice 3.....	155
10. ANEXO.....	156

1. INTRODUÇÃO

Por muito tempo, acreditou-se apenas no caráter maturacional do sistema nervoso central como responsável pelo desenvolvimento do indivíduo.

Atualmente, sabe-se que o processo de desenvolvimento ocorre de forma dinâmica e, também, está suscetível a mudanças a partir de estímulos externos, sendo as experiências na infância importantes para um desenvolvimento saudável. A escola se coloca, portanto, como ambiente privilegiado para promover desenvolvimento (1) e, também, para a detecção precoce de possíveis fatores que podem estar influenciando negativamente este desenvolvimento.

Diante desse panorama, surgem inúmeros desafios os quais indicam a necessidade da formação apropriada de profissionais da saúde e da educação para que obtenham conhecimentos sobre o desenvolvimento integral infantil relacionado principalmente às faixas etárias em que atuam, visando não só à detecção de déficits de aprendizagem e/ou deficiência para encaminhamento a serviços especializados, mas também a parceria entre as áreas da saúde e da educação na promoção de desenvolvimento integral da população infantil.

Desde o início de minha graduação em Terapia Ocupacional realizei uma incessante busca pela formação e atuação integrada, com ênfase no trabalho em equipe. A graduação com currículo interprofissional me conferiu uma percepção diferenciada em relação à necessidade da diversidade de olhares e das especificidades das diferentes áreas profissionais para um trabalho integrado e humanizado. Infelizmente, no início, estas parcerias acabavam sempre se configurando apenas dentro do âmbito da área da saúde. Minha busca por atuações em equipes mais ampliadas continuou durante a especialização em Neuropediatria e a Pós-graduação em Psicopedagogia. Neste momento adentrei mais profundamente em algo que sempre me chamou atenção na prática profissional: a criança como aluno, aprendiz e a equipe escolar.

Em minha atuação profissional como Terapeuta Ocupacional junto à população infantil em uma clínica multiprofissional, verifico que cada vez mais escolas tem demonstrado interesse e buscado a formação de parcerias mais próximas e intensas junto a nós, profissionais da saúde, na busca por ampliação de conhecimentos específicos e do olhar junto às crianças em idade escolar. Esta busca tem levado à criação de novas parcerias para a realização de atuação integrada entre a área da saúde e da educação, principalmente quando se

tem como foco as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência e encontram-se matriculadas na escola regular.

Acreditando na necessidade e no potencial desta parceria integrada entre profissionais de diversas áreas para se pensar e atuar junto à criança, visualizando a mesma em todas as suas necessidades, especificidades e complexidades, surgiu a possibilidade de desenvolver o Projeto *“Percepções de professores acerca do desenvolvimento integral da criança matriculada na educação infantil”*, no Programa de Pós-graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas/ Unicamp.

Os profissionais da educação infantil permanecem longos períodos próximos às crianças, em sua fase mais crucial e intensa de crescimento e desenvolvimento, momentos estes em que a criança apresentará ganhos motores, cognitivos, na comunicação, no relacionamento social e emocional. Assim a escola e a relação criança-professor tornam-se privilegiadas, no sentido de promover ações que possam favorecer o desenvolvimento da criança nos diversos âmbitos e também favorecer a identificação de fatores que possam vir a dificultar ou impedir o processo de desenvolvimento infantil individual.

Conhecer a percepção desses profissionais acerca do desenvolvimento integral da criança de educação infantil poderá favorecer a atuação integrada entre as áreas da saúde e da educação no intuito de trabalho articulado na busca por promoção de desenvolvimento integral das crianças que frequentam a escola. Além disto, poderá favorecer a elaboração de programas de educação permanente condizentes com a necessidade real e atual dos professores de educação infantil e poderá estimular a reflexão acerca dos temas e conceitos abordados, possibilitando mudanças de olhares dentro da educação infantil atual.

“Compreende-se assim que a saúde e a educação são inseparáveis e interdependentes, pois, para se ter educação, precisa-se da saúde, ao mesmo tempo em que a saúde só é alcançável quando se tem uma boa educação.” (2):61)

As escolas precisam incorporar temas como: hábitos tóxicos, sexualidade, planejamento familiar, higiene, exercícios físicos, alimentação, primeiros socorros, entre outros. Os autores apontam a importância da parceria entre profissionais de saúde e equipe escolar, resgatando assim, o binômio saúde-educação, num trabalho conjunto e integrado que visa à disseminação e aplicabilidade prática de conhecimentos relacionados à promoção de saúde. (2)

Vista de forma ampliada, a relação entre saúde e educação pode se dar a partir da ênfase na promoção de saúde e prevenção de agravos na saúde, educação e desenvolvimento integral da criança. A identificação das percepções e vivências dos professores acerca dos temas dentro de suas rotinas de trabalho pode vir a favorecer o direcionamento de ações necessárias para a melhoria do serviço oferecido junto a estas crianças e aos profissionais que compõe a equipe.

Reflexos nas políticas públicas, investimentos na educação, mudanças curriculares na formação de nível superior podem vir a ser direcionadas a partir de achados advindos desta ou outras pesquisas relacionadas, já que contribuem para o estabelecimento de um panorama dos conhecimentos e necessidades reais e atuais dos profissionais que atuam na rede de ensino infantil.

Baseando-se no conhecimento acerca do espaço da escola de educação infantil, das relações estabelecidas, das percepções dos professores em relação ao desenvolvimento e estratégias utilizadas para promovê-lo dentro do espaço escolar, a presente pesquisa poderá contribuir por meio da possibilidade de ampliação das parcerias diretas entre os profissionais de educação e de saúde, favorecendo a atuação integrada, as trocas e complemento do trabalho realizado por cada uma das equipes. Esta parceria poderá abrir portas para que novas redes de atuação se estabeleçam, podendo assim aproximar profissionais destas áreas, atualmente tão distantes entre si, mas tão necessárias para uma atuação conjunta e integral junto às crianças matriculadas na educação infantil.

A partir das referências e discussões apresentadas, alguns questionamentos se tornam pertinentes no que se refere ao atual panorama da educação infantil: os conhecimentos dos profissionais da educação infantil são suficientes para uma atuação que promova o desenvolvimento integral? Qual a correlação entre saúde e educação na prática diária destes profissionais, no sentido de auxiliar na detecção precoce de dificuldades, na promoção de saúde e desenvolvimento integral nas escolas? Como tem ocorrido o processo de inclusão de crianças com deficiências ou dificuldades de aprendizagem dentro das salas de aulas?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PANORÂMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E NO MUNDO

As sociedades ocidentais capitalistas têm passado por intensas modificações socioeconômicas e culturais, que tem refletido em diversos âmbitos, incluindo as configurações familiares e educação dos filhos. (3) Ao longo do tempo, a família tem se transformado, acompanhando as mudanças econômicas, religiosas e socioculturais do contexto em que se encontra inserida. (4)

Nas décadas de 50 e 60 do século XX foi iniciado um importante processo de modificação desta estrutura familiar, na qual a mulher, em busca da igualdade de gênero e inserção no mercado de trabalho, saiu do papel antes exercido dentro de casa em busca de um projeto singular de identidade. (5) Por meio do estudo, as mulheres foram em busca da formação especializada e com isso, iniciaram um protagonismo que propiciou o exercício em cargos que antes só eram ocupados por pessoas do sexo masculino. (6)

Outro fator importante a ser considerado é a alteração interna na estrutura da família, verificando-se a diminuição do número de membros que as constituem, sendo crescente o número de famílias formadas por um único membro (pai/mãe solteiros ou separados), contando também maior distanciamento físico e psicológico entre seus membros. (7)

A concepção de estrutura convencional de família nuclear constituída por pai, mãe e filhos, não existe mais como modelo único, e a sociedade tem vivenciado inúmeras transformações da vida familiar e do comportamento de seus integrantes. (6)

Com o ingresso da mulher no mercado de trabalho e a diminuição das redes de suporte, muitas famílias tem procurado alternativas externas para compartilharem e complementarem o cuidado e educação de seus filhos. (8). A busca por creches e escolas de educação infantil ocorre de forma mais intensa e precoce, de forma a suprir a ausência parental. (5)

“A educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente. A escola não deveria viver sem a família nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo, qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade”. (4):14)

Segundo Antunes*¹, em 2001, a escola é, primeiramente, uma instituição social, na qual as crianças aprendem sobre a vida em comunidade, a partilhar, respeitar o outro. Esta é uma organização indispensável aos indivíduos e aos tempos modernos, como forma de enriquecer as experiências de socialização e relações interpessoais; é uma instituição social onde se realiza o ato educativo em sua forma mais formal. (9)

A educação cria condições para que o indivíduo possa progredir ao longo da vida e participar ativamente da construção e transformação social. Desta forma, a escola apresenta papel importante na concretização dos objetivos da educação, sendo esta um processo pessoal e social, que busca o desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões, ou seja, afetiva, psicomotora, moral, estética e emocional. (9)

Os espaços da escola de educação infantil devem ser organizados de forma a levar em consideração as características do público que ali frequenta: a criança. Devem levar em conta o interesse da criança em aprender e se desenvolver; algo flexível e em constante mudança, atendendo aos interesses de descoberta do grupo, possibilitando vivências de liberdade, iniciativa e autonomia; contemplando sempre as diversas dimensões humanas: o lúdico, artístico, afetivo e cognitivo. (10)

Antunes*¹, em 2001, ressalta que, no contexto atual, a escola tem ampliado cada vez mais suas funções, amparando a formação integral dos membros da sociedade e a sua participação cidadã na sociedade. (9)

No Brasil, ao longo do tempo, as instituições de educação infantil passaram por diferentes enfoques, porém só recentemente começaram a serem idealizadas como instituição que atua em parceria com a família, compartilhando a responsabilidade da educação de crianças através da busca pelos cuidados integrais. (8)

Historicamente, as creches e escolas de educação infantil só foram incorporadas aos sistemas educacionais a partir da legislação de 1996, rompendo com uma trajetória de atendimento muitas vezes precário e majoritariamente assistencialista, oferecido principalmente às classes mais pobres. Essa mudança avanços importantes e a possibilidade para a busca por qualidade no atendimento oferecido a criança pequena, porém, por ter sido incluída como primeira etapa da educação básica, acabou sendo reconhecida e organizada a partir de modelos de escolarização e vista como um período de preparação para o ensino fundamental. Esta visão acaba trazendo importantes consequências na organização destes espaços escolares, já que as propostas educativas e de cursos de formação de professores se

¹ * Antunes F. Os locais das escolas profissionais: Novos papéis para o estado e a europeização das políticas educativas. 2001. (9)

fundamentavam nas características das crianças maiores, valorizando grandemente os aspectos cognitivos em detrimento das demais dimensões do desenvolvimento da criança. (11)

Com o aumento da procura por creches e escolas de educação infantil e com a ampliação dos serviços ofertados para as crianças que frequentam essas instituições, questiona-se a qualidade dos serviços prestados, a formação dos profissionais e a aplicação de leis e direitos na prática diária dessas creches e escolas.

A idade abarcada na educação infantil (do nascimento aos cinco anos), corresponde a uma faixa etária de extrema vulnerabilidade e potencialidade, sendo essencial a proteção, cuidados e estímulos adequados para que se possa promover o bem estar e o desenvolvimento da criança. (12)

“A subnutrição, carência de cuidados e tratamento inadequado são profundamente prejudiciais às crianças pequenas, com repercussões frequentemente sentidas nos futuros anos de vida adulta”. (12):23)

No Brasil, vivenciamos altos índices de pobreza, precariedade no atendimento escolar e escassez do número de escolas e vagas, sendo que apenas uma minoria consegue ter acesso a este serviço. As diferenças regionais são importantes, e demandam um olhar atento a este universo, para que possamos não se contentar com o mínimo oferecido ao ter como base comparações com estados que aparentemente apresentam serviços de maior qualidade como São Paulo, por exemplo. (13)

Segundo Corrêa, publicado em 2003, no Brasil,

“(...) faz-se necessário reforçar que uma escola de qualidade precisa contar com profissionais especialmente preparados, tanto para as questões relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil como um todo, quanto para questões mais amplas que envolvam conhecimentos sociológicos, filosóficos, históricos e políticos, até para que esses profissionais consigam apreender de modo mais crítico as condições de trabalho a que são submetidos e as suas consequências, para si e para as crianças”. (13):102)

Essa autora aponta falhas relacionadas à legislação e às práticas na educação infantil, evidenciando a diferença entre a quantidade e a qualidade do serviço oferecido. Apresenta também a existência de documentos que determinam o número máximo de crianças por sala, mas, ao contrário do previsto na legislação, o que se encontra nas escolas são salas superlotadas, sem condições mínimas de trabalho para o professor e sem a qualidade necessária para que as crianças se desenvolvam. (13)

Em estudo de revisão bibliográfica publicada em 2006 por Campos, Füllgraf e Wiggers (14) importantes constatações são pontuadas a respeito da educação infantil no Brasil. Apesar das modificações introduzidas no final dos anos 90, desafios ainda se configuram na medida em que tem sido disseminada a nova consciência à respeito da educação infantil. A ausência de recursos para consolidar as redes de educação infantil de qualidade provocaram o distanciamento entre a legislação e prática vigentes.

As variações regionais tem dificultado a introdução de mudanças nos modelos de atendimentos da educação infantil conforme previstos na nova legislação. Essas variações se apresentam em relação aos ambientes da creche e da escola de educação infantil, estando a creche em situação mais precária no que diz respeito à estrutura e formação de recursos humanos. Na educação infantil observa-se que essas áreas não são tão vulneráveis, no entanto, possuem rotinas mais rígidas focalizadas nas atividades de cunho escolar. (14)

“Os resultados das pesquisas arroladas mostram que as educadoras de creche têm dificuldade de superar as rotinas empobrecidas de cuidados com alimentação e higiene, incorporando práticas que levem ao desenvolvimento integral das crianças; por sua vez, as professoras de pré-escola dificilmente conseguem escapar do modelo excessivamente escolarizante, calcado em práticas tradicionais do ensino primário.” (14):118)

Compondo este cenário, a carência de materiais pedagógicos, de instalações adequadas e a de falta de preparo suficiente da equipe, nos estudos nota-se também certa despreocupação com a programação educativa desenvolvida junto às crianças, ou seja, desalinhamento entre as concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular e as práticas observadas no cotidiano escolar. (14)

No sentido de conhecer uma amostra da realidade nacional, Campos et al (2010), realizaram uma pesquisa com 147 creches e escolas de educação infantil, públicas e privadas de diferentes regiões do país. O estudo teve como objetivos: avaliar a qualidade de ensino oferecido por estas escolas, verificar o impacto do atendimento realizado por essas creches e escolas no desempenho da criança nos primeiros anos da educação fundamental e descrever a política de educação infantil de cada capital estudada. (15)

Os resultados dessa pesquisa mostraram que algumas áreas estavam sendo negligenciadas, mostrando que as crianças não tinham o acesso aos materiais que propiciavam a exploração e experiências necessárias à educação infantil. Mostraram também que a maior parte das escolas falhou na adoção de modelos de organização espacial e temporal que favorecessem a independência da criança. A área da interação foi a que recebeu melhor

índice na avaliação. De forma geral, os dados obtidos em relação à qualidade das creches e escolas participantes não corresponderam a níveis satisfatórios. (15)

Segundo Barreto (16), a qualidade da formação oferecida aos profissionais da educação básica merece atenção. Estudos têm mostrado que esta formação (incluindo a pré-escola) deixa a desejar no Brasil. Desafios são encontrados não somente pela ausência da formação mínima exigida na legislação aos profissionais atuantes na educação infantil, mas também na inadequação de muitos cursos existentes no que diz respeito às necessidades de formação destes profissionais. (14)

Ao longo de quase trinta anos após a promulgação da LDBN n. 9394/96, uma série de documentos construídos pelo Ministério da Educação (MEC), em grande parte com a contribuição de estudiosos da área, vêm indicando elementos importantes para a construção da qualidade que se almeja para essa etapa educacional. Além disso, mesmo que de modo tímido, propostas de avaliação da educação infantil, ensejadas pelo arcabouço legal que se constituiu a partir da lei supracitada, vêm sendo desenvolvidas pelo Governo Federal, por municípios e organizações da sociedade civil. (17):402)

Segundo O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos de 2007 – Bases Sólidas: Educação e Cuidados na Primeira Infância, não existem professores suficientemente qualificados e motivados para que sejam atingidas as metas da Educação Para Todos (EPT). De forma geral, os profissionais que atuam em países em desenvolvimento apresentam nível precário de instrução e de capacitação prévia, além de serem mal remunerados para a função que exercem. É necessário que haja investimento para a melhoria da qualidade na atuação desses profissionais, especialmente por meio de estratégias de contratação flexíveis, capacitação adequada, estabelecimento e cumprimento de padrões de qualidade e melhoria da remuneração. (12)

Entre regiões em desenvolvimento, a América Latina, Caribe e Pacífico apresentam a mais alta taxa bruta de matrículas na educação infantil, seguidas do Leste Asiático, Sul e Oeste da Ásia, Estados Árabes e a África Subsaariana. Apesar desses dados, é imprescindível considerar as desigualdades vivenciadas no interior dos países. Em sua maior parte, as crianças provenientes de famílias de baixa renda e que vivem em zonas rurais possuem menor acesso à educação do que as crianças provenientes de lares urbanos com melhores condições de vida. (12)

Nos Estados Unidos, é crescente o número de matrículas na educação inicial, porém neste aumento não estão incluídas as crianças provenientes de famílias que possuem baixo nível educacional e baixa renda. (18)

Apesar da importância da educação infantil para o desenvolvimento holístico das crianças, dados do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/18, da Unesco, mostram que apenas 30% dos países do mundo garantem legalmente pelo menos um ano de oferta gratuita à educação na primeira infância, 21% garantem um ano de oferta compulsória e 17% um ano de oferta tanto gratuita como compulsória. (19)

A Figura 1 (20) apresentada a seguir ilustra as taxas de matrículas na educação infantil e primária por idade em diferentes países.

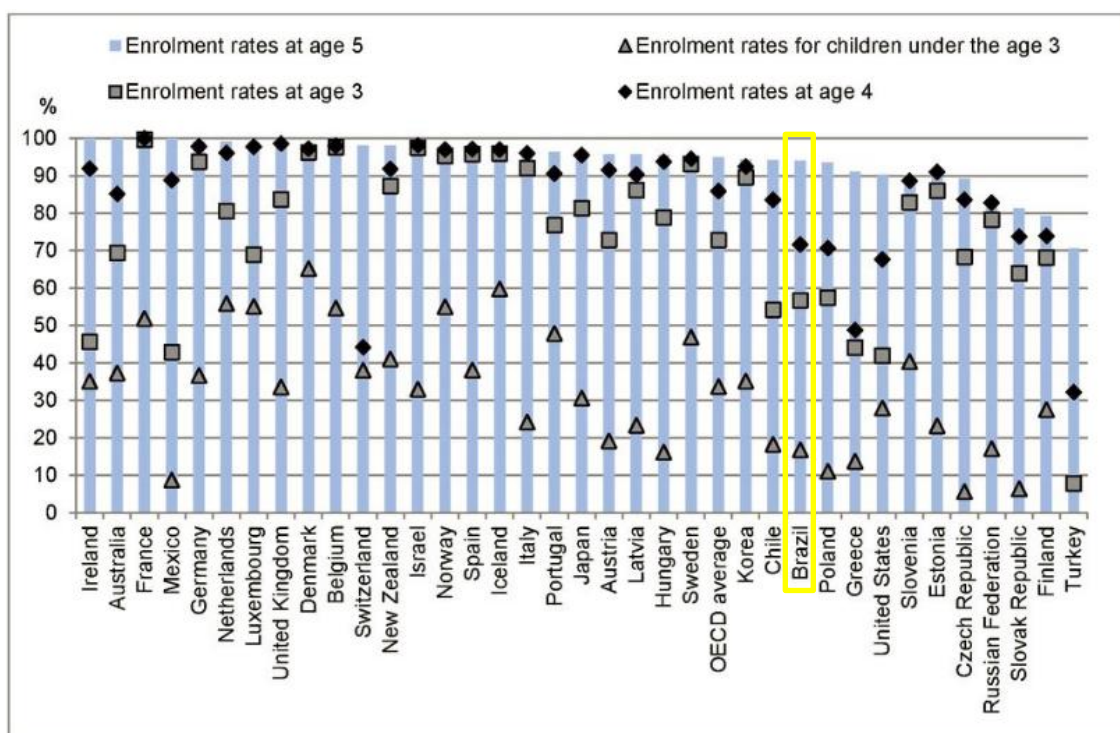


Figura 1 – Taxas de matrícula na educação infantil e educação primária por idade. 2014.

Tradução livre: *Enrolment rates at age 5* – Taxas de matrícula aos 5 anos; *Enrolment rates at age 3* – Taxas de matrícula aos 3 anos; *Enrolment rates for children under the age 3* – Taxas de matrícula para crianças abaixo dos três anos; *Enrolment rates at age 4* – Taxas de matrícula aos 4 anos.

Além da falta de oferta legal dessa etapa de ensino, dados de 2010 a 2015 do Sistemas do Banco Mundial para Melhores Resultados Educacionais (*World Bank's Systems Approach for Better Education Results*), mostraram que, dos 34 países com baixa e média renda per capita, apenas 14 estabeleceram padrões para a educação infantil e para os sistemas de monitoramento que visam garantir o cumprimento desses padrões. (19)

Políticas de responsabilização geralmente culpabilizam os governos, escolas e professores pelo direito a uma educação pública de boa qualidade, no entanto, todos exercem um papel importante a cumprir. O Relatório destaca que, embora os governos tenham a responsabilidade primordial, a educação é uma responsabilidade compartilhada. Desta forma, todos os atores (escolas, professores, pais, responsáveis, estudantes, organizações internacionais, fornecedores do setor privado, sociedade civil e a mídia) exercem papéis importantes na melhoria dos sistemas educacionais. (19)

Na Inglaterra, o aumento do olhar e do direcionamento de políticas públicas tem sido visto como um meio de elevação dos padrões educacionais na educação infantil. Preocupados com preparo recebido pela criança durante a primeira infância e com a influência de estímulos do ambiente familiar, desenvolveu-se um estudo longitudinal em longa escala, focado na avaliação da qualidade das instituições de ensino, denominado “*Effective provision of pre-school and primary education*, 1997-2008 – Eppe. (21)

A partir de testes de qualidade de ensino utilizados neste estudo, verificou-se resultados mais altos para as unidades de financiamento público. As equipes mais qualificadas, assim como os maiores salários, foram encontrados nas unidades financiadas pelo Estado. (21)

2.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Cada vez mais, o enfoque para a educação e o cuidado com a primeira infância tem sido discutidos por parte do governo Federal, Estadual e Municipal, assim como por organizações da sociedade civil, profissionais da área pedagógica e também de outras áreas do conhecimento, que veem na educação infantil papel importante para a formação integral do cidadão. (22)

A partir da década de 1980, inicia-se a expansão da educação infantil, a partir de creches e pré-escolas, agora vistas como direito da criança e não mais da família. (23)

Através promulgação da Constituição de 1988 (24) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 (25), as crianças passam a ser consideradas cidadãs e assim, detentoras de direitos na área da saúde e educação.

A Constituição de 1988 (24) pontua como obrigatória e gratuita a educação básica, dos 04 aos 17 anos. O art. 205 da Constituição Federal (24) estabelece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O acesso a este direito constitucional da educação inicia-se com a educação infantil, que segundo o mesmo documento, deve ser ofertada em creches e pré-escolas, às crianças de até cinco (cinco) anos de idade, nos termos do inciso IV do art. 208 da Constituição. (*Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006*). A Constituição também determina que os Municípios é que devem atuar de maneira prioritária no ensino fundamental e na educação infantil (art. 211, § 2º, CF). (24)

Importante pontuar que com a Lei Federal nº 11.274 (26) inicia-se a obrigatoriedade de ingresso no ensino fundamental das crianças a partir dos seis anos de idade, ampliando a duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Lembrando que até a implantação da Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (EC nº 59/09), a Educação Infantil compreendia crianças de até seis anos de idade.

O art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n. 8.069/90 (25), impõe que "É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à educação".

Na distribuição das competências referentes à Educação Infantil na legislação (Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases) são apontadas as corresponsabilidades das três esferas de governo (municipal, estadual e federal) e da família. Esta importante articulação com a família visa que a partir do conhecimento dos processos educacionais, valores e expectativas, a educação familiar e escolar possam se complementar e enriquecer, se tornando mais amplas e coerentes. (27)

No que diz respeito à educação e à cultura, o artigo 53 dispõe que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento individual, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Assim, a educação passa a ser um direito público subjetivo da criança e do adolescente, devendo ser garantida pelo Estado. Em complementação, o art. 54, inciso IV, determina que o Estado deve assegurar "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade". (Retificação pela Lei 13.306/2016)

Além da previsão constitucional, a educação também tem suas diretrizes e bases estabelecidas pela Lei Federal n. 9.394 de 1996, conhecida popularmente como LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (28)

A partir da aprovação da LDBEN (28), em 1996, a educação infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. Esta define em seu artigo 29, que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos

de idade, em seus aspectos intelectual, físicos, psicológicos e sociais, visando complementar as ações da família e comunidade no desenvolvimento da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (28) – Lei n. 9.394/1996 – alterada pela Lei n. 12.796/2013, trouxe significativas alterações na educação infantil, ao estabelecer em seu Artigo 4 - II a “educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” e em seu Artigo 30, que “A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (29), a educação infantil possui o papel de cuidar, educar e estimular. O cuidar, no sentido de oferecer espaço formal de cuidados como alimentação, limpeza e lazer (brincar). O educar respeitando sempre o caráter lúdico das atividades, visando um desenvolvimento integral da criança, não cabendo a esta etapa da educação a alfabetização.

De acordo com este documento, educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens organizadas de forma integrada e que irão contribuir para o desenvolvimento das habilidades infantis de relação interpessoal, de respeito, confiança, de ser e estar em grupo em atitude básica de aceitação, possibilitando o acesso destas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (29)

Este Referencial (29) traz ainda recomendações à respeito da importância da diversidade e da riqueza das experimentações que devem ser oferecidas às crianças da educação infantil, incluindo de forma destacada o brincar. A brincadeira faz parte da linguagem infantil, favorece a autoestima das crianças, auxilia na superação progressiva de aquisições a partir da criatividade, contribui para a interiorização de modelos de adulto, sendo a brincadeira um espaço singular de constituição infantil.

“A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais”. (29):29)

O parecer CNE/CEB nº20/2009 e a Resolução CNE/CBE nº 5/2009 fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, buscando consolidar a identidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Estas diretrizes se articulam às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (30) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.

Segundo o Art. 5º, § 2º deste documento, é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam quatro ou cinco anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. (30)

As propostas pedagógicas das escolas de educação infantil deverão organizar-se de forma a assegurar, segundo o art.08. § 1º, INCISO I – “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”; INCISO II- “A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.” (30)

As normativas do parecer CNE/CEB nº20/2009 e da Resolução CNE/CBE nº 5/2009, estabelecem que a proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, a fim de garantir: a ampliação de experiências (sensoriais, expressivas, corporais, etc.); respeito à singularidade e o desejo das crianças; a interação com diferentes tipos de linguagem oral e escrita; ampliação da confiança e participação social; o desenvolvimento da autonomia; reconhecimento da diversidade; o incentivo a curiosidade, exploração, questionamento, interação com música, artes, literatura, culturas brasileiras, recursos tecnológicos, etc. (30)

Na seção dedicada à Educação Infantil, o artigo 22 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação Básica, de 2013, defende os mesmos objetivos descritos pela LDB. Estas diretrizes referem-se à diversidade da população matriculada na educação infantil, destacando que as crianças, “(...) independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras (...) devem ser acolhidas e ter ‘atenção intensiva dos profissionais da educação’ respeitando-se os ‘princípios da individualidade, igualdade, liberdade e pluralidade’”. (31):70)

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência*² se organizou como atendimento educacional especializado, ou seja, de forma paralela à educação regular. Acreditou-se, por muito tempo, que esta seria a forma mais adequada ao atendimento de estudantes que apresentavam deficiência ou que não se adequassem nas estruturas rígidas dos sistemas de ensino regular. (32)

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 4.024/61) indicando o direito de estas pessoas estarem matriculadas preferencialmente no sistema regular de ensino. (32)

Em 1971, a Lei nº 5.692/71, altera a LDBEN de 1961, ao instituir o “tratamento especial” para os estudantes com deficiências físicas, mentais, superdotados e outros que se encontrassem em considerável atraso em relação à idade regular de matrícula. Esta alteração não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender a todos os estudantes e acabou reforçando o encaminhamento de muitos para as classes e escolas especiais. (32)

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no país, que buscou impulsionar ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e superdotação, mas, ainda mantendo em seu cerne, campanhas de cunho assistenciais e iniciativas isoladas. Nesse período, manteve-se a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação dos estudantes com deficiência, não havendo efetivação de uma política pública de acesso universal à educação. (32)

A Constituição Federal de 1988 (24) traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). No artigo 205, a educação é estabelecida como um direito de todos e, no artigo 206, o inciso I estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90 (25), no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

² * Neste trabalho, optou-se pela utilização do termo “pessoa com deficiência” pensando em manter a concordância com a legislação mais atual no que diz respeito a este público, a Lei nº 13.146 de Julho de 2013 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

Ainda nesta década, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. A Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990, chamou a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização e teve como objetivo as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. (32)

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (33), orientando o processo de “integração instrucional” que recomendou o acesso às classes comuns do ensino regular a todos aqueles que possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares do ensino regular, no mesmo ritmo que os demais estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96) (34) em seu artigo 59, preconizou que os sistemas de ensino devem assegurarem aos estudantes, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, além de assegurar oportunidades educacionais adequadas, considerando as características, interesses e condições de vida do aluno.

Em 2003, o Ministério da Educação implementou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com intuito de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação de gestores e educadores para a garantia do direito de todos à educação, ao atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. (33)

Em Julho de 2013 foi implementada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI - Estatuto da Pessoa com Deficiência) (35), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, objetivando a inclusão social e cidadania.

Segundo este documento, considera-se pessoa com deficiência “(...) aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (Art.02) (35)

A LBI engloba as diversas áreas de direito e, no que diz respeito à educação, pontua que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade às pessoas com deficiência, resguardando estas pessoas de toda forma de discriminação, violência e negligência. (35),

O Artigo 27 desta Lei aponta que:

“A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (35)

É papel do poder público criar, desenvolver, implementar, incentivar, avaliar e assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como garantir o aprendizado ao longo de toda a vida. (35),

As instituições privadas também respondem às mesmas exigências desta Lei, sendo vedada a cobrança de valores adicionais em suas mensalidades, anuidades ou matrículas de pessoas com deficiência para que haja o cumprimento das exigências da legislação. (35)

“A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. (33):01)

Com relação aos dados da educação especial, o Censo Escolar 2013 registra evolução no número de matrículas, de 337.326 em 1998 para 843.342 em 2013, expressando um crescimento de cerca de 150%. (33):

Dados do Censo Escolar 2017 sobre Educação Especial (36) revelam que no Brasil existem mais de 60.300 crianças com deficiência matriculadas na educação infantil (creches e pré-escolas) nas redes municipais e estaduais de ensino. Só no estado de São Paulo, este número chega a mais de 12.100 crianças.

É importante ressaltar que esses dados referem-se apenas às crianças matriculadas em instituições públicas, devendo estes números ser mais elevados se for considerada a rede privada de ensino.

Garcia e Lopez, publicado em 2011, defendem a educação infantil como espaço educacional potencial para intensificar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência, ao respeitar as necessidades e características próprias do desenvolvimento, considerando as singularidades de cada criança. (37)

Embora a legislação que discute a Educação Especial no país seja avançada, o tópico da Educação Infantil ainda merece atenção se for considerado o hiato entre a legislação e as práticas educacionais ao se analisar as especificidades dessa etapa de ensino. (38)

Ainda que a educação infantil seja considerada uma etapa fundamental para a garantia de uma boa escolarização dos alunos com deficiência, os dados referentes à evolução das matrículas apontam que a educação infantil não tem recebido real atenção dos poderes públicos, tendo ocorrido, nesta etapa de ensino, uma redução do número de crianças matriculadas. (39)

“(...) garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade é, muitas vezes, uma empreitada coletiva, na qual todos os atores realizam um esforço conjunto para cumprir suas responsabilidades. Para que isso aconteça, os interesses políticos e econômicos necessitam estar alinhados. As políticas e os atores educacionais não estão isolados do mundo à sua volta. Igualmente importante: nenhuma abordagem de responsabilização pode ser bem-sucedida se os atores não tiverem um ambiente favorável ou se forem despreparados para cumprir suas responsabilidades. Sem informações claras, nem recursos ou capacidades suficientes, seus esforços serão frustrados. Políticas para melhorar práticas existentes centradas na construção, em vez de na acusação, têm mais chances de produzir sistemas educacionais equitativos, inclusivos e de qualidade.” (19):08-09)

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO

Após a aprovação da LDBEN/96, em 1996 (34), importantes mudanças ocorreram em relação à formação mínima exigida dos professores para atuar na educação infantil.

Conforme o art. 62º da LDBEN, Lei nº 9.394/96,

“(...) a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (34)

Essa exigência partiu de uma verificação de que grande parte dos profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas antes da lei, não tinha sequer a formação em nível

médio, sendo que muitos não possuíam nem o ensino fundamental completo. Esta realidade era acompanhada de desvalorização profissional e precarização do atendimento oferecido às crianças pequenas. (11)

Com a aprovação da LDBEN/96 (34), medidas foram adotadas visando o estabelecimento de formações que atendessem a um grande contingente de profissionais para que pudessem ser efetivadas as prerrogativas legais. A partir da aprovação da Lei, iniciaram-se debates em diversas instâncias (municipais, estaduais e federal) e nas instituições de ensino superior e médio, porém estas levaram à elaboração de propostas de formação sem que fosse realizado o devido acompanhamento efetivo das mesmas. (11)

Ainda que questionamentos já fossem feitos a respeito da formação recebida pelo profissional para que este pudesse ser capaz de cuidar das crianças pequenas, apenas quando se iniciou a inserção destes profissionais formados no mercado de trabalho é que foi percebida a desarticulação entre o ensino e as demandas práticas do trabalho na área. A partir disto, é que o esforço foi direcionado no sentido de repensar estes cursos de formação de professores. (11)

A Resolução CNE/CP1/2006 de 16 de maio de 2006 demarca importantes modificações na formação do profissional da educação ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (40)

Em seu artigo 4º, o mesmo esclarece que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, Educação Profissional e outras áreas e serviços nas quais sejam previstas conhecimentos pedagógicos. (40)

Desta forma, o curso de Pedagogia deve preparar o aluno para:

“Art. 5º: II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;” (40):2)

Após a aprovação deste documento em 2006, os cursos existentes na época entraram em regime de extinção ou se transformaram em cursos de Pedagogia com novos projetos pedagógicos que obedeciam as exigências previstas na nova diretriz.

Com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, introduziu-se no país a obrigatoriedade da educação para crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, medida esta

que revela a necessidade de novas orientações em aspectos como a organização e o funcionamento da Educação Infantil (carga horária, turno, jornada, material pedagógico, avaliação) e a formação dos profissionais que atuam nessa área. (41)

Segundo o Parecer CNE/CEB nº17 de 2012 (41), para que possamos assegurar uma Educação Infantil de qualidade, é necessária que a formação inicial dos profissionais lhes possibilite a apropriação de conhecimentos específicos em relação ao modo de promover o desenvolvimento sociocultural da criança menor de seis anos.

Em conformidade com a legislação vigente, o responsável pelo trabalho com as crianças na Educação Infantil é o professor, com formação em nível superior em Pedagogia ou Normal Superior ou, no mínimo, com a formação em nível médio na modalidade Normal.

Demais profissionais (recreacionistas ou outras denominações) também devem possuir formação mínima de ensino médio na modalidade normal, e sua atuação se dará sempre sob orientação e responsabilidade de um professor. Apenas em caráter excepcional e provisório, é possível contratar pessoal não habilitado nos termos da lei.

Embora seja no curso de Pedagogia que forma o professor da educação infantil, a organização do currículo e as disciplinas de muitos cursos tem ênfase no aluno matriculado no ensino fundamental, deixando de lado conteúdos imprescindíveis para a atuação junto a criança que frequenta a educação infantil. (42)

Foi necessário tempo, investimento e esforços para o conhecimento das práticas educativas direcionadas às crianças. Assim como, ampliar e se apoderar da sistematização desses conhecimentos para se constituir um arcabouço teórico que impulsionasse as reformulações dos currículos dos cursos de pedagogia. (11)

Em relação à formação de professores da educação infantil, é importante que se compreenda quem são estas crianças, a forma que o processo de desenvolvimento ocorre e como estas se constituem enquanto sujeitos, assim como, conhecer a história e a especificidade da prática pedagógica das instituições que hoje compõem a primeira etapa da educação básica no país. (11)

As tarefas de cuidar e educar devem ser indissociáveis e requerem formação específica por envolverem conhecimentos específicos do trabalho pedagógico em ambiente de educação coletiva, como é o caso da escola de educação infantil. (41)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

“(...) o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas,

emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios (...). (29):30)

O professor tem função de propiciar e garantir à todas as crianças, ambiente rico, saudável, prazeroso e não discriminatório com variadas experiências educativas e sociais. Para isto, o professor deve considerar a interação como fator de promoção de aprendizagem e desenvolvimento; deve valorizar os conhecimentos prévios presente no repertório das crianças; valorizar a individualidade e diversidade; e proporcionar grau de desafio adequado e relacionado às práticas sociais. (29)

Em princípio, todas as turmas devem ser coordenadas por professores com formação específica em Educação Infantil, sendo os mesmos responsáveis por estarem integralmente junto a estas crianças, tal como prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conscientes da importância das atividades ligadas ao bem estar físico e emocional destas crianças (acolhimento, sono, alimentação, higiene). Não é admitida a presença de auxiliares em substituição à do professor. (41)

Segundo dados da Pesquisa Nacional por amostra de domicílios - PNAD, 2006, (43) trazidos na pesquisa realizada por Gatti publicada pela Unesco em 2009, 98% dos professores que ocupam postos de trabalho na educação infantil são do sexo feminino, 58% declaram-se brancos, sendo a jornada média de trabalho destes profissionais 30 horas semanais e os salários iniciais baixos quando comparados a outras profissões de nível superior. (44)

As instituições responsáveis pela formação inicial e continuada destes professores são responsáveis por organizar currículos que atendam aos requisitos necessários para a promoção de desenvolvimento e aprendizagem da criança menor de seis anos de idade em ambientes de educação coletiva. (41)

Apesar dos esforços dos governos Municipal, Estadual e Federal para a realização de programas de capacitação, os profissionais denominados “auxiliares” continuam empregados em grande quantidade no sistema escolar. Não é requerido destes profissionais o mesmo nível de conhecimento dos professores, porém, de forma geral, são eles que permanecem longos períodos juntos as crianças (principalmente nas instituições que possuem tempo integral). Este problema ainda não foi devidamente resolvido pelas políticas e programas de formação. (45)

Informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2006 mostraram que 97,2% dos profissionais que atuavam na educação infantil possuíam formação em nível médio ou superior. Entretanto, mais da metade dos que exerciam as funções docentes (54,3%) possuíam

somente formação de nível médio. Além disto, 2,8% dos que exerciam as funções docentes nesta etapa de ensino eram leigos, com curso fundamental completo ou até mesmo incompleto. (44)

A integração das práticas de educação e de cuidado é também ressaltada no art. 5º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (40). Dada à importância dessas ações e representações, elas devem constituir-se como foco do trabalho reflexivo dos professores sobre suas práticas junto às crianças.

Segundo o Parecer CNE/CEB Nº: 17 de 2012 (41), é importante que o professor da educação infantil participe de experiências formativas diferenciadas a fim de construir conhecimentos e habilidades que favorecem o raciocínio crítico e argumentativo, a sensibilidade pessoal e o trabalho em equipe; que estabeleça uma relação lúdica e criativa com o saber; articule conceitos trabalhados em sua formação com sua prática profissional cotidiana; que problematize sua prática profissional, sistematize registros e reconstrua conhecimentos; aprofunde conhecimentos sobre a organização e operacionalização dos cuidados com a higiene, alimentação e bem estar, sem copiar modelos domésticos ou de serviços de saúde; desenvolva formas compartilhar com as famílias suas experiências e de inseri-los na gestão pedagógica da unidade educacional.

Os estudiosos da área da educação tem se preocupado com o aumento da oferta de cursos de Educação à distância (EAD) em Pedagogia. Estes cursos são regulados pelos mesmos decretos que regulam os cursos presenciais (Decretos Presidenciais nos 5.622/05, 5.773/06 e 6.303/07), no entanto, há a necessidade de que os processos avaliativos sejam cuidadosos e eficientes. Outros questionamentos importantes acabam surgindo em relação à qualidade de formação oferecida por este tipo de curso, principalmente em relação às vivências, ao desenvolvimento de habilidades específicas necessárias e a ausência de relações acadêmicas presenciais durante todo o período de formação. (44)

A partir dos problemas evidenciados nos cursos de graduação, a proposta da formação continuada como aprimoramento profissional foi se transformando e se deslocando para uma concepção de formação compensatória das lacunas da graduação. (44)

Porém, apesar dos esforços e expectativas, os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, visando atualização ou complementação de conhecimentos, acabaram não produzindo os efeitos esperados. (44)

Em decorrência do desenvolvimento de novas pesquisas, verificou-se um recente movimento de reconceitualização da formação continuada. As propostas antes inspiradas na capacitação mudaram de foco e passaram a enfatizar o potencial de auto crescimento do

professor, reconhecendo a existência de uma base de conhecimentos preexistente no leque de recursos dos profissionais. As atitudes e motivação destes profissionais passaram a ser valorizadas na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. (44)

“O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional.” (44):202-203)

Os maiores desafios enfrentados e que se mantém desde a aprovação da LDBEN/96 dizem respeito à formação dos professores e à universalização do acesso a todas as crianças de zero a cinco anos. (11)

O tema da formação inicial e continuada de professores ganhou destaque na produção acadêmica e no debate político das grandes questões da educação na contemporaneidade. A respeito da formação, a relação com saber teórico e o saber da prática, tem sido pautado como forma de construção da identidade e da constituição de um estatuto da profissão do docente. Esse tema ganha maior vulto quando se focaliza as especificidades da formação docente para atuar na Educação Infantil, uma vez que se trata de campo em construção. (11)

Apesar das pesquisas relacionadas à formação continuada de professores destacarem os avanços que tem ocorrido nesta área, verifica-se que estes ainda são modestos quando comparados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos dos sistemas educacionais. (44)

2.4 A CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A abordagem inatista do desenvolvimento, também denominada nativista, tem uma base de pensamentos ligada à importância da natureza como única responsável pelas transformações vivenciadas pelo indivíduo dentro de seu desenvolvimento, sendo as características genéticas e constitutivas vistas como determinantes. (46)

Em outra abordagem, a ambientalista ou comportamentalista, a experiência e os estímulos passam a ser valorizados. O processo de desenvolvimento e de aprendizagem são permeados por uma visão reprodutiva e associacionista, na qual valores são socialmente propostos, tendo a criança papel de receber estas informações e conhecimentos de forma passiva, através da memorização e repetição de conteúdos. (46)

Tanto a abordagem inatista quanto a ambientalista se inserem em um modelo unidirecional de transmissão de conhecimento e cultura, sendo as informações apenas reproduzidas por aquele que as recebe. (46)

A concepção interacionista surge a partir de estudos de Piaget (47) sobre a construção do conhecimento social e individual, sendo destacada a importância do indivíduo ativo.

O desenvolvimento e construção do conhecimento não são vistos como mera reprodução de padrões ensinados. A criança, a partir da existência de estágios universais vinculados ao plano biológico e à uma construção individual, vai se desenvolvendo. Esta abordagem já se configura como bidirecional, considerando que ambos os envolvidos são ativos no processo. (46)

Thiessen e Beal (48) definem o desenvolvimento como sendo os avanços que ocorrem a partir de determinadas experiências, onde o ser reage a estas e assim, se modifica. Este processo envolve crescimento, maturação e aprendizagem, a partir de uma atuação ativa no meio.

Conforme descrito por Campos (49), desde o início do seu desenvolvimento, a criança requer uma gama ampla de condições, estímulos e contatos por parte do ambiente que a cerca.

A qualidade das experiências vividas pela criança afeta de forma importante o desenvolvimento. Além deste fato, deve-se considerar a interdependência dos aspectos do desenvolvimento, que segundo Vitta, Sanches, Perez (50) “qualquer fator que interfira em um dos aspectos do desenvolvimento deverá interferir no desenvolvimento como um todo”. Desta forma é imprescindível tomar a criança em sua globalidade e tratar todos os componentes como um todo, integrados entre si e estabelecidos dentro de um contexto socioeconômico e cultural.

Segundo Bronfenbrenner (51), com base na abordagem ecológica, o desenvolvimento é definido como um conjunto de processos nos quais as características pessoais do sujeito e ambientais interagem para produzir estabilidade ou mudanças.

Considerando que o desenvolvimento humano ocorre em um contexto sócio histórico e cultural, Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (52) defendem que a criança se desenvolve a partir de trocas com outros indivíduos, através de um sistema de valores e conceitos compartilhados, adaptando-se às diferentes situações e experienciando seus próprios sentimentos e comportamentos ao longo do processo.

A teoria sócio histórica de Vygotsky (53) defende uma compreensão do humano enquanto um ser ativo, cujo desenvolvimento é constituído mediante interações entre aspectos biológicos e, sobretudo, aspectos sociais, haja visto que esse processo se configura em um contexto que é histórico e, essencialmente, cultural.

Para Vygotsky (1984):

“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (53):33)

Na perspectiva sócio histórica, o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem dentro de um processo cultural e historicamente definidos, sendo as crianças consideradas sujeitos ativos e interativos, capazes de produzir cultura e protagonizar suas próprias histórias. É a partir de processos maturacionais, culturais e relacionais que o sujeito se constitui, construindo história e cultura. (46)

O desenvolvimento humano é um processo histórico, de construções sociais que ocorrem durante a vida individual e história humana. O mesmo não é algo individual e linear, pois se estabelece dentro das múltiplas interações sociais, sendo marcado pelo contexto sócio histórico em que ocorre. (54)

Segundo Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira, publicado em 2012 (54), o desenvolvimento não é um processo delimitado e determinado a transformas a criança em um adulto. Ele se dá durante todo o ciclo de vida, desde a concepção até a morte, por meio de transformações. É um processo continuo de mudanças e reestruturações em busca da construção da identidade.

A perspectiva sociointeracionista defende que o desenvolvimento humano se configura por meio da relação entre componentes de ordem biológica e social, mediante trocas estabelecidas no contexto histórico e cultural ao qual nos encontramos inseridos. (55)

O desenvolvimento integral da criança depende de estímulos às capacidades psicomotoras, físicas e sociais. (56) Diversos autores (57); (58); (59); (60) ressaltam a interferência do ambiente no desenvolvimento psicomotor da criança, onde durante o processo de aprendizagem, fatores biológicos são influenciados pelos ambientais e vice-versa, levando a obtenção de novas habilidades, comportamentos, sentimentos, etc. (50)

Segundo Massi*³, de 2003, e Carvalho*⁴ de 1997, citados por Guará (61), a integralidade estaria representada pelo equilíbrio entre aspectos afetivos, cognitivos, psicomotores e sociais, relacionando a educação ao desenvolvimento de capacidades que vão além das intelectuais, abrangendo também o desenvolvimento físico, social e afetivo das crianças.

Pensando no desenvolvimento integral da criança, é necessário considerar tanto os cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva, cuidados biológicos do corpo, como alimentação e saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (29)

“As atitudes e procedimentos de cuidado são influenciadas por crenças e valores em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil. Embora as necessidades humanas básicas sejam comuns, como alimentar-se, proteger-se etc. as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil”. (29):24-25)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (29) destaca a importância da interação social para o desenvolvimento da criança, na qual conflitos, resoluções de problemas e ideias são indispensáveis.

“O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem. (29):31-32)

O ser humano já nasce biologicamente organizado para a vida social. A experiência social inicia-se para a criança de forma restrita, dentro de seu círculo familiar e é ampliada de forma importante a partir do momento que esta passa a frequentar uma creche ou escola. Neste espaço terá que aprender a interagir e construir relações com outras crianças e adultos não conhecidos, aumentando gradativamente sua rede de relações. (54)

³ * Massi CDB. Educação integral. CEPPG Revista, Catalão (GO), v. 5, n. 9, p. 16-25; 2003. (61)

⁴ * CARVALHO I P. Centro da Juventude do Jardim do Éden: um estudo socioantropológico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo; 1997. (61)

A partir do tempo de convivência com outras, a criança passará a constituir um mundo social estruturado a partir de suas experiências e vivências neste grupo. Cada relação será um espaço importante de desenvolvimento, onde se constroem conhecimentos, compartilham sentimentos, dão novos significados. Brincando juntas, por meio de suas relações diferenciadas, as crianças assimilam, constroem e partilham a cultura de seu mundo social. (54)

Pensando no desenvolvimento infantil, não podemos desconsiderar que este ocorre de forma diferenciada para um grande grupo da população. Segundo Callonere, Rolim e Hübner, publicado em 2011, o termo “desenvolvimento atípico” pode ser empregado para designar crianças as quais apresentam prejuízos (desde a superdotação à limitação) para acompanhar atividades curriculares, relacionados às condições, disfunções, deficiências e/ou dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica específica. (62)

O desafio vivenciado no país se encontra em torna da detecção e compreensão precisa e precoce destas alterações e atrasos. (63)

A identificação precoce de atrasos e déficits no desenvolvimento da criança possibilita processos de intervenção cada vez mais precoces e efetivos, além de trabalho no âmbito de prevenção de alterações no desenvolvimento da criança. (63)

Segundo Nunes (64), fatores orgânicos ou ambientais podem provocar déficits duradouros no desenvolvimento motor, sensorial e emocional da criança. Estes fatores de risco podem se apresentar em período pré, peri ou pós natal, colocando a criança em elevada situação de vulnerabilidade ao aparecimento de deficiências em seu desenvolvimento.

A deficiência é complexa, multidimensional e dinâmica e também pode ser resultante de barreiras sociais, físicas e atitudinais, na qual cabe à sociedade dar condições para a vida com qualidade e participação. A Organização Mundial da Saúde, através do embasamento na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), aborda funcionalidade e deficiência como uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais. (65)

3. HIPÓTESES

O conhecimento aprofundado, real e atual das percepções, contexto de trabalho e realidade dos profissionais de educação infantil poderá favorecer o uso de linguagem comum entre as áreas da saúde e educação, assim como a identificação de pontos de maior necessidade de atuação, aumentando a possibilidade de parcerias serem estabelecidas entre profissionais de saúde e educação visando ganhos no âmbito da promoção de saúde, desenvolvimento e da prevenção de atrasos no desenvolvimento de crianças de educação infantil.

Diante da complexidade que envolve o desenvolvimento integral da criança e do aumento do número de crianças que possuem algum tipo de deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem na rede regular de ensino faz-se necessária uma gama de conhecimentos diferenciados e ampliados acerca do desenvolvimento infantil e de como promovê-lo dentre as diversas áreas junto a públicos tão distintos. Conhecer as percepções e demandas de conhecimentos dos professores no ambiente escolar favorecerá a elaboração de programas de educação permanente condizentes com a necessidade real dos professores, articulando sua prática diária ao conhecimento teórico, o que pode vir a favorecer maior adesão, compreensão e aplicabilidade prática dos conhecimentos necessários/desejados.

Compreender qual a relação que se estabelece entre a saúde e educação dentro do ambiente escolar poderá favorecer a adequação das abordagens dos profissionais envolvidos junto aos outros, modificando papéis e relações hierárquicas, favorecendo assim, uma ampliação do olhar e do trabalho integral junto à criança matriculada na educação infantil.

4. OBJETIVOS

4.1 Geral

Analisar a percepção de professores acerca do desenvolvimento integral da criança matriculada na educação infantil.

4.2 Específicos

Investigar a visão do professor a respeito da educação infantil e a percepção sobre a articulação entre o campo da saúde e da educação que permeia a prática diária destes professores.

Entender as vivências e percepções dos professores em relação à inclusão de crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar regular.

Investigar a existência de demandas de conhecimentos a respeito da promoção e prevenção da saúde, fatores de risco/proteção ao desenvolvimento no ambiente escolar e inclusão escolar de crianças com deficiências.

5. DELINEAMENTO DO ESTUDO

Para conhecer as percepções dos professores que atuam em escolas de educação infantil, buscou-se trabalhar com pesquisa descritiva, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa.

Segundo Cervo e Bervian, este tipo de pesquisa “procura descobrir, com a previsão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e características, correlacionando fatos ou fenômenos sem manipulá-los” (66):49)

Em relação à pesquisa descritiva, Gressler (67) aponta que a mesma descreve sistematicamente fatos e características presentes em uma determinada população ou área de interesse e não se configura como uma mera tabulação de dados, requerendo elementos interpretativos que se apresentam combinando, muitas vezes, avaliação, comparação, contraste, mensuração, classificação e interpretação.

Neste estudo, empregou-se como estratégia metodológica Discurso do Sujeito Coletivo - DSC (68). Diversas pesquisas empíricas no campo da saúde e em outros campos tem demonstrado a eficácia de tal aplicação técnica para o processamento e expressão das opiniões coletivas (69).

O DSC é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos que, através de procedimentos sistemáticos e padronizados, agrega depoimentos sem reduzi-los a quantidades. Tendo como fundamento a teoria da representação social, a técnica consiste na representação do pensamento coletivo por intermédio de um discurso-síntese que agrega os conteúdos discursivos de sentidos semelhantes que foram emitidos por pessoas distintas. Desta forma, cada indivíduo entrevistado no estudo contribui com sua cota de fragmento de pensamento para o pensamento coletivo. (70)

O DSC “(...) representa uma mudança nas pesquisas qualitativas porque permite que se conheça os pensamentos, representações, crenças e valores de uma coletividade sobre um determinado tema utilizando-se de métodos científicos.” (71):130) A aplicação deste método em pesquisas de diversas áreas tem demonstrado eficácia para a expressão e processamento das opiniões coletivas. (69)

No DSC, uma vez “qualificada” a variável também poderá ser quantificada por meio do uso de gráficos, tabelas entre outros. Desta forma é possível que se conheça e que se dimensione os dados, mantendo a confiança dos procedimentos científicos, em detalhes e na

forma natural, as crenças, os pensamentos, as representações e os valores, de qualquer tipo e tamanho de coletividade, a respeito de qualquer tipo de tema que lhe diga respeito. (72)

Segundo Minayo e Sanches, do ponto de vista metodológico, não há contradição e nem continuidade entre a investigação quantitativa e qualitativa, apenas naturezas diferentes. Não havendo oposição contraditória entre estas duas formas de investigação e sim complementaridade, “(...) é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa”. (73):247)

Segundo Lefèvre e Lefèvre (74), em pesquisa social, quantidade e qualidade são conceitos complementares e não são excludentes, ou seja, na técnica do DSC eles se fundem com objetivo de viabilizar metodologicamente o pensamento coletivo como sujeito/objeto. Desta forma, os discursos revelam o que a coletividade pensa, como pensa, e como este pensamento se encontra distribuído no espaço social (75).

5.2 Cenário do estudo

Esta pesquisa foi desenvolvida no município de São José dos Campos, localizado a leste da capital do Estado de São Paulo, distando desta cerca de 90 km. O município localiza-se no Vale do Paraíba e é sede de importantes empresas e também possui relevantes centros de pesquisa, configurando-se como tecnopolo.

Segundo dados do IBGE (76), para 2017, a população estimada foi de 703.219 pessoas e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita em 2014 obteve o valor de 45.411,77 reais, alcançando a 66ª posição quando comparado com os 645 municípios do Estado de São Paulo. O salário médio mensal dos trabalhadores formais foi de quatro salários mínimos em 2015, levando o município a ocupar a 45ª posição quando comparado com as demais cidades do país e a 11ª posição no estado de São Paulo. Neste município, 98% da população encontra-se na zona urbana.

Com base nos dados publicados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/MEC em 2017, o Quadro 1 ilustra a distribuição dos alunos matriculados na Educação Infantil.

Quadro 1 – Número de matrículas na Educação Infantil por etapa de ensino e dependência administrativa no Município de São José dos Campos/SP.

Número de Matrículas na Educação Infantil - Ensino Regular e/ou Especial										
Etapa de Ensino/Dependência Administrativa										
Total ¹⁻³	Creche					Pré-Escola				
	Total	Federal	Estadua l	Municip al	Privada	Total	Federa l	Estadua l	Municip al	Privada
34.132	16.145	114	18	8.719	7.294	17.987	100	1	12.325	5.561

Fonte: INEP, Censo Escolar 2017. (77)

Em relação à oferta da modalidade de Educação Especial, o poder público e a iniciativa privada da cidade de São José dos Campos/SP, organizam-se dentro da perspectiva da educação inclusiva para prestarem atendimento aos munícipes com deficiências nas próprias unidades escolares, através de apoios pedagógicos especializados. Este atendimento para a Educação Especial se dá tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O quadro a seguir ilustra o número de instituições de ensino cadastradas na cidade de São José dos Campos no ano de 2010 de acordo com o nível e etapa do ensino. Os dados referentes à educação infantil encontram-se em destaque.

Quadro 2 – Número de instituições de Educação Básica e Educação Superior em São José dos Campos, por dependência administrativa – Ano 2010.

Níveis e Etapas de Ensino	Educação Básica			Educação Superior	Total
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio		
PRIVADA	97	42	28	22	189
PRIVADA Convênio Público	31	-	-	-	31
MUNICIPAL	70	41	-	-	111
ESTADUAL	01	31	48	02	82
FEDERAL	01	-	-	04	05
TOTAL	200	114	76	28	418

FONTES: IBGE – Censo 2010 e Censo Escolar 2010.

Dentre as escolas da rede privada e pública da cidade de São José dos Campo/SP, a partir de amostra não probabilística foram convidadas 31 escolas que se enquadravam nos critérios de inclusão da pesquisa, sendo 17 escolas particulares e 14 escolas municipais de educação infantil, distribuídas por região de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 3. Distribuição das escolas convidadas a participarem da pesquisa de acordo com a organização territorial por região.

Região	Número de escolas convidadas
Sul	07
Norte	03
Central	09
Leste	05
Oeste	03
Sudeste	04
Total	31

FONTE: Dados do pesquisador, 2017.

Para as escolas privadas, foi enviada cópia impressa do projeto de pesquisa e carta de apresentação a todos os coordenadores/responsáveis legais pelos locais. Após este envio, foi realizado contato telefônico com todos os locais, para agendamento de reunião presencial para esclarecimento de dúvidas e apresentação formal do projeto.

Inicialmente foi realizado contato telefônico com 14 escolas privadas originando o agendamento de reuniões presenciais com seis escolas entre a pesquisadora e a coordenação. Essas escolas emitiram e assinaram o documento de aceite que foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em julho de 2016 via plataforma Brasil. Duas escolas negaram a participação, uma por mudanças internas as quais a escola estava passando e a outra justificou que não tinha interesse no projeto. Sem sucesso, contatos telefônicos e via e-mail foram tentados com outras oito escolas até a data limite para a submissão do projeto ao CEP.

Visando convidar as escolas públicas da rede municipal de ensino, em abril de 2016 foi enviado o projeto de pesquisa impresso e carta de apresentação ao setor responsável dentro da Prefeitura Municipal da cidade de São José dos Campos/SP. O processo tramitou por diversos gabinetes até que em junho de 2016, a Secretária que respondia pela Secretaria de Educação Infantil agendou reunião com a pesquisadora para esclarecimentos referentes ao projeto. Em julho de 2016, a Prefeitura emitiu o documento autorizando a realização da pesquisa em 14 escolas, sendo o mesmo encaminhado ao CEP. Em outubro de 2016, a Secretaria de Educação Infantil agendou uma reunião entre a pesquisadora e os diretores das 14 escolas para apresentação do projeto. Estiveram presentes 11 diretoras, as quais demonstraram interesse na proposta e participação. Três escolas solicitaram agendamento imediato de horários para apresentação do projeto aos professores.

A coleta de dados foi realizada com seis escolas privadas e três escolas públicas. Para a aplicação das entrevistas, o espaço físico variou de acordo com a disponibilidade de cada escola, sendo os instrumentos de coleta de dados aplicados em salas de aulas, salas de

reuniões, sala dos professores, sala da diretoria ou copa. Foram considerados como quesitos básicos que todos os ambientes se mostrassem adequados nos em iluminação, nível de ruídos e privacidade, para minimizar interferências do meio externo sobre o entrevistado.

5.3 Critérios de inclusão e exclusão

Os critérios de inclusão dos participantes foram: formação de nível superior em Pedagogia; atuação em escolas de educação infantil junto a crianças de até seis anos de idade; aceite voluntário em participar da pesquisa; assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início da coleta de dados.

Foram excluídos da pesquisa os participantes que no momento da coleta de dados, não se encontravam vinculados a uma das instituições de ensino que fizeram parte da pesquisa; os participantes que não se assinaram o TCLE ou os que desejaram ter a participação retirada/suspensa durante qualquer etapa da pesquisa.

5.4 Participantes do estudo

O projeto de pesquisa foi apresentado a partir de slides em Power Point® e carta de apresentação impressa para cerca de 130 professores da rede pública e privada de dez das 20 escolas com participação prevista.

Desta forma, foram convidados a participar da presente pesquisa professores de ambos os sexos com formação de nível superior em Pedagogia, sem especificação de faixa etária ou tempo de exercício profissional e que atuassem como professores em turmas de educação infantil em uma das escolas da cidade de São José dos Campos/SP.

Os responsáveis pelas instituições de ensino tiveram participação apenas por meio da assinatura da carta de aceite da pesquisa.

Os professores que aceitaram livremente participar deste estudo receberam explicações por parte da pesquisadora responsável quanto aos procedimentos que seriam realizados, bem como assinaram o TCLE (Apêndice 1) após leitura e esclarecimento de possíveis dúvidas acerca do mesmo. Neste termo, foram retomados os objetivos e justificativas para a realização do estudo, os riscos e benefícios aos quais estariam expostos e demais itens descritos nas Diretrizes do Conselho Nacional de Saúde - Resolução 466/12 (78). Uma via do TCLE foi entregue ao participante e a outra se encontra arquivada pelo pesquisador.

5.5 Teste prévio

Para garantir a confiabilidade e validade dos dados coletados, os instrumentos de coleta de dados foram submetidos a teste prévio. Os testes prévios foram realizados com a finalidade de verificar a interpretação das questões, obter subsídios para aperfeiçoar o instrumento e verificar a habilidade da pesquisadora para aplicação dos mesmos. O teste prévio foi realizado pela pesquisadora, junto a dois professores, sendo um de escola pública e um de escola privada da região de São José dos Campos/SP, que atuavam na educação infantil. Esta população tinha as mesmas características dos professores que iriam participar da coleta de dados e os dados desta etapa não foram incluídos nos resultados finais.

O questionário de caracterização dos participantes apresentou objetividade, clareza e compreensão, não necessitando de alterações. No entanto, em relação ao roteiro de entrevista, algumas questões não foram bem compreendidas, dando margem a dúvidas e interpretações errôneas. Por esse motivo, procedeu-se às alterações destas questões e o roteiro foi novamente testado com outros dois professores de escolas privadas. Não havendo necessidade de novas alterações, o roteiro de entrevistas foi concluído.

5.6 Instrumento de Coleta de Dados

Para conhecer as características e a percepção dos professores participantes foram desenvolvidos pela pesquisadora dois instrumentos de coleta de dados. Um instrumento autoaplicável (Apêndice 2) visando a caracterização dos participantes, com questões que abordaram tanto os dados pessoais como os profissionais. O segundo instrumento a ser aplicado como entrevista, continha 10 questões semiestruturadas (Apêndice 3) e abordou os seguintes tópicos: desenvolvimento integral da criança, fatores que possam interferir no desenvolvimento e aprendizagem, inclusão escolar, deficiências e distúrbios de aprendizagem, promoção de saúde e desenvolvimento dentro da escola.

5.7 Procedimentos da Coleta de Dados

A coleta de dados foi iniciada após aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas e as entrevistas foram gravadas por meio do aplicativo “Gravador de som” da Green Apple Studio, instalado em aparelho celular.

Todos os materiais e equipamentos necessários para a realização da pesquisa foram providenciados e fornecidos pela pesquisadora responsável, não gerando despesas para os participantes e nem para as escolas.

Os dados foram coletados no período entre novembro de 2016 a abril de 2017, tendo sido suspensa a coleta durante o período de férias escolares. A pesquisadora se deslocou para cada uma das escolas, em horários pré-agendados com cada professor. As entrevistas foram realizadas de forma individual com base no roteiro de entrevistas (Apêndice 3) com duração média de 26:55 minutos. A entrevista mais curta teve a duração de 14:12 minutos e a mais longa de 70:52 minutos. Após a entrevista, os professores preencheram de forma individual o instrumento de caracterização pessoal e profissional (Apêndice 2).

5.8 Procedimento de análise de dados

Os dados coletados durante a pesquisa foram analisados de forma qualitativa. Os participantes foram nomeados segundo sigla “Pu” para professores de escolas públicas e “Pr” para professores de escolas privadas, seguidas de número de ordem de realização das entrevistas (Ex.: Pu01, Pu02, ... Pr01, Pr02,...). Optou-se por esta forma de nomeação a fim de garantir o sigilo absoluto em relação aos dados obtidos junto aos entrevistados e escolas de educação infantil.

Inicialmente os dados do instrumento de caracterização dos participantes foram organizados em tabelas no programa Microsoft Office Excel®. A organização destes dados se deu através da elaboração de tabelas e gráficos, a fim de caracterizar os participantes (tipo de escola, grau de formação, tempo de atuação na educação infantil, etc.).

Em relação aos discursos orais coletados nas entrevistas, houve inicialmente a transcrição na íntegra das mesmas para o programa Microsoft® Office Word®, sendo salvas e nomeadas de acordo com as iniciais da escola e nome do professor seguido da data em que a entrevista foi realizada. Foi realizada leitura atenta de cada resposta e posterior tabulação e organização dos dados. Embora as transcrições completas dos depoimentos pudessem contribuir para a confiabilidade e legitimidade dos resultados, optou-se pela não apresentação das mesmas como apêndice a fim de garantir o compromisso de sigilo assumido durante a pesquisa, evitando a possibilidade de identificação dos participantes e suas percepções acerca dos temas abordados.

O DSC tem como característica a busca pela reconstrução das representações mantendo sua dimensão individual articulada à sua dimensão coletiva.

Ao se tratar de perguntas ou questões abertas, as expressões individuais com sentidos semelhantes presentes nos diversos depoimentos foram agrupadas em categorias semânticas gerais. O diferencial da metodologia do DSC é a associação de cada uma destas

categorias aos respectivos conteúdos das opiniões de sentido semelhantes presentes nos diferentes depoimentos, redigidas através dos discursos-síntese. O mesmo é elaborado na primeira pessoa do singular com intuito de expressar o pensamento do grupo ou coletividade “como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo.” (79) :503)

“O Discurso do Sujeito Coletivo é, uma proposta explícita de reconstituição de um ser ou entidade empírica coletiva, opinante na forma de um sujeito de discurso emitido na primeira pessoa do singular.” (69) :519)

A técnica do DSC é um processo complexo, que resulta num conjunto de discursos coletivos, possíveis devido a uma série de operações realizadas sobre o material verbal coletado a partir das entrevistas.

Desta forma, para que estes discursos sejam produzidos, são necessárias quatro etapas distintas: 1 – Seleção das Expressões-Chaves (E-CH); 2 – Elaboração das Ideias Centrais (ICs); 3 – Seleção das Ancoragens (ACs); 4 – Organização do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) propriamente dito.

As E-CH são trechos selecionados a partir do material verbal completo coletado durante os depoimentos individuais, sendo as mesmas os trechos que melhor descrevem o conteúdo referente à cada resposta.

As ICs são fórmulas sintéticas que descrevem os sentidos presentes nos depoimentos de cada resposta e também nos conjuntos de cada resposta de diferentes indivíduos, que apresentam sentidos semelhante ou complementar. É importante assinalar que a IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos dada pelo pesquisador.

As ACs são fórmulas sintéticas que descrevem não mais os sentidos (como ocorre nas ICs), mas as ideologias, valores, crenças, presentes no material verbal das respostas individuais ou nas agrupadas, sob a forma de afirmações genéricas destinadas a enquadrar situações particulares. Na metodologia do DSC considera-se que existem Ancoragens apenas quando estão presentes, no material verbal, marcas explícitas destas afirmações genéricas.

A técnica para a construção do DSC propriamente dito implica em selecionar, de cada resposta individual a uma pergunta, as E-CHs, que são os trechos mais significativos destas respostas e correspondem a ICs. Com o material das E-CHs das ICs semelhantes o pesquisador constrói os discursos-síntese ou DSCs, na primeira pessoa do singular, com um número variado de participantes. Ou seja, os DSCs são a reunião das E-CH presentes nos depoimentos, que tem ICs de sentido semelhante ou complementar, para dar-lhes a forma de

frases encadeadas, em que o pensamento de um grupo ou coletividade aparece como se fosse um discurso individual.

Para a tabulação e organização dos depoimentos e análise dos dados foi utilizado o DSCsoft® version 1.2.0.0/licença profissional, adquirida pela equipe de pesquisa.

O DSCsoft® é um software desenvolvido por Lefevre e Lefevre, em parceria com a Tolteca informática, que substituiu o primeiro software do Discurso do Sujeito Coletivo, o *Qualiquantisoft*. O DSCsoft® é um software para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas que se utiliza do método do Discurso do Sujeito Coletivo.

Na presente pesquisa, o software arquivou e auxiliou na organização do material verbal coletado nas entrevistas, a partir do destaque das ideias centrais, ancoragens e expressões chaves, auxiliando na análise do conteúdo e compondo assim o discurso-síntese denominado Discurso do Sujeito Coletivo.

Este processo de análise iniciou-se pelo cadastro da pesquisa, dos 35 professores participantes e das perguntas a serem analisadas. No software, foram incluídos dados de caracterização básicos como idade, sexo, nível de formação, grupos entrevistados (professores de escolas privadas e professores de escolas públicas).

O seguinte passo foi o arquivamento das respostas de cada entrevistado para cada uma das perguntas, que foram copiadas do arquivo Microsoft Word® para o DSCsoft®, totalizando 630 respostas.

Após o cadastro dos dados iniciou-se o processo de análise dos mesmos a partir da seleção das Expressões Chaves com nomeação das Ideias Centrais de cada resposta. Optou-se pela não classificação de Ancoragens devido à baixa presença das mesmas nos discursos coletados via entrevistas. Todas as Ideias Centrais foram listadas em documento a parte do Microsoft Word® visando facilitar o processo de categorização (nomeadas por A, B, C, D,... para cada pergunta) e posteriormente estas categorias foram inseridas e salvas no sistema do DSCsoft®.

Por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo buscou-se respeitar a natureza da matéria processante que é a opinião, promovendo uma categorização não apenas matemática, mas também discursiva (80). Importante salientar que no DSC a categoria não funciona como um representante do pensamento, mas sim como um nome ou denominação deste, servindo para individualizar um discurso em relação a outro, sem esgotar o sentido deste discurso. A categoria apenas indica, de modo sintético, uma determinada direção semântica, que precisa ser completada pelo conteúdo discursivo e argumentativo presente no

DSC, por intermédio da reunião das E-Chs das ICs de sentido semelhante ou complementar, emitidas como respostas de uma questão de pesquisa, por distintos indivíduos. (81)

A categorização é um recurso necessário para processar e agrupar o sentido de depoimentos obtidos em pesquisas empíricas de opinião, mas não é um recurso suficiente, já que não é capaz de recuperar a integralidade do sentido presente apenas pela via discursiva. Ou seja, uma categoria não esgota o sentido de uma opinião coletiva, sendo apenas um momento do resgate do sentido (82).

Segundo Lefevre e Lefevre (82), quando o pesquisador processa a soma das opiniões individuais pela via da categorização pura ele estará violentando a natureza discursiva da opinião na escala coletiva, pois a mesma não resultará num discurso e sim em uma simples categoria, que é uma forma linguística sintética de distinguir opiniões com sentidos diferentes, não tendo a função de apresentar ou de manifestar o sentido da opinião coletiva. Portanto, uma opinião coletiva, para permanecer opinião na escala coletiva, precisa ser somada indutivamente e manter preservada em seu produto final, a natureza discursiva, o que só é possível se esse produto final for composto não apenas pela categoria, mas também pelo conteúdo das respostas individuais agrupadas nela.

Desta forma, na presente pesquisa, com o material das expressões chaves selecionado para cada categoria de respostas, foram construídos os discursos-sínteses, na primeira pessoa do singular, que são os Discursos do Sujeito Coletivo (DSC). Foram reconstruídos tantos discursos-síntese quando se julgou necessário para expressar o pensamento ou representação social dos fenômenos de interesse na presente pesquisa. Foram também gerados, a partir do programa, gráficos e tabelas relativas ao compartilhamento de ideias centrais e suas respectivas frequências relativas dentro de cada uma das categorias.

Este procedimento de análise de dados a partir do DSCsoft® representou importante avanço na pesquisa na medida em que agilizou as tarefas mecânicas da pesquisa, o arquivamento, a análise do material verbal coletado, o relacionamento das dimensões qualitativas e quantitativas deste tipo de pesquisa, possibilitando o aumento do número de participantes e tornando-a mais consistente e padronizada no que diz respeito à análise de dados, favorecendo replicação da pesquisa.

É importante salientar que embora este seja um recurso facilitador da pesquisa ao adotar procedimentos explícitos, transparentes e padronizados que levam à economia de tempo e eficácia da ação investigativa, o mesmo não substitui de nenhuma forma o papel do pesquisador no processo de tabulação e análise de dados.

5.9 Procedimentos éticos

O projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa– via Plataforma Brasil e a coleta de dados junto aos participantes só teve início após a aprovação legal da pesquisa e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos mesmos. O projeto foi aprovado sob o número 1.730.495/2016. A participação de todos os envolvidos foi voluntária, não houve ônus ou bônus decorrente da aceitação ou não em participar da pesquisa.

Os voluntários que aceitaram livremente participar deste estudo receberam explicações por parte da pesquisadora responsável quanto aos procedimentos que seriam realizados bem como assinaram o TCLE (Apêndice 1) após leitura e esclarecimento de dúvidas acerca do mesmo. Neste termo, foram explicados os objetivos e justificativas para a realização do estudo, riscos e benefícios aos quais estarão expostos e demais itens descritos nas Diretrizes do Conselho Nacional de Saúde- Resolução 466/12 CNS/MS (78). Uma via do TCLE foi entregue ao voluntário e outra permanece arquivada junto ao pesquisador.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e gravadas mediante autorização. Foram esclarecidos e garantidos aos voluntários o direito da recusa em participar do estudo ou retirar o aceite em qualquer etapa, sem que qualquer ônus fosse gerado a pesquisa, a escola e ao próprio participante.

Os contatos pessoais da pesquisadora responsável foram informados aos participantes para viabilizar o esclarecimento de quaisquer dúvidas que pudessem surgir no decorrer da pesquisa.

Foram garantidas todas as medidas necessárias para se manter a integridade e preservação dos dados que pudessem identificar os participantes e instituições a qual pertencem, garantindo sigilo e privacidade em suas informações. Apenas a equipe de pesquisa teve acesso aos dados pessoais e gravações das entrevistas e os dados de pesquisa serão publicados a partir do uso de siglas e números que não identifiquem os participantes.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por se tratar de um estudo de base qualitativa, optou-se pela apresentação dos resultados e discussão em conjunto, a fim de favorecer a identificação e correlação dos achados da pesquisa e referenciais teóricos. Este capítulo inicia-se com a apresentação dos dados coletados a partir do Questionário de Caracterização dos Participantes e segue com a apresentação dos dados e análises relacionadas aos Discursos do Sujeito Coletivo.

6.1 Distribuição das Escolas e Caracterização dos Participantes

Os dados apresentados referem-se às escolas nas quais os professores se encontravam vinculados e à caracterização desses professores.

O Quadro 4 apresenta a distribuição das escolas participantes de acordo com a localização territorial por região. Optou-se pela apresentação dos dados de distribuição das escolas de forma agrupada (escolas Privadas e Públicas em conjunto) devido a não distinção de espaço físico e tipo de financiamento na análise dos resultados.

Quadro 4. Distribuição das escolas participantes da pesquisa de acordo com a organização territorial por região.

Região	Número de escolas participantes
Sul	01
Norte	02
Central	01
Leste	01
Oeste	03
Sudeste	01
Total	09

FONTE: Dados do pesquisador, 2017.

No total, nove escolas da cidade tiveram professores participando da pesquisa. Importante ressaltar que todas as regiões da cidade se encontraram representadas por pelo menos uma unidade escolar de educação infantil, sendo a região Oeste a que contou com o maior número de escolas participantes.

Na Figura 2 são apresentados os dados referentes à caracterização das escolas participantes da pesquisa, de acordo com o tipo de financiamento (público ou privado).

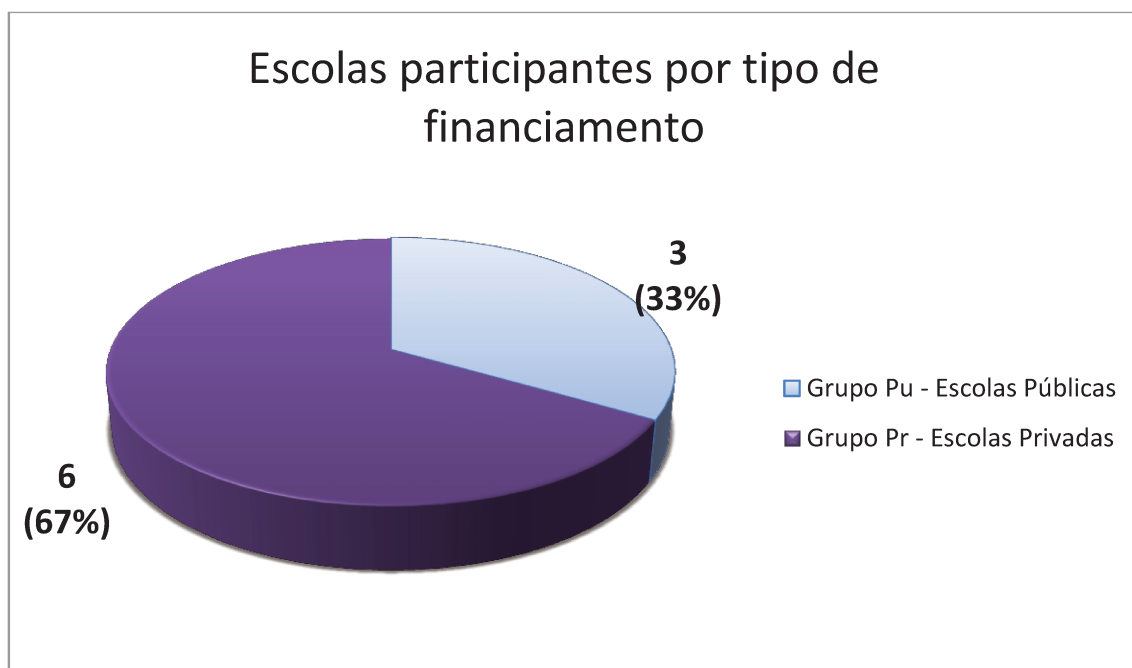


Figura 2: Escolas participantes com caracterização segundo o tipo de financiamento: Públicas e Privadas, São José dos Campos, 2017.

Apesar das escolas da rede Pública terem participação autorizada em número maior de escolas (14) verificou-se que somente três participaram efetivamente da pesquisa, enquanto que as escolas da rede Privada tiveram participação mais efetiva com a adesão e participação de seis escolas.

A baixa taxa de participação das escolas da rede pública se deu principalmente devido à dificuldade de acesso aos gestores responsáveis e a organização de horários viáveis para entrevistas junto aos professores. Somando-se a esta situação, durante o período de coleta de dados, por conta das eleições de 2016, ocorreu a troca de gestão municipal, ocasionando mudanças de gestores das unidades escolares e da secretaria de educação, dificultando assim o contato e entrada nestes espaços.

Participaram da pesquisa, 35 professores com formação de nível superior em Pedagogia. Os professores encontravam-se distribuídos em dois grupos: Pu – Escolas Públicas e Pr – Escolas Privadas, de acordo com a Figura 3.

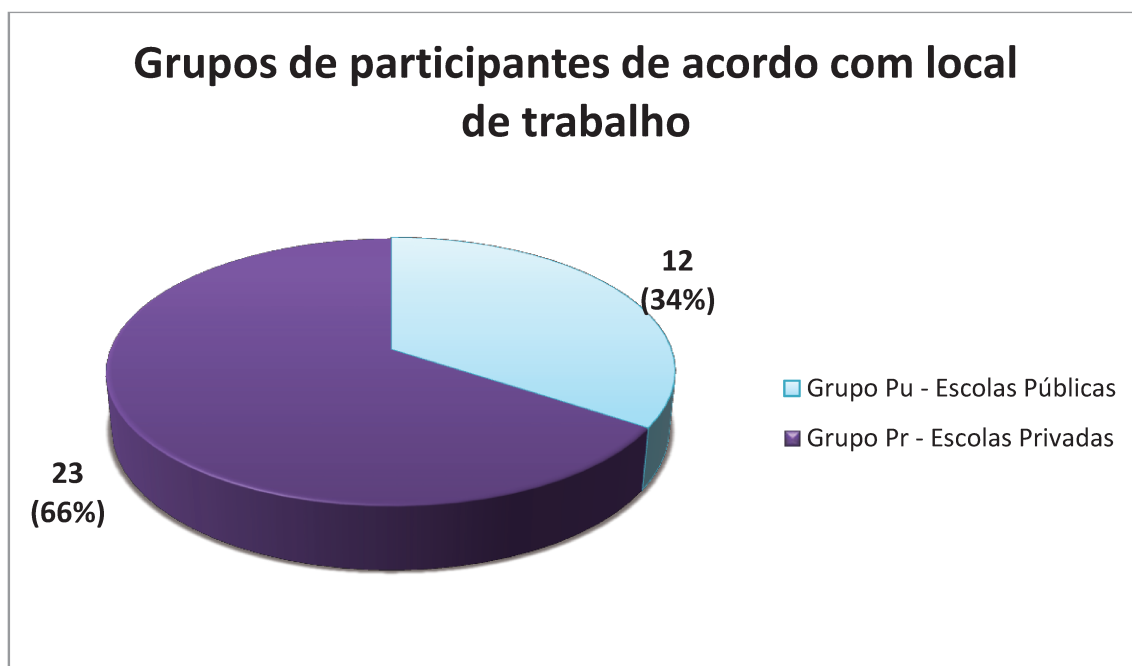


Figura 3: Número de participantes de acordo com o local de trabalho: Escolas Públicas e Privadas. São José dos Campos, 2017.

Os dados apresentados no Quadro 5, caracterizam os participantes em relação à faixa etária, tempo de formação e tempo de atuação na educação infantil.

A média geral de idade dos participantes foi de 35 ± 8.06 anos. A média geral do tempo de graduação em Pedagogia foi de $8,48 \pm 5.45$ anos, sendo o tempo de atuação dos mesmos na educação infantil maior que o tempo de formado ($11,4 \pm 7.03$ anos) devido ao tempo de estágio profissional e atuação prévia à formação superior (magistério ou professor auxiliar).

Quadro 5 – Caracterização dos participantes de acordo com o tipo de escola que atuam. 2018.

	Idade (anos)	Tempo de formação superior (anos)	Tempo de atuação na educação infantil (anos)
Professores de Escolas Públicas	$40,90 \pm 5,59^*$	$11,81 \pm 3,62^*$	$17,81 \pm 4,47^*$
Professores de escolas Privadas	$31,21 \pm 4,01^*$	$6,73 \pm 2,60^*$	$8,43 \pm 3,21^*$

Dados apresentados em média $\pm$ desvio padrão, referente a 35 voluntários do sexo feminino (12 professoras de escola pública e 23 professoras de escolas privadas). A normalidade dos dados foi verificada através do teste *Shapiro-Wilk's*. A comparação entre os grupos foi realizada através do teste *t Student*. * diferença significativa entre os grupos.

A seguir, são apresentadas as Figuras 4 e 5, mostrando o nível de formação dos participantes do estudo de acordo com o grupo que pertencem.

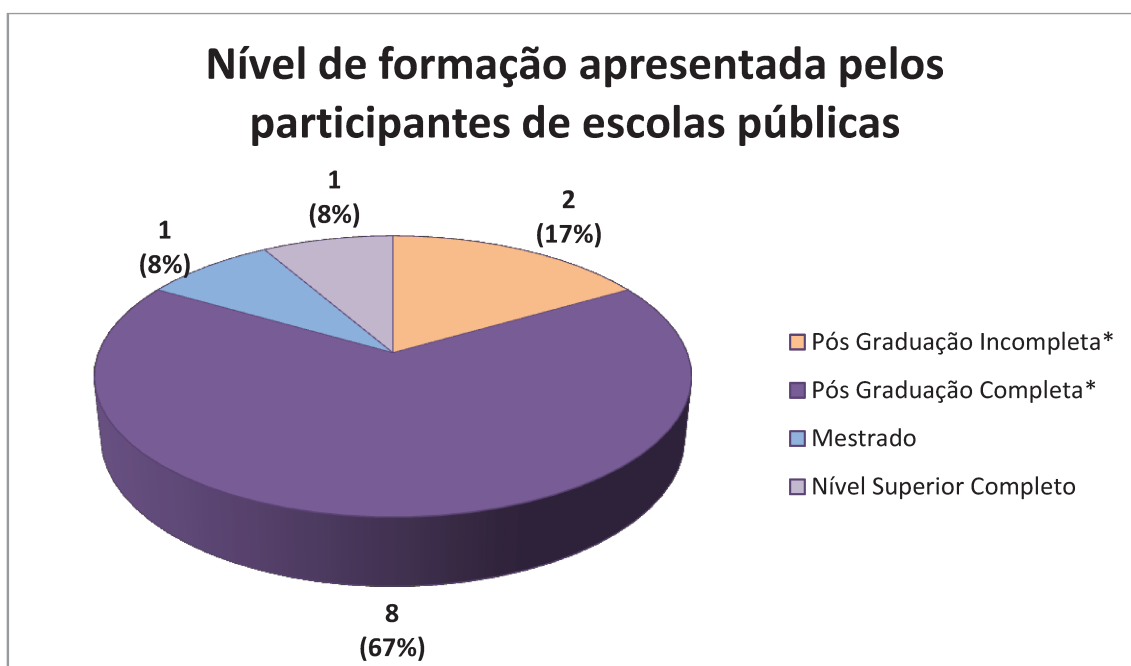


Figura 4 – Dados referentes ao nível de formação acadêmica apresentada pelos participantes que trabalham em escolas Públicas. São José dos Campos, 2017.

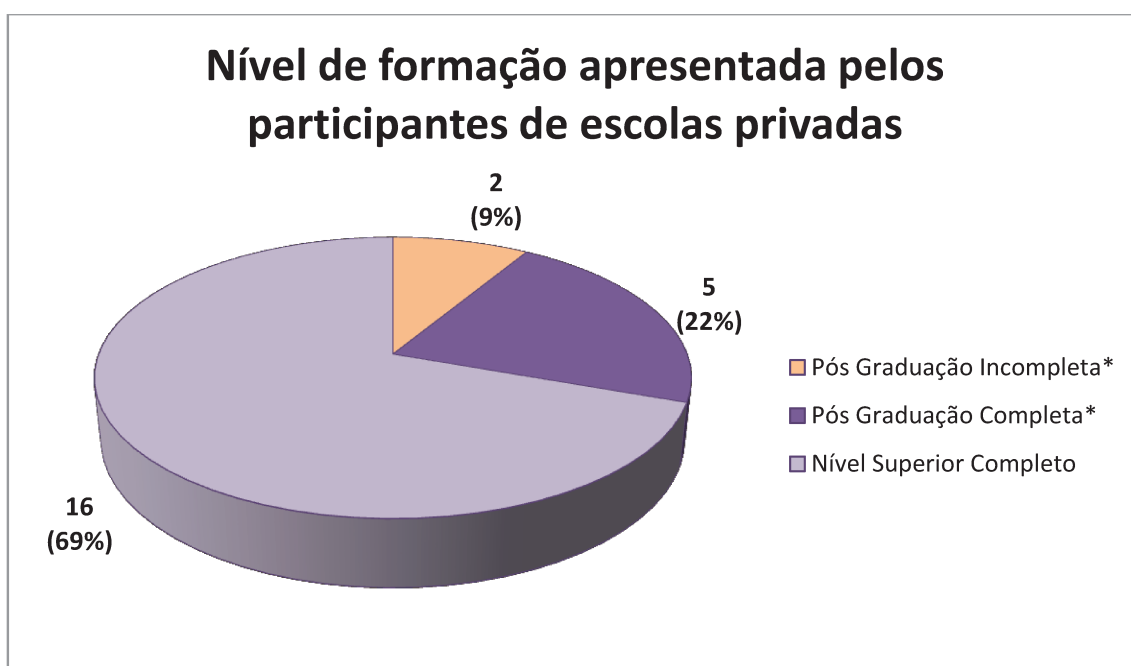


Figura 5 – Dados referentes ao nível de formação acadêmica apresentada pelos participantes que trabalham em escolas Privadas. São José dos Campos, 2017.

* Considerada a Pós Graduação do tipo Lato Sensu.

Três participantes cursaram a pós-graduação que tinha a educação infantil como foco principal, sendo que dois destes atuavam em escolas públicas e um em escola privada. O curso de pós-graduação em Psicopedagogia foi um dos cursos mais frequentados pelos participantes, contando com 36% dos professores de escolas privadas que fizeram pós-graduação e 37,5% dos de escolas públicas. Outro tema de grande destaque nas formações de pós-graduação dos participantes foi a alfabetização. Apenas dois participantes, um da escola pública e um da escola privada realizaram curso de pós-graduação na área temática da inclusão escolar/educação inclusiva.

Importante salientar que alguns professores apresentaram mais de uma titulação de um mesmo nível (mais de um curso de pós-graduação lato sensu) ou de dois níveis diferentes (mestrado stricto sensu e pós-graduação lato sensu), tendo sido considerado no gráfico apenas o título de maior grau.

Quatro participantes (três de escolas públicas e uma de escola privada) relataram durante as entrevistas que possuíam outras graduações além da Pedagogia. Quatro participantes informaram ter cursado o Magistério antes da formação em nível superior de Pedagogia. Estes números podem, na realidade, serem significativamente maiores dentro dos dois grupos, caso estas perguntas tivessem sido realizadas formalmente no questionário de caracterização dos participantes.

A literatura aponta que o tipo de formação prévia e em serviço dos profissionais que trabalham diretamente com os alunos é um importante critério para avaliar a qualidade das escolas. (83)

Em estudo longitudinal realizado na Inglaterra foi encontrada relação entre a qualificação da equipe da unidade escolar, especialmente com uma boa proporção de professores formados, e a qualidade da pré-escola, levando as crianças a apresentarem mais progressos e ganhos sociocomportamentais quando comparadas a crianças que frequentaram escolas de baixa qualidade. (21)

Sylva et al (84), também corrobora com a ideia de que centros com equipe mais qualificada, sobretudo aqueles com boa proporção de professores competentes, apresentam maior qualidade e suas crianças demonstram melhores progressos.

Apesar da formação de nível superior estar presente para todos os participantes deste presente estudo, outros fatores precisam ser considerados:

“Quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou até mesmo em pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho

educativo, principalmente com as crianças menores atendidas em tempo integral nas creches. As educadoras ou monitoras, por sua vez, que na maioria não contam nem mesmo com o curso secundário, baseiam seu trabalho no conhecimento que desenvolvem no âmbito doméstico, priorizando as atividades de higiene, alimentação e segurança”. (14):106)

Campos, em entrevista publicada em 2009, aponta fatores importantes sobre a falta de conteúdos específicos da educação infantil na formação em nível superior em Pedagogia. Segundo a autora, a formação oferecida é generalista, com enfoque maior no ensino fundamental, ignorando importantes conteúdos específicos de outras áreas, como por exemplo, conteúdos referentes ao desenvolvimento da criança na primeira infância. (85)

O presente estudo adotou como fator de inclusão, participantes com formação em nível superior, no entanto, é reconhecido que a realidade de grande parte das escolas de educação infantil do país não é regida por este grau de formação profissional, havendo grande número de salas coordenadas por auxiliares e agentes educadores, principalmente quando se trata da criança pequena e do espaço da creche.

6.2 Discursos do Sujeito Coletivo – Apresentação e análise dos dados de entrevistas

Os dados das 35 entrevistas realizadas foram categorizados e analisados a partir do software do Discurso do Sujeito Coletivo (DSCsof®).

As análises serão apresentadas a seguir, de acordo com a pergunta utilizada nas entrevistas, e os Discursos do Sujeito Coletivo elaborados para cada categoria em questão.

Importante salientar que cada participante pode ter contribuído com mais de uma ideia central para a elaboração do DSC, se enquadrando assim em mais de uma categoria.

Pergunta 1- Na sua opinião, qual a principal importância da educação infantil?

Nesta pergunta foram obtidas respostas dos 35 participantes, sendo as mesmas divididas em 60 ideias centrais. Estas ideias centrais foram divididas em oito categorias, sendo as mesmas apresentadas a partir do DSC correspondente.

A escola, em conjunto com outros espaços que a criança frequenta, é um dos espaços que promove o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança, afetando sua vida de forma duradoura. (86)

Ao ingressar na escola, a criança amplia sua convivência para além do âmbito familiar, passando a conviver com os seus pares. Para muitas crianças, este convívio social proporcionado pela escola oferece possibilidades que o seio familiar, muitas vezes, não

propicia, sendo, portanto, crucial que as instituições de educação infantil ofereçam aos seus alunos condições mais favoráveis ao desenvolvimento em todos os aspectos. (87)

Na percepção dos professores do presente estudo, a principal importância da educação infantil esteve intimamente ligada à formação e preparo do sujeito, socialização, desenvolvimento da independência e autonomia, o brincar e a ludicidade. A importância da promoção do desenvolvimento integral da criança e a questão do cuidado foram citadas por apenas três participantes.

A Figura 6 apresenta o compartilhamento de ideias centrais presentes em cada uma das categorias.

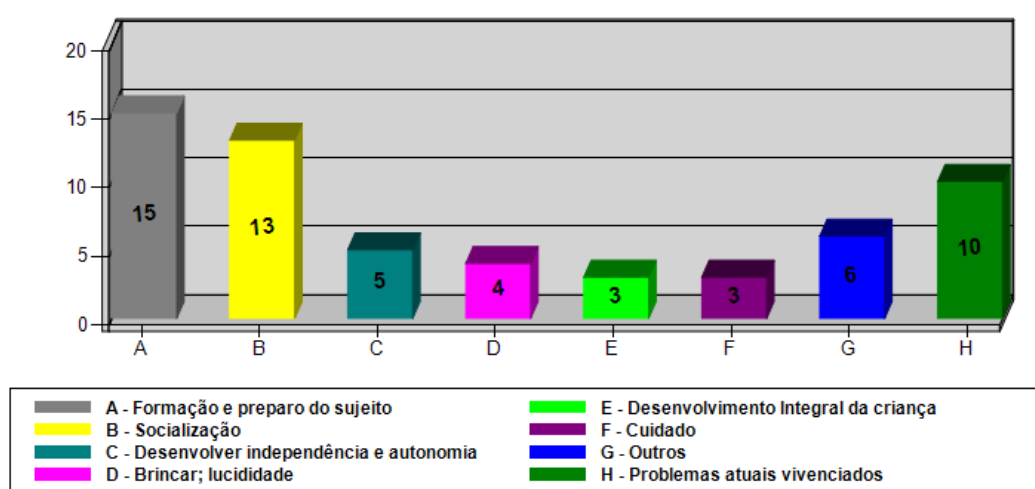


Figura 6 – Compartilhamento de ICs, referente à questão “Na sua opinião, qual a principal importância da educação infantil?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

Apesar de dois participantes terem ressaltado a importância da educação infantil para o desenvolvimento em todos os aspectos, nenhum deles citou a área do desenvolvimento da linguagem. Segundo Silva, o educador tem um papel determinante na aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças no contexto escolar. (87)

De acordo com o estudo de Lima e Bhering, (88) publicado em 2006, os espaços escolares devem ser ambientes ricos em recursos para a estimulação e desenvolvimento de linguagem, sobretudo no período pré-escolar, fase em que a criança começa a desenvolver saberes e competências essenciais ao bom desempenho escolar, social e emocional.

Assim como em outras áreas do desenvolvimento, a linguística também depende das oportunidades oferecidas pelo ambiente. Se não forem oferecidos e proporcionados ambientes linguisticamente significativos, dificilmente a criança será capaz de adquirir e desenvolver esta importante competência. (89)

Ao estudar o processo de aquisição da língua materna de diferentes crianças, De Lemos (90) aponta que existem mudanças que se repetem dentro do processo de aquisição da linguagem, porém existe também a importância da singularidade que emerge e que fará parte desse processo. Ao pensar este processo como subjetivação, reconhece-se que o mesmo vai além da aquisição de conhecimento a respeito da língua e da consequência direta de que isto geraria desenvolvimento.

A seguir serão apresentados os oito Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) referentes a cada uma das categorias criadas. Os DSC reúnem ideias e argumentos que compõem uma mesma opinião, que é compartilhada por um grupo de pessoas.

DSC A - FORMAÇÃO E PREPARO DO SUJEITO

Os critérios de inclusão das expressões-chaves nesta categoria se deu a partir da seleção de ideias centrais que abordassem temas como: formação do sujeito, base, preparo da criança.

“Eu acho que a educação infantil é muito importante, antecede a alfabetização, é estrutura de tudo, a base indispensável para a constituição da personalidade, afetividade e identidade da criança, do desenvolvimento, para que ela possa ter sucesso na vida acadêmica. É um trabalho de alicerce que a gente faz, é a gente preparar eles para o mundo. A gente precisa de seres humanos, em primeiro lugar. É de pequeno que a gente ensina eles para o mundo, que a gente tem que colocar certos valores, certos limites, certos aprendizados, os princípios da vida da criança. É preparar a criança para as próximas etapas, que sei que são longas e constantes. A formação do caráter e de valores é algo importante, mesmo num mundo hoje que é tão difícil, é mostrar pra criança o caminho que ela deve seguir, que ela precisa estudar, que a escola é importante, que ela tem que buscar o conhecimento. O meu objetivo, é tornar e mostrar que a escola é um lugar bom, lugar onde a criança consegue não ter medo de falar, de expor seus pensamentos e ideias, então lá na frente vai ser muito mais fácil também. Tenho que ser modelo para ela. Eu acho que é uma fase muito sensível, aonde a criança vai se estruturar e o que acontece nessa idade, vai ter consequência para o resto da vida. Se ele tiver um bom ensinamento ele vai seguir, dificilmente ele vai desviar. Agora se não tiver uma boa base, se não tem a estrutura, fica tudo mais difícil, elas serão prejudicadas. Se você peca na educação infantil, ela não chega preparada para o fundamental.”

(15 participantes: Pu02, Pu05, Pu06, Pu07, Pr03, Pr04, Pr06, Pr08, Pr10, Pr11, Pr12, Pr14, Pr18, Pr20, Pr21)

No discurso apresentado ficou evidente a valorização da educação infantil ensino como base para a formação do sujeito, pensando na identidade, personalidade, afetividade, moral, ensino de valores e princípios e na repercussão desta formação no decorrer da vida das

crianças que frequentam a educação infantil. Surgiu também a questão de preparar estas crianças para as próximas etapas de ensino, o ensino fundamental.

Santana e Da Mata corroboram com a ideia, de que a educação infantil precisa atuar com a função educativa de construção da identidade da criança, buscando o exercício de sua cidadania, assim como propiciar a vivência da socialização entre pares, o desenvolvimento cognitivo, emocional e de aspectos afetivos, auxiliando estas crianças na ampliação dos seus conhecimentos em relação à realidade social e cultural que estão inseridas. (91)

“(...) a educação infantil tem uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança, para que ela se torne futuramente um cidadão mais crítico, consciente, com grandes habilidades e potencialidades para a sua vida profissional, pessoal e social.” (91): 03)

Os primeiros anos de vida da criança são importantes para a formação de sua futura personalidade. Neste período, as principais características psíquicas são delineadas, a partir da interação desta criança com sua família, escola e sociedade, variando a partir da tradição moral, religiosa e política do ambiente em que se encontra inserida. A escola e o professor apresentam importante papel no processo de auxiliar e influenciar na formação e organização da conduta moral da criança, visando a construção de valores sociais e culturais, que irão influenciar a formação de sua personalidade ao longo da vida. (92)

Estas autoras também corroboram com o discurso coletivo no sentido de que o educador deve ser “modelo” para a criança:

“O ensino dos valores como paciência, alegria, curiosidade, autoconhecimento são pontos essenciais para a construção de uma boa personalidade para a criança. Então utilizar o exemplo diariamente é uma das melhores formas a serem trabalhadas na construção do caráter do sujeito, sendo ele para o aluno um espelho a ser visto por ele, de forma a aprender tudo o que seu espelho lhe passar”. (92):07)

Ainda segundo estas autoras, a criança imita e age a partir do que vivencia e percebe ao se redor. Desta forma, o papel do educador é de suma importância como influenciador da formação da personalidade e comportamentos da criança que frequenta a educação infantil. (92)

DSC B – SOCIALIZAÇÃO

Treze professores colaboraram para a construção do discurso da socialização, representando 37% da amostra.

Os critérios de inclusão das expressões chaves nesta categoria foi a partir da seleção de ideias centrais que abordassem temas como: socialização, formação social da criança, ampliação de relações sociais.

“Eu acho que o principal da educação infantil é a socialização, é aprender a conviver em sociedade, em grupo, interagir com outras crianças, respeitar regras. Antes de ensinar a ler e escrever, você começa a socializar, viver estas regras, na sociedade, para depois conseguir ter o conteúdo mesmo, porque ler e escrever ela vai aprender, mas é tudo dentro do tempo dela. Eu acho que na escola tem essa parte, onde a criança tem a possibilidade de interagir com muitas outras crianças, convivendo com o diferente e com os da mesma idade e os menores, com a diversidade. Eu acho que cria esse vínculo que é muito importante para a criança, para sair da zona de conforto e aprender a viver fora da família né? Muitas das nossas crianças são filhos únicos, eles têm muito contato com adulto e não tem contato com outras crianças, então eu acho que o ponto mais importante no meu olhar seria a socialização. Essa troca de saberes e de conhecimentos, compartilhar, dividir, esses conceitos básicos são fundamentais para a criança, ela vai levar para a vida!”

(13 Participantes: Pu01, Pu02, Pu03, Pu06, Pu10, Pu12, Pr05, Pr07, Pr09, Pr11, Pr16, Pr22, Pr23)

O discurso traz a educação infantil como importante espaço de interação social e convivência com a diversidade, importante para a formação de vínculo e habilidades sociais, principalmente considerando que, para muitas das crianças, este é o principal ou até mesmo o único espaço em que apresentam possibilidade de contato com outras crianças da mesma idade.

A socialização é um processo interativo e necessário ao desenvolvimento de todo ser humano, sendo que o mesmo se inicia com o nascimento e se estende por todo o período de vida do indivíduo. O processo de socialização da criança desenvolve-se a partir das interações com o meio e, dentre os principais agentes colaboradores deste processo encontra-se a família e escola. Estas interações são consideradas as instituições sociais de maior repercussão em relação à socialização para a criança. (93)

A interação entre pares constitui importante elemento na vida social da criança, no sentido de promover o desenvolvimento de competências sociais, evitando o isolamento social. (94)

Ao ingressar no ambiente escolar, a criança passa a ter maiores possibilidades de interagir com outras crianças, o que proporciona maiores oportunidades de desenvolver habilidades nesta área.

“É no convívio social da creche e na pré-escola que as crianças começam a se conhecer e a conhecer o outro, a se respeitar e a respeitar o outro, e a desenvolver sua capacidade de construir conhecimento.” (92)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, também traz a importância da interação na educação: “As instituições educativas têm a função básica de socialização (...)” (29): 51). Ainda segundo este referencial, a interação social se configura como uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças, sendo importante ressaltar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social.

As escolas de educação infantil são espaços de socialização, propiciando o contato entre adultos e crianças de várias origens socioculturais, hábitos e valores sociais, fazendo desta diversidade um lugar de experiência educativa. Este espaço apresenta condições importantes para que a criança descubra, conheça e desenvolva novos sentimentos como a compreensão, diálogo, respeito pelo outro, amizade, gentileza, afeto, etc. (92)

Apesar de apresentar o potencial para a socialização, o papel educativo deste espaço educacional requer a existência de um planejamento curricular específico, com planejamento de espaços de socialização variados e diferentes dos oferecidos pelo ambiente familiar. (92)

DSC C – DESENVOLVER INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA

Os critérios de inclusão das expressões chaves nesta categoria ocorreram a partir da seleção de ideias centrais que abordassem temas como: desenvolvimento de autonomia, independência da criança.

“Eu acho que é a fase que eles estão crescendo e a prioridade é terem autonomia e independência, para saberem lidar com conflitos do dia a dia, fazerem algumas coisas que não sejam só ler e escrever. Quando eles entram na escola eles adquirem uma autonomia que se eles estivessem em casa eles não iam ter, porque a família às vezes quer ajudar tanto a criança, quer fazer tanto por ela que não desenvolve a autonomia. Quando a gente compara do começo do ano pro meio do ano, ou por semanas, a gente vê mudança. Isso é muito trabalhado, é muito exigido, se a criança não tiver autonomia, você enlouquece, porque é uma professora e 26 crianças.”

(05 Participantes: Pu01, Pr02, Pu06, Pu10, Pr22)

Um dos objetivos da educação é formar sujeitos pensantes e criadores, que constroem conhecimentos alicerçados em sua realidade, sendo capazes de compreendê-la e transforma-la, a partir do desenvolvimento da autonomia. (95)

A criança deve, desde sua infância, ter oportunidade de desenvolver sua autonomia. Nesse aspecto, a educação infantil pode contribuir de maneira importante,

ajudando a criança a entender sua própria realidade, tornando-se um ser histórico e social. (96)

Uma das formas de desenvolver a autonomia da criança é através da não determinação de suas atitudes e pensamentos pelo adulto, respeitando sua vontade, realidade, individualidade e tempo. Sua construção se dá por meio de atividades que possibilitem a criança compreender sua realidade por intermédio da experimentação, exercitar sua capacidade de tomada de decisões e diálogo, se colocando como ser ativo no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. (95)

A liberdade para se expressarem, fazer escolhas e atuarem de forma independente no espaço escolar pode favorecer o desenvolvimento destas capacidades.

“As crianças precisam descobrir que são ativas na construção da sua história, que podem agir, decidir, transformar, criar e recriar.” (95):5670)

Segundo Freire, 1996, para que a autonomia seja construída é necessário que os conteúdos estejam interligados às suas experiências, pois este processo exige relação e respeito com a realidade de cada aluno, sendo necessário estabelecer esta relação de realidade com os conteúdos a serem trabalhados. (97)

Um estudo realizado por Queiroz e Falcão em 2017 (95), contou com a participação de três professoras e três educadoras de uma escola municipal de educação infantil. O mesmo teve por objetivo analisar o conceito de autonomia e compreendê-lo na visão e prática dos profissionais da educação. Como resultado, as autoras encontraram que os participantes teoricamente sabem da importância de desenvolverem a autonomia da criança dentro do espaço escolar e buscam realizar práticas diárias com este intuito, porém as ações ainda são vagas e não foram percebidas práticas consistentes que confirmem as teorias abordadas nos discursos.

Importante ressaltar que no discurso do sujeito coletivo constituído nesta categoria, aparece a necessidade da criança ser autônoma e independente para que o professor tenha condições de fazer o seu trabalho, já que contamos com a realidade de salas numerosas que são regidas por um único profissional, em grande parte das escolas brasileiras.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aborda a questão do número de crianças por professor da seguinte maneira: “Tão importante quanto pensar nos agrupamentos por faixa etária é refletir sobre o número de crianças por grupos e a proporção de adulto por crianças. Quanto menores as crianças, mais desaconselhados são os grupos muito grandes, pois há uma demanda de atendimento individualizado.” (29):72)

A sugestão trazida por este importante documento é do limite de atendimento de seis crianças (faixa etária até os 12 meses de idade) por adulto; limite de oito crianças (entre um e dois anos de idade) por adulto. A partir dos três anos de idade, os grupos que contenham entre 12 a 15 crianças podem organizar-se por adulto; crianças entre três e seis anos de idade, por possuírem maior autonomia em relação aos cuidados e por interagirem de forma mais independente com seus pares, possibilitam pensar em agrupamentos que não ultrapassem 25 crianças por professor. (29)

O documento ainda pontua que a relação adulto/criança, não pode, ser um critério isolado, devendo ser considerado que grupos com muitas crianças e muitos professores não resolvem as necessidades de um trabalho mais individualizado e acaba criando um ambiente inadequado. (29)

DSC D – BRINCAR; LUDICIDADE

Os critérios de inclusão das expressões chaves nesta categoria foram compostos a partir da seleção de ideias centrais que abordaram temas como: brincar, desenvolver habilidades por meio do brincar, aprender brincando, lúdico.

“Eu acho que a educação infantil ela tem o papel fundamental de brincar. Eu falo que brincando a criança também aprende, brincar aprendendo, não é só no papel. Acho que isso é o mais gostoso. Quando a criança senta aqui ela brinca, ela divide, aprende, resolve problemas, compartilha, ela consegue desenvolver outras competências como a da gentileza, da educação, do conseguir doar. Assim o aprendizado flui, é leve para a criança. É uma aprendizagem divertida! É importante esta questão do brincar, do lúdico, porque não existe mais isso em casa, infelizmente, em casa é computador, notebook, tv.”

(04 participantes: Pu01, Pu08, Pu09, Pr11)

Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (29), A brincadeira favorece a autoestima e auxilia na superação progressiva das aquisições. O brincar contribui para a interiorização de modelos no âmbito de grupos sociais diversos e apresenta significações que o transformam em um espaço de singular de constituição infantil.

Segundo o Referencial Nacional Curricular é nas brincadeiras que as crianças transformam os conhecimentos prévios em conceitos gerais com os quais brinca. (29)

As brincadeiras também se configuram como importante instrumento para que o professor observe e constitua uma visão geral do processo de desenvolvimento das crianças, verificando suas capacidades sociais, o uso de linguagens e recursos afetivos e emocionais que elas apresentam. (29)

“Reforçamos que as relações nas brincadeiras nas escolas são essenciais às crianças e à sua formação integral, para a vida. Os aprendizados, as rocas a mediação de valores e conhecimento, ora positivos, ora negativos, desencadeados nas brincadeiras possibilitaram a contribuição do processo de construção das identidades e autonomia das crianças” (98):117)

Apesar da importância do brincar para a infância e para o desenvolvimento e aprendizado dentro do espaço de educação infantil, neste estudo, apenas quatro professores (aproximadamente 11%) citaram o brincar e ludicidade.

Provavelmente, uma das causas para o número reduzido de respostas, encontra-se no fato de muitos cursos de formação docente focarem na formação referente a teorias e práticas profissionais específicas, esquecendo-se da formação lúdica. Estando estes profissionais pouco sensibilizados, distanciados da linguagem da fantasia, imaginação e da brincadeira, torna-se difícil o resgate de tais práticas no cotidiano escolar. (98)

A formação inicial do profissional de Educação Infantil é influenciada por um modelo escolar embasado no desenvolvimento de habilidades do ensino fundamental. Em estudo que versa sobre a formação dos profissionais da educação infantil, realizado por Cavalcante em 2014 (99), foram encontradas características desse modelo, comuns aos projetos dos cursos de Pedagogia que impera a ausência da dimensão lúdica, a didatização da brincadeira e das diversas linguagens expressivas, a ênfase na sistematização dos conteúdos escolares e a organização do trabalho pedagógico com foco na sala de aula.

Somado a este cenário, aparece a supervalorização e cobrança de atividades escolarizantes, registros e produções em papel, não havendo valorização por parte da família e escola em relação às potencialidades da ludicidade/brincar para o desenvolvimento da criança. (98)

“(...) as pesquisas têm mostrado que prevalece a ideia, altamente compartilhada por professores e pais, de que as tarefas e lições são mais importantes que as brincadeiras livres iniciadas pelas crianças e de que os jogos devem ser acompanhados de um conjunto de objetivos de ensino de conteúdos específicos. Consequentemente, a brincadeira acaba ocupando um lugar marginal ou inferior em relação ao conjunto de atividades oferecidas às crianças.” (100):11)

Estudos realizados com professores de educação infantil, por Assis (101) e por Freitas (102) apresentaram resultados semelhantes no que se refere ao brincar dentro do espaço escolar. Estes estudos indicaram que o brincar livre da criança é concebido como acessório que “distrai, ensina e ocupa as crianças após o término das atividades educativas e

pedagógicas” (101):202), ficando evidente no relato das professoras que a valorização ocorre em relação às atividades dirigidas, exercícios gráficos e atividades ligadas a aquisição de leitura e da escrita. (102)

Apesar dos participantes concordarem com a importância da brincadeira para a criança, esta tem ocupado papel secundário na organização da prática pedagógica, ficando restrita ao oferecimento de diversão, lazer ou ao uso da brincadeira como técnica de ensino. (101)

“Um olhar mais específico sobre um dos temas que motivou a pesquisa (a brincadeira) mostra que ela não é considerada como um fim em si mesma, nem constitui um eixo das práticas educativas. A sua inserção na Educação Infantil se dá predominantemente via a elaboração de tarefas escolares sob a forma mais atrativa de jogo didático.” (100):29)

O estudo realizado por Nogueira e Peres e publicado em 2017 apontou a importância do momento do brinquedo livre ser contemplado no planejamento da professora da educação infantil. A fim de atender a seus interesses, por intermédio da brincadeira as crianças realizaram dinâmicas e estratégias variadas, reorganizando os modelos adultos vivenciados. O estudo concluiu e reafirmou a centralidade do brinquedo livre na educação infantil, colaborando para que as crianças possam elaborar estratégias e estabelecer relações sociais, trabalhando conceitos como a negociação e disputa entre pares. (103)

As propostas de se trabalhar o lúdico dentro espaço escolar, seja por meio do brincar simbólico (brincadeiras de faz de conta e/ou das fantasias), ou de jogos e brinquedos, independente do meio utilizado, trazem consequências importantes: crianças felizes, saudáveis e se desenvolvendo plenamente como seres ativos. (104)

DSC E – DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Os critérios de inclusão das expressões chaves nesta categoria foi a partir da seleção de ideias centrais que abordassem temas como: desenvolvimento integral da criança, desenvolvimento como um todo.

“A educação infantil eu acredito que vê a criança como um todo! Ela prioriza o desenvolvimento da criança como um todo, não só a questão pedagógica, de aprendizagem de conteúdo, mas a criança como um cidadão, que convive com outros, autoconhecimento, desenvolvimento da responsabilidade; não só a parte motora, mas as relações de convivência; cognitivo, emocional, motor... Então a gente tem que tomar um cuidado pra não escolarizar demais a educação infantil.”

(03 participantes: Pu04, Pu11, Pr15)

De acordo com a lei nº 12.796, de 04 de Abril de 2013 no Art. 29 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (105)

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (29) pontua que o desenvolvimento integral da criança depende tanto dos cuidados relacionais (dimensão afetiva), dos cuidados com aspectos biológicos do corpo (ex. cuidados com a saúde e qualidade da alimentação), quanto da forma como esses cuidados são oferecidos à criança e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados que ela se encontra exposta.

A partir da legislação vigente, verifica-se a obrigação da escola de educação infantil em contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança que frequenta este espaço. Desta forma, os espaços de educação infantil têm como meta desenvolver as potencialidades e habilidades, a partir do oferecimento de atividades que instiguem os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança. (91)

Para alcançarmos o desenvolvimento integral na primeira infância deve-se partir de um enfoque nos direitos, considerando o papel ativo da criança e que respeite as diferenças culturais e os contextos locais. A abordagem integral da criança pressupõe pensa-la em todas as dimensões, de acordo com o ciclo de vida vivenciado. (106)

“A integralidade vai além da soma das ações: pressupõe que o foco das políticas seja o conjunto das necessidades das pessoas, famílias e comunidades, e coloca desafios de coordenação tanto entre os atores públicos e privados quanto entre os diversos níveis do governo.”
(106):03)

Este processo não se dá apenas pelo aumento do número de investimentos, mas também através de investimentos de qualidade, desafio este para o desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais e articuladas. (106)

Outro investimento pertinente para que este processo seja possível é o investimento em produção de informações com evidência internacional sobre o assunto, considerando os direitos desta população. A falta de informação adequada sobre a primeira infância limita o desenvolvimento de políticas públicas adequadas. (106)

O contexto educacional atual requer uma perspectiva mais flexível e lúdica, que promova o desenvolvimento infantil, compreendendo a criança como ser singular, que estimule e permita o desenvolvimento da criatividade, respeite os sentimentos, emoções e

valorize as diversas formas de expressão da criança. A criança tem necessidade e direito a ações que promovam o seu desenvolvimento integral, além de seu pleno potencial. É necessário um compromisso responsável dos profissionais da área visando o desenvolvimento de um atendimento educacional de qualidade, auxiliados neste processo pela família e comunidade, reconhecendo e valorizando a Educação Infantil. (107)

DSC F – O CUIDADO

Os critérios de inclusão das expressões-chaves nesta categoria foi a partir da seleção de ideias centrais que abordassem temas como: cuidado, cuidar do bem-estar físico da criança.

“Na educação infantil a gente tem que não só priorizar a educação, mas principalmente o cuidado com a criança. O cuidar vem primeiro! Tenho que ter um olhar para aquela criança que está aprendendo a andar, aquela criança que tem uma dificuldade motora, o bem-estar físico da criança, na alimentação, em tudo, então esse cuidado é essencial. É cuidar da criança para daí chegar no resultado que é o aprendizado. ”

(03 participantes: Pr01, Pr13, Pr17)

O educar perpassa pelo ato de cuidar, sendo os dois relacionados entre si e integrados à prática pedagógica dos profissionais da educação infantil. O cuidado é indispensável à educação da criança, pois a partir da atenção que ela recebe, do respeito às suas individualidades e necessidades, vê-se reflexos em seu desenvolvimento dentro e fora da sala de aula. (108)

Importante considerarmos que as atitudes e procedimentos do cuidado são influenciados por crenças e valores do profissional que o realiza em relação à saúde, educação e desenvolvimento infantil. As formas de identificar, valorizar e atender às necessidades são socialmente construídas e podem se modificar de acordo com o contexto sociocultural ao qual pertencem. (29)

Neste estudo, nos relatos apresentados a partir do DSC F, apenas o cuidado físico foi explicitamente valorizado pelas profissionais que compuseram esta categoria. Importante salientarmos que o cuidado vai além do cuidado físico oferecido à criança.

Além da dimensão física, afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor esteja disponível e apto a ajudar a criança a identificar suas necessidades, priorizá-las e atendê-las de forma adequada. Neste processo de cuidado é importante considerar a criança dentro de suas singularidades no processo de desenvolvimento. (29)

“Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis”. (31):89)

Quem cuida precisa observar, identificar, ouvir e respeitar as necessidades desta criança, devendo os procedimentos do cuidar seguir os princípios de promoção de saúde. (29)

As atitudes e procedimentos deste processo devem estar baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual destas crianças, considerando ainda as diferentes realidades socioculturais as quais a escola e a criança encontram-se inseridas. Apenas desta forma será possível que os objetivos do cuidado em relação à preservação da vida e de promoção de desenvolvimento das capacidades humanas possam ser alcançados. (29)

“Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (29):25)

Um estudo realizado por Oliveira (108) e publicado em 2016 foi realizado junto a professores de educação infantil e objetivou investigar o cuidar e o educar como ações integradoras do trabalho do professor, além de compreender as concepções atuais destes profissionais a respeito de tal temática. Segundo este estudo, os professores não possuem apropriação e condições suficientes de efetivar uma prática integrando o cuidar e o educar. Seriam necessários investimentos na estrutura educacional, envolvendo todos os responsáveis por este processo, o que vai além do professor. Este trabalho conjunto e focado no mesmo objetivo seria o caminho para que transformações ocorressem, buscando o planejamento de práticas em que o cuidar e educar se complementem e se tornem inseparáveis.

A pesquisa realizada por Pinheiro (109) aponta que na instituição escolar, o cuidado é observado a partir da relação afetiva dos professores, visando à acomodação das crianças no ambiente escolar e no atendimento às necessidades orgânicas destas crianças, aproximando estes espaços às marcas assistencialistas do surgimento histórico da educação infantil, onde a partir do assistencialismo, visava-se suprir as necessidades de saúde, alimentação e higiene apenas. A ausência de uma política de formação continuada de professores reforça a falta de ações voltadas a uma nova maneira de pensar a infância e a educação infantil contemporânea.

Para que possa ser estabelecida uma prática profissional de sucesso no sentido de promover o educar e cuidar como ações inseparáveis, é necessário que haja planejamento eficiente e organizado a partir de objetivos claros e definidos. (108)

DSC G – OUTROS

Nesta categoria foram agrupadas seis respostas que não se enquadravam em nenhuma das categorias anteriores. Apareceram ideias centrais relacionadas á escolarização, desenvolvimento de aprendizagem e conhecimento, desenvolvimento motor da criança, estimular o pensar, ampliar a visão da criança e naturalizar o aprendizado. Cada uma destas ideias foi citada apenas uma vez na resposta.

“A gente coloca eles pra pensar, desenvolver o aprendizado, o conhecimento. Eu acho que criança passa a se conhecer, ela passa a ter outra visão de mundo. Eles crescem com isso no dia a dia deles, fica tão natural, que eles nem percebem que aprendem aqui. A educação infantil tem esse lado, esse compromisso com a aprendizagem. Eu acho que a educação infantil ela tem sim um compromisso muito sério com a escolarização, com a alfabetização. Não como a alfabetização é vista pelo fundamental: ler e escrever... não é isso! Não digo sair lendo e escrevendo, mas eu digo o contato com os números, o contato com as letras, o que significa, aonde usa... Até mesmo o desenvolvimento motor da criança, eles tem poucas possibilidades de exploração, não tem muito estímulo, não só na escola, mas mesmo fora da escola então eu acho que isso, para mim que vai fazer a diferença lá na frente.”

(06 Participantes: Pu06, Pr01, Pr06, Pr07, Pr13, Pr19)

DSC H – PROBLEMAS ATUAIS VIVENCIADOS

Esta categoria foi criada a partir da necessidade de agrupar questionamentos e críticas realizadas pelos entrevistados acerca de temas atuais vivenciados na escola como: a falta de autonomia das crianças, preocupação das famílias com a alfabetização precoce, diferenças em relação às crianças que não frequentam a educação infantil desde cedo, condutas familiares inadequadas, entre outros temas relevantes.

“Tem muita gente que acha desnecessária a educação infantil, mas eu acho que as crianças são completamente diferentes daquelas que não esta etapa. Estar nesse ambiente, passar por essa etapa, faz uma falta muito grande! A criança que não vem para a escola ela não consegue, não flui, ela tem poucas possibilidades de exploração. Então demora mais tempo para falar, mais tempo para andar, tem mais dificuldade na parte de pular, correr, subir. A criança não tem que correr atrás para aprender, não tem o estímulo. Tudo é dado. Os pais não estimulam a criança a pensar, é sempre a resposta que está pronta, até porque não tem nem tempo, trabalha e acabou. A criança que frequenta a educação infantil é mais perspectiva, tem mais expectativa, mais curiosidade, sabe fazer e responder perguntas, nas respostas eles argumentam. Se ela pula esta etapa, depois ela vai ser um adulto meio frustrado, porque não brincou, deixou de brincar né? Tem um buraco enorme entre a educação infantil e o ensino fundamental. É uma quebra totalmente. A educação infantil é você ver pela brincadeira, com os olhos de criança a alfabetização, a aprendizagem. Isso

acaba sendo deixado de lado, porque tem que alfabetizar, tem que ensinar matemática, aquela coisa corrida. E acho que tem muito projetos também, aí acaba tirando este tempo que é um tempo tão gostoso para a criança. Nós trabalhamos por muito tempo com alfabetização, isso foi muito exigido pelo fundamental! A gente tinha que mascarar, tinha que infantilizar, brincar, fazer essa alfabetização, mas de uma maneira mais suave, mais natural da criança. E de repente de uns tempos para cá não precisa mais alfabetizar, deixou de lado e priorizou a socialização, o cuidar, o brincar. Os pais ainda se preocupam muito com a parte cognitiva, aquela cultura de preocupação na formação acadêmica da criança. Existe essa cobrança, porém ele não sabe lidar com o esperar, com a tolerância com o amigo, a paciência, a liderança, não é aceita. Tenho crianças que não sabem ir ao banheiro sozinhas, não comem sozinhas, mas eles leem e escrevem português em inglês. A família ainda não está tão preocupada com a questão dos valores, tem uma educação um pouquinho complicada em casa. Eu acho que não é da educação, mas a gente acaba fazendo um trabalho de reeducar os pais, os avós.”

(10 participantes: Pu03, Pu06, Pu12, Pr05, Pr06, Pr08, Pr11, Pr13, Pr16, Pr19)

Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/18 - Responsabilização na Educação: Cumprir nossos compromissos (19), da Unesco, a educação possui responsabilização compartilhada. Os pais são responsáveis por oferecer um ambiente doméstico estimulante e adequado, apoiar a frequência escolar, o esforço e o comportamento de seus filhos.

No discurso desta categoria é possível identificar condutas pontuadas pelos participantes como inadequadas ao desenvolvimento da criança, como a falta de estímulos adequados, cobranças em relação ao desenvolvimento cognitivo sem que sejam estimulados em outras áreas como emocional e autocuidado. Segundo estes relatos, muitas famílias acabam transferindo responsabilidades e papéis à escola, não contribuindo assim com este processo que deveria ser colaborativo e complementar.

“Educar é uma missão totalmente difícil diante da realidade que se vivencia. Em algumas situações é comum identificar pais que deixam a responsabilidade da criança apenas para os professores, e fazem exigências que estão além do papel do docente. É fato que, a educação familiar é fundamental para que juntamente com a educação propiciada no ambiente escolar se complementem e possa refletir significativamente na formação social e cultural da criança.” (108):23)

A escola é um dos atores responsáveis pela educação da criança, mostrado o que é certo e errado, porém, muitas vezes a escola precisa propiciar situações de reflexão à família em relação a seu papel e atribuição neste processo. (92)

Pergunta 2- A escola e os professores valorizam a educação infantil como espaço de promoção de desenvolvimento?

Nesta pergunta foram obtidas respostas de 35 participantes, sendo as mesmas divididas em 38 ideias centrais. Estas ideias centrais foram divididas em três categorias, sendo as mesmas apresentadas a partir do DSC correspondente.

A Figura 7 apresenta o compartilhamento de ideias centrais presentes em cada uma das categorias.

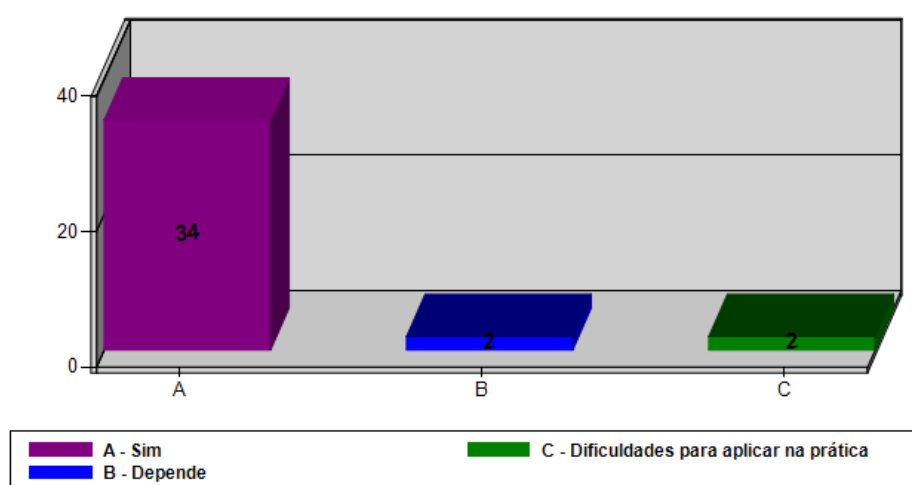


Figura 7 – Compartilhamento de ICs, referente à questão: “A escola e os professores valorizam a educação infantil como espaço de promoção de desenvolvimento?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

A Tabela 1 apresentada abaixo mostra a frequência relativa de ideias centrais e entrevistados em cada uma das três categorias. É importante perceber a significativa porcentagem de participantes que afirmam a valorização da promoção de desenvolvimento dentro da escola de educação infantil.

Tabela 1 – Número (n) e frequência relativa (%) de ICs e entrevistados por categoria, referente à questão: “A escola e os professores valorizam a educação infantil como espaço de promoção de desenvolvimento?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

		(n)	FREQUÊNCIA RELATIVA (IDEIAS)	FREQUÊNCIA RELATIVA (ENTREVISTADOS)
PESQUISA	Percepções de educadores acerca do desenvolvimento integral da criança (perguntas divididas)			
4 - A escola e os professores valorizam a educação infantil como espaço de promoção de desenvolvimento?				
	A - Sim	34	89.47 %	97.14 %
	B - Depende	2	5.26 %	5.71 %
	C - Dificuldades para aplicar na prática	2	5.26 %	5.71 %
	TOTAL DE IDEIAS	38		
	TOTAL DE ENTREVISTADOS	35		

DSC A – SIM

Foram incluídas nesta categoria respostas positivas em relação à pergunta realizada, ou seja, a valorização da educação infantil como espaço de promover desenvolvimento.

“Sim. Exatamente, promove bastante! Com certeza percebo que tem essa valorização! Olha, na educação infantil a gente prioriza muito, a gente visa todos os lados, em todos os sentidos, o desenvolvimento total do ser humano de acordo com sua faixa etária. Eu acho que deve ser assim, ela está aqui para isso! Eu acho que educação infantil ela tem que estar bem aberta. Então, na realidade a maneira como o professor conduz, interage com a criança, o trabalho sistematizado, os projetos, objetivos já mostra muito disso, né? Na própria forma de lidar com as crianças, na hora de passar o conteúdo, na questão de valorizar o brincar, entender que cada criança desenvolve no seu tempo, reconhecer a família como parceira nesse processo. É tudo muito dinâmico e integrado. Eu promovo o desenvolvimento dando a oportunidade para eles realizarem as atividades e eventos, não em um método tradicional que era tudo pronto; eles participam de tudo, da construção das atividades, da solução dos problemas que a gente coloca, lidando com outra pessoa, dividindo, se comunicando; trabalhando valores, o caráter da criança; abrindo espaço para que ela desenvolva o que ela está pensando e as outras crianças deem opinião sobre aquilo. O método proporciona isso, que ela se desenvolva tanto cognitivamente, tanto na forma motora, de coordenação motora, quanto na parte social, na afetiva, na questão pessoal, de autonomia. A criança não tem essas caixinhas né? Ela não abre e fecha para a linguagem oral, a natureza e sociedade, a artes... Ela é um tudo. É tudo! Está tudo ligadinho. O aluno ele é integral, se desenvolve em tudo, tem que ser todas as partes, não é só o acadêmico que é importante, tem que aprender a andar junto. Eu acredito que através do planejamento os professores já estão tendo esse

olhar. Você vê em tudo, tudo que é proposto, os espaços todos, os ambientes todos preparados para o desenvolvimento da criança, desde a mais boba, o básico, como tirar a fralda, largar uma chupeta, pegar a facinha e cortar o seu pãozinho sozinho. O que mais a gente vê nesse item é a questão da maturidade da criança, do desenvolvimento da autonomia. Não é só para preencher o tempo. A educação infantil é para brincar, mas é para brincar aprendendo. Eu sempre volto e pergunto para a outra professora como ele era, como que ele se desenvolvia, como era a questão do comportamento dele, como que ela fazia para dar uma continuidade.”

(34 participantes: Pu01, Pu02, Pu03, Pu04, Pu05, Pu06, Pu08, Pu09, Pu10, Pu11, Pu12, Pr01, Pr02, Pr03, Pr04, Pr05, Pr06, Pr07, Pr08, Pr09, Pr10, Pr11, Pr12, Pr13, Pr14, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23)

DSC B – DEPENDE

Foram incluídas nesta categoria duas respostas que apontavam fatores que poderiam interferir na escola de educação infantil se configurar como espaço de promoção de desenvolvimento, como a formação do professor, estrutura física da escola, entre outros.

“Eu acho que tudo depende do professor, da formação, de qual o objetivo dele entendeu? Depende da escola, da estrutura física da escola. Eu poderia falar para você que isso não influencia, mas influencia! Cabe ao professor também, se o professor acomodar nas próprias maneiras a criança vai ficar só....”

(02 participantes: Pu07, Pr05)

DSC C – DIFICULDADES PARA APLICAR NA PRÁTICA

Foram incluídas nesta categoria duas expressões chave que apontavam para as dificuldades de concretizar na prática diária da educação infantil esta promoção de desenvolvimento à criança matriculada.

“Ah, é difícil né? Eu, o que eu sinto um pouco é que isso vai de região, vai de escola para escola, ter esse desenvolvimento, ter uma abertura para a criança conhecer o mundo como um todo. Tem escolas que fazem projetos e conseguem sair fora da escola. Eu acho isso muito legal. Eu acho que seria de grande valia para eles se tivesse essa vivência, tudo que tem teoria com a prática seria o ideal.”

(02 participantes: Pu01, Pr13)

Pensando nesta temática geral de escola como espaço de promoção de desenvolvimento infantil, os resultados obtidos neste estudo demonstram a ampliação do olhar destes professores para além da escola como espaço de aprendizagem cognitiva, e sim como espaço que promove ações de participação ativa, e desenvolvimento nas diferentes áreas: motora, afetiva, relacional, cognitiva.

Os relatos ainda trazem que é através de planejamentos, organização específica dos espaços escolares e condutas do professor que este processo é possível. Dois professores trazem também fatores que dificultam tornar a escola um espaço de promoção de desenvolvimento: estrutura física da escola (existência ou não de espaço e estímulos adequados a promoção de desenvolvimento nas diversas áreas) e fatores ligados ao professor (formação, objetivos, condutas).

As dificuldades encontradas para que isto se concretize estão principalmente ligadas à falta de possibilidades de ampliação das vivências para além do espaço escolar, ampliando e colocando em prática tudo que está sendo vivenciado e aprendido neste local. Um exemplo de atividade deste tipo seriam as excursões.

Segundo o trabalho realizado por Duarte (98) em 2015, para que a criança possa compreender a realidade na sua complexidade, enriquecendo sua percepção a respeito desta, os conteúdos escolares devem ser trabalhados de forma integrada e relacionada.

“Um passeio pela rua pode oferecer elementos referentes à análise das paisagens, à identificação de características de diferentes grupos sociais, à presença de animais, fenômenos da natureza, ao contato com a escrita e os números presentes nas casas, placas etc., contextualizando cada elemento na complexidade do meio. O mesmo passeio envolve, também, aprendizagens relativas à socialização, mobilizam sentimentos e emoções constituindo-se em uma atividade que pode contribuir para o desenvolvimento das crianças.” (98):57)

Pergunta 3- Você já ouviu falar em desenvolvimento integral da criança? Na sua opinião, o que é desenvolvimento integral da criança?

Nesta pergunta foram obtidas respostas de 35 participantes, sendo as mesmas divididas em 40 ideias centrais. Estas ideias centrais foram divididas em quatro categorias, sendo as mesmas apresentadas a partir do DSC correspondente.

A Figura 8 apresenta o compartilhamento de ideias centrais presentes em cada uma das categorias.

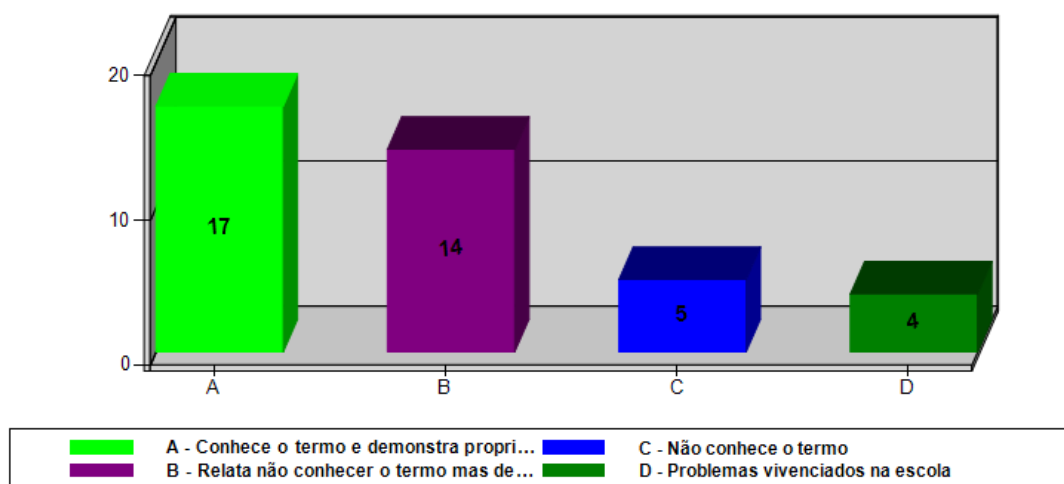


Figura 8 – Compartilhamento de ICs, referente à questão: “Você já ouviu falar em desenvolvimento integral da criança? Na sua opinião, o que é desenvolvimento integral da criança?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

A tabela a seguir apresenta a frequência relativa de ideias centrais e entrevistados em cada uma das quatro categorias. É importante perceber a significativa porcentagem (aproximadamente 88,5% do total de entrevistados) de participantes que demonstram propriedade ao falar de desenvolvimento integral da criança, conhecendo ou não o termo utilizado na legislação vigente.

Tabela 2 – Número (n) e frequência relativa (%) de ICs e entrevistados por categoria, referente à questão: “Você já ouviu falar em desenvolvimento integral da criança? Na sua opinião, o que é desenvolvimento integral da criança?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

		(n)	FREQUÊNCIA RELATIVA (IDEIAS)	FREQUÊNCIA RELATIVA (ENTREVISTADOS)
PESQUISA	Percepções de educadores acerca do desenvolvimento integral da criança (perguntas divididas)			
5 - Na sua opinião, o que é desenvolvimento integral da criança?				
	A - Conhece o termo e demonstra propriedade em relação ao desenvolvimento integral da criança	17	42.50 %	48.57 %
	B - Relata não conhecer o termo mas demonstra propriedade em relação ao desenvolvimento integral da criança	14	35.00 %	40.00 %
	C - Não conhece o termo	5	12.50 %	14.29 %
	D - Problemas vivenciados na escola	4	10.00 %	11.43 %
TOTAL DE IDEIAS		40		
TOTAL DE ENTREVISTADOS		35		

A seguir serão apresentados os DSC referentes a cada uma das categorias elaboradas nesta questão.

DSC A – SIM, DEMONSTRA PROPRIEDADE EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Foram incluídas nesta categoria respostas positivas em relação à pergunta realizada, ou seja, o conhecimento do termo desenvolvimento integral da criança, e seus respectivos entendimentos e pensamentos a respeito do que seria o desenvolvimento integral.

“Sim! Eu já ouvi dizer, já ouvi o termo. O nome já diz né? Seria tudo... tudo! Acho que é o desenvolvimento em todos os aspectos, todas as áreas, todos os âmbitos, o desenvolvimento completo! A educação infantil ela é voltada pra isso, né? A criança ela é integral, a criança como um todo, não é só a parte acadêmica, o curricular que eu preciso estar trabalhando, mas tem a parte social, tanto físico, quanto mental, emocional, afetivo, psicológico, interpessoal, autonomia, o cognitivo, as questões pedagógicas, a socialização, a interação, a cultura, a questão física/motora, o movimento, psicomotricidade, linguagem, as aptidões, o brincar... Todas as relações, tudo que a gente puder oferecer para criança de todas as formas, de maneira global, a gente oferece para desenvolver . Tudo junto, porque o desenvolvimento é feito junto mesmo, se não eu vou daqui um tempo ter crianças deficientes em alguma área né? Se eu fosse pensar segundo a legislação, ela fala do desenvolvimento psíquico, do desenvolvimento físico e do desenvolvimento espiritual que é diferente, não é nada de religião e tudo mais. Quando eu penso na formação integral da educação infantil, eu penso na criança como um ser único, né? Uma fase única, que, que não volta mais, que a gente precisa pensar e é a fase construtora desse adulto. A gente trabalha isso aqui, porque a gente trabalha num todo. Tudo isso é uma coisa junta, é o desenvolvimento total da criança. É o desenvolvimento que a gente fala que é biopsicossocial que é o que tem que ser feito desde da educação infantil até o ensino médio.”

(17 participantes: Pu02, Pu04, Pu05, Pu06, Pu08, Pu10, Pr03, Pr04, Pr07, Pr08, Pr09, Pu11, Pr14, Pr16, Pr21, Pr22, Pr23)

DSC B – RELATA NÃO CONHECER O TERMO, MAS DEMONSTRA PROPRIEDADE EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Foram incluídas nesta categoria respostas negativas ou incertas em relação à pergunta realizada, mas que, porém, apresentam propriedade em relação a seus entendimentos e pensamentos a respeito do tema desenvolvimento integral da criança.

“Não, eu nunca ouvi falar dessa forma não, não que eu me lembre, mas tenho uma ideia. Integral? Eu acho que é pensar num todo né, não ficar preocupado só na parte cognitiva,

mas é pra um desenvolvimento geral da criança, para se desenvolver em todos os aspectos, todas as áreas... cognitiva, pedagógica, física, motora, social, emocional, afetiva, psicológica, mental, oralidade, comportamento, criatividade, a relação com a sociedade, valores, caráter... Tudo! No geral, entendeu? Cada um com sua individualidade, cada um com a sua particularidade. Não só dentro de casa, mas em tudo né? Então é ela interagindo durante todo o dia dela. Na sociedade mesmo. Então eu acho que é isso que faz esse ser completo. O cognitivo é só mais uma área né? Mas precisa de tudo! Por mais que eu seja uma professora eu posso muito bem ajudar a dar almoço, eu posso muito bem ajudar, porque isso tudo a gente acredita que vai tá desenvolvendo a criança como um todo. É quando você pensa em todas as habilidades que a criança precisa desenvolver pra que ela de conta de aprender, para que ela de conta de viver socialmente, de conviver com as outras crianças socialmente. Ou seja, trabalhar como ser integral da criança é isso, mas prepara-la pra agir, conviver, para viver com essas outras pessoas que podem vir na vida inteira dela. Será que é isso que eu falei?"

(14 participantes: Pu01, Pu07, Pu09, Pu12, Pr02, Pr05, Pr06, Pr11, Pr13, Pr15, Pr18, Pr19, Pr20)

DSC C – NÃO CONHECE O TERMO

Foram incluídas nesta categoria respostas negativas em relação à pergunta realizada e seus respectivos entendimentos e pensamentos do que poderia vir a ser o desenvolvimento integral da criança.

"Não. Não ouvi! Questão dela estar integral na escola? É isso? Integral já vem de ser um período maior, em tempo integral. Esta parte do integral é para você dar continuidade naquilo que a criança trabalhou de manhã também, e dar oportunidade para outras questões, do esporte... Tem que dar uma estrutura por isso que eu acho que vem mudando, não fica mais só no cuidado. Eles oferecem projetos. Não sei... Desenvolver atividades prolongadas para a criança? Talvez seja isso, você ter uma criança que ela não se interagem muito, entendeu? Um jeitinho de ir incentivando, estimulando pra que haja essa integração. A gente tem que fazer todo esse trabalho."

(05 participantes: Pu03, Pr03, Pr10, Pr12, Pr17)

DSC D – PROBLEMAS VIVENCIADOS NA ESCOLA

A partir do aparecimento de quatro expressões chave que apresentavam questionamentos e problematizações de questões relacionadas ao desenvolvimento integral da criança que vem sendo vivenciadas na escola, percebeu-se a necessidade de criação de uma nova categoria. Por tanto, o DSC apresentado abaixo é composto por discursos de quatro participantes do estudo, abordará temas como a não linearidade no desenvolvimento infantil atual e condutas familiares que tem apresentado interferências importantes no desenvolvimento infantil.

“Eu acho que de um tempo para cá as crianças são tratadas como adultos. Então, esse desenvolvimento integral, acho que foi ficando de lado, foram pulando etapas. Seria muito bom né? Mas ... Tem pais que colocam tantas atividades na vida da criança, que o brincar vai ficando de lado e é uma etapa importante para o desenvolvimento da criança também. Esse desenvolvimento vai ficando quebrado! Eu acho que a sociedade não entendendo delega ao professor competências que não são nossas, papel familiar que está entrando na escola. Ouço muito das mães: “Será que você pode ajudar meu filho a comer verdura? Será que você pode ajudar meu filho a não bater no irmão?” Muito adulto aí, que ele é super inteligente, ele sabe todas as matemáticas da vida, mas não tem o convívio. Não sabe conviver, não sabe receber um não. A família não pensa nesses três eixos [biopsicossocial]. Porque não quer que a criança machuque, não quer que a criança receba um não. A criança que quer só para ela. Tem família que não gosta que compartilhe, mas aqui é um momento de ensinar também né? Então acaba sendo uma das situações que gera bastante conflito da escola e da família. E a família é difícil da família enxergar isso né? Ela quer que o filho entre na escola, saia sem nenhum arranhãozinho, sem nenhuma frustração. A frustração faz parte da aprendizagem. Lógico que você não vai traumatizar, mas você vai, em alguns momentos, dizer não e ensinar porque que tá dizendo não.”

(04 participantes: Pu01, Pu09, Pu10, Pr22)

A partir dos dados apresentados nos dois discursos anteriores, foi possível perceber que mais de 88% dos entrevistados apresentaram conhecimento a respeito do tema desenvolvimento integral da criança, tendo ou não conhecimento prévio desta terminologia específica.

Segundo estes professores, a educação infantil é voltada a este desenvolvimento, e ele é pontuado como sendo um desenvolvimento em todos os aspectos. As nomenclaturas das áreas do desenvolvimento variam e se ampliam para além do que é descrito na legislação. Neste grupo, o desenvolvimento integral da criança estaria ligado ao social, físico, mental, emocional, comportamental, afetivo, cognitivo, motor, de linguagem/oralidade, cultural, criativo, caráter, brincar, etc. Importante ressaltar o conteúdo do discurso sobre o respeito à individualidade e particularidades de cada criança dentro deste processo de desenvolvimento.

Do ponto de vista legal (Lei nº 9.394/96, art. 29), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade neste processo. (28)

Alguns dos problemas atuais vivenciados na escola e apresentados pelos participantes deste estudo no DSC D apontam para condutas familiares que vem interferindo no desenvolvimento integral das crianças, como a antecipação de fases, desvalorização do

brincar por parte da família, transferência de responsabilidades familiares à escola e superproteção familiar como fator que favorece a privação na exploração e desenvolvimento.

O contexto social e cultural no qual a criança encontra-se inserida influencia em seu acesso e possibilidade de vivenciar diferentes experiências e aprendizagens. Desta forma, a escola não pode ser considerada mediadora exclusiva dos processos que produzem aprendizagem e desenvolvimento. Fatos e vivências que ocorrem fora do espaço escolar também serão de grande valia para a formação integral destas crianças e não podem ser desconsiderados. (110)

Os professores devem compreender que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. (31)

A proposta pedagógica e curricular da educação infantil deve assegurar espaços para participação, diálogo e escuta cotidiana das famílias, respeitando e valorizando as diferentes formas de organização e conhecimentos destas famílias. (31)

“O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos”. (31):92)

Além de conhecer a respeito da terminologia e áreas do desenvolvimento integral, é importante que este professor saiba como favorecê-lo dentro do espaço escolar. Esta temática será abordada na próxima questão a ser apresentada (Pergunta 4).

Pergunta 4- De que forma podemos promover o desenvolvimento integral da criança?

Nesta pergunta foram obtidas respostas de 33 participantes (três não responderam à pergunta), sendo as mesmas divididas em 36 ideias centrais. Estas ideias centrais foram categorizadas em cinco grupos, sendo apresentados a partir dos DSC correspondentes. Serão apresentados os resultados referentes a esta temática, o discurso do sujeito coletivo para cada categoria e ao final, será realizada a discussão a respeito do tema.

A Figura 9 apresenta o compartilhamento de ideias centrais presentes em cada uma das categorias.

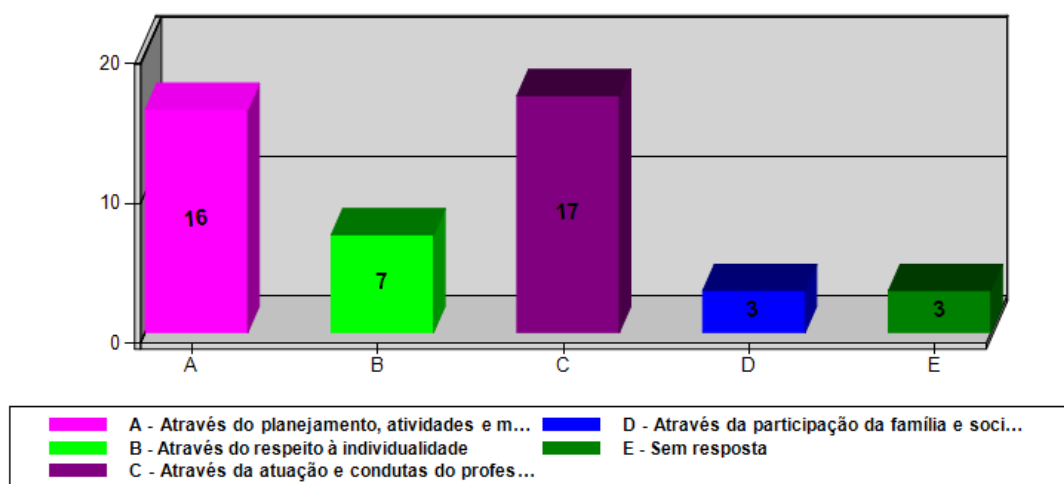


Figura 9 – Compartilhamento de ICs, referente à questão: “De que forma podemos promover o desenvolvimento integral da criança?”, colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

DSC A – POR MEIO DO PLANEJAMENTO, ATIVIDADES E MÉTODOS UTILIZADOS

Foram incluídas nesta categoria expressões chave que apontassem para a importância do planejamento, atividades e métodos para a promoção do desenvolvimento integral da criança dentro da educação infantil.

“É importante um planejamento bem elaborado, os projetos, o olhar para essas expectativas. O desenvolvimento do trabalho do professor está dentro disso, dentro desse desenvolvimento integral, ainda mais na educação infantil. Com tudo que é trabalhado na sala, o programa dentro de sala que tenho que seguir, várias coisas que o método oferece para que a criança consiga se integrar, para ela saber; tem atividades diferentes, lúdicas para criança, materiais que são pensados para oferecer todas as áreas de conhecimento; brincadeiras; teatro; roda; conversas; música; leitura, contar histórias, contos; eventos fora da escola também, por exemplo, vamos fazer um passeio, conhecer outros lugares, para não deixar também de uma forma cansativa, pois a criança perde o interesse muito fácil. Eu acho que conversar com as crianças, mesclando algumas atividades relacionadas e levar para a vida deles, para que eles entendam. Eu acho que tudo funciona bem desde que exista um planejamento! Eu enquanto professora planejo o que vai ser trabalhado, a rotina diária das crianças. Planejo atividades que proporcionem desafios para que a criança seja desafiada a lançar novos recursos, criar novas estratégias pra poder se sobressair. Colocar desafios, que ela vá podendo vencer medos, vencer inseguranças ou até mesmo partilhar também a alegria, porque tem criança que sabe se superar e sabe passar isso para as outras crianças, sempre estar compartilhando os conhecimentos e aprendizados. Tem as ferramentas de desenvolvimento que uso, além das estratégias de ensino, dos conteúdos que coloco um pouco de valores para a criança, a educação por princípios, trabalhando dessa maneira a criança já vai ter outro olhar em

relação a tudo, acho que ajuda muito, montando um ambiente de aprendizado, lúdico, através de brincadeiras, fazendo tudo de uma forma mais gostosa, mais suave porque a gente está na educação infantil, acho que esta parte é fundamental para que não seja uma coisa metódica. Planejando de acordo com a nossa clientela né? Então sigo um roteiro muito bem pensando, muito elaborado! As disciplinas são integradas, eu e minha auxiliar, a gente trabalha todas as disciplinas. Se tentar separar, fragmentar, não vai fazer o papel dela. Porque se eu disser que o papel da escola é só o cognitivo não é a verdade né?! Tem que se preocupar em saber que o aluno está num bem estar, é brincante, tem que se preocupar com esse aluno no social. Então a escola, eu acho que ela precisa colocar essa integração e ver que ela não tem só um lado cognitivo aqui dentro. Eu acho que, no geral, todo lugar tem um aprendizado, só da criança estar vendo, estar participando, ela vai conhecendo.”

(16 participantes: Pu02, Pu04, Pu08, Pu09, Pu10, Pu12, Pr02, Pr04, Pr05, Pr07, Pr08, Pr15, Pr16, Pr19, Pr22, Pr23)

DSC B – POR MEIO DO RESPEITO À INDIVIDUALIDADE

Foram incluídas nesta categoria expressões chave que demonstrassem a importância do respeito à individualidade da criança para a promoção do desenvolvimento integral da criança dentro da escola de educação infantil.

“Eu preciso ver o lado da criança, observando mesmo o desenvolvimento dela em primeiro lugar. Pela experiência que tenho, já bato o olho e já sei um pouquinho de cada criança, né? Eu vejo quais são as necessidades, o que eu preciso saber mais sobre ele, com os pais, em casa, ver todo o contexto para eu poder fazer com que ele se desenvolva, ele com os outros também, todos os outros, se desenvolvam de maneira satisfatória. Se observar, posso ver, identificar, que um aluno está precisando mais da minha atenção em um aspecto e um outro, em outro. Preciso promover isso, pesquiso atividades diferenciadas, tenho que trabalhar a diferença no coletivo quando recebo uma criança de inclusão. Não dá para colocar todo mundo do mesmo jeito, cada um é um. Eu entendo que a criança é única e que eu não vou comparar, que cada criança tem seu tempo, o seu limite e a minha intervenção com ela começa onde ela está e não onde ela pretendia que eu estivesse ou onde a matriz curricular diz aonde ela deveria estar. Então, cada criança é cada criança!”

(07 Participantes: Pu02, Pu03, Pu05, Pu09, Pr14, Pr17, Pr18)

DSC C – POR MEIO DA ATUAÇÃO E CONDUTA DO PROFESSOR

Nesta categoria foram incluídas todas as expressões chave que abordassem a atuação e condutas próprias do professor favoráveis à promoção do desenvolvimento integral da criança dentro da escola de educação infantil.

“Na educação infantil eu acho que é assim, através das atitudes, do dia a dia, é você conversando, tirando da criança, fazendo ela participar, promovendo situações em que acontece isso. São coisas simples, uma coisa que faço em roda, que converso, às vezes é uma

coisa tão pequenininha que falo, que acho que nem faz efeito, mas chega em casa dá esse retorno. A visão do professor é tudo! Estar sempre aberto a novos conhecimentos, a cursos e trazer isso para a prática, não ficar só na teoria. Estar ali, observando para saber se a criança está se desenvolvendo ou não. Eu prefiro estar mais perto e trabalhar mais, porque às vezes só de falar para pegar o material ela não vai se interessar muito, mas se eu mostrar para ela que é legal, se eu trabalhar primeiro, aí vai despertar interesse, da criança se ver capaz de fazer várias coisas. O relacionamento entre professor e aluno também é bem trabalhado para eles desenvolverem coisas básicas. Eu tento promover essa socialização com todos, para que todos sejam iguais. Tenho que saber trabalhar com eles, oferecer as ferramentas e deixa a criança construir. Trabalhar de uma forma mais humanizada, um olhar mais sensível para a criança, trabalhando através do sentimento que passo. Tenho que ter isso incorporado dentro de mim, se não, não consigo ensinar o outro. Aquela atenção especial que dou, aquela adaptação que faço para aquela atividade. Eu fico como suporte pra dar as orientações, mas primeiro deixo a criança construir o conhecimento dela, não fazer pela criança. Não sou o detentor do saber, estou ali pra ir conduzindo. Através dos meus atos, tudo que faço é exemplo, é modelo, então a maneira como me comporto, a maneira como falo, isso tudo reflete na forma como eles vão agir, se comportar, aprender. Eu acredito muito na vontade do professor, na disponibilidade de fazer acontecer de fato; não se preocupar só com a parte pedagógica. Infelizmente acho que a escola ainda foca muito no pedagógico e a coisa que a gente falta e a nossa formação... Não tenho ferramentas para trabalhar muitas coisas que eu acho que é necessário para trabalhar com criança.”

(17 Participantes: Pu02, Pu03, Pu10, Pu11, Pr01, Pr03, Pr06, Pr07, Pr08, Pr09, Pr11, Pr12, Pr14, Pr18, Pr20, Pr21, Pr23)

DSC D – POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E SOCIEDADE

Nesta categoria foram incluídas expressões chave que abordassem como ferramenta de promoção do desenvolvimento integral da criança a participação ativa da família e sociedade.

“Eu não consigo desenvolver ela na casa dela, eu não consigo desenvolver ela na rua com os amigos, eu não vou conseguir desenvolver ela na vida, mas eu vou ter a responsabilidade de prepara-la para isso. Eu não tenho essa capacidade de garantir o desenvolvimento integral da criança, o desenvolvimento cabe a todas as pessoas que estão a sua volta, a sociedade. A família também, quando a gente está em conjunto com a família tudo flui tranquilamente, mas esse olhar, às vezes a gente tem dificuldade de trabalhar, de ter essa troca com eles, então eu acho que essa falta de andar junto atrapalha bastante.”

(03 Participantes: Pu07, Pr13, Pr14)

Como resultados desta temática tivemos que a atuação e condutas do professor (DSC C), seguido do planejamento adequado, atividades e métodos específicos (DSC A) são as melhores maneiras de se promover o desenvolvimento integral da criança. Também foi

citada com menor frequência a importância do respeito à individualidade da criança (DSC B) e a participação ativa da família e sociedade (DSC D) para que o desenvolvimento integral possa ser promovido.

No DSC A são trazidos conteúdos importantes em relação à necessidade de planejamento adequado dentro da escola de educação infantil para que esta possa promover o desenvolvimento integral da criança. Além disto, os projetos, atividades, materiais e estratégias de ensino adequadas como brincadeiras, teatro, música, roda, eventos externos, desafios, novidades e ambiente elaborado cuidadosamente de acordo com a necessidade do público atendido, são os pontos importantes citados pelos participantes desta categoria.

Segundo Zabalza (111), publicado em 2007, a forma como se constrói o projeto educacional é muito importante e influencia no quesito qualidade do espaço escolar, porém ainda é, muitas vezes, desconsiderado. Este autor aponta que é difícil elevar o nível de qualidade em processos que possuem baixa qualidade de projeto, ou seja, são necessários investimentos adequados em relação a recursos, espaços, condições de trabalho, formação, etc. para que seja possível alcançar os objetivos pretendidos.

No DSC B aparece a importância de um olhar e avaliação cuidadosa a cada criança individualmente para que possam ser identificados os aspectos que necessitam de maior atenção e intervenção por parte do professor.

Na categoria seguinte, ou seja, DSC C, está o maior número de participantes. O discurso aborda a importância das atitudes do professor, promovendo a participação ativa da criança e sendo o mesmo modelo para as atitudes e desenvolvimento da criança. Neste discurso aparece o professor não como detentor de todo o conhecimento, mas como mediador da aprendizagem, e a criança como ativa na construção do conhecimento.

Desta forma, a ação do educador não se reduz à transmissão unilateral de informações e conhecimentos aos alunos, mas se configura como processo ativo na construção e articulação de conteúdos, vida, vivências e experiências significantes. (112)

“O professor não é um “vaso”, um receptáculo repleto de informações e conhecimentos a serem dali retirados e dados aos alunos. O professor é um ser pensante e de ação. Através da reflexão e da ação, deve ser capaz de estabelecer ligações entre os conteúdos a serem transmitidos e as demandas e necessidades do processo educativo pelo qual passam seus alunos, suas respostas em relação ao assunto tratado e, na soma disso tudo, reavaliar suas próprias opiniões. Estabelecer ligações, sem impor uma determinada “verdade”, é o aspecto mais delicado da tarefa docente.” (112):03)

A intenção é que o professor a partir deste processo de mediação favoreça o processo ativo de construção de conhecimento e reflexão deste aluno, não se configurando mais como receptor passivo de informações depositadas pelo professor. Assim estes alunos terão a possibilidade de atuarem como protagonistas e sujeitos ativos e críticos na sociedade. (113)

No último discurso apresentado nesta temática, é pontuada a importância da família e sociedade de forma geral na concretização deste desenvolvimento integral, já que o mesmo não ocorre apenas dentro do espaço escolar. Os participantes desta categoria pontuam a dificuldade, muitas vezes, de realizar um trabalho em parceria com a família e assim obter a continuidade do que vem sendo apresentado e trabalhado no espaço escolar.

A escola não se configura como mediadora exclusiva dos processos conduzem à aprendizagem, sendo também muito importante o acesso a experiências e aprendizagens diversas que a criança esta sendo exposta no contexto sociocultural e familiar em que vive. (110)

“Enquanto crianças e adolescentes circulam pelo bairro, frequentam projetos socioeducativos, assistem a programas de TV e, especialmente, convivem com pessoas de referência na vida doméstica e comunitária, eles acessam um repertório diversificado de informações, permeadas por emoções e intuições que constituem um lastro fundamental para sua formação integral”. (110):75)

Em estudo qualitativo realizado por Mezzalira e Guzzo (114) junto a professores de uma escola de educação infantil pública, foram identificados seis fatores ou elementos impeditores para o acompanhamento e a promoção do desenvolvimento integral das crianças nas instituições infantis. Um destes fatores esta ligada a dificuldade de relacionamento saudável entre família e escola, assim como citado no DSC D da presente pesquisa.

Estes autores defendem a necessidade do estabelecimento de relação mais aprofundada entre escola e família, sendo que esta pode além de auxiliar no bem-estar físico, social e psicológico da criança, favorecer também os professores na construção de propostas pedagógicas mais contextualizadas de acordo com a realidade, contexto de vida e necessidade de cada criança/família. (114)

“A escola deve estabelecer uma rede de apoio com a família para favorecer a proteção e o desenvolvimento da criança. E para isso é fundamental abrir espaços de discussões políticas mais amplas visando à garantia dos direitos da criança a uma educação de qualidade e gratuita”. (114)

Os outros fatores apontados neste estudo como dificultadores da promoção de desenvolvimento integral dentro do espaço de educação infantil foram: dificuldades na construção e execução de propostas pedagógicas coletivas; postura centralizadora da equipe gestora na tomada de decisões; desvalorização e desqualificação do professor por parte da equipe gestora; falta de planejamento, organização e aproveitamento dos horários de trabalho docente coletivo; contexto de violência e negligência em relação a criança; falta de métodos específicos de avaliação integral da criança para que sejam feitos os planejamentos de acordo com as necessidades individuais. (114)

Pergunta 5- Você tem ou teve contato com crianças com deficiências ou com dificuldade de aprendizagem em suas turmas? Como foi sua experiência?

Nesta pergunta foram obtidas respostas de 35 participantes, sendo as mesmas inicialmente divididas em “sim” e “não”.

A Figura 10 apresenta a quantidade de participantes que apresentaram contato com estas crianças em sala (“sim”) e os que nunca tiveram contato com crianças com atrasos ou diagnósticos em suas salas de aula (“não”).

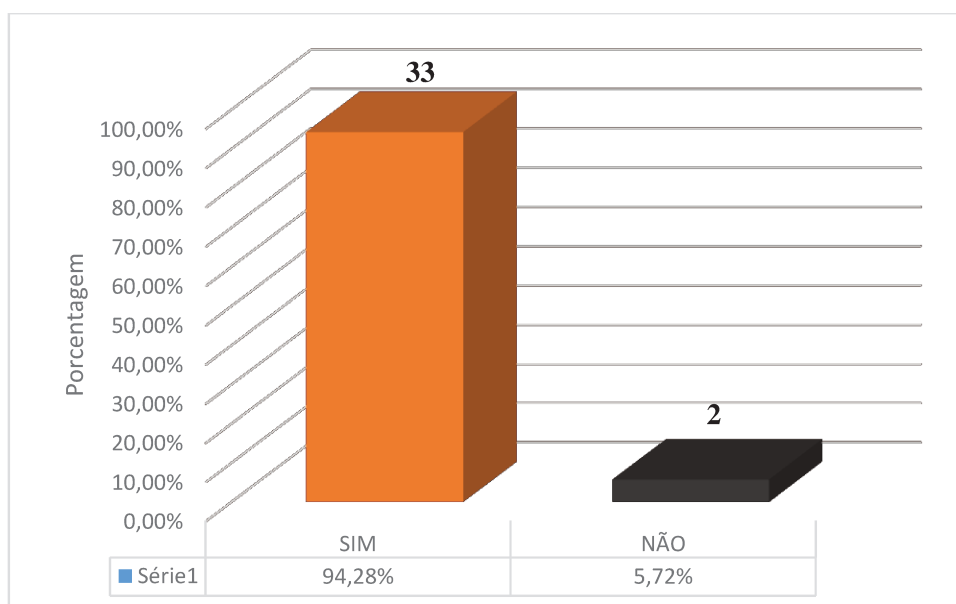


Figura 10 – Número e porcentagem relativa de participantes de acordo com a resposta obtida na pergunta: “Você já teve contato com crianças com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem em suas turmas?” colhidas por meio dos depoimentos dos 35 entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

Importante ressaltarmos o aumento do número de crianças incluídas na rede regular de ensino, sendo que neste estudo, mais de 94% dos participantes já tiveram contato com crianças que apresentavam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem em suas turmas. As mudanças na legislação, dando prioridade a inserção destas crianças na rede regular em vez de instituições especiais de ensino provavelmente são as principais responsáveis por estes números.

Após esta categorização inicial as respostas referentes à “Como foi sua experiência?” foram divididas em 85 ideias centrais. Estas ideias centrais foram categorizadas, sendo as mesmas apresentadas a partir dos quatro DSC correspondentes. Lembrando que cada participante pode ter contribuído com expressões chave para mais de uma categoria.

A Figura 11 apresenta o compartilhamento de ideias centrais presentes em cada uma das categorias.

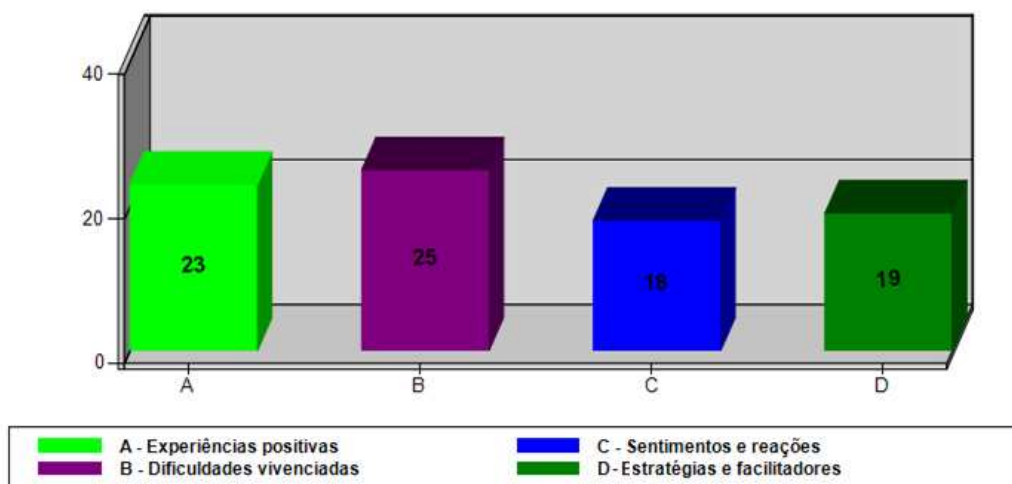


Figura 11 – Compartilhamento de ICs, referente à questão: “Como foi sua experiência?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

Na figura apresentada anteriormente é visível que as dificuldades vivenciadas por estes professores ainda superam as experiências positivas advindas do processo de inclusão escolar.

A seguir serão apresentados os DSC referentes a cada uma das categorias.

DSC A – EXPERIÊNCIAS POSITIVAS

Foram incluídas nesta categoria expressões chaves que apresentassem conteúdos referentes a vivências positivas junto a estas crianças no ambiente escolar.

“Eu gosto muito, confesso que eu gosto muito, eu acho que é maravilhoso, é sempre um grande aprendizado, é crescimento, muito crescimento, é um presente na verdade, porque é mais conhecimento, é mais evolução pra nós do que pra eles. A gente aprende muito com o que é diferente! A gente sai da zona de conforto e vai ver que nem tudo é igual como a gente imagina. Isso também é muito positivo para as crianças. Eu tive boas experiências porque eu fui percebendo que tem o potencial. Tem que mostrar que tem coisa boa, ampliar a visão da criança, falar pra ela e mostrar que é possível fazer tudo. Toda criança é capaz de aprender, se você trabalhar e insistir. Tem jeito! Ela tinha dificuldades, mas aí eu consegui criar vínculo. Ela gostava das aulas e participava de todos os jogos que eu propunha na sala. A gente aprende com ela todo dia um pouquinho, um dia de cada vez. Eu olho com um olhar tudo diferente, é lindo de ver, muito enriquecedor ir aprendendo junto com ela. Ela ensina para a gente e a gente tenta ensinar ela em cima daquilo que a gente está vendo que ela é capaz de fazer. Foi muito importante pra mim e pra ela, porque a partir desse conhecimento, de eu estar recebendo essa criança e pesquisando bastante, procurando saber quais eram suas necessidades, saber aonde eu poderia ajudar pra fazer a diferença na vida dela todos os dias. A partir do momento que a gente se abriu, aceitou, enxergou essa aceitação, ela foi muito feliz, conseguiu se envolver e através disso cresceu bastante. A gente vê que o pouco que a gente fez faz diferença. Esse ano eu já estava muito aberta, eu já tinha uma noção de como era, e independente de saber o que tinha ou o que não tinha, da onde, de quem era... Eu já vim aberta, então eu acho que isso ajudou muito. Deu tudo certo! Quando a gente coloca de uma forma natural. Então acabou que foi uma inclusão, foi completa, porque eles aceitaram, ela aceitou. Vejo o desenvolvimento dela, vejo o progresso, que realmente está aprendendo, está caminhando bem assim. Então é uma coisa que me move bastante, ver que no final do ano a criança evoluiu, avançou dentro das possibilidades dela. Sempre é bacana para todo mundo. Muito gostoso! Foi um desafio, mas eu posso dizer que foi uma experiência boa, pelo fato da gente poder conhecer melhor, se colocar no lugar. Ainda estou aprendendo muito com ela. Teve a empatia desde o primeiro encontro. A gente formou um trio amoroso entre a estagiária, a professora e o aluno; envolvi muito a família também. A melhor coisa é quando os pais estão cientes do caso, abertos e realistas, consigo lidar melhor. Ela já era diagnosticada e fazia acompanhamentos com especialistas, família super presente, tinha tudo que uma criança pode ter. Eu via uma diferença enorme! A gente fazia todo um trabalho em conjunto mesmo, coordenadora, mãe, tudo. A TO dela vinha bastante conversar com a gente para a gente poder entender como que era. Eu acho muito importante o profissional ter o contato com o professor. Eu fui vendo que criança a gente tem que conhecer, então foi mais tranquilo porque eu também tive um apoio da professora da sala de recursos. Ela me deu um respaldo maravilhoso. Eu procurava perguntar para ela e ela falou para eu ter calma, conversou comigo um pouco, deu algumas sugestões no planejamento. Ai conhecendo a criança a gente foi adaptando e foi bem tranquilo. Eu acredito que por essa organização, por ter mais gente apoiando, eu estou mais tranquila. Eu gosto de ter sempre algum diferenciado na minha sala.”

(23 participantes: Pu01, Pu02, Pu03, Pu04, Pu05, Pu07, Pu08, Pu10, Pu11, Pu12, Pr02, Pr03, Pr05, Pr06, Pr08, Pu09, Pr10, Pr13, Pr14, Pr17, Pr21, Pr22, Pr23)

Nesta categoria, a inclusão escolar é vista como positiva para todos os envolvidos: professor, criança inclusa e demais alunos da sala. Segundo os participantes este processo é um desafio positivo, que gera movimento de busca por conhecimentos, mudanças e ampliação do olhar do professor.

Dentro do discurso aparece que toda criança é capaz de aprender, sendo necessário diversificar a forma de ensinar e ampliar a visão para poder perceber inclusive pequenos avanços em áreas específicas.

A deficiência em si não pode ser vista como a barreira que exclui estas crianças da possibilidade de participarem ativamente dos processos de aprendizagem oferecidos no espaço escolar da educação infantil, assim como não constituem a criança como um todo, são apenas parte deste indivíduo. Esta condição gera a necessidade de diversificação da prática pedagógica, considerando as individualidades de cada criança, sendo que este contato e conhecimento é quem embasará a forma de proceder com cada criança a as condições de participação no espaço escolar. (38)

O trecho retirado do trabalho publicado por Soares (38) em 2016 colabora e amplia as percepções dos professores que contribuíram com esta categoria.

“Quiçá aprendamos desde bem pequenos que a deficiência não é o que define o ser, mas as condições sociais de sua participação e o desvelamento de suas inúmeras possibilidades. Inaugurar novas formas de cantar, ouvir, sentir, enxergar, andar, comer, escrever, sentar, brincar, correr, falar, entender, perguntar, desenhar, pintar [...] parece permanecer como desafio a todos nós e tão natural para crianças, haja vista as oportunidades desfrutadas em contato com pessoas com deficiência. Investir nessas práticas pode ajudar na formação de uma geração que não atribui o status de bizarro à deficiência, mas antes compreende as diversas manifestações do corpo, em sua plenitude.” (38):52-53)

DSC B – DIFICULDADES VIVENCIADAS

Foram incluídas nesta categoria expressões chaves que apresentassem conteúdos referentes às dificuldades vivenciadas no processo de acolhimento e trabalho junto a estas crianças dentro do espaço escolar, como a falta de formação do professor, o número de alunos por sala que dificulta atenção diferenciada aos que necessitam, falta de estrutura na escola para receber crianças de inclusão, falta de suporte externo (profissionais de outras áreas e família).

“A experiência foi muito difícil, não vou mentir, se não a gente fala que é mil maravilhas, mas não é! Não é fácil trabalhar na sala de aula, não tenho materiais que podem ajudar. Eu não sabia tudo que eu tinha que fazer, mas a pouca orientação que eu tinha eu não conseguia por o tempo todo, nem me aprofundar mais para ajuda-la, porque ela não era a única, eu tinha que atender todos e eles me também me sobrecarregavam. Ela precisaria de uma atenção maior, e uma professora sozinha não consegue. Você quer ficar com elas mas você não pode deixar a sala. Eu sentia que ou eu estava dando muita atenção para ela e estava deixando a turma ou que eu não conseguia incluir 100%, manejar isso, porque dependendo das atividades não conseguia, dependendo da criança também. Algumas conseguiam fazer, participar de tudo, mas outras mesmo com a ajuda não. Minha vontade era de chorar, porque ela chorava tanto. Não consegui ver que eu pude fazer alguma coisa para ela, eu deixei, podia ter feito mais, mas acredito que é por falta de conhecimento mesmo. Eu preciso me preparar mais para poder estar podendo ajudar. Uma formação que nos falta. A gente não tem especialização em cada síndrome né? Por mais que a gente vá pesquisar sobre ela, não tem receita pronta né? Eu montei toda a minha estrutura, a minha história, a maneira como eu conseguia atingir as crianças, que eu desenvolvia a aprendizagem deles e de repente eu comecei a ver chegar essas crianças com dificuldades. Onde que eu vou botar elas? Como é que eu vou fazer isso? Eu acho que eu preciso muito dessa ajuda, em como fazer para ajudá-la. Eu não sei muitas vezes o que fazer! A criança com deficiência começa a gritar, as crianças já param de prestar atenção na história, aí já era, já perdi totalmente o caminho. O profissional tem que ter dicas e eu acho que, hoje em dia, tem pouco disso. Nunca ninguém me disse o que eu tinha que fazer quando uma criança tivesse um ataque epilético na sala. A gente não tem essa formação, como tem que ser, como socorrer, qual o melhor para ela. Não sabendo lidar, na primeira semana de aula eu dei uma atividade e ela chorou. E aí eu falei: “Meu Deus e agora?” E agora eu preciso mudar a minha prática!”. Aí comecei a ver que o professor é tão pequeno, tão despreparado emocionalmente. A gente não sabe o que fazer. É tentativa e erro, porque cada um é cada um, não achava nada na literatura. Comecei o ano com mais dificuldades, tive que dar um suporte muito grande no começo pois foi difícil encontrar o caminho pra comunicação e pra saber como eu poderia ajudar da melhor forma possível. Está sendo muito difícil o desenvolvimento dele, às vezes eu acho que ele nem aprende, porque ele não para, por causa do comportamento. A maior dificuldade foi com os pais, quando a mãe fala uma língua e o pai fala outra. Ou a gente falava em uma língua e o pai falava outra língua. Foi bem difícil a questão da aceitação, até para relatar, para lidar com a criança. Ele foi uma criança bem difícil de trabalhar. Era nítido que a criança tinha, só que o professor não pode dar diagnóstico. Eu pedia para ela levar e ela não levava. Ou a mãe queria o remédio logo para acalmar o menino, então, a preocupação da escola é tão grande que nem encaminhou pra muitos neuros, porque automaticamente eles já dão medicamento. Isso é muito comum, alguns dão Ritalina e pronto. Tem laudo que eu não concordo, que eu acho que a criança foi laudada a partir de um relato da mãe e aquilo não é verdadeiro, que as informações não batem. Quando não tinha acompanhamento de outros especialistas, a mãe não tinha procurado nenhuma ajuda, sempre era o que a mãe passava, acabava que ficava uma coisa que não fechava muito. A criança gritava o tempo todo, as outras crianças tinham medo dela. Ela entrava na sala e derrubava tudo. A gente vê que a criação interfere. Infelizmente eu não posso julgar os pais, mas interfere muito. Como não

tinha acompanhamento, a professora da sala de recursos só observava e me dava algumas sugestões, orientações que nem sempre eu conseguia fazer porque tinha que atender todos. Tinha certa limitação. A dinâmica nossa é corrida, é muito puxada, então pra gente parar para conversar com a professora da sala de recursos, até isso é difícil. Uma fala que eu senti muito e que eu não concordei, porém foi assim que aconteceu, foi: “Você vai ter que deixar alguém em espera”. E eu falei: “Mas a (nome da criança integrada) sempre vai ficar em espera? Porque se eu deixasse ela na cadeira o tempo todo ela ficava, ela não ia reclamar.” Eu não tinha auxiliar todos os dias. Teve uma época que eu não tinha ninguém. As estagiárias, ninguém queria ficar com a criança, não por rejeição, mas porque tinham medo, dó. Eu acho que inclusão seria ter a criança inclusa, porém ter um especialista com ela, não a estagiária que está tentando aprender alguma coisa com a professora que muitas vezes não sabe. Então nesse ponto eu senti muito. Para mim é difícil! Não sou formada nesta área, não tenho experiência. Eu me senti totalmente perdida! Eu falo “Meu Deus, como que eu vou conseguir atingir ali?”. Cada dia vem surgindo uma síndrome diferente e você fica assim “poxa, como é que vai ser?”. Está difícil! É uma tarefa árdua, a inclusão, é um assunto bem polêmico. Não deveria ser, mas ainda é! Incomoda! Nem todas as escolas estão preparadas, não sabem qual o seu real papel. Eu vejo que muitas vezes a escola se preocupa muito em atender aquela criança, mas acaba que o professor não tem um coração que inclua! Precisa do apoio da equipe liderança. Aqui ainda não está 100%, agora que colocou a rampa. Na sala, para quem tem cadeira de rodas, tem que tirar porque às vezes o espaço não dá para brincar, então eu acho que falta ainda muita coisa ainda.”

(25 Participantes: Pu01, Pu02, Pu03, Pu04, Pu05, Pu06, Pu09, Pu10, Pu11, Pr01, Pr03, Pr04, Pr06, Pr07, Pu08, Pr09, Pr11, Pr13, Pr16, Pr17, Pr19, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23)

Pensando nestes dois primeiros discursos juntos, é possível perceber que o professor encara o desafio de promover a inclusão destas crianças em todos os aspectos que envolvem a educação infantil, porém falta respaldo adequado para que isto ocorra de forma natural, organizada, produtiva e positiva.

A falta de materiais diversificados e adequados, a formação insuficiente e limitação no conhecimento específico, a falta de estrutura física adequada/ acessibilidade nas escolas e o despreparo emocional do professor são alguns dos importantes fatores citados como dificultadores do processo de inclusão da criança com deficiência ou dificuldades de aprendizagem na rede regular de educação infantil.

O grupo relata que se sente paralisado frente a esta criança, não sabendo como agir ou o que fazer para promover sua inclusão nos diferentes âmbitos educacionais. Provavelmente isto ocorre pela falta de experiências prévias junto a este público diferenciado e também pela dificuldade de generalização destas experiências anteriores para outros casos pelas características singulares apresentadas por cada uma das crianças independente de diagnóstico semelhante ou não.

Esta dificuldade poderia ser em partes suprida pela maior divulgação de resultados de estudos, estudos de caso e relatos de experiências de professores em relação a inclusão escolar, como forma de incentivar e auxiliar outros professores que estão passando pelo mesmo processo.

Além de todas as dificuldades citadas acima, o alto número de crianças por professor, a falta de suporte familiar, a falta de suporte interno e externo à escola e a necessidade de desconstruir padrões de ensino amplamente utilizados anteriormente por estes professores, favorecem ainda mais a vivência de dificuldades em detrimentos de experiências positivas.

Silva (115) (2008), colabora com a discussão desta temática ao afirmar que a deficiência nunca passa despercebida e provoca diferentes reações diante dessa condição, uma vez que surpreende, desorganiza e imobiliza ao materializar no corpo o que foge ao usual, familiar e esperado.

Além disto, o autor pontua que:

“Apresentar possibilidades de acesso ao currículo escolar diferentes das comumente utilizadas em nossas práticas pedagógicas faculta-nos o entendimento de que não é meramente a deficiência o motivo de nossas preocupações, mas a certeza de que essas práticas necessitarão ser revisitadas e, desde que preciso, redimensionadas. Se a deficiência é uma produção social, há muito mais para conhecermos sobre a organização curricular proposta em nossas salas de aula, que a patologia, afinal, não é a ausência de audição, por exemplo, que impõe as dificuldades de acesso ao currículo escolar por uma criança surda, mas a promoção e o respeito a uma proposta pedagógica mais acessível na sua forma particular de conhecer o mundo.” (38):50)

As lacunas em relação à formação do professor e a falta de saber especializado colaboram para as dificuldades de concretização do processo de inclusão escolar, porém não são suficientes como justificativa para as dificuldades na organização de práticas curriculares condizentes com as necessidades de diferentes estudantes. (38)

Somando-se aos problemas relacionados ao currículo, nas atuais políticas educacionais não existe determinação, mas apenas sugestão ou indicação do número adequado de crianças por professor dentro dos diferentes níveis de ensino. As defasagens em relação à demanda de crianças buscando por ensino superlotam escolas, o que dificulta de forma importante que estes referenciais sejam cumpridos. (13)

Em relação a esta temática, o estudo realizado por Corrêa (13) aponta a criticidade da situação:

“(…) Até mesmo as professoras, embora conscientes da necessidade de se trabalhar com grupos pequenos, acabam convencendo-se de que é possível trabalhar com qualquer número de crianças desde que a professora seja “criativa”. No afã de justificar uma situação contra a qual não conseguem lutar, buscam explicações e chamam a si a responsabilidade pela qualidade da educação oferecida, e, mesmo que se mencione a responsabilidade do Estado, esta não parece ganhar a devida dimensão.” (13):101)

A falta de oferecimento de condições mínimas de trabalho ao professor, apesar da forte responsabilização em relação à qualidade do serviço oferecido é um importante problema vivenciado em muitas escolas brasileiras. (13)

A razão adulto/criança mostra-se imprescindível, pois além de, relacionar-se com as condições necessárias para que todas as crianças sejam respeitadas seus direitos, relaciona-se também com as próprias condições de trabalho a que são submetidos os profissionais que atuam na área da educação. (13) Este fato se torna ainda mais relevante quando pensamos em salas de aula que apresentam crianças em processo de inclusão e que demandam um olhar e atuação mais próxima deste professor.

Para que a inclusão escolar se concretize é necessário mais do que leis que determinem a criação de cursos de formação continuada ou que obriguem a matrícula destas crianças na rede regular de ensino. As políticas públicas para inclusão devem estar baseadas em acompanhamentos e capacitações contínuas desta equipe escolar visando a diminuição gradativa da exclusão escolar e o resgate da cidadania destes alunos. (116)

DSC C – SENTIMENTOS E REAÇÕES

Foram incluídas nesta categoria expressões chaves que apresentassem conteúdos referentes a sentimentos e reações vivenciados por estes professores durante o processo de acolhimento e trabalho junto a estas crianças dentro da escola. Neste tópico aparecem conteúdos importantes como o sentimento de incompetência, de desafio, a tristeza, o medo de lidar com o diferente, a frustração por não saber e não conseguir fazer o melhor, a dúvida e insegurança a respeito de como trabalhar com as crianças que apresentavam deficiência ou outras dificuldades, o choque, angústia, mas também a gratidão e felicidade ao ver evoluções, a saudades de tê-los em sala e a tranquilidade quando apresentavam maior experiência, organização e suporte de outras pessoas. Os participantes também passaram por momentos de

autoquestionamento de suas práticas, de busca por formação, informação e organização de forma a conseguir lidar com as novas demandas, abertura e aceitação e descoberta de novas possibilidades como professor.

“Foi um ano que eu me senti muito frustrada, nem sempre eu conseguia fazer porque eu não sabia tudo que eu tinha que fazer e eu tinha que atender todos, aí eu comecei a me organizar. A palavra assim foi frustração. No começo medo e depois a frustração. Eu podia ter feito mais. Eu fui atrás por causa disso, porque ano passado eu me senti uma incompetente, eu falei: ‘Gente, o que estou ajudando? O que eu estou fazendo para melhorar estas crianças né?’. No começo foi até um pouco assustador, deu medo, foi bem difícil, porém eu gostei! Foi um desafio, muito maior. Eu buscava ao máximo para estar conseguindo passar. Primeiro foi um choque porque eu recebi os dois assim: ‘Está aqui a sua pasta, você está no Pré-II, você tem 24 criança, dois integrados.’ Mas o que eu faço? A minha preocupação era justamente o como trabalhar. Eu tinha muito medo de lidar com a situação, de me encaixar e de encaixar essa criança em tudo, no tipo de trabalho que eu desenvolvo! Eu ficava me questionando assim: ‘Gente o que eu vou fazer com essa criança? O que eu vou trabalhar? Agora se eu tenho um diagnóstico, o que eu faço com aquilo?’ ou então, ‘Como eu posso fazer para ajudar essa criança a não sofrer? Como que eu posso auxiliar a família?’. Eu assustei, fiquei super preocupada para saber como que eu poderia ajuda-lo, mas falei: ‘Não! vamos dar um jeito!’”. E aí dei um jeito! Tem que correr atrás. Tem que ser professor né? A gente tem que estudar, tem que saber o que vai fazer, pesquisar. Daí, eu aprendi a amar, a gostar, eu me abri, aceitei e tentei fazer o máximo que eu podia. Este ano eu estou mais tranquila. Eu não sei se é por ter passado por tantas e aí eu estou tendo mais calma. Acredito que por essa organização, por ter mais gente apoiando, eu estou mais tranquila. Eu fui descobrir minha função de ser professora, me deu uma sensibilidade, um olhar. E na verdade a gente até sente um pouco de falta, porque acaba tendo uma rotina diferenciada, tive que ler, pesquisar, buscar um pouco mais, e hoje não tenho mais. É muito gratificante pra gente um sorriso, um abraço, um beijo pra quem não dava... Eu fico muito feliz com isso! Ver que a criança vai melhorando, vai conquistando, mas também triste, pelo ambiente, pelo estado dos pais que não conseguiam lidar com a situação. E outra coisa que incomodava, que todo professor tem a sua ajudante, e se você não for até lá, você nem toca nessa criança sabe? E é mais frustrante ainda que você acaba vendo que esta outra pessoa tem menos preparo ainda que você. Quando se vê o aluno, ninguém pergunta do professor. É angustiante! Eu lembro que no dia que a minha aluna chorou, eu lembro que eu fui para casa e chorei muito, porque eu não compreendia. Você vai embora tão pequeno sabe?”

(18 Participantes: Pu01, Pu02, Pu03, Pu06, Pu08, Pu09, Pu11, Pr05, Pr06, Pr07, Pr08, Pr10, Pr12, Pr13, Pr14, Pr17, Pr21, Pr23)

Por muito tempo, a formação clássica do professor privilegiou a existência de uma metodologia “universal” de ensino, versátil a públicos, épocas e sociedades diversas. Os alunos capazes de seguir este padrão ao qual ele foi preparado enquadravam-se dentro do grupo de normalidade, sendo todos os demais, que não se enquadrassem ou se beneficiassem

deste modelo pronto, eram classificados em outro grupo, apontando a deficiência e dificuldade como algo advinda da criança e não da forma como o modelo e suas dificuldades poderiam estar prejudicando sua aprendizagem e desenvolvimento. (116)

O professor que atua no contexto da educação inclusiva, muito mais do que no passado, precisa ser e estar preparado para enfrentar e lidar com a singularidade e a diferença de forma natural e presente em todas as crianças, o que exige práticas e estratégias de ensino diversificadas e adequadas. (116)

A falta de suporte e condições necessárias para o trabalho do professor em relação a alunos que apresentam algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem pode levar ao adoecimento psíquico e físico deste profissional. (117)

A necessidade do suporte psicológico para este professor se dá de forma importante, visando o escape para este sofrimento que não seja via sintoma e adoecimento. (117)

“Sendo assim, para que a inclusão se efetive na prática é preciso criar condições que deem sustentação para todos, sejam físicas, psíquicas, organizacionais, infraestrutura adequada, é necessário um conjunto de fatores para ocorrer as mudanças em que todos se sintam acolhidos e para que reais possibilidades de trabalho e relacionamentos se efetivem.” (117);03)

A realidade vivenciada por estes professores dentro de sala de aula envolve a “perda” da sala de aula e da visão de professor idealizada. O aluno “ideal” não existe, o que existe são crianças complexas com dificuldades e habilidades diferentes.

A contradição entre a idealização e a realidade de sala e aluno geram sentimentos e reações semelhantes às vivenciadas durante a elaboração do luto. No relato do grupo é possível identificar o choque a angustia ao lidar com a questão da deficiência e das dificuldades dentro da sala de aula. Aparece também a tristeza, o medo de lidar com o inesperado/diferente, a frustração por não saber como e não conseguir fazer o seu melhor trabalho com aquela criança, a dúvida, a insegurança...

“É fato constatado que o nosso sistema regular de ensino, programado para atender àquele aluno “ideal”, com bom desenvolvimento psicolinguístico, motivado, sem problemas intrínsecos de aprendizagem, e oriundo de um ambiente sócio familiar que lhe proporciona estimulação adequada, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola.” (116);135)

Ao final do DSC C, é possível evidenciar características da aceitação deste processo, a partir de mudanças pessoais e profissionais, como por exemplo, nos trechos destacados: *“Daí, eu aprendi a amar, a gostar, eu me abri, aceitei e tentei fazer o máximo que eu podia.(...) Eu fui descobrir minha função de ser professora, me deu uma sensibilidade, um olhar.”*.

Apesar das notáveis semelhanças entre os sentimentos e reações vivenciados durante o luto e por estes professores perante o processo de aceitação e ensino destas crianças de inclusão na sala de aula, a presente pesquisa não focou seus objetivos em tal investigação. Seriam necessárias novas pesquisas, mais específicas, com direcionamento neste processo e com maior número de participantes para maiores esclarecimentos e conclusões.

DSC D – ESTRATÉGIAS E FACILITADORES

Foram incluídas nesta categoria expressões chaves que apresentassem conteúdos relacionados às estratégias positivas e possíveis facilitadores do desenvolvimento e processo de inclusão destas crianças dentro da classe regular na educação infantil. Um total de 19 participantes contribuiu com a elaboração deste DSC.

“Então eu sempre fiz o meu melhor. Eu olho pra criança e falo: “O que ela sabe, onde ela está?”. E aí como eu não crio uma expectativa não alcançável pra aquela criança, a coisa acontece. Tenho paciência, chamo para trabalhar e tenho todo um cuidado. Não deixo de exigir dela, mas tenho um pouco mais de compreensão, respeito os limites, procuro ver qual é a necessidade de cada um. Isso eu acho que facilita, porque se fosse todo mundo trabalhando a mesma coisa, então seria muita injustiça para ela. Tem todo esse trabalho diferenciado que nós temos que fazer com ela, sempre no concreto porque o falar para ela não significava muito, então tinha que ir ali mostrar mesmo, bem no concreto. Ela acompanhava dentro do que ela podia, sempre conseguiu do jeitinho dela, mas nunca deixou de participar de nenhuma atividade, sempre teve as mesmas oportunidades. Poe ela em tudo, ela tem o direito de ir em tudo aqui no parque, sente com ela, vá com ela, porque a gente tem que dar tudo o que ela tem direito, então vá e faça tudo! Eu puxava ela para meu lado e falava: “Ah, agora que você terminou você precisa me ajudar!”, porque ela ajudava a professora, era a ajudante. Eu pegava no colo e ela ficava mais calma, o som do coração que deveria ajudar sabe? Eu fazia o que estava no meu alcance. Eu tive que dar um suporte muito grande no começo, dava uma orientação no grupo geral e individual para ela e começava uma atividade com ela. Ia dando comandos mais simples, falando mais perto. Eu procurei resgatar a estima dessa criança primeiro, trabalhar o social, para depois partir para a parte de alfabetização. Eu tinha que estar todo momento repetindo, repetindo, dando exemplo e retomando, às vezes com os outros já escrevendo, com ela estava lá com as letras móveis. É diferente perceber os avanços numa criança que tenha problemas, o professor tem que ter esse olhar, que com eles não vai ser um avanço, mas se você acreditar desde o primeiro

momento que ela é capaz já é um grande passo para a criança porque parece que ela se sente segura, confortável dentro desse meio. É você chamar todo momento pra estar interagindo. Não tratar ela como diferente, é um aluno igual, porém com necessidades especiais que você vai preparar também, mas é capaz, tanto quando os outros. Eu aprendi a falar libras no Youtube, mas eu dei aula para ela e ela saiu igual todo mundo. Eu falava que a minha sala era bilíngue, porque acabou que todos os alunos estavam falando em libras no final do ano. Uma coisa que ajudou muito foi a disponibilidade de uma pessoa para cuidar daquelas crianças. Me dava uma garantia que se a criança comesse a esgoelar, ou se tornasse agressiva, eu poderia contar com uma pessoa. Quando tem a aceitação do pai é fácil, a gente caminha junto, porque a partir do momento que o pai aceita e começa um tratamento, a gente tem orientação do profissional que está auxiliando a criança. Todas as minhas crianças que diagnosticou algo, teve parceria e os resultados são excelentes! Faz diferença aqui na escola também. Eu acho que o professor necessita que o professor da sala de recursos esteja na sala de aula com ele. Tem que ter profissionais capacitados que possam desenvolver essas habilidades na criança integrada também, pra que ela realmente esteja integrada com o grupo. A orientação é muito importante, porque como são casos diferentes, a gente sabe lidar, mas não sabe ao certo aonde a gente precisa ir. Eu fui conversar com a professora do ano passado, ela me contou um pouco do histórico para eu conseguir entende-la. E eu descobri que toda vez que ela terminava e entregava a atividade, ia pra “bibliotequinha” de livros, daí eu comecei a trazer livros diferentes e aí ela ficou mais motivada. Eu tive que estudar sobre, tive que me desconstruir, precisei de muito apoio porque realmente você tem que sair da zona de conforto. Todo mundo tinha que trabalhar um pouquinho com criança especial, porque a gente aprende demais! Eu acho que vale tudo como aprendizado, a gente tem que pegar tudo que é bom e levar com a gente, o que é ruim a gente descarta.”

(19 Participantes: Pu01, Pu02, Pu03, Pu06, Pu08, Pu09, Pu11, Pr05, Pr06, Pr07, Pr08, Pr10, Pr12, Pr13, Pr14, Pr17, Pr21, Pr23)

Neste discurso aparecem valiosas estratégias utilizadas pelos participantes e vistas como facilitadores no processo de inclusão e trabalho junto a este público na rede regular de ensino da educação infantil.

No trecho retirado do DSC D: “O que ela sabe, onde ela está?” fica evidente a necessidade de olhar para esta criança de forma individualizada e ainda mais importante, visando não à caracterização de suas dificuldades e defasagens, mas buscando seus potenciais.

“Entender as singularidades das crianças e promover o respeito às diferenças, significa que ela – a deficiência – não define o ser. O olhar para o que falta, para os déficits das pessoas, incentiva-nos a termos piedade, ao invés de crédito em suas inúmeras potencialidades.” (38):50)

Compreender estas singularidades nos possibilita a ampliação e enriquecimento do currículo escolar não apenas para as crianças com deficiência, mas para todas no geral. Isto

amplia a visão de todos em relação às diversas formas de ser e viver, além de proporcionar vivências ainda mais diferenciadas e ricas nas diversas áreas.

A acreditação no potencial da criança e também do professor em conseguir encontrar um meio de proporcionar as vivências e experiências necessárias a sua aprendizagem e desenvolvimento também são representadas no discurso, sendo este um dos trechos: *“Não tratar ela como diferente, é um aluno igual, porém com necessidades especiais que você vai preparar também, mas é capaz, tanto quando os outros.”*

“(...) olhar para criança com deficiência como uma criança. A visão que faz da pessoa com deficiência um objeto secundariza suas características individuais e condições de vida e passa a reforçar a deficiência como impedimento para sua inclusão nas classes comuns de ensino. Tido como o primeiro (muitas vezes, o único!) aspecto observado e definidor da criança, ignoramos as condições de ensino e aprendizagem comuns a qualquer criança nessa etapa da educação básica. Comumente nos esquecemos de que a concepção da infância, do brincar, da autonomia, do espaço, da rotina [...] devem ser as mesmas, quando pensamos na proposta curricular da escola” (38):51)

Outro fator de grande importância citado pelos participantes no DSC D é a necessidade da existência de uma rede de suporte e trabalho integrado. Neste sentido, aparece a importância da presença do auxiliar dentro de sala de aula (reduzindo a quantidade de alunos por adultos dentro das salas e dando a possibilidade de maior atenção e disponibilidade para a realização de trabalho diferenciado junto as crianças que necessitam), as orientações e suporte de profissionais da rede escolar como o professor especialista da sala de recursos, e também, a parceria estreita junto a profissionais externos à escola que são responsáveis pelos atendimentos clínicos destas crianças. A parceria e suporte familiar também são citados como facilitadores do processo.

Segundo Bento, Castilhos, Scholler et al, publicado em 2015, a família é um importante aliado da inclusão, pois podem contribuir com valiosas informações e conhecimentos a respeito da criança. (118)

Pergunta 6 – Qual a sua percepção acerca da inclusão?

Visando complementar o tema abordado na pergunta anterior e desta forma analisar a percepção destes professores acerca da inclusão da criança com deficiência na escola regular de educação infantil, todos os participantes da pesquisa responderam a esta temática.

As 55 ideias centrais coletadas foram organizadas em três categorias e, portanto três DSC, que serão apresentados após a Figura 12.

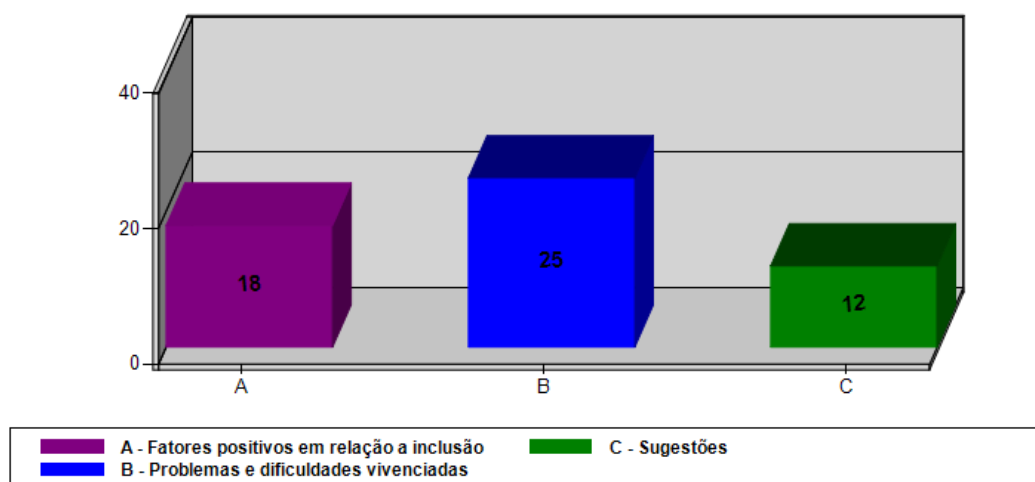


Figura 12 – Compartilhamento de ICs referentes à questão: “Qual a sua percepção acerca da inclusão?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no município de São José dos Campos/SP, 2017.

A Figura 12 deixa visível o número de relatos a respeito de problemas e dificuldades vivenciadas pelos participantes em relação a esta temática, alcançando 71,4% dos entrevistados, seguido pela categoria que abordou os fatores positivos relacionados a este processo, que contou com a participação de 51,4% dos entrevistados.

Uma última categoria foi elaborada a partir de ideias e sugestões realizadas pelos entrevistados a respeito de formas de favorecer ou modificar o processo de inclusão que vem ocorrendo atualmente. Esta categoria contou com 12 ideias centrais e colaboração de 34,2% dos participantes.

A seguir, serão apresentados os Discursos do Sujeito Coletivo referentes a cada uma das categorias desta temática. A discussão do tema será feita ao final, abordando todos os discursos apresentados.

DSC A – FATORES POSITIVOS EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

Foram agrupadas nesta categoria todas as ideias centrais referentes a percepções positivas em relação ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

“Foi um passo importante né? Na teoria é muito interessante! É legal sim! É válida, especialmente desde a educação infantil. Cada dia que passa a gente tem recebido mais crianças com inclusão. Deixar dentro de casa escondido não era o ideal! Eu acho que essas crianças estão vindo para cá nos ensinar coisas que a gente não sabia. Cada criança, com a sua dificuldade, ela pode não saber algumas coisas, mas sempre tem algumas coisas que elas sabem mais e aí nos ensina muito. Eu acho que é positivo, porque essa criança está vendo outras crianças fazerem coisas diferentes. É um estímulo para ela né? O positivo é tanto para a criança que esta sendo inclusa quanto para as outras, porque eu percebo como ela aprende com os outros, como ela se sente feliz em estar ali com os outros e a questão dos outros também é positivo, enriquecedor, porque começam a ter um olhar diferenciado, começam a aceitar uma amiga que tem alguma limitação, conceitos da diferença, da amizade, começam a ter um olhar de cuidado, então já cresce tendo esse respeito. Eu acho que tem que mostrar para as outras crianças, não tem ninguém diferente, cada um com a sua limitação né? Ele tem essa dificuldade, mas ele também é capaz. É essa coisa, mostrar que somos todos capazes! Fazer um mundo igual para todos, respeitando... Eu acho que a inclusão foi uma ideia muito boa! Eu estou bem feliz de participar dessa inclusão. Não concordo muito com uma escola especial, só para crianças assim. Eu acho que a criança tem que estar um lugar onde tem crianças da mesma idade, não importa se ela tem uma deficiência ou não, tem que estar inserida. Eu acho importante porque na verdade todo mundo é diferente, né? Cada um tem uma característica especial... A inclusão tem que acontecer como vem ocorrendo! Tem que dar a oportunidade! Tem que ver o lado dos pais... Eu acho que ela é necessária para a saúde da família, o bem estar familiar sabe? Eu acho que eu ficaria feliz ao saber que meu filho está no mesmo ambiente, que ele está fazendo outras coisas. A socialização para estas crianças é importante. Então eu vejo que apesar de saber que às vezes a escola tem pouco a oferecer, eu ainda acho que ela jamais deve não acontecer. Ela deve acontecer! Nunca devemos reforçar que ele não pode. O menino tem que estar aqui na escola! Não interessa cadeirante, deficiência múltipla, pisca só o olho, ele tem que vir pra escola, aqui é o lugar dele! Mas não adianta fechar os olhos e falar: “Eu não quero receber ou eu não vou dar conta do menino”. Isso não existe! Ele tem que estar aqui, dentro de sala! São crianças como outras quaisquer! É um ser humano, ela tem que ter amigos por mais que ela tenha alguma dificuldade. Acho que a gente deve reforçar o que ele é capaz de fazer dentro das possibilidades dela. Eu acho que a principal atitude é essa, deixar que ele se sinta inteiro aqui dentro também né? Mas é tentar deixar aqui com qualidade, não esquecer no canto da sala, é trazer para junto da realidade da sala, proporcionar as atividades, chamar para as atividades, deixar ele junto mesmo com os demais da turma. Tem que existir inclusão sim! Eu acredito que é muito bom ter a criança, mas quando é de uma forma correta, quando você atende realmente a necessidade da criança e também quando tem profissionais que estão aptos para trabalhar com ela. Aqui na escola as professoras não têm essa formação, nem os auxiliares, mas a gente procura conversar com a psicóloga, encaminha para a fono, então eu acho que é uma visão diferente, ao invés de você só deixar ele no meio fazendo tudo que os outros fazem, vai ser muito mais difícil para ele. Às vezes, eu também tinha medo, pensava assim: “Nossa, se eu receber alguém de inclusão como que vai ser?”. É difícil? É! Mas a gente tem apoio e as próprias crianças do grupo recebem tão bem, para elas é tão natural. É muito difícil uma criança olhar diferente para a criança de inclusão. O problema é o adulto

mesmo... Tem que ter, mas eu acho que você tem que ter o suporte, colocar na sala é muito fácil... Mas eu acho que a gente pode conseguir sim, com melhor preparo, com ajuda das pessoas... Quando vem atendimento com TO aqui, fono, eu sugo elas o máximo, pois é uma profissional que tem um pouco mais de conhecimento destas questões de material, de coordenação, de como agir né? E aí vou me adaptando, e aprendendo a cada dia, porque aquela criança precisa de mim né?”

(18 Participantes: Pu01, Pu03, Pu05, Pu08, Pu09, Pu11, Pu12, Pr02, Pr08, Pr09, Pr10, Pr11, Pr12, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19)

DSC B – PROBLEMAS E DIFICULDADES VIVENCIADAS

Esta se configurou como a categoria com maior número de participantes dentro da temática da percepção acerca da inclusão escolar, contando com a participação de 71,4% do total de participantes do estudo.

“Eu acho que inclusão é linda na teoria, mas na prática eu acho que não acontece. Existe só na fala! Na verdade, a escola na verdade não incluiu, ela colocou. Eles falam que existe inclusão, mas a inclusão é deixar a criança inclusa com uma estagiária que não tem preparo nenhum. São estudantes... De verdade, é uma farsa. Então ela não tem uma formação, fica como se fosse uma babá dele. Por que não colocar nas escolas essas pessoas que fazem pós-graduação, especialização? Eu acho que não está sendo feito o suficiente! Porque uma coisa é você colocar dentro da sala de aula com um professor que não tem condição praticamente nenhuma de desenvolver aquela criança para dizer que ela está inclusa né? Ela está, ela tá na escola, está matriculada, inserida como se fosse um objeto, está ali, a gente vê que não tá participando. Que inclusão que é essa? O que tem acontecido não é uma inclusão correta. Precisa melhorar muito! Eu acho que hoje em dia ela é bem visível a número. Pode ver que toda sala tem uma criança que é inclusão, mas para funcionar mesmo tem que ter um profissional junto com a criança e muitas vezes não vejo isso. Eu acho que as estagiárias, pra funcionar, deveriam ter suporte, porque não tem nenhum suporte pra trabalhar com uma criança assim, não tem. Eu sou pedagoga, mas eu não consigo lidar com uma criança de inclusão. Eu acho que a inclusão seria de fato você incluir a criança, mas você ter o suporte todo para você trabalhar com a criança inclusa. É muito fácil colocar a criança na sala e não ter nenhum suporte. Isso não é inclusão! Eu acho que por enquanto o que acontece não é inclusão! É uma inclusão que não é inclusa, né? Porque às vezes a gente até tem a boa vontade, mas a gente não sabe o que fazer. Eu acho que é a falta de preparo, é a estrutura, profissional habilitado... Eu acho que a inclusão é linda se acontecesse, é direito deles, mas eu fico triste porque eu vejo que essas crianças vão sofrer... Existe preconceito? Que existe a gente sabe que existe. Não são todas as professoras que abraçam né? Eu vejo que muitas vezes a escola se preocupa muito em atender aquela criança, mas acaba que o professor que está com ela não tem um coração que inclua! Então, não adianta as coisas não funcionam! É bem agravante isso, mas eu acho que o mais agravante são os pais. Há muito preconceito com as crianças. As crianças não falam por frente, mas falam por trás. São cruéis, por não

entender tem muito preconceito! Não vejo aquela coisa “Ah, todo mundo quer cuidar, todo mundo quer ficar ao redor”. Isso é temporário! Aqui em São José, pela fala das mães, as escolas não estão recebendo né? Não estão prontas para receber ou não querem também, porque dá trabalho, porque tem que contratar uma auxiliar e a escola que tem que bancar, então tem até a questão financeira da escola, então às vezes acaba aí: “não tem vaga”. Eu acho para ter inclusão, primeiramente os profissionais tinham que ser capacitados para isso. Eu acho que tem que ter uma adaptação da escola e do corpo docente para isso. Quando chega a escola não está pronta, o professor não está pronto também. A inclusão é um assunto bem polêmico ainda. Não deveria ser, mas ainda é! Incomoda! Existem algumas coisas erradas. A escola precisa atender as crianças de inclusão! Existe uma lei pra isso, mas nem todas as escolas estão preparadas, não sabem qual o seu real papel. Caiu meio que de paraquedas uma ordem do governo e a gente teve que se adaptar a isso. Mas, a inclusão mesmo não acontece, por mais que estejam integrados na mesma sala, o trato não é 100% igual. A gente sim tenta na parte de socialização, para que haja essa inclusão, mas na parte pedagógica é difícil. Em alguns momentos eu penso que ainda não estamos preparados, porque o que a gente aprende em faculdade é muito sutil, muito pouco, muito fora do que a gente vai vivenciar em sala de aula. Na pedagogia eles não te dão uma formação de como se trabalha a inclusão. Então os professores não saem preparados, vão aprender na prática, na tentativa e erro sempre. As formações acabam sendo mais para as professoras da sala de recursos né? Que eu não sou preparada, não sou mesmo! Eu falo isso por mim, eu não sou especialista. Por que eu fico de mãos atadas. Eu queria fazer, mas eu não tinha a compreensão, não tinha o conteúdo pra isso. Se tivesse uma pessoa, realmente formada pra isso, acho que essa tinha se desenvolvido muito melhor. É difícil porque passa um de um jeito e depois vem outro e você tem que aprender de novo. Eu fico frustrada porque às vezes eu não consigo atingir todos os objetivos eu gostaria. Eu busco sim, mas nem sempre o que está lá consigo fazer e realizar ou vai dar certo com aquela criança. O que eu vou trabalhar com aquela criança se eu não tenho preparo, se eu não tenho material adequado? Então é isso que está faltando! Precisa do apoio da equipe liderança. É uma tarefa árdua, não é fácil! O desconhecimento e o medo de se abrir e querer ajudar. E eu acho que a parte da inclusão destas crianças na escola tem muito que melhorar. É muito difícil encontrar uma escola que a inclusão funciona. Às vezes falta estrutura, falta o estudo mesmo, vivenciar esta prática para a gente conseguir passar, falta bagagem, me vejo sem material, sem prática, você não sabe se está certo o jeito que está passando. O negativo é quando não tem suporte, um apoio, uma orientação. O número eu acho já grande, e se eu tiver uma criança que precisa ser inclusa, que precisa de um direcionamento ainda maior, não dá para dar conta. Eu acho que [o número de alunos na sala] influencia. Por exemplo, agora ela está numa sala de 30 alunos né? Infelizmente não é inclusão! Daí não é uma inclusão eu acredito! Apesar de já ter um caminhar nesse sentido, mas é um caminhar que ainda tá muitooooo lento. Eu acho que a inclusão tem muito ainda a caminhar. Sou a favor e não sou. Eu acho que é uma via de mão dupla, porque tem um lado da escola, tem o lado dos pais. O professor em sala de aula pena com uma criança com qualquer deficiência porque não está preparado para isso. Mas eu fico com dó dos pais, com a situação que estão... E também vendo a dificuldade na escola. Falta um pouco a escola estar preparada e também a parte de formação continuada.”

(25 Participantes: Pu01, Pu02, Pu03, Pu04, Pu06, Pu07, Pu08, Pu10, Pu11, Pr01, Pr03, Pr04, Pr05, Pr06, Pr09, Pr10, Pr11, Pr13, Pr14, Pr15, Pr16, Pr20, Pr21, Pr22, Pr23)

DSC C – SUGESTÕES

A fim de contribuir com a temática, dentro das respostas de 12 participantes foram encontrados discursos que trazem sugestões relacionadas a formas de favorecer ou modificar o processo de inclusão escolar que se configura atualmente.

“Eu acho que as escolas não estão preparadas! Eu acho sinceramente, eu acho que é importante a gente ter o diferente para as outras crianças também aprenderem, mas por a gente acho que não estar preparada, eu acho que talvez se fosse uma escola específica, com pessoas, com profissionais específicos para ajudar... Porque aqui a gente não sabe se está fazendo certo, se aquela maneira é o ideal... Então é complicado! Pode ser uma opinião meio antiga, antiquada, mas eu acho que se é um lugar específico, que sabe que vai desenvolver...principalmente porque na escola pode aparecer vários distúrbios, várias doenças... É um leque muito grande né? e para ter todos estes especialistas para atender cada caso é complicado... Então eu acho que a questão do grau de deficiência é muito importante. É MUITO importante! Há criança sim, há acréscimo, tanto para elas como para as outras crianças, e como para o profissional! Eu acho que dependendo do caso... Não são todas! Ao invés de ajudar, se você colocasse na balança, era mais coisa negativa que coisa positiva. E eu não digo para as outras crianças, eu digo para ela! Há níveis e níveis de comprometimento, e conforme isso deveria ser considerado quando fosse colocar. Porque a escola é socialização SIM, mas o básico da escola é a aprendizagem, é o pedagógico. Então tem que ser pesado isso na hora de colocar essa criança na sala com outras crianças ditas normais. A questão da estrutura! Eu acho que isso também influencia muito! Se essa sala vai acolher um amigo que tem essa peculiaridade, essa singularidade, essa sala tinha que ter menos crianças... A socialização não vale pela quantidade, vale pela qualidade. Eu acho que se a gente tiver uma estrutura boa, professores com formação, a escola estar adequada, o corpo da escola, todos os professores, diretores, coordenadores, todo mundo muito bem estudados para eles poderem ter as pessoas de inclusão, porque se não, não vai mudar muita coisa. Mas, se tivesse essa capacitação, as meninas [estagiárias] tem muita boa vontade para trabalhar, porque está estudando e quer fazer a diferença. Então eu acho importante ter inclusão, mas ao mesmo tempo é importante ter ajuda. Eu acredito que precisava de mais apoio de especialista. A rede deveria ter assim uma equipe multidisciplinar e aí atender o aluno no seu todo! Não em pedaços né? Eu acho que só o orientador educacional e o diretor é pouco! Porque a professora da sala de recursos tem muita experiência, mas ela não tem um conhecimento ainda tão específico ainda quanto uma TO, uma psicóloga, uma fono. Eu acho que para ser uma inclusão verdadeira precisava ter na escola uma equipe especializada: TO, fono, psicóloga, que atendesse aquela criança, que estivesse próximo, no dia a dia, tanto para vivenciar ali aquele momento da criança quanto para também orientar a gente. Eu acho que todas as escolas precisariam ter o especialista com a formação para ajudar, que possa auxiliar e às vezes até dar dicas de como que você faz para que aquela criança se desenvolva

porque se não passa ano, passa ano e a criança fica a mesma coisa. Eu preciso desses parceiros experientes pra mim, eu preciso de um médico que faça esse acompanhamento e diga quais são os dificultadores. Eu não quero que ele me ensine a dar aula porque ele não precisa fazer isso, eu preciso que ele fale só dos dificultadores da patologia da criança. Agora é lei! Eu acredito que teria que ter alguém só para esta criança! Dependendo do grau de... como é que fala? Ah, se fosse mais severo assim, se precisasse de mais atenção. Eu acho que é necessário ter uma pessoa para ficar com ela, não que ele não possa ficar dentro de sala de aula, eu acho que pode sim, porém eu acho que certos conteúdos não vão ser produtivos para a criança estar ali naquele meio. Eu acho que tem que ter uma parte, uma aula diferenciada para ele em alguns pontos, porque daí você consegue desenvolver, não deixa-lo tão aquém e não desestimula. Talvez faltaria só mais condições. Eu acredito que a professora da sala de recurso não tem que ficar numa sala, ela tem que entrar na sala de aula, ela tem de estar lá dentro! Eu acho que todo pedagogo deveria ter uma psicopedagogia, uma pós de educação especial, para a gente poder dar este suporte né?”

(12 Participantes: Pu05, Pu06, Pu09, Pu11, Pr02, Pr06, Pr07, Pr08, Pr09, Pr11, Pr14, Pr20)

A partir de todo o material discursivo apresentado dentro desta temática, se torna relevante ressaltar o aumento do número de vivências relatado pelos participantes e as influências positivas deste processo para as crianças em processo de inclusão, para os demais alunos em sala e para o próprio professor.

No DSC A, aparece também a discordância em relação a um sistema de ensino exclusivo para crianças que apresentam deficiências, como por exemplo, as escolas especiais, sendo a convivência com a diferença um fator positivo apontado pelos participantes que compuseram esta categoria. A necessidade de estrutura, suporte e formação adequada são citadas como fatores importantes para que este processo ocorra de forma positiva e saudável para todos os envolvidos.

No segundo discurso apresentado (DSC B), as principais dificuldades e problemas apontados pelos participantes estão relacionados à forma como a inclusão escolar tem se dado dentro das escolas atualmente: colocação dos alunos nas salas de aula sem devida estrutura física; falta de profissionais com formação adequada para acompanhar o processo junto à criança e professor; falta de suporte adequado para que o processo de inclusão ocorra de forma adequada; número elevado de alunos por sala o que dificulta atenção diferenciada por parte do professor responsável; baixa capacitação e preparo da equipe; preconceito que ainda ocorre em vários âmbitos...

O estudo qualitativo desenvolvido por Bento, Castilhos, Schollet et al (118), publicado em 2015, elenca desafios semelhantes, que foram agrupados em três categorias: conhecer a criança e estabelecer relações profundas com ela; necessidade de capacitação

profissional para os professores; romper barreiras arquitetônicas e atitudinais. Segundo estes autores, o professor tem dificuldade de entender o que acontece com a criança e se sente inseguro perante as estratégias que utilizam; a temática deficiência não foi abordada durante a graduação, tendo os conhecimentos atuais baseados em aprendizagem prática.

Em relação à preparação, outro estudo, realizado por Carvalho, Coelho e Tolocka (119) e publicado em 2016, mostra que os professores não se percebem preparados para atuar em situações básicas do cotidiano escolar em relação a estas crianças, como por exemplo, apresentar conhecimentos básicos que possibilitem a reflexão a respeito das atividades que serão oferecidas ou saiba como atuar no caso de intercorrências. Os participantes deste estudo apresentam respostas inadequadas, que evidenciam a possibilidade de exposição das crianças de inclusão a riscos a partir de ações inadequadas destes profissionais (por exemplo, não sabem como agir em caso de crises convulsivas).

“Esses resultados indicam urgência na discussão mais acurada sobre como podem estar sendo tratadas as crianças com necessidades específicas dentro da escola regular, porque entre os objetivos do ensino infantil, estão a promoção do cuidado e proteção à criança, como expressam os documentos que orientam gestores e profissionais da área (...)” (119):720)

Segundo este grupo, o processo de inclusão das crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem na rede regular tem caminhado, porém ainda há muitas modificações e melhorias necessárias para que se configure realmente como inclusão escolar adequada e eficaz.

Muitas das condições mencionadas estão diretamente relacionadas existência de leis relacionadas a política de inclusão escolar desvinculadas em relação a um rigor para sua aplicação e efetivação na prática. As ações para efetivação deste processo pouco são esclarecidas e estabelecidas dentro destas legislações, resultando em um processo perverso, no qual os indivíduos possuem a direito, mas não podem usufruir de forma plena e saudável deste direito. (120)

Para a efetivação de uma política de educação inclusiva é necessário que concomitantemente seja executada uma política de inclusão social. A realidade brasileira infelizmente é marcada pela fragmentação de políticas estanques que visam suprir problemas pontuais e locais. (120)

“O problema de recursos humanos, físicos e materiais, assim como da formação dos professores para a educação inclusiva é reflexo de uma política governamental que atinge a educação como um todo, com

destaque nessa pesquisa para a Educação Infantil e a Educação Especial”. (121):426)

No último discurso, ou seja, DSC C - Sugestões, os profissionais participantes se posicionam em relação a não efetividade da inclusão escolar para 100% dos casos (a depender do nível de comprometimento da criança), defendendo a necessidade de existência de outras formas de assistência a estas crianças, como escolas especializadas, aulas e períodos diferenciados dentro da escola regular ou a existência de equipes especializadas dentro das escolas regulares e parcerias externas para que um trabalho conjunto pudesse ser realizado. Estes levantam a importância de se pensar o espaço escolar para além da mera socialização destas crianças.

Existem discussões opostas acontecendo no âmbito da inclusão escolar, onde alguns defendem a inserção de todas as crianças na rede regular tendo a mesma que se adequar e se organizar para atendê-las, e outros defendem a inclusão de determinadas categorias de necessidades educacionais com base nas limitações orgânicas apresentadas pela criança. (121)

Na pesquisa realizada por Bento, Castilhos, Scholler et al (2015), os participantes questionam sobre a não diferenciação das crianças/deficiências, refletindo se a inclusão universal é algo possível a partir da realidade atual que vivenciamos no país. (118)

Em outra pesquisa, aparecem respostas que remetem à importância da inclusão para o desenvolvimento social desta criança, em contrapartida, também a ideia de que inclusão não é para todos, ou seja, que existem casos que não tem condições de participar desse processo. (121)

O nível de independência apresentado ou potencial de desenvolver da criança é citado como o fator decisivo na elegibilidade dos casos, sendo que as crianças mais graves devem receber atendimento especializado em outros locais. (121)

No presente estudo, é possível perceber no discurso, falas que colaboram com estes achados: *“Então eu acho que a questão do grau de deficiência é muito importante. É MUITO importante! Há criança sim, há acréscimo (...). Eu acho que dependendo do caso... Não são todas! Ao invés de ajudar, se você colocasse na balança, era mais coisa negativa que coisa positiva. E eu não digo para as outras crianças, eu digo para ela! Há níveis e níveis de comprometimento, e conforme isso deveria ser considerado quando fosse colocar.”* (DSC C)

No discurso de professores aparecem críticas implícitas em relação a imposição da inclusão através de lei, sem a avaliação das reais condições do sistema educacional, sem a

formação adequada da equipe escolar e com a falta de materiais e adequações físicas apropriadas para que este processo aconteça na prática das escolas brasileiras. (121)

Na presente pesquisa, novamente a questão de se ter um profissional com formação adequada para acompanhar a criança dentro de sala de aula é citada e também a necessidade de aumentar os investimentos em formação e capacitação dos profissionais da rede educacional.

A pesquisa realizada por Vitta, Vitta e Monteiro (121), publicada em 2010, tem achados relacionados ao suporte necessários para a concretização do processo de inclusão escolar:

“A maioria dos professores entrevistados, ao serem questionados sobre os recursos humanos necessários para a inclusão, ressalta dois fatores que devem ser considerados: a presença de equipe multidisciplinar de apoio e a presença em sala de aula de um auxiliar com formação mínima no magistério e disponibilidade em sala de aula para orientar o deficiente.” (121):423)

Segundo estes autores a prática encontra-se fragmentada e priorizando aspectos relacionados a socialização, distanciando das demais áreas. Há a necessidade de reorganização do espaço físico, materiais e recursos educacionais, dando ênfase na formação profissional a partir de conteúdos relevantes a técnicas de ensino e relacionados as deficiências. (121)

“Para que haja inclusão, os professores necessitam ampliar seu leque de conhecimentos, investir na sua formação continuada, para aprender e desenvolver as potencialidades dessas crianças, e para isso a família necessita estar junto a estes no intuito de fortalecer e ser o elo entre os professores/ escola e os alunos para que haja uma educação inclusiva e não apenas uma possibilidade teórica. Por outro lado, é necessário investir em condições de trabalho para que a escola consiga realizar a inclusão, o que implica em contratação de novos trabalhadores capacitados para o ensino destas crianças.” (118):40)

Além da oferta de cursos de formação profissional, torna-se necessário e urgente a abertura de espaços de debates entre gestores e professores, visando à conscientização das fragilidades a que está exposta a sociedade quando as reais dificuldades se encontram camufladas e sem um processo de reflexão crítico sendo realizado em relação a elas. (119)

Segundo Vitta, Silva e Zaniolo (122), publicado em 2016, para o estudo da inclusão de crianças na etapa de educação infantil e seu papel na promoção de

desenvolvimento integral é necessário que sejam analisadas a coerência entre o que é projetado na legislação e projeto pedagógico e o que acontece na realidade escolar através da prática profissional.

A análise de elementos como legislação, projetos pedagógicos, profissionais, prática dentro do espaço escolar permite analisar a realidade e a partir desta propor reflexões e mudanças significativas. (122)

Pergunta 7 – Na sua opinião, a escola e os professores encontram-se preparados e abertos para receberem estas crianças?

Neste item foram obtidas respostas dos 35 participantes, sendo as mesmas divididas em 59 ideias centrais. Estas foram divididas em seis categorias, que serão apresentadas a partir dos Discursos do Sujeito Coletivo correspondentes.

A Figura 13 apresenta o compartilhamento de ideias centrais em cada uma das categorias elaboradas.

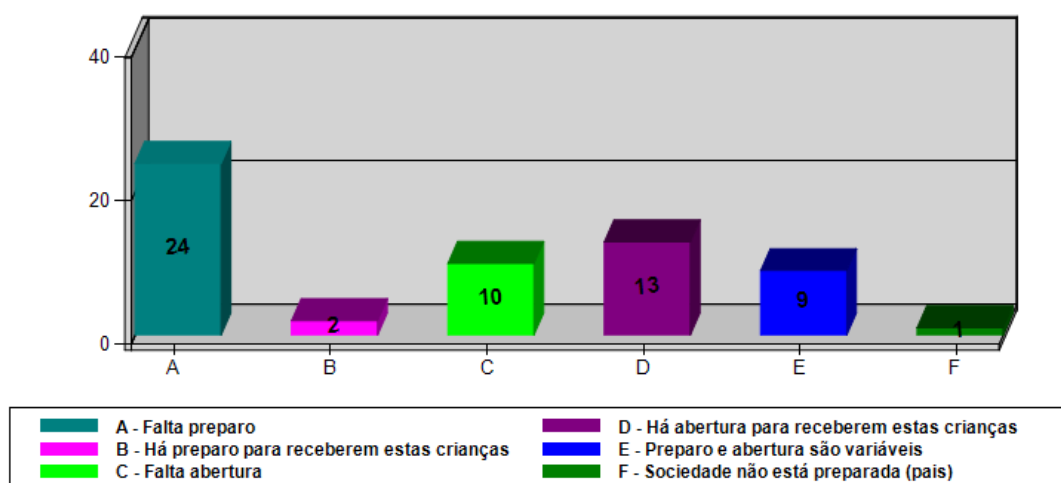


Figura 13 – Compartilhamento de ICs referentes à questão: “Na sua opinião, a escola e os professores encontram-se preparados e abertos para receberem estas crianças?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no município de São José dos Campos/SP, 2017.

A Tabela 3 a seguir apresenta a frequência relativa de ideias centrais e de entrevistados em cada uma das seis categorias. Importante ressaltar a porcentagem significativa de ideias (40,6%) e entrevistados (68,5%) que trazem conteúdos referentes à

falta de preparo dos profissionais da educação infantil para realizarem a inclusão de crianças com deficiências na rede regular de ensino.

Tabela 3 – Número (n) e frequência relativa (%) de ICs e entrevistados por categoria, referente à questão: “Na sua opinião, a escola e os professores encontram-se preparados e abertos para receberem estas crianças?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

		(n)	FREQUÊNCIA RELATIVA (IDEIAS)	FREQUÊNCIA RELATIVA (ENTREVISTADOS)
PESQUISA	Percepções de educadores acerca do desenvolvimento integral da criança (perguntas divididas)			
13 - Na sua opinião, a escola e os professores encontram-se preparados e abertos para receberem estas crianças?				
	A - Falta preparo	24	40.68 %	68.57 %
	B - Há preparo para receberem estas crianças	2	3.39 %	5.71 %
	C - Falta abertura	10	16.95 %	28.57 %
	D - Há abertura para receberem estas crianças	13	22.03 %	37.14 %
	E - Preparo e abertura são variáveis	9	15.25 %	25.71 %
	F - Sociedade não está preparada (pais)	1	1.69 %	2.86 %
TOTAL DE IDEIAS		59		
TOTAL DE ENTREVISTADOS		35		

A seguir serão apresentados os DSC referentes a cada uma das categorias, elaborados a partir do agrupamento de ideias e argumentos compartilhados pelos participantes da pesquisa.

DSC A – FALTA PREPARO

Foram agrupadas nesta categoria expressões chave com conteúdos referentes à falta de preparo vivenciada pelos profissionais para receberem nas escolas regulares de educação infantil crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ou deficiência. Esta foi a categoria com o maior número de participantes e expressões chave, contando com a participação de 24 professores.

“Não, eu acho que não! Nem sempre estão preparados! Agora a preparação não existe, é pouquíssima ou nula. Precisa mais! Eu acho que preparado ninguém está. Muitas vezes a

gente fala: “Ah, estou preparado”, mas... Não estou! É muito complexo, é difícil. Eu acho que falta uma formação, para a escola num todo, não só para o professor que vai receber, mas para todos os profissionais que trabalham na escola, porque vai ter momentos que a criança vai estar em outro espaço físico. Eu acho que a gente fica muito na teoria e na prática a gente não tem essa experiência, talvez não conviva, não tenho o contato com essas crianças né? Então você pega, é uma surpresa, você tem que relembrar o que você leu mas na prática não é aquilo. Não sei na verdade o que falta, se é a aproximação do professor com essa criança, ou de um ensino mais aprofundado, ou o que seria legal: a gente faz estágios e nunca em nenhum estágio foi pedido para a gente ir numa escola especial, ou para um lugar que atendesse crianças assim, nem para acompanhar... Aqui em São José, falando da cidade, pela fala das mães as escolas não estão recebendo né? Ai não tem vaga. A escola não tem formação para isso! Não está preparada, pronta para receber! Não tem esse olhar. Já começa na estrutura. Então eu acho que o espaço físico da escola também não é apropriado para receber uma criança de inclusão. Eu acho que os professores também não estão preparados para fazer atividades até diferentes em alguns momentos para essa criança. A escola não está pronta, o professor não está pronto também. Então eu acho que tem que ter uma preparação na sala de aula, uma preparação dos professores, que as perguntas vão surgir na sala de aula em relação aos alunos, então ele tem que estar preparado também para isso, para lidar de forma natural, e tem que começar de baixo mesmo, estudar sobre e ter uma pessoa que tenha uma formação. Eu acredito que a ajuda de um profissional é a maior ajuda que a gente está precisando... essa orientação né? Se a gente já não se sente preparado, imagina um estagiário, que está ainda num processo de aprendizagem, formação. Não tem nem experiência prática. Eu acho que então teria que ter uma profissional da área, um professor mesmo para esses alunos. Tinha que ter alguém mais formado para isso, com pós-graduação em inclusão... Coordenadora de inclusão está fazendo uma pós ou está fazendo um mestrado, alguma coisa assim. Então acho que tinha que ser mais desenvolvido isso. O professor está muito pouco preparado, e aí é onde cai a contradição de que o professor não aceita. Às vezes não é que ele não aceita, ele não conhece, e por ele não conhecer ele se fecha. Se você não tem um apoio, um subsídio para você fazer aquilo, ou você cai de cabeça e tenta procurar ou então você se retrai. Respaldo para professor a gente não tem, não tem preparo nenhum para isso. A gente precisa correr atrás da formação. Acho que falta mais informação, mais formação dos profissionais. Eu acho que a gente tem que fazer, ter o interesse e correr atrás. Preparação é uma coisa contínua, porque cada caso é um caso. Então, por mais que eu faça cursos, renove cursos, nunca vou estar preparada, eu acho. Eu posso estar pronta a receber, mas não preparada para saber ao certo como trabalhar. Eu tenho amigas que trabalham em outras escolas e a gente compartilha da mesma dificuldade, de como lidar com aquele aluno que é especial. Primeiro, na nossa formação a gente tem o curso, mas nenhum conhecimento vai tão afundo. Eu não acho que a gente tem uma formação boa para isso. No geral, os cursos de Pedagogia não oferecem tanto. Só fazer uma faculdade e você sair dela, você nem está preparado para ser um professor, eu acho que é a vivência do dia a dia. Eu acho que é muito importante e deveríamos estar preparados! Se é para incluir, então vamos, mas como? Não foi a fundo assim... Falta! É claro que eu vou buscar, estudar, me preparar, vou tentar de alguma maneira ajudar, mas eu acho que preparada ainda não estou! Para especializar todos os professores não dá! Eu acho que talvez a rede deveria

inserir esses temas para que quando ele tivesse, ele tivesse pelo menos o profissional, o como lidar, daí a vontade, estar aberto, ele vai ter que aprender sabe? Já é outra situação, mas pelo menos ele teve outra formação para isso acontecer... Agora que começou a inseri-los. As escolas às vezes não estão preparadas, não tem elevador, tudo... Os professores não têm a formação, acha que é difícil, tudo tem um monte de questionamentos, de interrogação em cima né? “Será que eu vou dar conta? Será que vai dar certo? Será que as crianças vão aceitar?” Essa ansiedade eu tenho. Então acho que não estamos 100% preparados. Eu não estou! Eu não saí nada preparada para trabalhar com eles. Como já tem tido mais casos, é um assunto mais discutido, a gente está se preparando, mas não parado! Sempre falo pra todos os diretores: “Não precisa perguntar pra mim, pode mandar que a gente se adapta, tudo bem”. Só que, como que eu posso garantir o desenvolvimento dessa criança de uma forma perfeita como caberia, formar essa criança em específico se eu não tenho ferramentas plausíveis pra isso? Não é maldade minha, eu estou falando por mim, eu quero, mas como? Com mais vinte e nove, como? Se não tenho preparação, aí no caso eu quero sim, mas eu quero que ele fique comigo, mas desde que ele saia melhor. Eu tento viu? Eu vou fazer, eu vou procurar por mim, vou estudar aqui, mas vai ser uma coisa meia boca, concorda? Não é uma coisa que realmente seja 100% como essa criança merece... Por mais que goste, que entenda, eu preciso de mais formação sempre! Sempre! Assim como a gente tem formação de outras áreas, a gente também tem que ter formação decente. Tem aumentado [a demanda], bem mais, todo ano tem criança entrando. Apesar de saber que ainda a escola às vezes tem pouco a oferecer, eu ainda acho que ela jamais deve não acontecer. Ela deve acontecer! Talvez faltaria só mais condições.”

(24 Participantes: Pu01, Pu03, Pu06, Pu07, Pu08, Pu09, Pu10, Pu11, Pr01, Pr03, Pr04, Pr05, Pr06, Pr07, Pr08, Pr09, Pr11, Pr12, Pr13, Pr15, Pr18, Pr19, Pr22, Pr23)

Neste discurso, os participantes deixam claro sua percepção de despreparo para atuarem profissionalmente junto às crianças que apresentam deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Pontuam que a formação deve ocorrer não apenas para os professores, mas sim englobando todos que trabalham dentro do espaço escolar, e consequentemente terão contato com este público.

São relatadas lacunas referentes ao tema desde a graduação em Pedagogia, e também a falta de experiência prática e convívio com este público (pouca oferta de estágios na área durante a graduação).

Em estudo realizado por Ferreira (123) em 2017, a maioria dos participantes também relatou ter recebido conhecimentos superficiais sobre a inclusão em sua formação inicial, sendo generalizados e focados em conceitos, legislações e políticas públicas que versam sobre a inclusão, em nada aprofundando sobre as deficiências em si. A formação continuada, também foi avaliada como deficitária, tendo em vista que a maioria relatou nunca ter participado de um curso de capacitação.

Outro estudo também destaca a necessidade da inclusão de temas sobre a inclusão e educação especial desde a formação inicial do professor, porém ressaltam que apenas a graduação não é suficiente para que o mesmo desenvolva um trabalho eficiente junto à este público. Os participantes citam a formação continuada e especialização como positivas e interessantes para a concretização da educação inclusiva. (121)

Os participantes do DSC A fazem uma crítica à colocação de estudantes de graduação para atuarem como auxiliares destas crianças, apontando que, para esta função, seria necessária uma pessoa com maior nível de formação e conhecimento, que pudesse inclusive colaborar com a prática do professor perante a criança.

No estudo realizado por Ferreira (123) as professoras também trazem reclamações em relação à falta de profissionais especializados que possam dar suporte às professoras regentes, além da falta de acompanhantes aptas a lidar com crianças com crianças de inclusão.

Apesar dos professores da presente pesquisa demonstrarem desejo e interesse em poderem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças, por se sentirem despreparados e desamparados no processo, aparecem sentimentos de medo, ansiedade e desconhecimento, que podem favorecer a postura de fechamento/”não aceitação” ou de busca por informações.

Leonardo, Bray e Rossato, publicado em 2009, encontraram dados semelhantes em sua pesquisa, revelando que “tanto as escolas públicas como as privadas, ainda não possuem infraestrutura adequada para desenvolver projetos inclusivos, principalmente no que diz respeito a recursos humanos” (120): 289). Estes autores revelam que o grupo afirmou possuir “apenas o conhecimento embasado no senso comum” (120) :305).

Importante pontuar que não é apenas a qualificação dos profissionais que afeta os resultados e desenvolvimento das crianças. A habilidade dos envolvidos em criar ambientes pedagógicos mais adequados pode ser fator determinante para que este desenvolvimento e aprendizagem aconteçam de forma saudável. (20)

“Atuar com a diversidade exige um complexo rol de conhecimentos e disponibilidade para lidar com o novo, com o inesperado a cada momento. Em se tratando da capacitação de profissionais que atuem de forma efetiva na educação de crianças com necessidades especiais, a formação deve incluir conteúdos que permitam compreender os diferentes problemas que levam à deficiência e às necessidades desta população.” (121): 425)

Outra pesquisa, de 2016, também apresenta dados nos quais a maioria dos professores alega não possuir conhecimentos aprofundados a respeito dos temas inclusão e

deficiência. Segundo eles, devido à falta de preparo profissional e por de suporte diário das equipes de apoio, improvisam ações dentro do espaço escolar, deixando assim de promoverem maiores oportunidades de desenvolvimento a estas crianças. (119)

“Nesse sentido é necessário que cursos sobre essa temática possam ser revistos e incluam discussões mais aprofundadas, propiciando aos professores chances para debater as ideias e buscar novas soluções. Dessa maneira, é necessário também que ações para a formação profissional diminuam essa dicotomia, propiciando aplicações práticas e soluções para problemas vividos pelos profissionais em seu dia a dia.” (119): 722)

O trabalho realizado por Mendes, Almeida e Toyoda (124) publicado em 2011, se propôs a implantar e avaliar um programa de consultoria colaborativa para escolas regulares com a intenção de colaborar no processo de inclusão escolar de crianças. Eram realizadas observações, reuniões, discussões das necessidades e depois traçadas novas estratégias para serem aplicadas em sala de aula.

O estudo aponta para benefícios da aprendizagem colaborativa, permitindo um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão para os envolvidos, resultados positivos para as crianças de inclusão, professores mais confiantes para atuar junto a este público, além de mudanças atitudinais do professor e demais alunos. (124)

“No conjunto, os resultados obtidos mostram que, além do trabalho de colaboração entre a universidade e as escolas ser eficaz para resolver os problemas (administrativos, pedagógicos, comportamentais), também promove o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos (pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, professores, diretores, alunos com necessidades especiais), além de promover também o desenvolvimento de escolas inclusivas no município”. (124):90)

DSC B - HÁ PREPARO PARA RECEBEREM ESTAS CRIANÇAS

Nesta categoria encontram-se as expressões chave de apenas dois participantes que afirmam haver preparo suficiente para o recebimento e trabalho junto a estas crianças.

“Aqui tem esse preparo, tem cursos que a escola oferece, que é obrigatório fazer... Aqui tem “n” coisas. Então, esse é o grande diferencial daqui. Eu tenho esse preparo. Quando começa o ano que tem a inclusão e aí as meninas são chamadas para reunião, são chamadas para cursos de como trabalhar, mas eu acredito que não é em todo lugar. Então, eu acho que estou preparada, mas assim, poderia estar mais preparada, com informações... No caso dele eu não sabia um monte de coisa, fiquei sabendo depois porque eu tive ele. A gente aprende no

dia a dia. Às vezes a gente ouve falar, faz curso e tal, mas na hora da prática é que a gente sabe como lidar!”

(02 Participantes: Pr02, Pr21)

Apesar de estes participantes alegarem estarem preparados para o trabalho junto a crianças de inclusão, relatam que poderiam estar mais preparados, receberem mais informações.

DSC C – FALTA ABERTURA

Esta categoria abarcou os depoimentos de dez participantes que pontuam a falta de abertura dos profissionais da escola de educação infantil para receberem e trabalharem junto a estas crianças. São citados: o preconceito, o desconhecimento, falta de preparo e aumento da carga de trabalho como dificultadores desse processo.

“De verdade ou não? Talvez abertos... Ah, nem sempre, nem sempre... Eu acho que não [fala baixinho]. Eu acho que não todos, mas ainda existe um preconceito grande. Tem uns que se fecham, não aceitam... Olham de outra forma, só pensam no trabalho... Uma criança com alguma deficiência, alguma dificuldade, ela requer um pouco mais de atenção... Não querem o trabalho né? E isso dá trabalho! Só que eu tenho que estar aberta, pelo menos isso! Se estiver aberta já um caminho enorme... Se não, você não consegue! É difícil? Lógico que é! Vem o medo também, até porque não é só aquela criança, tem as demais crianças, acaba assustando. Eu acho que por não ter essa formação, não ter essa estrutura, todo mundo fica um pouco receoso, não da criança, mas do trabalho, como que vai ser... quem vai me ajudar... Acho que falta muito ainda para a gente aceitar numa boa. A gente sabe que eles têm esse direito, mas assim, nós não fomos... Agora que começou né? A inseri-los... Os professores não estão abertos por conta de um equívoco. Muitos desconhecem a legislação, muitos desconhecem o histórico da educação. Nossa legislação é maravilhosa e precisa ser colocada em prática! Um outro fato em relação ao professor é que a maioria ainda acha que tem que ter essa sala homogênea, que a sala tem que tudo aprender igual e não é assim, né? Parece que tem que ser um chamado, uma vocação, se não, não quer! Isso que dá a impressão. Eu já ouvi também de professora assim: “Ai... ano que vem eu vou ter um aluno de inclusão... Isso não é para mim!”. Sinceramente, se a gente fosse escolher, a gente não ia escolher né? Nem a família né? Porque você prefere uma sala com 30 alunos que sabem escrever, sabem ler ou você prefere uma sala com 30 alunos que você vai ter que ensinar? Você vai preferir as crianças que sabem escrever e ler. Eu acho assim, que o desafio vem e você tem que abraçar porque ela... Porque você vai ter uma ano ruim se você se fechar, se você tiver um preconceito. Acho que a gente tem que aprender a superar isso, e ao invés de criar rótulos antes mesmo do aluno estar aqui, a gente tentar aprender o máximo com ele, porque é a oportunidade que todos nós temos de trabalhar com o diferente e superar os nossos próprios desafios. É buscar sempre esses novos conhecimentos, buscar novas maneiras de se tratar, saber lidar com isso e buscar novas oportunidades, novas maneiras de se fazer a educação!”

(10 Participantes: Pu03, Pu05, Pu10, Pu12, Pr05, Pr06, Pr10, Pr11, Pr13, Pr19)

Novamente o sonho da sala “ideal” aparece no discurso, a partir da expressão sala homogênea, sendo a criança com deficiência ou dificuldade de aprendizagem responsabilizada pela destruição deste sonho.

Diante da realidade do sistema de ensino (superlotação de salas, falta de equipes de suporte, baixo nível de formação dos profissionais) e das condições de trabalho da maioria dos professores da educação infantil brasileira (desvalorização profissional e baixos salários que levam muitas vezes ao duplo turno), muitos professores tem se posicionado de forma protetiva a evitar condições que deem “trabalho”. Os trechos destacados do DSC C ilustram este fato: *“(...) Olham de outra forma, só pensam no trabalho... Uma criança com alguma deficiência, alguma dificuldade, ela requer um pouco mais de atenção... Não querem o trabalho né? E isso dá trabalho! (...) Porque você prefere uma sala com 30 alunos que sabem escrever, sabem ler ou você prefere uma sala com 30 alunos que você vai ter que ensinar? Você vai preferir as crianças que sabem escrever e ler.(...)”*.

O trecho *“Parece que tem que ser um chamado, uma vocação, se não, não quer! (...) Eu já ouvi também de professora assim: “Ai... ano que vem eu vou ter um aluno de inclusão... Isso não é para mim!”.”* colaboram com achados da pesquisa realizada por Vitta, Vitta e Monteiro (121), que foi publicada em 2010, na qual alguns professores destacaram que nem todos gostam desta área de trabalho. Desta forma, além de conhecimentos adequados seria necessário que o professor se sentisse motivado e interessado para atuar junto a este público, assim como para buscar conhecimentos e se atualizar.

Outro estudo realizado junto a professores também corrobora com a ideia de que, na percepção dos professores, além da falta de formação e preparo adequado, há também a falta de comprometimento. Apesar de relatarem que há falta de comprometimento, os participantes concordam que o comprometimento poderia tornar o processo de inclusão menor complexo e difícil. (125)

“Dessa forma com comprometimento e sensibilidade podemos compreender e trabalhar a inclusão enxergando a beleza da educação inclusiva deixando de lado as formas cruéis de exclusão e preconceito das quais vivenciamos na escola.” (125):150)

DSC D – HÁ ABERTURA PARA RECEBEREM ESTAS CRIANÇAS

Em 13 respostas (37% dos participantes) aparecem conteúdos afirmativos em relação a existência de abertura por parte dos profissionais da educação infantil para o recebimento e trabalho junto a crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem ou

deficiências diagnosticadas. Participantes pontuam o aumento do contato com estas crianças nos últimos anos e a consequente abertura da escola para estes casos. Dentro da escola privada, é citada inclusive em um dos discursos, a obrigatoriedade desta abertura e do desenvolvimento de um trabalho efetivo por parte dos professores para que o emprego seja mantido.

“Abertos acho que sim, porque hoje eu acho que não é mais uma coisa surpreendente né? Hoje em dia já é normal, então eu já consigo ver os casos em outra sala, já acabo meio que acompanhando... É mais aberto nesse sentido, já espero o caso. Eu acredito que a escola está começando a pensar nisso agora. Eu acredito que de uns anos para cá, recentemente, a gente está tendo uma abertura para dialogar, para pensar, para discutir, pra estudar. Tanto é que na nossa realidade é o segundo, terceiro ano, que a gente tem uma coordenadora para inclusão. Ainda não está 100%, mas a gente já está tentando, a gente está buscando algumas soluções. Agora, aqui, tive bastante abertura com relação a isso, dessa formação continuada, de palestras, essas coisas. Talvez nós estejamos abertos sim a isso. Eu acho que muita gente tem essa mente aberta. Eu estou! Porque eu vejo que poderia ser os meus. Eu acho assim, que tem todo um envolvimento, um compromisso, sabe? Tirar carta da manga. Eu acho que a maioria está aberto, tem boa vontade de procurar, de saber. Eu acho que isso é muito bom. A turma tenta que tenta, ajuda, procura, vai atrás, chama a fono, chama o psicólogo, o professor vai até a clínica conversar, marca horário. Então abertura tem! Você tem a abertura, você tem esse apoio, você vai atrás, você corre atrás... Essa iniciativa! Você tem iniciativa sim! Então essa abertura existe. Se você não está, eles mandam embora. Eu acredito que isso tinha que acontecer em todo lugar, porque infelizmente muita gente vai para pedagogia porque é meio período, paga mais ou menos, a área de pedagogia não paga bem... Eu acho que a gente tem que gostar demais do que faz, porque o salário é pouco, mas o amor deles é maravilhoso. São pessoas! Quem está por amor pelo menos né? A gente trabalha muito isso no nosso perfil, principalmente aqui na escola. A maioria dos professores se encontram abertos, porém muito pouco preparados, e aí é onde cai a contradição de que o professor não aceita. As vezes não é que ele não aceita, ele não conhece, e por ele não conhecer ele se fecha, por ele se fechar acaba criando essa coisa de que o professor não aceitou. Então eu sinto, eu acho que todo professor está aberto! Disponíveis, querendo aprender. Eu acho que assim, para eles também está novo. Ah, a gente tem consciência que a gente tem essa probabilidade, ainda mais quando já está numa sala e você fala: “Ah, o ano que vem vai para alguém”.”

(13 Participantes: Pu01, Pu02, Pu06, Pu08, Pu11, Pr03, Pr08, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr21, Pr23)

A abertura e disponibilidade deste profissional para relacionar-se e buscar realizar um trabalho junto à criança que apresenta alguma deficiência ou dificuldade se mostra primordial para que um trabalho de sucesso se inicie. Não podemos negar a importância da estrutura, formação e suporte adequados neste processo, porém se o professor não se mostrar disponível e aberto, dificilmente o processo ocorrerá de forma positiva e efetiva.

“Para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar. A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se estes problemas forem graves e tenham caráter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação destes alunos na escola integradora.” (121):425)

DSC E– PREPARO E ABERTURA SÃO VARIÁVEIS

Em nove respostas aparecem a variação do preparo e abertura da escola e professores para o recebimento destas crianças, variando de acordo com o professor, tipo de escola (pública ou privada), tempo de formação e atuação do professor na educação e apoio recebido pelo professor para que este processo ocorresse.

“Eu acho que depende, abertos talvez.... Mas nem todos! Eu acho que escola particular esta aberta porque é mais uma pagante. Tem algumas escolas, eu vejo mais na particular, pelo espaço, mas algumas escolas públicas precisam de mais orientação para o professor. Não só para o professor, mas na orientação, que às vezes presencia de não ter muita paciência: “Ah, sai com ele! Mas sai com ele para fazer o que, só sair? Só sair vai adiantar? E se eu levar para fazer outra atividade?”. Seria mais interessante... Eu estava aberta, gostei, foi positivo no final. No começo foi difícil, porque todo começo é mesmo, assusta né? Mas acho que aberta eu tenho que estar né? Tem que ter o coraçãozinho aberto! Acho que vai muito do professor também né? Os que eu trabalhei, uns estavam e outros não. Os professores mais antigos não! Eu não vejo essa abertura neles. Vários já me falaram: “Olha, eu não sei trabalhar com esse tipo de criança, eu não estou preparado para isso!”. Então os professores mais antigos eu vejo bem resistentes. Se ele não está preparado eu menos ainda, mas nada é impossível! Tenho força de vontade! Aqui a gente sempre esteve muito aberto, mas já trabalhei numa escola que não, a professora não estava nem aí, nem aí mesmo. Ele [criança] não fazia nada, ficava o dia inteiro andando, passeando. Foi uma escola pública. Foi uma experiência bem triste para mim. Eu queria saber o que eu poderia fazer para melhorar. A angústia do professor em não fazer, faz com que ele se abra, mas eu não creio que todos estão prontos e preparados até aceitar né? E vai de cada um também, se informar a respeito. Eu tive que me desconstruir, precisei de muito apoio, porque teve determinados momentos que eu não sabia como agir, então eu precisava dos especialistas que atendiam aquela criança também me informar um pouco a respeito, porque realmente você tem que sair da zona de conforto, mas é um grande aprendizado, é crescimento né?”

(09 Participantes: Pu04, Pu09, Pr01, Pr07, Pr12, Pr14, Pr17, Pr20, Pr22)

DSC F – SOCIEDADE NÃO ESTÁ PREPARADA (PAIS)

A partir de todos os dados coletados nesta pergunta de entrevista, apenas um participante (de escola privada) citou a falta de aceitação e abertura, externa à equipe escolar, por parte das famílias de crianças com desenvolvimento típico que frequentam a escola.

“A gente escuta muitos pais de crianças que não tem dificuldade se opondo, já ouvi alguns impropérios que se formasse uma sala de inclusão, tivesse cinco ou seis numa sala de quinze, ele não quer uma sala dessa, ele vai tirar da escola...Como se isso fosse de alguma forma atrapalhar o desenvolvimento do filho dessa pessoa. Então assim, as pessoas, a comunidade em geral, não está preparada. Até passar por uma situação dessa próxima, não estão preparados, preferem fechar os olhos, fingir que não existe.”

(01 Participantes: Pr23)

Ao longo dos anos, através de lutas, pesquisas e legislações, muitas mudanças têm ocorrido na sociedade, de forma a tentar superar os preconceitos enraizados.

“As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas”. (126):17-18)

Apesar das legislações vigentes deixarem claro que a escola é lugar de todas as crianças, o desconhecimento e o preconceito ainda permeiam intensamente este conceito.

O desconhecimento e o preconceito provavelmente fortalecem a visão de que o lugar das crianças que apresentam atrasos importantes ou deficiências seria fora das escolas regulares de ensino.

Apesar da baixa porcentagem de citação deste tema na pesquisa, acredita-se que um maior número de discursos como este poderia surgir caso a pergunta direta a respeito deste tema tivesse sido realizada durante a entrevista.

Para que a educação de qualidade ocorra para todos, sem a existência de preconceitos por parte de alunos, professores e sociedade, é preciso romper barreiras e superar limitações presentes dentro do meio escolar, defendendo e lutando pelo alcance dos objetivos aos quais a educação se propõe a alcançar. (127)

Pergunta 8 - O que você pensa a respeito da parceria entre área da saúde-educação? E sobre a presença de profissionais de saúde na escola? Justifique a sua resposta.

Neste item que visava investigar a compreensão e vivências dos participantes em relação à parceria entre saúde e educação no ambiente escolar, obteve-se 100% das respostas favoráveis à ocorrência desta relação entre os profissionais da área da educação e de outras áreas, sendo citadas espontaneamente nos discursos as seguintes especialidades:

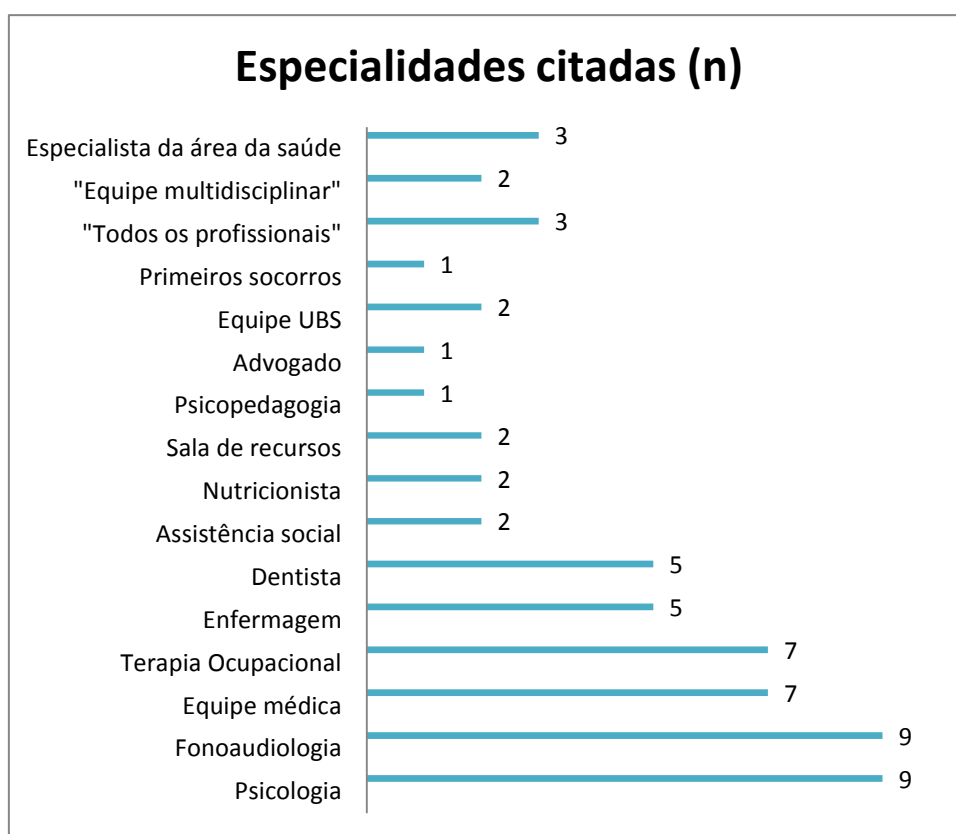


Figura 14 – Especialidades citadas pelos entrevistados durante pergunta sobre parceria entre saúde e educação, colhidas por meio dos depoimentos dos 35 entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

São citados tanto profissões que de base encontram-se na área da saúde, quanto profissões que permeiam outras áreas como a educacional e social. Pela complexidade do espaço escolar, das relações nele estabelecidas e principalmente pela complexidade que envolve a criança e seu desenvolvimento, seria de extremo potencial as parcerias e colaborações que envolvessem mais de uma área de atuação.

Todas as expressões chave foram organizadas em uma única categoria, por compreender-se que a essência das respostas se encontrava baseada no fator serem favoráveis

à ocorrência desta parceria no ambiente escolar. São citados benefícios como: ampliação do olhar para além do pedagógico, ajudar a lidar, ajudar a ter resultados, colaborar já que professor não está preparado, ajudar no desenvolvimento de crianças que apresentam dificuldades ou de inclusão, necessário para poder trabalhar o integral, favorece o suporte emocional ao professor, ajudar e socorrer quando for além da formação do professor. Pensando na realidade da inclusão de crianças que apresentam deficiência ou dificuldades nas salas regulares de ensino, esta relação se torna ainda mais necessária e complexa.

DSC A – A IMPORTÂNCIA DE PARCERIAS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

“Excelente, essencial. Muito importante, bem válido! Seria ótimo, um sonho se tivesse, o ideal, mas não tem muito, não existe! E eu acho que deveria acontecer ou que poderiam ter mais essa parceria da saúde com a educação, mais acesso aos profissionais de saúde. Seria uma boa ajuda e toda ajuda e parceria é bem-vinda! Estar aliado, poderia colaborar muito, não assim no lado de criticar o professor, mas sim para chegar, conversar, perguntar, ajudar, dar as orientações necessárias, tirar dúvidas, para ter essa troca, ter esse olhar diferenciado dentro da sala... Tem que ter uma parceria, um trabalho da área da saúde com a gente. Então vamos caminhar juntos. É o que ajuda! Sozinha eu não sou nada. Eu preciso, se não, não vai. A gente tem um olhar e eles tem outros, mais clínico, olhar outro lado, uma visão diferente e pode enxergar coisa que eu não estou, isso abre a nossa cabeça e aí é mais informação para ajudar o aluno. Podia ter um profissional da saúde que tivesse em todos os momentos que a gente precisasse, que observasse a criança dentro de sala de aula, para dar essa clareza. Seria muito bom pelo fato do professor não estar preparado, não ter uma formação tão completa assim. Porque eu sou formada como pedagoga e existem outros profissionais especialista em alguma área, que estudou e entende daquilo. Eu acho que só tem a contribuir na escola. Eu acho que toda escola deveria ter um ambulatório e ter essa parceria com os profissionais da saúde. É muito importante o acompanhamento da criança nessa parte, porque muitas vezes isso interfere na vida escolar dela, né? E auxiliar os pais quanto a isso, pois muitos não têm o conhecimento, não acham importante, então é conversar e explicar, mostrar qual a importância de cada profissional da área da saúde. A inclusão tá aí e a gente precisa um do outro! Preciso de uma ajuda de fora, ter parceria, um vínculo muito grande pra esse desenvolvimento acontecer. E tem casos ainda mais graves, então é necessário! Quando vem um profissional e me orienta acaba fluindo melhor o trabalho. Se eu estou pensando em numa formação integral da criança, como desvincular? Porque tem outras áreas da criança que podem ser sim desenvolvidas melhor quando a gente tem um olhar observador, com todos os profissionais trabalhando com ela. A saúde é tudo! Escola é o lugar de todo mundo! Eu acho que são duas coisas que ainda não se descobriu que não caminham sozinhas. Talvez por uma questão financeira, política, sei lá, é um gasto maior né? Garanto que se fosse de graça, toda escola teria. Mas a hora que um profissional da educação e um profissional da saúde trabalharem em conjunto dentro de um ambiente desse, a parceria nunca mais acaba. Primordial! Cada um dentro da sua especialidade. Eu acho

que isso aí é um ganho para educação. Tem que existir, independente da situação da criança, saber de fato o que pode, o que não pode, porque daí a gente trabalha aqui. Ia ajudar muito. Até questão da sala de recursos, é muito pouco! Eu acho que não teria que ser só isso, eu acho que deveria de fato pegar alguém de fora, da área da saúde para estar fazendo isso. É uma idealização né? Eu acho que facilitaria muito o trabalho, elas estando na escola vão conhecer a realidade. Não adianta, é diferente de levar lá no consultório né? Eu sinto falta disso. Já devia ocorrer isso há muito tempo! Seria o ideal! Esse momento para a gente falar, trocar ideias ouvir o outro, um momento que una o grupo, que sejam levantadas e trabalhadas questões. Parcerias positivas! A orientação é muito importante, porque como são casos diferentes, a gente sabe lidar, mas não sabe ao certo aonde a gente precisa ir. Tendo a orientação desse profissional a gente consegue auxiliar muito mais as crianças. Alguém para tirar essas dúvidas, ver qual a melhor maneira de trabalhar. A gente pode ter uma orientação melhor, né? Com a vinda, palestras mais direcionadas, para a gente aprender a observar de uma maneira mais funda e poder até encaminhar para os profissionais certos. Eu acho que isso é de suma importância porque tem coisas que não pode deixar para amanhã, que a gente sabe que o prejuízo para a criança, são coisas pequenas que vão fazer depois a diferença lá na frente. Os profissionais da saúde sim, tem mais recursos, conhecimento, tem mais literatura, mais acesso a literatura que aponta algumas dificuldades, algumas características de determinadas síndromes, por exemplo. Espero que cresça mais essa parceria, que seja verdadeira, que a gente não seja adversários, mas sim parceiros. A gente tem que caminhar é junto, são elos de uma corrente que você avança muito mais. Tudo interligado, acho que é saudável, é interessante. Era o meu sonho de consumo!”.

(35 participantes: Pr01-Pr23, Pu01-Pu12)

Apesar da unanimidade de respostas favoráveis a parceria entre profissionais de áreas distintas, grande parte dos participantes relatam necessidade de isto ocorrer de forma efetiva ou, de ocorrer mais amplamente na prática diária.

São citadas dificuldades como a falta de suporte familiar, o distanciamento entre as áreas da saúde e educação, a falta de profissionais para trabalhar em conjunto com a escola e a falta de conhecimento dos profissionais em relação ao ambiente e rotina escolar, o que dificulta o estabelecimento de parcerias efetivas. Neste discurso também aparece de forma implícita a falta de verbas disponíveis para que tais parcerias fossem possíveis, devido ao alto custo para manter equipes interprofissionais em contato direto e regular com todos os espaços escolares.

Na visão dos professores, os aspectos positivos das parcerias com outros profissionais estão principalmente ligados à possibilidade de perguntar, conversar, receber ajuda e orientações, que estas possam vir a colaborar no trabalho que vem sendo realizado

dentro do espaço escolar, ampliando o olhar em relação à criança e suas áreas de desenvolvimento.

No Brasil, historicamente, políticas de educação e de saúde se desenvolvem setorialmente. Cada vez mais, tem se buscado a articulação das duas áreas dentro da escola, principalmente através da busca pelo desenvolvimento de ações de promoção de saúde e prevenção. (128)

“A escola tem representado um importante local para o encontro entre saúde e educação abrigando amplas possibilidades de iniciativas tais como: ações de diagnóstico clínico e/ou social estratégias de triagem e/ou encaminhamento aos serviços de saúde especializados ou de atenção básica; atividades de educação em saúde e promoção da saúde.” (128):830)

Estudos realizados entre 1995 e 2012 na América Latina com temas que ligavam saúde e educação estavam em maior número ligados à alimentação e nutrição, atividade física e doenças cardiovasculares, saúde bucal; doenças parasitárias, transmissíveis e respiratórias; oftalmologia; prevenção e tratamento do uso de álcool, drogas e tabaco; e saúde sexual e reprodutiva. (128)

Apenas uma parcela dos artigos abordou de forma mais ampla a saúde escolar, incorporando referenciais de saúde integral e da promoção da saúde. Estas pesquisas apresentaram possibilidades de se repensar tanto a produção de conhecimento e as ações de saúde que ocorrem dentro do espaço escolar, através de um enfoque mais participativo e que envolve profissionais tanto da saúde como da educação, corpo docente e discente, gestores e comunidades. (128)

Sobre o desafio da intersetorialidade, Buss (129) alerta para a importância de evitar a proposição de políticas públicas que levem à condição de subordinação de outros setores governamentais à saúde, com risco de gerar resistência e isolamento.

“Tendo na interdisciplinaridade o seu fundamento cognitivo e na intersetorialidade a sua ferramenta operacional, as políticas saudáveis, para não se limitarem a uma normatividade burocrática socialmente natimorta, devem suscitar ou partir de pactos horizontais com parceiros de outros setores governamentais e de outras comunidades epistêmicas, como os urbanistas, os educadores etc”. (129):174)

Em relação às parcerias visando diretamente o processo de inclusão escolar, citada mais explicitamente no trecho “(...) *A inclusão tá aí e a gente precisa um do outro! Preciso de uma ajuda de fora, ter parceria, um vínculo muito grande pra esse desenvolvimento acontecer. E tem casos ainda mais graves, então é necessário!*” (DSC A), o estudo realizado

por Vitta, Vitta e Monteiro (121) também apresentou resultados referentes à necessidade de uma equipe de apoio composta por diferentes profissionais. São citados fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo, médico, que segundo os participantes, deveriam permanecer na escola e atender às crianças com deficiências. Além disto, deveriam auxiliar em problemas específicos quando necessário e fazer trabalho paralelo de reabilitação em espaços específicos.

Pergunta 9 –Você sente falta de algum conhecimento teórico ou prático dentro de sua atuação pedagógica? Justifique sua resposta.

Nesta temática contamos com a participação efetiva de 33 entrevistados, já que dois participantes não responderam ao que foi perguntado durante as entrevistas. Foram elencadas 51 ideias centrais, sendo as mesmas divididas em três categorias principais e uma categoria (Categoria D) referente aos dois participantes que não apresentaram resposta à pergunta.

A Figura 15 apresenta o compartilhamento de ideias centrais presentes em cada uma das categorias em questão. Em seguida serão apresentados os três Discursos do Sujeito Coletivo (DSC) referentes a cada uma das categorias desta temática.

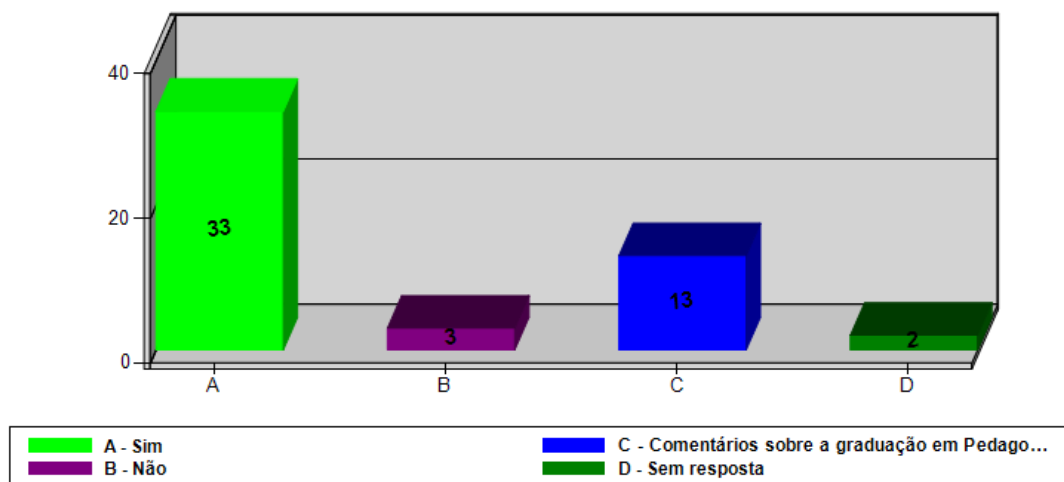


Figura 15– Compartilhamento de Expressões Chave, referente à questão: “Você sente falta de algum conhecimento teórico ou prático dentro de sua atuação pedagógica? Justifique sua resposta.” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

Serão apresentados os Discursos do Sujeito Coletivo referentes a cada uma das categorias e após será realizada a discussão geral referente à temática abordada nesta pergunta.

DSC A – SIM

Foram incluídas nesta categoria as expressões chave de 33 participantes, que estavam relacionadas a sentir falta de conhecimentos para a atuação pedagógica atual.

“Eu sinto! Sempre né?! Porque eu não estou pronta! Ah, eu acho que a gente sempre tem que estar aprendendo, não podemos nunca achar que já sabemos tudo! Porque a educação está sempre retomando, se transformando, então eu acho que a formação é sempre né?! Professor tem que estar sempre estudando, se atualizando! É uma profissão que não tem como estacionar. Teórico e prático sempre! Eu acredito que eu tenha uma base para começar, mas que eu acho que agora e sempre vou estar tendo que fazer curso porque a educação não é uma coisa fechada, não é exato, é uma coisa que muda. Tudo que aprendi serve como base e o restante vou fazendo curso e vou procurando. Hoje a gente vê um pouco mais de cursos, de formações voltadas para a educação infantil, mas são poucos ainda e não são em todos os lugares. Então eu sinto falta disso. Preciso me voltar para a educação infantil. Psicopedagogia, eu acho que todo professor precisa ter, saber, porque a gente vai ter isso na nossa vivência e a gente precisa ter essa experiência. Principalmente para reconhecer se a criança tem ou não alguma dificuldade, se ela tem algo, não vou dizer diferente, mas ela tem alguma coisa que eu como pedagoga não consiga perceber o que essa criança tem. É sempre bom a gente estar renovando, se renovando. Com a vivência em sala de aula vou aprendendo bastante também né? Com as colegas que já tem mais experiência... E quem é mais nova também ensina uma coisa mais atualizada, às vezes. Hoje em dia tem até um pouco mais de facilidade, na internet, você procura... É muito fácil! Então tenho o acesso, não preciso sair de casa, só preciso reservar um tempinho. Agora a prática, também tem muita novidade na internet, ideias que antes você ficava em cima, comprava coleções, ia atrás de livros, de amigos... Só tem que tomar cuidado, tem que filtrar! Mas tem formações que nós podemos trazer uma bagagem maior para o bom desenvolvimento do nosso trabalho. Eu acho que nas escolas, no começo, no meio do ano tinha que ter um pouco dessa reciclagem. Porque as vezes os professores novos não têm suporte de nada, nunca trabalhou... Se tivesse o especialista lá, ah, mandasse: “Olha, você lê... algum título assim, que pode te ajudar na sala de aula...” Seria interessante isso! De repente alguma coisa bem direcionada, num foco naquela criança que esta precisando naquele momento, eu acho que seria mais rápido até o diagnóstico para ajudar essa criança. Em relação à inclusão? Sim! Eu sinto necessidade de entender mais sobre! Você vai atrás da informação, é o que você tem... Você lê, você entende e tal, mas para por na prática é mais difícil! Eu sinto falta de uma coisa focada, acho que estratégias mais práticas. Quando não é de inclusão você tem muito mais subsídios, você tem muito mais material em mãos... Nessa área da educação especial, Libras, falta muito, eu acho que não só para mim. Eu tive também um pouco só, que eu acho que poderia ter um pouco mais. Eu sinto falta desse conhecimento de alunos integrados... De saber mais! Tenho muito o que aprender na parte de inclusão! Eu acho que é mais nos conhecimentos nas síndromes, que cada síndrome acaba sendo uma síndrome diferente. Preciso de coisas específicas da patologia! Eu sinto nessa questão de preparo mesmo, na formação! Eu acho que poderia ser um pouquinho mais aprofundado, falar um pouco mais sobre isso. Nessa parte neste olhar de inclusão, na área da saúde quando precisa, eu acho que falta um pouco, que tenho que

buscar conhecimento sempre! Teórico eu leio bastante, eu posso buscar... Só que é difícil, porque quando vou pesquisar na internet, tem lá o padrão e o meu aluno é o meu aluno. Não adianta eu ver o padrão, porque às vezes não é o que ele está passando. O que eu faço com tudo isso de informação? Na questão da inclusão, eu tenho conhecimento... Pode-se dizer que nenhum! Então eu sinto falta dessa questão prática da criança que tem alguma deficiência ou que tem algum déficit. Teoria e prática são totalmente diferentes! Eu acho que a vou focando no que vai surgindo para mim. Eu gosto de estudar, vou lá, fuço e vejo o que é, principalmente quando sei que tem o caso aqui. Então às vezes até tento buscar, mas o que encontro não é o suficiente, então eu acho que falta nessa parte. Ah, são as dúvidas que vão surgindo quando você entra em contato né? Como eu posso intervir? Como é que eu devo agir com ela, junto com os outros? O que falar para a família? Para que eu possa realmente fazer uma boa intervenção, que eu possa ajudar avançar. Eu sinto falta disso, desse suporte! E aí por conta própria, na medida do possível, eu vou me informar, estudar, eu acho que isso é importante. Mas muitas vezes não parece com aquilo que eu estudei. Então falta um pouco mais... Acho que de viver essa realidade até! E eu acho que às vezes é bom quando dá uma chacoalhada que você meio que se mexe para ir atrás né? Estou precisando de conhecimento. Em relação à inclusão eu acho que na verdade a gente nunca está preparada... Eu nunca estou preparada! Conforme a criança chega, é uma realidade nova e aí a gente tem que buscar a informação, tem que buscar o conhecimento para poder ajudar a criança. Porque eu acho que hoje em dia está tendo muito mais crianças com problemas nesta parte mesmo física, mental, desenvolvimento, emocional. Nunca teve uma quantidade tão grande assim. Então aí eu acho que a gente precisava de um preparo ou um profissional sempre atuando na escola para tirar nossas dúvidas, ou ter até mesmo um grupo de uma vez por mês a gente se encontrar para falar exatamente sobre isso.”

(33 Participantes: Pu01, Pu02, Pu04, Pu05, Pu06, Pu07, Pu08, Pu09, Pu10, Pu11, Pr01, Pr02, Pr03, Pr04, Pr05, Pr06, Pr07, Pr08, Pr09, Pr10, Pr11, Pr12, Pr13, Pr14, Pr15, Pr16, Pr17, Pr18, Pr19, Pr20, Pr22, Pr23)

DSC B – NÃO

Apenas em três discursos temos a negativa em relação à pergunta realizada, ou seja, três participantes do estudo referem em algum momento de seus discursos que não sentem falta de algum conhecimento teórico ou prático específico para sua atuação pedagógica.

“Não, teórico não, porque como eu já trabalho com educação infantil faz tempo já, eu estou me sentindo bastante confortável com o que eu faço. No estágio que eu estou, prático nenhum! Na parte do currículo, pedagogia, que a gente trabalha com eles eu já me sinto tranquila.”

(03 Participantes: Pu02, Pu06, Pr13)

DSC C – COMENTÁRIOS A RESPEITO DA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Foram incluídas nesta categoria as expressões chave de 13 participantes que não poderiam ser incluídas nas categorias anteriores, sendo, portanto agrupadas em nova categoria por apresentarem conteúdos referentes à graduação em Pedagogia especificamente.

“Eu acho que a pedagogia ela está muito ampla, e na formação original que me deixa a vontade para trabalhar com a educação infantil eu não tive, é muito vago, foi muito pouco, foi bem superficial. Então falta. Eu acho que talvez tivesse sido melhor um curso de pedagogia licenciatura educação infantil. Na faculdade, falou sobre a inclusão, educação especial, e teve Libras também, mas bem pouco mesmo, não é profundamente, é uma coisa enxuta. Deram uma pincelada. Fiz a matéria de inclusão e aí cada um escolheu uma inclusão e fez um trabalho e apresentou para a sala. Foi isso... Mas eu achei que podiam ter mastigado mais um pouquinho. Foi só uma matéria, um semestre. Supriu, mas não é eterno, tenho que continuar! Eu acho que deveria sim, até a própria faculdade investir um pouco mais, porque é a nossa realidade de hoje, daqui para frente... A gente conversando entre nós, os professores, a maioria sente falta né? Porque é falado, mas daquele jeito, dá uma pincelada meio por cima e não aprofunda muito né? Não é profundo, mas sim, a gente tem uma preparação de como trabalhar e de como deve acontecer, na teoria né? Então, vai do professor passar para a prática. A experiência mesmo né... Fala muito por cima! Eu acho que foi muito teórica e superficial e toda a prática que eu tenho muito foi aprendido aqui na escola e outras foram dos cursos que eu fiz fora da escola. Para você realmente saber lidar você tem que procurar uma especialização maior... Eu acho que todo professor precisava ter um curso, uma pós de inclusão porque na faculdade a gente não vê. Quando eu me formei na faculdade não tinha aula de inclusão, essa parte, não se dava tanta importância... Agora no meio do ano eu estou procurando uma segunda graduação mais voltada para isso. Eu falo que todo professor de Pedagogia teria que ter pelo menos a faculdade de Pedagogia porque é obrigatório, de Letras para saber escrever direito e falar direito para poder ensinar, e de Psicologia para poder tentar entender melhor, porque na faculdade de fato de Psicologia você tem aí os estágios, você tem o contato. Eu aprendo mais na hora que acontece. Muita coisa que eu estudei na faculdade não se aplica e muita coisa que eu não estudei que acabou acontecendo e eu aprendi. Então se hoje eu recebo uma criança que tem uma síndrome, aí que eu vou pesquisar, procurar saber e conversar com profissionais para poder me adaptar e ajudar a criança.”

(13 Participantes: Pu01, Pr02, Pr03, Pr05, Pr06, Pr07, Pr10, Pr12, Pr13, Pr14, Pr17, Pr20, Pr23)

Um total de 94,2% dos participantes integrou suas opiniões no DSC A - SIM. Aparentemente, há consenso entre os participantes de que é necessário sempre estar estudando, se atualizando e buscando novas informações. A temática de maior interesse em aprofundamento e conhecimento está ligada à inclusão de alunos na rede regular de ensino, bem como outros conteúdos ligados a estes alunos.

Importante pontuar que os três participantes formadores do DSC B- NÃO também foram formadores do DSC A - SIM, ou seja, embora tenham relatado que não necessitavam algum tipo de conhecimento (teórico ou prático) aparecem nas respostas a afirmação que falta algum outro tipo de conhecimento específico, como por exemplo, o ligado à inclusão escolar, e por tanto, apresentam-se incluídos em ambas as categorias.

Desta forma, podemos afirmar que 100% dos participantes desta temática (33 participantes) pontuam a necessidade de maiores conhecimentos teóricos ou práticos para a atuação pedagógica atual.

Treze participantes (39,4%) trazem em seus discursos a temática da graduação realizada em Pedagogia, apontando em sua maioria, falhas ou sugestões de melhoria em relação ao conteúdo voltado à inclusão escolar da criança que apresenta alguma dificuldade ou deficiência. Segundo a maior parte dos relatos, o conteúdo foi abordado apenas de forma teórica, distanciando assim o futuro professor da realidade prática que seria vivenciada dentro da escola futuramente em sua atuação profissional.

A formação de profissionais da educação infantil é um desafio que exige ação conjunta de instâncias municipais, estaduais e federal. (130)

O tema da formação inicial e continuada de professores tem aumentado seu destaque nas produções acadêmicas e nos debates políticos. (11)

“Na discussão a respeito da formação, a relação com o saber profissional e, de modo especial, o saber que emerge da prática, tem sido pautado como forma de construção da identidade e de constituição de um estatuto da profissão docente. Esse tema ganha maior vulto quando se focaliza as especificidades da formação docente para atuar na Educação Infantil, uma vez que se delineia enquanto campo em construção”. (11):811)

A trajetória de lutas referente à formação profissional para a educação infantil levou a necessidade de se instituir legislações que respondesse aos problemas históricos, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (28). Apesar destes avanços importante trazidos pelas legislações vigentes, a realidade educativa da criança e a formação dos professores são tão complexos que ainda apresentam importantes desafios para sua efetivação. (11)

A LDBEN/96 (28) é vista como importante desencadeadora de mudanças nos processos de formação inicial de professores da educação básica no que se refere aos níveis exigidos para a atuação docente. Ao instituir a formação necessária para professores para a

educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, iniciou-se uma intensa corrida por formação e, também, a criação de instituições para oferecê-la.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, também representam grandes conquistas para a educação infantil. Essas diretrizes estabelecem que os cursos de Pedagogia ofereçam uma base formativa para a docência na Educação Infantil. Existe uma importante relevância política em sua aprovação, visando não só habilitar profissionais para a educação infantil, mas, sobretudo, auxiliar na construção de formadores (um dos maiores problemas relacionados às políticas educacionais em todos os níveis no país). (130)

Nesse cenário, os cursos de Pedagogia começam a passar por reformulações buscando responder a essas novas diretrizes, com a inclusão de disciplinas específicas de formação para a docência na Educação Infantil, com “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (40):14)

Apesar das determinações e buscas por formação adequada,

“É possível afirmar que, mesmo que no plano legislativo, tenha se estabelecido a prerrogativa de formação docente em nível superior como meio para transformar e qualificar a prática educativa em todos os níveis de ensino, tal iniciativa ainda não se mostrou suficiente para gerar as mudanças necessárias e esperadas no plano das práticas pedagógicas”. (11):816)

Na formação continuada, as falhas apontadas não divergem desta realidade. Muitos professores afirmam a discrepância entre os conteúdos que compõem os currículos e programas de formação e as necessidades formativas reais dos profissionais para o exercício da profissão docente. (11)

Formar profissionais para atuar na Educação Infantil implica mais do que oferecer uma bagagem de conhecimentos e informações teóricas que envolvem saberes e métodos considerados necessários à prática educativa. O estágio supervisionado poderia se configurar como espaço privilegiado para estudantes de graduação, professores que se encontram atuantes nas escolas de educação infantil e para as próprias crianças envolvidas no processo. (131)

“O estágio supervisionado concebido como uma parceria entre a Universidade formadora e as instituições que desenvolvem o

trabalho de educar as crianças da Educação Infantil é uma iniciativa de formação em que todos os envolvidos ganham: os estudantes de graduação – pela possibilidade de vivência concreta das atividades, das conquistas e dos desafios de uma realidade escolar –, os profissionais da escola – pela interação que podem manter com estudantes e professores da universidade que, envolvidos com as pesquisas e os estudos que são aí desenvolvidos, procuram contribuir com outras possibilidades de solução para os desafios educacionais presentes no cotidiano escolar (...)” (131):218)

As parcerias com universidades e a realização de estágios dentro do espaço de educação infantil podem ser importante colaboradores dentro desta busca por melhor formação profissional e qualidade da educação prestada às crianças pequenas.

A consciência da necessidade de uma formação teórica bem fundamentada e articulada à prática praticamente permeia toda a rede formadora de profissionais para a Educação Infantil: estudantes e professores da universidade, profissionais da rede de ensino escolar e pesquisadores que produzem o acervo científico destinado ao embasamento dessa formação. (131)

Pergunta 10 – Na sua opinião, as parcerias com outros profissionais ou cursos de formação continuada poderiam te ajudar na sua atuação pedagógica?

Esta categoria de respostas contou com a participação dos 35 entrevistados, sendo todos (100%) favoráveis ao uso de recursos como cursos de formação continuada e/ou parcerias junto a outros profissionais, como forma de enriquecer e favorecer a atuação pedagógica. As respostas foram divididas em quatro categorias, a depender da natureza do suporte a ser considerado.

A tabela a seguir apresenta a frequência relativa de ideias centrais e entrevistados em cada uma das quatro categorias.

Tabela 4 – Número (n) e frequência relativa (%) de ICs e entrevistados por categoria, referente à questão: “Na sua opinião, as parcerias com outros profissionais ou cursos de formação continuada poderiam te ajudar na sua atuação pedagógica?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

		(n)	FREQUÊNCIA RELATIVA (IDEIAS)	FREQUÊNCIA RELATIVA (ENTREVISTADOS)
PESQUISA	Percepções de educadores acerca do desenvolvimento integral da criança (perguntas divididas)			
18 - Na sua opinião, as parcerias com outros profissionais ou cursos de formação continuada poderiam ajudar na sua atuação pedagógica?				
	A - Cursos e parcerias são citados	14	40.00 %	40.00 %
	B - Cursos são citados	12	34.29 %	34.29 %
	C - Parcerias são citadas	1	2.86 %	2.86 %
	D - Concordam, porém não especificam o tipo de auxílio	8	22.86 %	22.86 %
TOTAL DE IDEIAS		35		
TOTAL DE ENTREVISTADOS		35		

A Figura 16 apresenta o número de expressões chave que compuseram cada um dos discursos resposta. Importante ressaltar que nesta pergunta, cada participante participou apenas com uma expressão chave, ou seja, em apenas um dos discursos do sujeito coletivo.

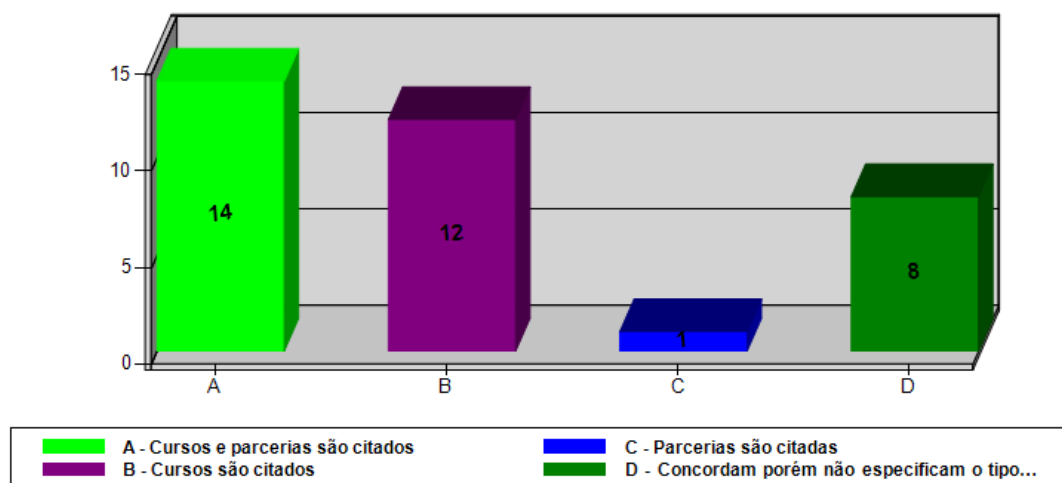


Figura 16 – Compartilhamento de Expressões Chave, referente à questão: “Na sua opinião, as parcerias com outros profissionais ou cursos de formação continuada poderiam ajudar na sua atuação pedagógica?” colhidas por meio dos depoimentos dos entrevistados, no Município de São José dos Campos/SP, 2017.

Quatorze participantes citam a importância da ocorrência das formações continuadas e do estabelecimento de parcerias com outros profissionais como forma de favorecer a atuação pedagógica atual. Nestas respostas são citados profissionais como o

terapeuta ocupacional, psicólogo, psicopedagogo e trocas entre os profissionais de pedagogia da própria escola ou de outras escolas da região. As temáticas de destaque desta categoria também se encontram ligadas à inclusão escolar, focadas na atuação prática junto a casos reais vivenciados na escola.

DSC A – CITAM CURSOS E PARCERIAS COM OUTROS PROFISSIONAIS

Sim! Com certeza, faz toda a diferença! Toda ajuda é bem-vinda! Eu acho que é isso que está faltando! Orientação, indicando algum curso, material, leitura, vídeos, a respeito da inclusão, as síndromes mais comuns e como lidar com estas crianças né? A realidade está aí, cada dia mais vai aparecer mais. Seria interessante uma formação continuada disso... a realidade nossa, a prática. Alguns temas específicos também, como a religiosidade, a realidade das diferentes famílias, os sentimentos... Tem que buscar, estudar e trocar com outros profissionais... É muito válido. Os cursos ajudam, mas não tem atividade específica porque são várias especificidades, então tem criança com um grau menos ou mais severos, então é difícil. Porque não adianta você estudar o autismo no geral... Eu quero levar o meu caso! Eu acho que tem que ter esse direcionamento de formação, para educação infantil. Não fazer uma coisa geral, global, que não auxilie tanto. Eu percebo que a maioria das pessoas se interessa mais quando mostra alguma coisa que já funcionou, porque às vezes ficar só na teoria. Eu acredito que nos HTCs seria legal a professora da sala de recurso ou parceria de vir alguém para fazer porque a criança não é do professor, é da escola, então todos conversando, ter essas formações na escola, a gente consegue aproveitar mais. Quando a gente vai vivenciando que surge a dúvida. Então eu acredito nisso, de focar, e ter estudo e profissionais... A partir do momento que você troca saberes, você vê novas perspectivas, vê novas experiências... Ir além! Acho que avança dentro do que você está fazendo! Eu acho que é o que está faltando! Se tiver essa parceria vai ser interessante porque vai orientando como posso trabalhar, a atuação pedagógica com essas crianças. Eu acho que ajudaria MUITO, se tivesse mesmo. Abrindo um leque de conhecimentos, tem coisa que eu não sei, tem coisa que o outro profissional não sabe e aí junta e isso se transforma numa coisa maior. A parceria é muito válida e precisa, de “TO”, “fono”, de psicologia, psicopedagogo, faz toda a diferença para estar ajudando, então poderia ter uma parceria. Eu acho que deveria ter um psicólogo em cada escola, para orientar tanto o profissional como a criança. Eu acho que tendo um profissional da área junto já vem com exemplos diferentes, com vivência, coisa que cativa muito mais e faz a gente reter o conteúdo do que... acho que fica uma coisa muito mais gostosa, prazerosa e todo mundo sai ganhando. Se a escola trouxesse, procurasse um curso, algo para a gente fazer aqui, que fosse um horário alternativo, ou um fim de semana, nos fins de semana trouxessem para gente, até nessa parte de inclusão mesmo, seria muito bacana, mas às vezes é caro e não há a possibilidade de fazer. Por isso que é importante se conseguisse trazer pra mais perto da gente, né? Que fosse mais acessível. Fechar a escola um dia e ir todo mundo, porque as vezes acaba indo só o professor e as auxiliares. Eu gosto muito dessa troca, se tivesse eu faria todos! Precisaria ter mais acesso, conhecer também coisas que já deram certo em outras escolas né? Às vezes nós mesmas não trocamos atividades entre si, e não melhoramos né? Aí nós vamos continuar sendo chamadas de professorinhas...

(14 Participantes: Pu03, Pu07, Pu10, Pu11, Pu12, Pr02, Pr03, Pr09, Pr11, Pr12, Pr14, Pr15, Pr16, Pr21)

A seguinte categoria abarca os 12 participantes que citam em suas respostas apenas os cursos de formação continuada, nas quais as respostas apontam temas como a aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, funcionamento cognitivo, alfabetização, modificações da sociedade/família atual (estilo de vida, formação da família atual, gênero, formação emocional da criança) e inclusão escolar de crianças com desenvolvimento atípico (síndromes, patologias, deficiências, materiais adequados para este público).

Importante ressaltar, que os participantes que apontaram o tema inclusão escolar como temática de interesse para formação continuada, trouxeram a necessidade de vivências práticas e contextualizadas do conteúdo teórico estudado, pontuando inclusive a importância das trocas de conhecimentos e práticas de sucesso dentro das próprias escolas. A necessidade desta aplicabilidade prática (como atuar, principalmente em relação aos casos que possuem em sala) foi citada por 11 participantes deste estudo.

Embora esta parcela dos participantes (34,28%) destaque os cursos de formação continuada como importantes para favorecer a prática pedagógica, são citadas também questões financeiras que dificultam tal participação, sendo pontuada inclusive por um participante, a opinião de que a escola deveria auxiliar no custeio destas formações.

DSC B – CITAM CURSOS

Sim, muito! Com certeza! Curso de formação continuada sim, eu estaria super aberta para estar fazendo. Eu procuro sempre estar estudando, não parei! Tem que investir. Educação é muita prática, educação infantil mais ainda, porque a criança é concreta, mas trabalhando, estou sempre procurando, sempre me reciclando, consigo descobrir alguns caminhos para tentar, porque às vezes fico meio sem luz, sem saber o que fazer e talvez desponte se tivesse mais cursos, eu teria mais noção por onde começar. Hoje, eu faria psicologia ou psicopedagogia... É uma área que eu me interesso, gosto bastante, ter uma outra formação, alguma coisa para você saber lidar, trabalhar com essa criança sem que ela se sinta acuada, sem que ela tenha medo. Vou fazer uma pós-graduação e aí depois focar na educação infantil, já que eu estou aqui. Tema de como funciona a parte cognitiva, da aprendizagem, alfabetização, educação especial, essa parte de como agir com a criança incluída, libras. Eu não conheço todas as dificuldades que podem ter de aprendizagem, então eu acho que poderia ter alguma coisa sobre isso, e depois como trabalhar com elas, né? Um curso específico que fale de patologias e me explique como vou interagir para melhorar a vida dessa criança em sala, como o profissional deve agir, de uma forma prática. Se fossem assuntos específicos sobre essas dificuldades, sobre autismo, ajudaria bastante em como lidar. Tem que ser coisas objetiva, específica, porque às vezes se for muita coisa só em

teoria... porque teoria tenho bastante, na prática que eu acho que é o difícil de atuar, porque cada criança é cada uma. Eu não sei como ajudar e participando de curso eu vou saber o caminho a seguir com ele. Eu acho que se fosse coisa prática seria bem proveitoso! De material, de jogos, de formas de chamar atenção, de aproveitar a era digital aí e incluir alguma coisa digital. Eu acredito que quanto mais eu souber, um profissional melhor vou ser. Acho que vou me sentir mais preparada para fazer esses encaminhamentos para os pais, me sentir mais segura para poder chegar para a coordenação e falar. Então, eu não penso só no método da escola, mas eu quero mais do que isso em aula. Deveria sempre existir sempre mas eu acho que é muito difícil por questão até de gastos... Eu acredito que isso prejudica um pouco né? Nem todos os professores tem condições de pagar, não é barato, mas eu acho que seria de extrema importância, acho que todo ano ter essa reciclagem porque todo ano tem professores novos, tem turmas novas. Eu acho que a escola tinha que dar pra gente.

(12 Participantes: Pu01, Pu04, Pu05, Pr01, Pr04, Pr06, Pr08, Pr18, Pr19, Pr20, Pr21, Pr23)

Apenas um participante cita exclusivamente as parcerias com outros profissionais como possibilidade de auxílio a sua atuação pedagógica.

Muito! Olha, a escola dos sonhos, para mim, se pudesse, ia ter um profissional de cada para ficar aqui ajudando. “Ai, olha a criança para mim? Assiste minha aula hoje?” Eu acho que ia ser a escola dos sonhos, se um dia tivesse isso, não só na particular, mas em todas, eu acho que ia ser outro mundo, a gente ia viver em outro mundo. Acho que é a escola ideal!

(01 Participante: Pr13)

Ainda dentro desta temática, aparecem oito participantes que se mostram favoráveis, porém em suas respostas não especificam qual o tipo de suporte mais valorizado.

DSC D – CONCORDAM, PORÉM NÃO ESPECIFICAM O TIPO DE AUXÍLIO

Ah, sim! Com certeza! Sempre! Eu acho que em qualquer profissão, ainda mais quando você trabalha com pessoas tão particulares. A criança é múltipla, o grau de deficiência é muito instável sabe? Fico muito confusa... Primeiramente eu gostaria de entender essa parte de crianças especiais, saber mais sobre a educação especial né? Principalmente de Autismo e do Down, a inclusão dessas crianças mesmo. Falta de alguém falar como lidar. Seria uma luz no fim do túnel, principalmente vivenciar a prática! Eu acho que é o mais importante, porque a gente lê o que é para fazer e você ver acontecendo é completamente diferente! Até assim deficiências que eu nem sei o nome! Só fico sabendo as vezes alguma coisa por alto. O professor se não vai atrás nunca vai saber. Agora está tendo muitos casos de autismo né? Então, como tratar a questão da agressividade... Uma coisa que tem me chamado muito a atenção é essa questão dos gêneros, como é que a gente vai tratar isso? Isso é uma coisa muito delicada, como é que vai lidar com isso...

(08 Participantes: Pu02, Pu06, Pu08, Pu09, Pr05, Pr07, Pr10, Pr17)

Atualmente há uma grande mobilização de áreas e profissionais em torno do tema da formação continuada, gerando aumento do número de produções teóricas, eventos, debates e propostas. Os indicadores revelam um alto número de professores que participam de atividades ou cursos de formação continuada, principalmente a nível presencial. Apesar deste destaque, os resultados obtidos em relação ao desempenho em conhecimentos escolares destas pessoas em formação ainda não apresentam índices satisfatórios, levando à questionamentos relativos aos processos de educação continuada. (44)

Dentro da presente pesquisa, a partir de dados do questionário de caracterização dos participantes, foi possível constatar que a totalidade dos participantes valoriza a realização de cursos de formação continuada e quase a totalidade revela realizar tais cursos com frequência mínima anual. Críticas aparecem em relação ao não oferecimento de tais cursos pela maioria das escolas as quais se encontram vinculados e ao alto valor dispensado para a realização dos mesmos. Alguns participantes afirmam que é possível realizar cursos gratuitos através da prefeitura, mas a maioria desconhece tal oferecimento.

Como pontos positivos deste processo de formação, os professores pontuam a oportunidade de aprofundar conhecimentos, acesso a novos conceitos que possibilitam ampliação da visão crítica, interação com pares e contato com os formadores. Já as queixas são importantes e se encontram ligadas à: falta de consonância entre o que é oferecido e as necessidades e dificuldades reais dos professores e das escolas; falta de autonomia dentro da elaboração e do processo de formação; falta de conhecimento dos formadores a respeito do contexto escolar e realidade de trabalho destes professores; falta de acompanhamento sistemático da prática pedagógica, para que pudesse ocorrer maior articulação entre o saber teórico e prático; não cumprimento da legislação que assegura o direito do professor à formação continuada.

Além da importância da oferta e realização de formações continuadas, para que haja a manutenção dos efeitos de tais formações é necessária a continuidade no processo de trocas e discussões, atividades estas que não costumam estar incluídas dentro dos programas de cursos, cujo prazo de validade coincide com a vigência do mesmo. (44)

Desta forma, seria necessária a criação de espaços de trocas e discussões de profissionais (para além da área da saúde) visando além da ampliação e frequência nas trocas, a discussão de casos e dificuldades reais vivenciadas pelos professores dentro de seus espaços de trabalho. Tal fato possibilitaria maior motivação, interesse e promoção de conhecimentos facilmente aplicáveis na prática.

Uma sugestão interessante para a articulação e troca de saber práticos seria a inclusão de estágios periódicos nos planos de carreira de professores. Estes poderiam ocorrer em diversos níveis e em diferentes espaços, como escolas, projetos inovadores, universidades com laboratórios de ensino, centros de educação formal, entre outros. (44)

Pensando no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência e outras dificuldades de aprendizagem, é importante esclarecer que o professor não deve ter que apresentar conhecimentos específicos de outras áreas de atuação, como da fonoaudiologia, psicologia ou outras especialidades, e sim deve poder ter acesso a redes onde possa receber o suporte adequado destes profissionais. (123)

Para que a política de educação inclusiva se concretize, é necessário muito mais do que formação inicial e continuada adequada ao professor, é necessária a existência de especialistas adequadamente capacitados em contato com a escola, compondo uma equipe técnica capaz de enfrentar os desafios da inclusão e realizando a integração entre as áreas da Saúde, da Assistência Social e da Educação de maneira que cada um cumpra seu papel e possa contribuir para o sucesso deste processo. (123)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs a compreender, a partir da visão do professor, as percepções sobre o desenvolvimento integral da criança matriculada na educação infantil, assim como as percepções e vivências destes profissionais em relação à inclusão escolar, as demandas de conhecimento apresentada por eles e a forma como a saúde e educação tem se articulado dentro do espaço da escola e da prática diária destes profissionais.

Os discursos elaborados trazem, a partir da “voz do grupo”, vivências, questionamentos, dificuldades e percepções a respeito dos diversos temas. A utilização da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo se mostrou eficaz para compreender de maneira aprofundada e sensível a percepção dos professores em relação ao desenvolvimento integral da criança matriculada na educação infantil, e também, para conhecer e compreender suas experiências e vivências em relação à inclusão de crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagens nas classes regulares de ensino.

Na percepção dos professores, a principal importância da educação infantil se encontra ligada à formação, preparo da criança e socialização. Segundo os professores, problemas como a falta de autonomia das crianças, inversão de prioridades das famílias valorizando a alfabetização precoce e condutas inadequadas dificultam o desenvolvimento de habilidades importantes.

Para esses professores, a escola não é apenas um lugar de aprendizagem acadêmica e sim de promoção de desenvolvimento. A maioria demonstrou domínio ao falar sobre o desenvolvimento integral da criança, elencando diversas estratégias de atividades, planejamento, postura do professor e formas de promovê-lo dentro do espaço escolar.

Quase que a totalidade dos professores (94,28%) recebeu em suas salas, crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem e relataram a falta de formação, de materiais adequados e diversificados, a falta de acessibilidade e estrutura física adequada das escolas e principalmente o despreparo técnico e emocional para esta atuação específica. Os relatos chamaram a atenção para os sentimentos de insegurança, frustração, choque, na qual a intensidade destes sentimentos e reações parecem ser diretamente proporcional à gravidade do quadro apresentado pela criança e indiretamente proporcional ao grau de suporte oferecido pela escola e equipe de saúde que realizava assistência à essas crianças.

No processo de inclusão da criança com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, os problemas vivenciados pelos professores aparecem de forma mais intensa sobressaindo-se em relação às experiências positivas. Porém, apesar das dificuldades

apontadas, muitos professores relataram o quanto o trabalho com estas crianças foi gratificante, possibilitando crescimento pessoal e se estendendo à comunidade escolar, às crianças e famílias. Os participantes declararam a necessidade de trabalho de caráter integrado dentro do espaço escolar, visando o desenvolvimento integral da criança independente de diagnóstico.

Para facilitar o processo de inclusão escolar, foi citada a necessidade da existência de uma rede de suporte e trabalho integrado, tanto com equipe interna à escola como com profissionais de outras áreas e de outros serviços. A parceria e suporte familiar também apareceram como facilitadores deste processo.

Os professores se mostraram receptivos e disponíveis para encarar os desafios advindos deste processo, porém não encontram respaldo adequado para enfrentarem as dificuldades e desafios cotidianos que a prática educacional plural proporciona.

Dentro da realidade estrutural do atual sistema educacional brasileiro, existe a necessidade de se (re)pensar a respeito do processo de inclusão de todas as crianças, independentemente do grau de saúde e nível de comprometimento. Será que a simples oferta do processo de socialização e o empobrecimento das atividades escolares ofertadas, quando são ofertadas, irão promover o desenvolvimento integral dessas crianças com deficiência? Quais as consequências emocionais e de saúde a que estão expostas estas crianças e professores, pensando a realidade de sobrecarga e falta de suporte a que encontram estes espaços escolares?

A criação de redes integradas entre saúde e educação podem se configurar como uma importante via para que a inclusão escolar ocorra de forma efetiva e promova maior participação das crianças nos diferentes espaços e áreas de desenvolvimento. Estas ações poderão também favorecer a criação de espaços de trabalho mais saudáveis aos professores e outros profissionais, ao garantir o suporte técnico e emocional necessário para o desenvolvimento de trabalho tão complexo e importante como o que ocorre na educação infantil.

A participação no presente estudo instigou os professores a pensarem sobre os temas abordados dando possibilidade a mudanças de olhares e de modificações na prática diária, no que diz respeito a também pensar na escola como local de promoção de saúde e promoção de desenvolvimento integral.

A fragmentação do desenvolvimento infantil em áreas e importâncias distancia a possibilidade de uma visão e atuação holística e integrada em relação a este ser complexo e seus processos.

Os dados também evidenciaram demandas de conhecimentos específicos em relação ao trabalho realizado junto às crianças inclusas nas salas regulares e aos conceitos de promoção de saúde dentro da escola, demonstrando a busca dos professores por informações consistentes e práticas que favoreçam o trabalho junto à essas crianças.

Além disso, este estudo contou com número reduzido de professores, sendo estes distribuídos em amostra não probabilista, o que impede a generalização dos achados de pesquisa. Apesar deste fato, os resultados corroboraram com outras pesquisas da área e podem ser utilizados para guiarem ações no âmbito escolar.

Os dados indicam a necessidade de novas pesquisas sobre o tema, visando instigar a busca por alternativas para favorecer a melhoria dos cuidados e educação fornecidos às crianças matriculadas na educação infantil. Essas pesquisas podem subsidiar alternativas de novas ações e investimentos nesta etapa da educação básica. Sugere-se que além de ampliar o número de professores e os espaços escolares, as pesquisas possam contar também com a participação de outros atores como diretores, coordenadores e familiares. Isto poderá ampliar de forma importante as percepções e vivências dos diversos temas abordados.

8. REFERÊNCIAS

1. Umayahara M. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en America Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociais, Niñez y Juventud*. 2004 July/Dec.; 2(2).
2. Rodrigues CA, Kolling MG, Mesquida P. Educação e Saúde: Um Binômio que Merece Ser Resgatado. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 2007; 31(1).
3. Vaitsman J. *Flexíveis e Plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas* Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
4. Picanço ALB. A relação entre a família e escola - as suas implicações no processo ensino-aprendizagem. 2012 Maio. Acesso em 08.09.2017 às 19:58.
5. Coelho HMB. "De tempos em tempos." eis a sua família. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. 2010 Setembro; 10(3): p. 787-807.
6. Wirth NM. As novas configurações da família contemporânea e o discurso religioso. In *Seminário Internacional fazendo Gênero* 10; 2013; Florianópolis.
7. Rossetti-Ferreira MC, Oliveira ZMR. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. *Cadernos de Pesquisa*. 1986; 56: p. 39-65.
8. Amorrim KS, Rossetti-Ferreira MC. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. *Psicol. Cienc. Prof.* 1999; 19(2).
9. Alvarenga IJA. A planificação docente e o sucesso do processo ensinoaprendizagem. 2011.
10. Zamboni CM, Spies CMOB, Bedin J. Reflexões sobre espaço e tempo e o registro na educação infantil. In Mello DT, Correa AN, Cancian VA. *Docência na Educação Infantil: Currículo, Espaço e Tempos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica; 2016. p. 163-68.
11. Peroza MAR, Martins PLO. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. *Rev Diálogo Educ.* 2016 out./dez.; 16(50).
12. UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos: Bases Sólidas - Educação e Cuidados na Primeira Infância. Relatório Conciso*. Paris; 2007.
13. Corrêa BC. Considerações sobre Qualidade na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*. 2003 Julho;(119).
14. Campos MM, Fülgraf J, Wiggers V. A qualidade na educação infantil brasileira: Alguns resultados

- de pesquisa. Cadernos de Pesquisa. 2006 jan/abr: p. 87-128.
15. Campos MM, Bhering E, Esposito Y. Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Ministério da Educação. Banco Interamericano de Desenvolvimento; 2010.
 16. Barreto AMRF. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?. In Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI; 1994. p. 11-15.
 17. Sousa SZ, Pimenta CO. Avaliação da Educação Infantil: Aportes de Iniciativas Estrangeiras. Est. Aval. Educ. 2016 maio/ago; 27(65).
 18. Magnuson KA, Meyers MK, Ruhm CJ, Waldfogel J. Inequality in Preschool Education and School Readiness. American Educational Research Journal. 2004 Jan; 1.
 19. UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação - Responsabilização na educação: Cumprindo nossos compromissos. Paris;; 2017/18.
 20. OECD. Starting Strong. Paris: OECD Publishing, Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care; 2017.
 21. Taggart B, Sylva K, Melhuish E, Sammons P, Siraj-Blatchford I. The power of pre-school evidence from the EPPE project. Cadernos de Pesquisa. 2011 Jan; 41(142).
 22. Barros MD. Educação Infantil: o que diz a legislação. [Online].; 2017 [cited 2017 Setembro 10. Available from: <https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/168958/artigos-educacao-infantil-o-que-diz-a-legislacao>.
 23. Marafiga AW, Segat TC. Qualidade na educação da primeira infância: as políticas e as escolas municipais de educação infantil do município de Santa Maria – RS. Regae: Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria. 2017 jan-abr; 6(11): p. 123-131.
 24. Brasil. Constituição Federal de 1988.. Promulgada em 5 de outubro de 1988.. 1988.
 25. Brasil. Estatuto da criança e do adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991.. 1990.
 26. Brasil. Lei nº 11.274 de. 6/02/2006. Presidência da República. Casa Civil. 2006.
 27. Coelho RCF. Prefácio. In Mello DT, Correa AN, Cancian VA. Docência na educação infantil: currículo, espaços e tempo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; 2016. p. 15-17.
 28. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. 1996 dez.

29. Brasil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 1998.
30. Brasil. Diretrizes Curriculares. Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Ministério da Educação. Conselho Nacional de. Educação.Câmara De Educação Básica. 2009.
31. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013.
32. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. 2018.
33. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação. 2008 Jan.
34. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394. Ministério da Educação. 1996 dez.
35. BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146. Legislativo. 2015 Jul.
36. Censo Escolar 2017. Resultados Finais do Censo Escolar. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2017.
37. Garcia RMC, Lopes GMB. Políticas de Educação Inclusiva no Brasil: Uma Análise da Educação Especial na Educação Infantil (2000-2010). GT15: Educação Especial, ANPed.
38. Soares MTN. A deficiência sob a ótica curricular: Interfaces com a educação infantil. Olh@res. 2016 Nov; 4(2).
39. Meletti SMF, Bueno JGS. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In Reunião Anual da ANPed; 2010; Caxambú.
40. Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.. Ministério da Educação. Parecer CP/CNE 05_2005, homologação publicada no DOU 15/05/2006, Seção 1, p. 10. 2006.
41. Brasil. PARECER CNE/CEB Nº: 17/2012. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. 2012.
42. Pinheiro GCG, Romanowski JP. Curso de Pedagogia: Formação do Professor da Educação Infantil e dos Anos Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Form. Doc. 2010 ago./dez; 02(03).
43. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. www.ibge.gov.br. 2006.
44. Gatti B, Barretto ESS. Professores no Brasil: Impasses e Desafios - Resumo Executivo. UNESCO. 2009.

45. Campos MM, ESPOSITO YL, Bhering E, Gimenes N, Abuchaim B. Quality of early childhood education: A study in six brazilian state capitals. *Cadernos de Pesquisa*. 2006; 41.
46. Jorge AS, Reis AC, Nascimento CSP. Práticas cotidianas e concepções de desenvolvimento de professoras de educação infantil. In Vasconcelos VML, Aquino LMML, Dias AA. *Psicologia e Educação Infantil*.: Junqueira&Marin; 2014.
47. Piaget J. *Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento* do Novo São Paulo: Moderna; 2001.
48. Beal MLTR. *Pré-escola, tempo de educar* São Paulo: Àtica; 1995.
49. Campos MM. Educar e cuidar: Questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI; 1994. p. 32-42.
50. Vitta FCF, Sanchez FF, Perez RRM. Desenvolvimento motor infantil: avaliação de programa de educação para berçaristas. *Mimesis*. 2000; 2(1): p. 101-118.
51. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. In M GMC. *Readings on the development of children*. 2nd ed. NY: Freeman; 1993. p. 37-43.
52. Rossetti-Ferreira MC, Amorim KS, Vitória T. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. 1994; 4(2): p. 35-40.
53. Vygotsky J. *A formação social da mente* São Paulo: Martins Fontes; 1984.
54. Carvalho AMA, Pedrosa MI, Rossetti-Ferreira MC. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos* São Paulo: Cortez; 2012.
55. Ramos DD, Salomão NMR. Desenvolvimento Infantil: Concepções e Práticas de Educadoras em Creches Públicas. *Psicologia: Teoria e Prática*. 2013 dez; 15(3).
56. Carabolante AC, Ferriani MGO. O crescimento e desenvolvimento de crianças na faixa etária de 12 a 48 meses em creche na periferia de Ribeirão Preto-SP. *Revista Eletrônica de Enfermagem*. 2003; 5(1): p. 28-34.
57. Brandão J. *Bases do tratamento por estimulação precoce na paralisia cerebral (ou dismotria cerebral ontogenética)* São Paulo: Memnon; 1992.
58. Ajuriaguerra J. *Manual da psiquiatria infantil*. 2nd ed.; 1986.
59. Cavicchia DC. *O cotidiano da creche: um projeto pedagógico*. São Paulo: Layola; 1993.
60. Vitta FCF, Marcondes TM, Bortolozzi AC, Nale N. Um procedimento simples com múltiplos objetos de ensino e avaliação. In *Simpósio científico do Campus Marília*; 1995; Marília: Anais de

Marília. p. 77.

61. Guará IMFR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em aberto. 2009 abril; 22(80): p. 65-81.
62. Callonere A, Ferreira RS, Hübner MM. Relações familiares e escolares em práticas inclusivas. Comportamento em Foco. 2011; 1: p. 87-102.
63. Madaschi V, Paula CS. Medidas de Avaliação do Desenvolvimento Infantil: Uma Revisão da Literatura nos Últimos Cinco Anos. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. 2011; 11(1): p. 52-56.
64. Nunes LRP. Educação Especial em Creches. Temas em Psicologia. 1993; 2: p. 109-116.
65. WHO. Relatório Mundial sobre a Deficiência. São Paulo: Wold Helth Organization, Governo do Estado de São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência; 2011.
66. Cervo AL, Bervian PA. Metodologia Científica. 4th ed. São Paulo: Makron Books; 1996.
67. Gressler LA. Introdução à Pesquisa: Projetos e Relatórios. 2nd ed. São Paulo: Loyola; 2004.
68. Lefevre F, Lefevre A, Teixeira J. O Discurso do Sujeito Coletivo: Uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educus; 2000.
69. Lefevre F, Lefevre A. O sujeito coletivo que fala. Interface – Comunic, Saúde, Educ. 2006 jul/dez: p. 517-24.
70. Lefevre F, Lefevre A. Saúde, Empoderamento e Triangulação. Saúde e Sociedade. 2004 maio/ago: p. 32-8.
71. Figueiredo MZ, Chiari BM, Goulart BN. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa. Distúrb Comun. 2013 abril: p. 129-136.
72. Lefevre F, Lefevre AM. Pais fumantes: o que pensam seus filhos? Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento. 2006 maio/ago; 2(16): p. 53-68.
73. Minayo M, Sanches O. Quantitativo-Qualitativo: Opisição ou Complementaridade? Cad Saúde Publ. 1993 jul/set: p. 239-62.
74. Lefevre F, Lefevre AM. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos) Caxias do Sul: Edusc; 2003.
75. Lefevre F, Lefevre AM, Marques MC. Discurso do Sujeito Coletivo, complexidade e auto organização. Revista Ciência & Saúde Coletiva. Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. 2009; 14(4).
76. IBGE. IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. [Online].

[cited 2017 dez 27. Available from: [Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=354990&idtema=130](https://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?codmun=354990&idtema=130).

77. INEP. MEC: Censo Escolar 2017. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2017.
78. Brasil. Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. 2012.
79. Lefevre F, Lefevre AM. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. *Texto Contexto Enferm*. 2014 abr/jun: p. 502-07.
80. Lefevre F, Lefevre A. O Discurso do Sujeito Coletivo como superação dos impasses no processamento de respostas a questões abertas.
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000165&pid=S0104-1290201200030001700015&lng=es]; 2006 [Acesso em 08 de Janeiro de 2018.].
81. Lefevre F, Lefevre A. O pensamento coletivo como soma qualitativa.
[<http://www.fsp.usp.br/quali-saude/soma%20qualitativa%20de%20fevereiro%20de%202004.htm>]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública / USP; 2003 [Acesso em 09 de janeiro de 2018].
82. Lefevre F, Lefevre A. Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber Livro Editora; 2005.
83. Campos MM, Füllgraf J, Wiggers V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*. 2006 Jan/Abr; 36(127).
84. Sylvia K, Melhuish I, Sammons P, Siraj-Blatchford I, Taggart B. *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Project* London: Routledge; 2010.
85. Campos MM. A educação infantil frente a seus desafios. Fundação Carlos Chagas: Difusão de Idéias. 2009 maio.
86. Alves JMM, Carvalho AJA, Pereira SCG, Escarce AG, Goulart LMHF, Lemos SMA. Associação entre desenvolvimento de linguagem e ambiente escolar em crianças da educação infantil. *Distúrbios da Comunicação*. 2017 Jun; 29(2).
87. Silva JCP. A opinião dos educadores de infância quanto a importância das alterações da linguagem no desenvolvimento e nas oportunidades de interação no jardim de infância. 2016 Nov..
88. Lima ABR, Bhering E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*. 2006 Set/Dez; 26(129).
89. Rezende MA, Beteli VC, Santos JLF. Avaliação de habilidade de linguagem e pessoal-social pelo teste de Denver II em instituições de educação infantil. *Acta Paulista de Enfermagem*. 2005 Mar;

18(1).

90. De Lemos CT. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. *Interações*. 2000 Jul/Dez; 5(10).
91. Santana KC, Mata AAR. A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo. III Congresso Nacional de Educação. 2016.
92. Silva AMB, Batista EAC, Bezerra JS. A influência da educação infantil na formação da personalidade das crianças. https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/Influencia_da_educacao_infantil_na_formacao_da_personalidade.pdf f. 2016.
93. Machado QDZ. Socializar brincando: Uma experiência prática na educação infantil. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso.
94. Guralnick MJ. Peer Social Network of Young Boys With Developmental Delays. *American Journal on Mental Retardation*. 1997; 101(6): p. 595-612.
95. Queiroz CLS, Falcão MSM. Autonomia e Educação Infantil: Uma Análise Sobre a Concepção de Autonomia dos Centros Municipais de Educação Infantil de Paranaguá. Formação de professores: Contextos sentidos e práticas - IV SIRSSE e VI SIPD/Cátedra UNESCO. 2017.
96. Marafon. Educando a criança com Paulo Freire: Por uma pedagogia da educação infantil - A realização do ser mais. 2012. Tese de Doutorado em Educação.
97. Freire P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 15th ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
98. Duarte CT. Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: Construção de identidades e autonomia em crianças. 2015. Dissertação de Mestrado.
99. Cavalcante GO. Formação de profissionais de educação infantil no ensino superior: Uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação (2000-2012). 2014. Dissertação de Mestrado.
- 100 Haddad L, Cordeiro MH, Correia MSA. Competências esperadas do professor e o brincar na educação infantil: Reflexões a partir da técnica de substituição. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. 2015; 12(29).
- 101 Assis MSS. Representação de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil. 2004. Dissertação de Mestrado.
- 102 Freitas MB. O brincar em foco: Um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de educação infantil. 2005. Dissertação de Mestrado.

- 103 Nogueira GM, Peres ET. Estratégias, negociações e disputas em uma situação de brincadeira na educação infantil. Espaço Pedagógico. 2017; 24(1).
- 104 Santana NRS, Andrade MN. O lúdico e o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. 10 Encontro Internacional de formação de professores e 11 Fórum permanente internacional de inovação educacional. 2017; 10.
- 105 BRASIL. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Ministério da Educação. 2013.
- 106 Aulicino C, Langou GD. Desenvolvimento integral na primeira infância: Agenda de ações para a região da América Latina. 2015..
- 107 Faria AC, Palmeira CM, Angotti M. Educação e desenvolvimento da criança na primeira infância: O campo das responsabilidades. Repositório Institucional UNESP. 2013; 15(28).
- 108 Oliveira JL. A prática pedagógica na educação infantil: O cuidar e o educar como ações integradoras do trabalho docente. 2016. Artigo científico apresentado ao curso de pedagogia.
- 109 Pinheiro MM. Concepções de infância e de educação infantil que permeiam a prática docente. 2008. Dissertação de Mestrado.
- 110 Guará IMFR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Em aberto. 2009 Abril; 22(80).
- 111 Zabalza MA. Qualidade em educação infantil Madri: Narcea SA; 1996.
- 112 Chiovatto M. O professor mediador. 2017. Museu para todos.Arte na escola. Acessado em 20 de abril de 2018.
- 113 Bulgraen VC. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. Revista conteúdo. 2010 ago/dez; 1(4).
- 114 Mezzalira ASC, Guzzo RSL. Acompanhamento e promoção do desenvolvimento na educação infantil: algumas contribuições da psicologia escolar. Aletheia. 2011 dez; 35(36).
- 115 Silva FCT. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In Bueno JG, Mendes G, Santos R. Deficiências e escolarização: novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin; 2008. p. 67-108.
- 116 Glat R, Nogueira MLL. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação. 2003 Jun; 10(1).
- 117 Ayres MP. A instituição escolar na atualidade: uma prática de (in) ou exclusão? XXI Jornada de Pesquisa. 2016.
- 118 Bento TS, Castilhos GIC, Scholler SD, Rocha PK, Tholl AD, Soares MZ. Desafio para a inclusão de

- crianças com deficiência na escola. *Enferm. Foco*. 2015; 6.
- 119 Carvalho AF, Coelho VAC, Tolocka RE. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Educação e Pesquisa*. 2016 jul/set; 42(3).
- 120 Leonardo NST, Bray CT, Rossato SPM. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Rev Bras de Ed Esp*. 2009; 15(2).
- 121 Vitta FCF, Vitta A. , Monteiro ASR. Percepções de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Rev Bras Ed Esp*. 2010; 16(3).
- 122 Vitta FCF, Silva CCB, Zaniolo LO. Educação da criança de zero a três anos e educação especial: Uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica. *Rev Bras Ed Esp*. 2016 jan/mar; 22(1).
- 123 Ferreira RFA. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: O deafio da formação de professoras. 2017. Dissertação de Mestrado.
- 124 Mendes EG, Almeida MA, Toyoda CY. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*. 2011 Jul/set;(41).
- 125 Saldanha SN, Garcia CAX, Zaupa P. A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na prática pedagógica de uma escola municipal do município de Vila Nova do Sul. Monografias Ambientais - Edição especial Pós Graduação em Educação, Interdisciplinaridade e Transversalidade - UNIPAMPA. 2015; 14.
- 126 Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salanca.pdf> Acesso em 10 de Janeiro de 2018.
- 127 Santos AG, Oliveira ASS, Souza RM. Inclusão escolar: E o apoio psicopedagógico dentro das instituições escolares. 11 Encontro Internacional de Formação de Professores e 12 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional. 2015; 8(1).
- 128 Dias MSA, Vieira FMBR, Silva LCC, Vasconcelos MIO, Machado MFAS. Colaboração Interprofissional no Projeto Saúde e Prevenção na Escola. *Ciencia e Saúde Coletiva*. 2016 jun; 21(6).
- 129 Buss PM. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência e Saúde Coletiva*. 2000; 5(1).
- 130 Kramer S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. *Educ Soc*. 2006; 27(96).
- 131 Anjos CI, Miller S. Universidade e escola em parceria: Uma proposta de projeto para o desenvolvimento de estágio supervisionado destinado á formação do professor de educação infantil. *Ensino Em Re-Vista*. 2014 Jul/Dez; 21(2).

- 132 Félix AB. Reflexões sobre a família no limiar do século XXI. In Traços da família Portuguesa. Lisboa: Ministério do Emprego e da Segurança Social. Direção-Geral da família; 1994. p. 13-25.
- 133 Gil AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 5th ed. São Paulo: Atlas; 2010.
- 134 Barreto AMRF. Professores de primeiro grau: quem são, onde estão e quanto ganham. Estudos em Avaliação Funcional - Fundação Carlos Chagas. 1991 jan-jun;(3): p. 11-43.
- 135 Massi CDB. Educação integral. CEPPG Revista. 2003; 5(9): p. 16-25.
- 136 Antunes F. Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o estado e a europeização das políticas educativas. In JA SSCLC. Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise. Porto: Afrontamento; 2001. p. 163-208.
- 137 Carvalho IP. Centro da Juventude do Jardim do Éden: Um estudo socioantropológico. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.
- 138 Scarr S, Eisenberg M. Child care research: issues, perspectives, and results. Annual Review of Psychology. 1993;; p. 613-644.
- 139 Reis MPIFCP. A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. [<http://atarazanas.sci.uma.es/docs/tesisuma/17678213.pdf>]. Málaga; 2008 [Acesso em 07.11.2017].
- 140 Canavarro JM, Pereira AIF, Pascoal P. Diferenciação Pedagógica Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus; 2001.
- 141 Brasil. Política Nacional de Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Educação Infantil, 1994.
- 142 IBGE. Censo demográfico 2010: sinopse censo demográfico 2010. 2011.
- 143 Prefeitura Municipal de São José dos Campos - Secretaria Municipal de Educação. Apostila do Plano Municipal de Educação - Decênio 2012-2022. 2012.
- 144 Minayo M, Saches O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Cad Saúde . Públ. 1993 jul/set: p. 239-62.

9. APÊNDICES

9.1 Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PERCEPÇÕES DE EDUCADORES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE E EDUCAÇÃO

Luiza Zonzini Ramos

Número do CAAE: 58219716.9.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Por muito tempo, acreditou-se que apenas o caráter maturacional do sistema nervoso central seria responsável pelo desenvolvimento da criança. Atualmente, sabe-se que o processo de desenvolvimento ocorre de forma dinâmica e também está suscetível a mudanças a partir de estímulos externos, sendo as experiências na infância necessárias para o desenvolvimento saudável.

A escola é ambiente privilegiado para promover desenvolvimento e para a detecção de possíveis fatores de risco ao desenvolvimento saudável. Muitas escolas tem demonstrado o interesse e buscado a parceria com profissionais da saúde, visando ampliação de conhecimentos e atuação mais integrada e conjunta junto às crianças, principalmente aquelas que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou deficiência.

Diante desse panorama, percebe-se a necessidade de que os professores da educação infantil detenham conhecimentos sobre o desenvolvimento integral infantil (desenvolvimento físico, psicológico e social) e estabeleçam parcerias para que seja possível a realização da detecção, encaminhamento e intervenção de crianças que possam vir a apresentar ou já apresentam atrasos no desenvolvimento.

Objetivo Geral: Conhecer a percepção de vocês, professores, sobre o desenvolvimento infantil.

Objetivos Específicos: Compreender sua percepção em relação ao seu ambiente de trabalho e as atribuições envolvidas nele; Conhecer sua percepção sobre a articulação entre as áreas da saúde e da educação dentro da escola; Investigar se existe a necessidade de novos conhecimentos a respeito da promoção e prevenção de saúde na escola;

Procedimentos:

Participando deste estudo você será convidado a preencher de forma individual um questionário impresso em papel, contendo 15 perguntas a seu respeito e de sua formação profissional. Este questionário leva cerca de 5 minutos para ser preenchido e apenas a equipe de pesquisa terá acesso aos dados pessoais.

Após este preenchimento, será realizada uma entrevista individual sobre temas abordados na pesquisa (desenvolvimento infantil, fatores de risco e proteção, deficiência, entre outros), a ser realizada de acordo com sua disponibilidade de horário no seu local de trabalho. O tempo de duração da entrevista poderá variar de 40 a 60 minutos. Estas serão gravadas para que a pesquisadora possa transcrever todo o conteúdo de respostas. Apenas a equipe de pesquisa terá acesso às gravações. Após as transcrições e para a publicação dos resultados serão utilizados nomes fictícios ou siglas para proteger sua identidade e seus dados pessoais.

Desconfortos e riscos:

A participação na presente pesquisa não implica em riscos previsíveis para você, assim como para a escola que você trabalha.

Benefícios:

A sua participação na presente pesquisa, não gera benefícios diretos. Como benefício indireto, os resultados desta pesquisa poderão fornecer informações e conhecimentos à sua prática profissional; Gerar reflexão sobre o tema do desenvolvimento infantil e a promoção e prevenção da saúde na escola.

Os resultados também poderão subsidiar investimentos em educação e em políticas públicas, mudanças curriculares e conseqüentemente agregar conhecimentos e valores na formação de professores.

Além destes benefícios, existe a contribuição científica da pesquisa a partir dos resultados, para o avanço científico e profissional em relação ao desenvolvimento infantil e relação saúde-educação, no que se refere às práticas profissionais.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora estará disponível durante todas as etapas desta pesquisa para esclarecimento de dúvidas.

Após o término da pesquisa será agendada uma reunião na escola para apresentação dos achados científicos junto aos professores, divulgação dos dados, esclarecimento de dúvidas e contribuição à prática profissional dos que atuam na educação infantil. Caso seja de seu interesse, ao final, também poderei indicar materiais de leitura sobre os temas abordados e as referências bibliográficas utilizadas durante a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

A participação é voluntária, não havendo ônus ou bônus decorrente da aceitação ou não em participar desta pesquisa. O estudo será realizado em seu local de trabalho e em horário a combinar com você e escola, não sendo, portanto necessários da sua parte deslocamentos ou gastos financeiros. O pesquisador será responsável em prover todo o material necessário para a realização do estudo. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Luiza Zonzini Ramos, Rua Nassau, 145 – Vila Rubi / SJC ou (12) 3941-6311 (Solicitar contato com a profissional via secretária da FIRVAL – Especialidades), (12) 99216-0962, e-mail: luiza.zonzini@yahoo.com.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30h às 11:30h e das 13:00h às 17:00h na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

9.2 Apêndice 2 – Caracterização dos participantes

INSTRUMENTO PARA A CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

1-Nome completo: _____

2-Gênero: _____

3-Data de nascimento: ____/____/____

4-Naturalidade: _____

5-Estado civil: _____

6-Escolaridade: () Especialização - Qual? _____

() Mestrado/Doutorado

() Outro tipo de Pós graduação completa

() Outra tipo de Pós graduação incompleta

7-Local e instituição da graduação: _____

8-Ano da graduação: _____

9-Possui filhos: () Sim () Não

Quantos:_____ Idade:_____

10-Tempo de trabalho na educação infantil :_____

Carga horária de trabalho semanal: _____

11-Você acha importante se manter atualizado e realizar cursos de formação continuada?

() Não () Sim

12-A escola oferece cursos/horários de capacitação e/ou formação continuada?

() Não () Sim Qual a frequência? _____

13-A prefeitura oferece cursos/horários de capacitação e/ou formação continuada?

() Não () Sim Qual a frequência? _____

14- Você costuma fazer cursos capacitação e/ou formação continuada em outros locais (particular)?

() Não () Sim Qual a frequência? _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

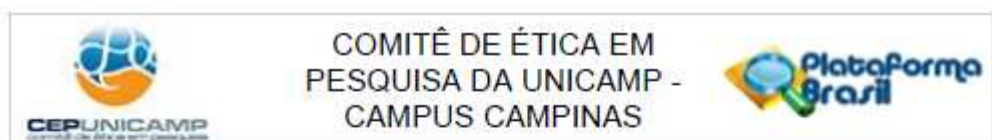
9.3 Apêndice 3 – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Na sua opinião, qual a principal importância da educação infantil?
- 2) A escola e os professores valorizam a educação infantil como espaço de promoção de desenvolvimento? Sim ou não? Justifique a sua resposta.
- 3) Você já ouviu falar em desenvolvimento integral da criança? Na sua opinião, o que é desenvolvimento integral da criança?
- 4) De que forma podemos promover o desenvolvimento integral da criança?
- 5) Você tem ou teve contato com crianças com dificuldades de aprendizagem ou deficiências em suas turmas?
- 6) Qual sua percepção acerca da inclusão?
- 7) Na sua opinião a escola e os professores encontram-se preparados e abertos para receberem estas crianças?
- 8) O que você pensa a respeito da parceria entre área da saúde-educação? E sobre a presença de profissionais de saúde na escola?
- 9) Você sente falta de algum conhecimento teórico ou prático dentro de sua atuação pedagógica?
- 10) Na sua opinião, as parcerias com outros profissionais ou cursos de formação continuada poderiam ajudar na sua atuação pedagógica?

10. ANEXO

Folha de aprovação Comitê de Ética em Pesquisa UNICAMP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DE EDUCADORES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA SAÚDE E EDUCAÇÃO

Pesquisador: Luiza Zonzini Ramos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58219716.9.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Médicas - UNICAMP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.730.495

Apresentação do Projeto:

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos intelectuais, físicos, psicológicos e sociais, visando complementar as ações da família e comunidade no desenvolvimento da criança. Os profissionais da educação infantil permanecem longos períodos próximos às crianças, durante as fases mais cruciais e intensas de crescimento e desenvolvimento. Os objetivos do presente trabalho são: conhecer a percepção de educadores acerca do desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar; compreender o contexto de trabalho e as dinâmicas envolvidas no ambiente na qual estes profissionais estão inseridos; conhecer a percepção sobre a articulação entre saúde e educação que permeia a prática diária destes profissionais; investigar a existência de demandas de conhecimentos a respeito da promoção e prevenção da saúde no ambiente escolar; investigar o conhecimento de profissionais em relação aos possíveis fatores de risco e de proteção na atuação com a educação infantil. Sobre os aspectos metodológicos, a pesquisa será realizada em escolas de educação infantil no interior de São Paulo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMPINAS



Continuação do Parecer: 1.730.495

Conhecer a percepção de educadores acerca do desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar.

Objetivo Secundário:

Compreender o contexto de trabalho e as dinâmicas envolvidas no ambiente na qual estes profissionais estão inseridos. Conhecer a percepção sobre a articulação entre a área da saúde e área da educação que permeia a prática diária destes profissionais. Investigar a existência de demandas de conhecimentos a respeito da promoção e prevenção da saúde, fatores de risco e proteção ao desenvolvimento no ambiente escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto não prevê riscos aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa de mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação. A pesquisadora é terapeuta ocupacional, e vai buscar conhecer as percepções sobre desenvolvimento infantil dos professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi reformulado seguindo orientações do parecer anterior, e melhorou bastante. Está mais legível e muito mais claro no que se refere à explicação das etapas da pesquisa. A pesquisadora explicou também que os sujeitos de pesquisa são professores versados na linguagem acadêmica do projeto.

Recomendações:

Recomendo aprovação, após verificar as alterações feitas ao TCLE e ao projeto. Foram esclarecidas ainda as dúvidas sobre a coleta dos dados.

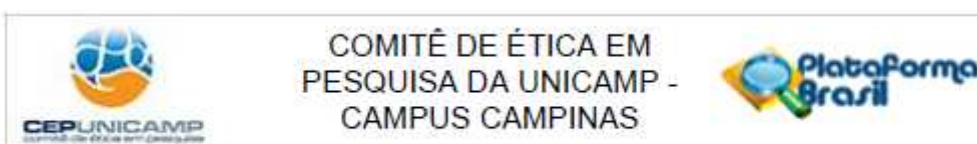
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

- O sujeito de pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).
- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).

Endereço: Rua Tessalia Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fom.unicamp.br



Continuação do Parecer: 1.730.495

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

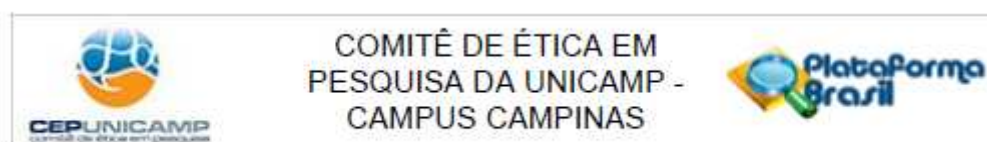
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, "cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_724044.pdf	04/09/2016 22:46:23		Aceito

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



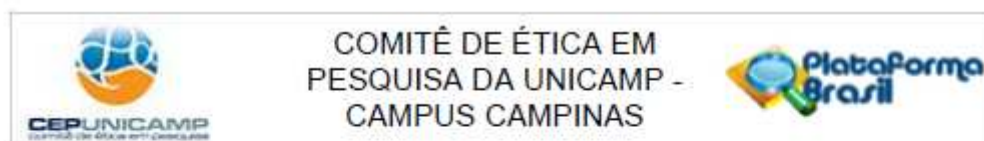
Continuação do Parecer: 1.730.495

Projeto Detalhado / Brochura	projetoresponse.pdf	04/09/2016 22:45:15	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Investigador				
Outros	cartarespostaassinada.pdf	04/09/2016 22:44:21	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponse.pdf	04/09/2016 22:43:50	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Cronograma	cronogramaresposta.pdf	04/09/2016 22:43:33	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_prefeitura.pdf	18/07/2016 10:53:35	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola_pros.pdf	18/07/2016 10:53:22	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola_ml.pdf	18/07/2016 10:53:10	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola_esfera.pdf	18/07/2016 10:52:41	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola_es.pdf	18/07/2016 10:52:29	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola_cep.pdf	18/07/2016 10:52:17	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola_cec.pdf	18/07/2016 10:52:05	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_clinica.pdf	18/07/2016 10:51:46	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Folha de Rosto	folharostopdf.pdf	08/07/2016 12:09:22	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DE_CARACTERIZACAO_DOS_PARTICIPANTES.pdf	08/07/2016 11:33:03	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DE_CARACTERIZACAO_DAS_ESCOLAS.pdf	08/07/2016 11:32:38	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Outros	AtestadoMatricula.pdf	08/07/2016 11:28:22	Luiza Zonzini Ramos	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_PREVISTO.pdf	08/07/2016 11:26:12	Luiza Zonzini Ramos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@fcm.unicamp.br



Continuação do Parecer: 1.730.495

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 16 de Setembro de 2016

Assinado por:
Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7167 **E-mail:** cep@fom.unicamp.br