

CRISTIANE IZOLETE DUARTE

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof^a Dr^a Maria Helena Michels.

Florianópolis

2017

CRISTIANE IZOLETE DUARTE

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “graduada em Pedagogia” e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 28 de junho de 2017.

Prof. Dr. Patrícia Laura Torriglia
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Helena Michels
Orientadora (EED/UFSC)

Profa. Dra. Rosalba M. Cardoso Garcia
(EED/UFSC)

Profa. Dra. Maria Sylvia C. Carneiro
(EED/UFSC)

Profa. Dra. Jocemara Triches
(EED-UFSC)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Izolete! Mãe, você sempre me incentivou a lutar pelo meu sonho e a nunca desistir dele. Obrigada por tudo, esta conquista é nossa!

Ao meu pai Cardenil! Pai, obrigada por todos os conselhos e por tudo o que o senhor me ensinou. Apesar do seu jeito calado, sei o quanto sempre torceu por mim e por meus irmãos. Muito obrigada, pai!

À minha irmã Andreia! Você foi uma segunda mãe pra mim e sempre esteve do meu lado, zelando pela minha felicidade. Te admiro muito mana!

À minha irmã Cláudia! Tua alegria e teu bom coração faz a nossa vida mais leve e mais feliz. Você é a luz da nossa família, obrigada por tudo!

À minha irmã Fernanda! És uma menina muito calma e estás sempre disposta a ajudar os seus irmãos. Obrigada, mana, você é muito importante em nossas vidas!

À minha irmã Cristina! Aprendi e aprendo muito com você, Tina. Tudo o que vivemos serviu para unir ainda mais a nossa família!

Ao meu irmão Robson! Foi você que acreditou em mim e me incentivou a fazer o vestibular. Obrigada mano, és o melhor irmão do mundo!

Ao cunhado Cleber! Você foi um lindo presente que a vida colocou em nossa família, um verdadeiro paizão! Muito obrigada por tudo!

Aos meus sobrinhos Gabriel, Vinícius, Fernando e Guilherme. Obrigada por trazerem tanto amor e alegria para a nossa família. Foram vocês que me fizeram querer ser professora.

Ao meu amigo, meu confidente, meu companheiro, meu namorado, meu grande amor. Thiago, obrigada por ter me ajudado tanto e por compreender essa fase de nervosismo e preocupação. Obrigada por ser tão solidário comigo, por se dedicar tanto ao nosso relacionamento. Eu te amo!

A minha orientadora Maria Helena! Professora, você me trouxe um novo olhar sobre a Educação Especial. Você me mostrou a importância de discutir e refletir a respeito desta modalidade da educação e, especialmente, me fez compreender que o sujeito da Educação

Especial tem direito a uma educação que o possibilite aprender e se desenvolver como um ser social. Professora, obrigada por tudo!

Às professoras de Educação Especial! Sou grata a vocês por todos os ensinamentos, todas as discussões e todo o carinho com a nossa formação. Vocês são especiais!

À Andreisa, minha companheira de caminhada. Obrigada por ser minha dupla nestes mais de quatro anos. Amo e admiro muito você, por tudo que você foi e continua sendo para mim!

À Maria, uma amiga especial que me ajudou em muitos momentos de nossa formação. Obrigada por tudo!

Aos professores com os quais eu convivi durante o curso, muito obrigada! Vocês me ensinaram muito e eu jamais vou esquecê-los!

À turma 308A! Cada um de vocês é autor no livro da nossa formação e foram importantes para que conseguíssemos chegar juntos até aqui. Vocês foram a melhor turma, a turma mais unida e que soube conviver respeitando as diferenças e se ajudando. Turma 308A, obrigada por tudo!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender como vem ocorrendo a formação de professores da Educação Infantil para o atendimento pedagógico aos alunos sujeitos da Educação Especial. Para tanto, buscamos por intermédio da literatura, saber como a comunidade acadêmica tem tratado o tema e com isso realizamos um balanço de produções cujo banco de dados foram os sites da SciELO e da ANPEd. Feito isso, percebemos que esse tema foi pouco discutido e que há uma lacuna quando se trata da formação de professores da Educação Infantil para atender pedagogicamente os sujeitos da Educação Especial. Para uma melhor compreensão a respeito de como se configurou a formação de professores em nosso país, foi feito um breve levantamento histórico, no qual recorremos a autores ligados à área da educação de maneira geral e também às áreas específicas da Educação Infantil e da Educação Especial. Autores como Saviani (2009), Triches; Evangelista(2014), Bueno (1999) e Paiva (2006) nos ajudaram a fundamentar a pesquisa e compreender o que estava sendo discutido. O levantamento feito nos indica que ao longo da história a formação de professores é constituída de forma descontínua. Por meio de aplicação de questionário com um grupo de professoras de um centro de Educação Infantil localizado na UFSC, buscamos identificar as suas formações, especificamente aquela relacionada à Educação Especial e tratamos de compreender quais aspectos pedagógicos são discutidos nesta formação e a sua relação com o desenvolvimento das crianças sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil. Além disso, analisamos se houveram disciplinas e discussões relacionadas à área e se esses profissionais compreendem que essas disciplinas ou discussões ajudaram/ajudam em sua atuação docente com sujeitos da Educação Especial.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Especial. Educação Infantil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções acadêmicas com os descritores: Educação Especial/Formação de Professores/Inclusão	19
Quadro 2: Caracterização das professoras do CEI/ASHU.....	40
Quadro 3: Disciplinas e Discussões sobre Educação Especial na Formação.....	41
Quadro 4: Atuação Pedagógica com os alunos sujeitos da Educação Especial.....	43

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Questionário aplicado às professoras.....	62
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CBE - Conferência Brasileira de Educação
CEI/ASHU - Centro de Educação Infantil da Associação dos Servidores do Hospital Universitário/UFSC

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional Superior

CPe - Curso de Pedagogia

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EE – Educação Especial

ETUSC - Escritório Técnico Administrativo da Universidade Federal de Santa Catarina

FAPEU – Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária

GO – Goiás

GT – Grupo de Trabalho

HU – Hospital Universitário

ISE- Institutos Superiores de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

OM - Organizações Multilaterais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SciELO – Scientific Electronic Library Online

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNIBAN- Universidade Bandeirante de São Paulo

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: produção acadêmica, Educação Infantil e Educação Especial.....	16
2.1 Aproximações com a produção acadêmica.....	18
2.2 A formação de professores para a Educação Infantil.....	22
2.3 A formação de professores para a Educação Especial.....	28
3 A formação de professores de Educação Infantil para o atendimento pedagógico das crianças sujeitos da Educação Especial.....	33
3.1 O Centro de Educação Infantil da Associação dos Servidores do Hospital Universitário/ UFSC.....	33
3.2 As professoras do Centro de Educação Infantil da Associação dos Servidores do Hospital Universitário/UFSC.....	36
3.3 Caracterização das professoras do CEI/ASHU.....	36
3.4 Análise dos questionários realizados com as professoras do CEI/ASHU.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	57
APÊNDICE A – Questionário aplicado às professoras.....	62
APENDICE B - Termo de consentimentos livre e esclarecido.....	66

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como tema a formação de professores e o objetivo central da pesquisa é apreender como vem ocorrendo a formação de professores da Educação Infantil para o atendimento pedagógico aos alunos sujeitos da Educação Especial.

Tal temática é importante uma vez que crianças de 0 a 5 anos com algum tipo de deficiência ou transtorno estão sendo inseridos na Educação Infantil e faz-se necessário então, refletir sobre a formação desses professores que recebem tais crianças nas instituições de Educação Infantil.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, em seu Art. 59, os sistemas de ensino devem assegurar aos sujeitos da Educação Especial, acesso a todos os meios para que o sujeito possa se desenvolver socialmente no ambiente escolar:

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

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...].

(BRASIL, 1996)

A inserção das crianças sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil regular apresenta-se de maneira mais evidente nos anos 2000, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), que afirma a importância da inclusão dos sujeitos de Educação Especial desde a Educação Infantil.

Neste documento indica-se que os sujeitos da Educação Especial são aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua

participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

Tendo levantados aqui os direitos formais desses sujeitos público alvo da Educação Especial, é preciso então refletir: Como os profissionais da Educação, mais especificamente os professores da Educação Infantil, têm sido formados para atuar com os sujeitos da Educação Especial nas instituições de Educação Infantil? Como este profissional da educação considera estes sujeitos? Como está sendo preparado para trabalhar pedagogicamente com esses sujeitos dentro do ambiente escolar nas instituições de Educação Infantil?

Em 1994, com Portaria Ministerial n. 1.793/1994, em seu Art. 1 recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” prioritariamente nos Cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. Essa portaria foi discutida na Tese de Doutorado de Miguel Chacon (1994 quando ele observou o não cumprimento de tal portaria nos cursos por ele estudo).

Buscando conhecer e analisar pesquisas cuja problemática verse sobre formação de professores da Educação Infantil para atender alunos sujeitos da Educação Especial foi realizada pesquisa nos sites da Scientific Electronic Library Online (SciELO)¹ e no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)². Para compreender como as professoras³ analisam sua formação e se tiveram (ou não) disciplinas de Educação Especial durante sua formação, foi aplicado um questionário com questões ligadas à Educação Especial e à formação com professoras de uma Instituição de Educação Infantil de Florianópolis. Tal instituição está situada no campus da Universidade Federal de Santa

¹ <http://www.scielo.br/>

² <http://www.anped.org.br/>

³ Neste trabalho é (são) denominada(s) professora(s), pois todas as profissionais que responderam ao questionário eram mulheres.

Catarina e está ligada a Associação dos Servidores do Hospital Universitário e denomina-se Centro de Educação Infantil.

Justificativa

A escolha por este tema de pesquisa deve-se a quatro aspectos que considero importantes: o primeiro está relacionado ao meu desejo de atuar profissionalmente na Educação Infantil. Neste sentido, penso ser importante questionar como os profissionais que atuam na Educação Infantil estão sendo preparados para trabalhar pedagogicamente em um grupo com crianças sujeitos da Educação Especial. Considero que este estudo pode me ajudar a encontrar respostas e a refletir sobre esta inquietação.

O segundo motivo que justifica a escolha do tema é que tenho uma irmã com deficiência mental. Cristina é a quarta dos seis filhos que meus pais tiveram e ela viveu durante algum tempo sem que ninguém suspeitasse de sua deficiência. Aos três anos, em uma das consultas à fonoaudióloga no Hospital Infantil Joana de Gusmão, uma psiquiatra que observava Cristina na sala de espera pediu para conversar com minha mãe e explicou a minha mãe que Cristina parecia ter algum distúrbio e neste mesmo dia marcou uma consulta na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), para uma investigação mais profunda. Logo, Cristina foi diagnosticada com distúrbio e atraso mental e, a partir disso, ela começou um tratamento com a psiquiatra. Logo passou a ser atendida pelos profissionais da APAE. Este fato me motiva a compreender algumas questões referentes à Educação Especial.

O terceiro motivo é tentar compreender, a partir da formação de professores, como os professores identificam o sujeito da Educação Especial, como eles compreendem e reconhecem esses sujeitos uma vez que, na minha visão, esta compreensão pode interferir na atuação pedagógica junto ao sujeito com deficiência.

Por fim, o quarto motivo para a escolha desse tema é porque considero insuficientes as discussões sobre Educação Especial ao longo do curso de Pedagogia da UFSC. Mesmo com várias disciplinas de Educação e Infância, estas não tratam do trabalho pedagógico com os sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil. Apenas duas disciplinas no curso discutem os sujeitos da Educação Especial, porém, separadas das demais disciplinas, fazendo com que a nossa percepção a respeito da educação fique fragmentada.

Objetivo

Considerando minhas inquietações e meus questionamentos, o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo geral compreender como o professor da Educação Infantil está sendo formado para atuar pedagogicamente com os alunos da Educação Especial.

Objetivos específicos

- Buscar, na literatura, como a comunidade acadêmica tem tratado a formação de professores para educação de sujeitos da Educação Especial;
- Identificar, por meio de questionário, como ocorre a formação de professores da Educação Infantil e se essa formação auxiliou/auxilia no trabalho pedagógico com sujeitos da Educação Especial;
- Perceber quais aspectos pedagógicos são tratados na formação de professores e sua relação com o desenvolvimento das crianças, sujeitos da Educação Especial, na Educação Infantil.

Compreende-se que o “atuar pedagogicamente” consiste na ação do professor que está articulado a várias questões nas instituições de ensino. Segundo Garcia (2006, p. 300)

Para tanto, o ponto de partida é um entendimento segundo o qual as formas organizativas do trabalho pedagógico são uma expressão da organização do fazer docente em condições que lhe são dadas. As formas organizativas são compreendidas, nos termos deste estudo, como sínteses concretas dos processos de gestão, financiamento, da organização curricular, das condições do trabalho docente, das possibilidades da relação pedagógica na interação professor/aluno e aluno/aluno, dos processos avaliativos, entre outros elementos fundamentais que dão contornos para a escola.

Metodologia

Esta pesquisa pode ser definida como qualitativa. Ludke (1986, p. 11) relata que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.” Em relação ao pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa qualitativa, Deslauriers apud Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), afirma que o pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e o objeto de suas pesquisas, possuindo um

conhecimento incompleto e limitado. Sobre os resultados da pesquisa, este autor diz que o “objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações”.

Para a realização desta pesquisa foram utilizadas duas estratégias de coleta de dados: a) realização de balanço de produção acadêmica em duas bases de dados; b) aplicação de questionário com professoras de um Centro de Educação Infantil situado na UFSC. A primeira foi com o intuito de compreender como a área da educação vem discutindo e compreendendo a temática. Este balanço foi efetuado em duas bases de dados: a primeira foi o site do SciELO⁴. Realizei a pesquisa a partir dos descritores Educação Infantil; Educação Especial; Inclusão; Formação de Professores. A segunda base de dados foi o site da ANPEd⁵, nos GTs: 7- Educação de Crianças de 0 a 06 anos; 8- Formação de Professores; 15-Educação Especial. Os anos pesquisados foram de 2000 a 2015. Como pode ser observado, não foi feito recorte temporal para esta seleção e sim buscou-se todos os trabalhos postados nos referidos sites.

A segunda estratégia utilizada foi a aplicação de um questionário com professoras atuantes na Educação Infantil, com o objetivo de compreender como ocorre a formação de professores da Educação Infantil e refletir a partir destas respostas, como essas professoras compreendem a sua formação e se a sua formação auxiliou ou auxilia no trabalho pedagógico com os sujeitos da Educação Especial. O questionário foi aplicado no mês de abril de 2017 com professoras do Centro de Educação Infantil da Associação dos Servidores do Hospital Universitário/UFSC (CEI/ASHU)⁶. Todas as dez professoras que trabalham na instituição nos turnos matutino e vespertino responderam ao questionário, com quatorze questões fechadas e direcionadas à formação.

Organização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Este texto está estruturado em 3 capítulos, além da introdução, das referências e dos apêndices.

A “Introdução”, objetiva trazer ao leitor os objetivos desta pesquisa, a justificativa da escolha deste tema e a metodologia utilizada.

⁴ Site www.scielo.br. Consultado em 22 de Março de 2017.

⁵ Site www.anped.org.br. Consultado em 23 de Março de 2017.

⁶ O questionário consta do Apêndice 1 deste TCC.

No capítulo 2 “A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: produção acadêmica, Educação Infantil e Educação Especial”, apresento uma breve contextualização histórica de como a formação de professores foi se configurando no Brasil e o balanço de produções desenvolvido nesta pesquisa. Também neste capítulo, me dediquei à discussão sobre a formação de professores para a Educação Infantil e aquela destinada à formação de professores para a Educação Especial.

No capítulo 3 “A formação de professores de Educação Infantil para o atendimento pedagógico das crianças sujeitos da Educação Especial.”, apresento o Centro de Educação Infantil da Associação dos Servidores do Hospital Universitário/ UFSC, onde foi realizada a pesquisa por intermédio da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), e caracterizo as professoras desta instituição em relação a sexo, idade e tempo de trabalho. Além disso, abordo a formação inicial e continuada destas profissionais, questionando onde e quando fizeram sua formação inicial, se na formação continuada tiveram discussões acerca da Educação Especial, se tiveram ou não disciplinas referentes à Educação Especial e como estas professoras compreendem a sua formação.

Nas “Considerações Finais” busco apresentar, sinteticamente, os achados da investigação, na tentativa de fazer algumas reflexões, ainda que provisórias, sobre as questões que nortearam a pesquisa.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRODUÇÃO ACADÊMICA, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Refletir a respeito da formação de professores exige compreender como se configurou a formação dos professores no Brasil. Segundo Saviani (2009), a questão da formação de professores no país acontece de forma explícita após a independência do Brasil, quando o país deixa de ser Império e passa a ser República, dando início à organização da instrução popular.⁷ Apresento a seguir algumas reflexões feitas a partir das contribuições de Saviani (2009); Evangelista; Triches (2014).

Segundo Saviani (2009), é possível observar que a partir do século XIX com as novas exigências da sociedade, começou-se a perceber a necessidade de universalizar a organização das instituições de ensino. Para este autor, o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827, coloca a exigência de preparo didático na formação de professores. Em 1835, em Niterói – RJ, é instituída a primeira Escola Nacional do país, sendo abertos outros institutos na maioria das províncias até por volta de 1890. Entre 1890/1932, ocorre a expansão do padrão das Escolas Normais, com a reforma paulista da Escola Normal, tendo em anexo a Escola-Modelo. Já entre 1932/1939 advém a organização dos Institutos de Educação, abrindo uma nova fase com espaços de cultivo da educação e também a expansão a pesquisa. No período de 1939 a 1971, são organizados e implementados os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolida-se o modelo das Escolas Normais. De 1971 a 1996, ocorre a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.

Já em um período mais recente (1996-2006) observa-se o advento dos Institutos Superiores de Educação, das Escolas Normais Superiores e a proposição de um novo perfil do Curso de Pedagogia. Em 2006, temos a Resolução CNE/CP nº1 (BRASIL, 2006) que retira as habilitações dos Cursos de Pedagogia indicando o que Evangelista e Triches (2014) denominam de superprofessores.

Pode-se perceber que o quadro de descontinuidade, embora não tendo rupturas mais drásticas na formação, é algo frequente no decorrer desta história. Saviani (2009, p. 148) salienta que:

[...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade,

⁷ Optamos por fazer uma breve análise da trajetória da formação de professores dos anos de 1827 a 2006, mesmo sabendo do risco que corremos uma vez que há muitos elementos a serem tratados em cada período histórico.

embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Pode-se perceber que, desde o início deste período histórico, a formação deste profissional é precária, não é precisa. As políticas formativas não estabelecem um padrão consistente de preparo para enfrentar os problemas da educação escolar no país.

Em se tratando de formar um profissional para atuar na área da Educação, é necessário compreender como as demandas sociais se relacionam com a Educação, para então poder compreender as dificuldades encontradas na formação deste profissional.

Entendendo que vivemos em uma sociedade capitalista dividida em classes e que a classe dominante (burguesa) é que determina como as coisas devem ser e acontecer, a classe dominada (trabalhadora) acaba por submeter-se, para sua “sobrevivência”, aos desmandos da classe dominante. Porém, há o confronto entre as duas classes na medida em que a classe dominada tenta através das organizações populares, resistir para que seus direitos como trabalhadores sejam mantidos e outros, conquistados.

Neste tipo de sociedade desigual, a Educação é um elemento importante, porém, seguindo as demandas do capital, a formação desses profissionais está voltada para a manutenção do sistema capitalista. Evangelista e Triches (2014, p. 06) mostram que:

[...] o professor formado em nível superior, conquanto seja um intelectual, forma, na escolarização básica, para o trabalho simples segundo demandas do capitalismo, tendo em vista, obviamente, o aumento da produtividade desse tipo de trabalho. Nessa perspectiva, é necessário um homem de novo tipo, adaptado às demandas do capital e conforme à sua ideologia, programa plenamente realizado no projeto de formação docente proposto ao jovem que ingressará na profissão ou nela se encontra.

Sendo assim, os professores são formados para formar os seus alunos para o trabalho simples, com conhecimentos básicos. Assim sendo, a formação intelectual desses sujeitos geralmente acaba não sendo contemplada, pois para o sistema, quanto mais mecanizado, mais fácil de manipular.

A partir da Resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006), do Conselho Nacional de Educação, os Cursos de Pedagogia passam a ser tratados como Curso de Licenciatura em Pedagogia. Para Bueno e Marin (2011), este novo curso não prepara os professores para

atuarem nas áreas específicas, uma vez que os professores devem ter formação voltada para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como mostra o Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP nº 1/2006,

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.1).

Sendo assim, é preciso refletir a respeito do profissional que está sendo formado para atuar em todas as etapas educacionais de maneira “superficial”. Bueno e Marin (2011, p. 121), nos fazem refletir sobre quais “as especificidades necessárias a um professor polivalente como este que pode – e vai – se formar em tudo e saber pouco, ao mesmo tempo? ”. Como este professor irá compreender as especificidades de cada demanda educacional, se não tem uma formação suficiente para conhecê-las?

Atualmente a realidade posta nos cursos de Licenciatura em Pedagogia está voltada para a formação de um profissional polivalente. Diante disso, me questiono a respeito de como estes docentes compreendem a sua própria formação sabendo que serão/foram formados para atuar em todas as etapas da educação, porém entendendo tão pouco a respeito de cada uma delas. Esta questão nos inquieta, pois, compreendendo que este profissional irá atuar e se deparar com realidades diversas, ele saberá lidar com estas realidades?

Nossa hipótese é de que esta situação também ocorre com os professores formados para atuar na Educação Infantil e que recebem em seus grupos as crianças sujeitos da Educação Especial. Por conta disso, achamos fundamental fazer um balanço de produção buscando nos aproximar dos trabalhos relacionados ao tema.

2.1 APROXIMAÇÕES COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Compreendendo a relevância da discussão a respeito da formação de professores de Educação Infantil para atender pedagogicamente os sujeitos da Educação Especial, foi realizado um balanço de produções, para apoiar esta pesquisa e apreender como estas referem-se ao tema no Brasil.

Em março de 2017 iniciei a busca de trabalhos relacionados à formação de professores da Educação Infantil para atuar com os sujeitos da Educação Especial, no site www.scielo.br. Neste balanço buscamos os trabalhos a partir do descritor: Educação

Infantil. Assim, localizamos neste site 257 trabalhos. Num segundo momento, cruzamos os descritores Educação Infantil/ Formação de Professores e encontramos 12 trabalhos. Para um maior refinamento cruzamos estes dois descritores iniciais com Educação Especial e assim localizamos apenas um trabalho intitulado “Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência” (VITTA; VITTA; MONTEIRO. 2010). Outra busca neste site utilizando os descritores Educação Infantil/formação de professores/ Inclusão localizou dois trabalhos, sendo que um deles é o citado acima, enquanto que o outro trabalho intitula-se “Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo” (DIAS, 2012). Como o mesmo refere-se à diversidade étnico-racial e, portanto, não trata do tema da pesquisa, não foi selecionado para nossa análise. Mais uma busca foi feita, agora com os descritores Educação Infantil/Formação de Professores/Deficiência, no qual localizamos apenas um trabalho já citado aqui.

Realizamos outra busca no banco de dados do SciELO, agora com o descritor principal Educação Especial e ali foram localizados 447 trabalhos. Para um maior refinamento da pesquisa, cruzamos tal descritor com Formação de Professores, e então foram localizados 12 trabalhos. Observando que algumas destas produções tratavam da relação Educação Especial e formação de professores, porém sem referir-se à Educação Infantil, optamos pela busca com os descritores: Educação Especial/ Formação de Professores/ Educação Infantil e neste refinamento localizamos o mesmo trabalho da pesquisa com as palavras chaves: Educação Infantil/ formação de professores/Educação Especial, já selecionado anteriormente. Mais uma vez buscamos abarcar o descritor: Inclusão e com estes cruzamentos localizamos oito trabalhos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Produções acadêmicas com os descritores: Educação Especial/Formação de Professores/ Inclusão:

Título	Autor	Data	Periódico
A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente.	TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho.	2016	Revista Brasileira de Educação Especial.

Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano.	GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio.	2013	Revista Brasileira de Educação Especial.
Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas.	ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira.	2014	Revista Brasileira de Educação Especial.
Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão.	BISOL, Cláudia A.; VALENTINI, Carla Beatris.	2014	Revista Brasileira de Educação Especial.
Educação a Distância e formação continuada do professor.	RODRIGUES, Leda Maria Borges da Cunha; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.	2012	Revista Brasileira de Educação Especial.
Formação continuada de professores em informática na Educação Especial: análise de dissertações e teses	ORTH, Miguel Alfredo; MAGAN, Patrícia Kayser Vargas; SARMENTO, Dirléia Fanfa.	2011	Revista Brasileira de Educação Especial.
Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?	RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia.	2011	Educar em Revista.

Fonte: Produção própria a partir do balanço de produção acadêmica realizado em 2017 no site: scielo.br

Após lermos os resumos dos trabalhos observamos que estes não tratam da formação de professores para a Educação Infantil, então não foram selecionados para análise.

Por fim, optamos pelo cruzamento dos descritores Educação Especial/formação de professores/Deficiência, onde foram localizados cinco trabalhos, sendo que quatro já constam no quadro 1. O quinto trabalho intitulado: “Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico” (MICHELS, 2005) também não teve como especificidade a formação de professores da Educação Infantil e por isso não foi objeto de análise neste balanço de produção.

Na sequência foi realizado outro levantamento, agora tendo como descritor principal Inclusão e aqui foram encontrados 447 trabalhos. Quando cruzamos Inclusão com Formação de Professores situamos 16 trabalhos. Logo, cruzamos estes descritores com Educação Especial e encontramos quatro produções, todos já citados acima. Cruzando novamente com Educação Infantil, nenhum trabalho foi localizado.

Por fim buscamos trabalhos com os descritores Inclusão/formação de professores/Deficiência e localizamos três trabalhos, dois já citados anteriormente e o terceiro intitulado “O uso de narrativas (auto) biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva” (ROSA; BARALDI, 2015). Este trabalho não tem relação com o foco desta pesquisa. Em síntese, neste banco de dados encontramos apenas um trabalho que será aqui analisado.

Ainda no mês de março de 2017, iniciamos a busca por trabalhos relacionados à formação de professores da Educação Infantil para atender pedagogicamente os sujeitos da Educação Especial, no site da ANPEd.⁸ Esta busca foi feita nos trabalhos produzidos nas reuniões anuais que ocorreram entre os anos de 2000 a 2015, nos seguintes GTs: GT 7 - Educação de Crianças de 0 a 06 anos; GT 8 - Formação de Professores; GT15 - Educação Especial. Nesta pesquisa, procuramos trabalhos e pôsteres, mas não encontramos nos GTs nenhum trabalho relacionado ao tema da pesquisa.

Desta maneira, podemos concluir que a temática foi pouco estudada pelos intelectuais brasileiros. Tal fato nos faz pensar sobre a necessidade de estudos que tratem da formação de professores da Educação Infantil para o atendimento pedagógico das crianças sujeitos da Educação Especial.

O único trabalho que tratou da especificidade do tema foi o intitulado “Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência” (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010). Nesta produção os autores fazem reflexões a partir de uma pesquisa realizada com 12 professores divididos equitativamente em três grupos: de escolas especiais; de escolas comuns que trabalham com crianças com deficiências inseridas em suas classes e de escolas comuns que não possuem em suas classes crianças com deficiências. A pesquisa teve como objetivo “verificar os indicativos sobre o conceito de educação da criança deficiente na faixa etária de 3 a 6 anos, junto a professores de Educação Infantil que, quanto à prática educativa atual, diferem em relação à presença de alunos com deficiências em seus

⁸ www.anped.org.br

ambientes de trabalho” (VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010, p. 417). Os eixos temáticos que estruturaram a análise foram: conceito de deficiência e sua relação com a aprendizagem; concepções sobre inclusão; aspectos que interferem na inclusão e formação do professor. (VITTA; VITTA; MONTEIRO. 2010 p.419).

É ressaltado nesta produção que a formação e a atuação profissional que se tem hoje não está sendo satisfatória, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço. Nunes apud Vitta; Vitta; Monteiro (2010 p.424), indica que “há necessidade de se incluírem discussões a respeito dos portadores de necessidades educativas especiais. ” Segundo as mesmas autoras, além disso, para que a inclusão aconteça, é necessário um aprimoramento constante dos professores e demais profissionais, com domínio de instrumentos e referenciais propiciando renovações nas práticas pedagógicas.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante algum tempo, a criança foi vista como um ser incompleto, um ser sem voz e sem espaço para viver a infância, mas com responsabilidades de gente grande. Com o passar dos anos, a criança passou a ser vista de modo diferente, com seus desejos e suas necessidades percebidas e com um tempo próprio à sua faixa etária. Freitas e Kuhlmann (2002, p.12), refletindo sobre os estudos de Philippe Ariès, mostram que,

[...] tomando o final da Idade Média como ponto de partida e o século XIX como ponto de chegada. Progressivas modificações ocorreriam nesse âmbito: a criança, à partida, é destacada apenas por seu caráter incompleto; por um não-ser adulto. Pouco a pouco, reconhecida em especificidades que são suas, passaria a ser observada, paparicada, mimada e, finalmente, amada. Essa longa trajetória, contudo, teria sido acompanhada por acentuadas mudanças na agremiação familiar e pelo decréscimo nas taxas de mortalidade infantil, que, por si mesmas, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças [...] assim, a suposição de que, desde o século XVI até o século XIX, teria sido firmada a subjetividade moderna com relação à infância.

Porém, essas modificações não ocorreram sem lutas e, como todas as lutas do trabalhador na sociedade na qual vivemos, não vieram naturalmente. Alves (2006), diz que a partir do século XIX, a legislação social inglesa foi em grande parte, produto das crescentes lutas dos trabalhadores. Com isso, no primeiro momento, a criança foi a maior beneficiária dessa legislação, a partir de denúncias e pregações de ordem moral, de normas que

colaboraram para a redução da jornada de trabalho infantil e da obrigatoriedade da escolarização para as mesmas.

As denúncias e as pregações de ordem moral contra a exploração desenfreada dessa modalidade de força de trabalho pela indústria colaboraram no sentido de ser produzido um conjunto de normas que reduzia, progressivamente, a jornada de trabalho infantil e tornava obrigatória a escolarização das crianças trabalhadoras. (Alves, 2006, p. 137/138),

Desta forma, com o desenvolvimento tecnológico e com os desdobramentos do capitalismo o trabalho humano torna-se excludente, liberando parte dos trabalhadores das fábricas. Em decorrência disso, com a valorização das discussões do trabalho infantil nos movimentos trabalhistas, as crianças foram as primeiras a serem retiradas do trabalho nas indústrias. Alves (2006) afirma que:

Recolocando a questão sob uma outra forma, para melhor reforçá-la, esclareça-se que o desenvolvimento tecnológico, ao ser incorporado à produção, revela-se excludente, isto é, libera parte dos trabalhadores empregados nas fábricas onde se dão inovações. Como decorrência da valorização da força de trabalho infantil no interior do movimento geral descrito, as crianças credenciaram-se, tendencialmente, como as primeiras e preferenciais vítimas do processo de expulsão da força de trabalho das indústrias. (p. 138).

Porém, com essa nova realidade posta, surge outra problemática: as crianças trabalhadoras passaram à condição de desempregadas, ocupando assim as ruas, pois seus pais não tinham tempo para cuidar delas porque passavam o dia no trabalho. Com isso “a escola refuncionalizou-se visando colocar-se como alternativa para preencher o tempo disponível do jovem trabalhador, então desempregado. A ex-criança de fábrica, tendencialmente, se metamorfosearia em criança de escola.” (Alves, 2006, p. 140).

As instituições de Educação Infantil (creches) foram criadas na metade do século XIX na Europa, e tinham como finalidade, atender as crianças da classe operária. As exigências dos movimentos sociais feministas, as políticas de combate à pobreza e o reconhecimento dos direitos das crianças incentivaram a criação de creches para as famílias menos favorecidas, pois as mães dessas crianças passaram a trabalhar em indústrias e a cuidar de outras crianças, sem ter onde e com quem deixar seus filhos.

Já no Brasil essas instituições de educação infantil foram instituídas em meados do século XX. De acordo com Bujes (1998, p. 15), essa criação teve influência das ideias dos médicos higienistas e dos psicólogos que estabeleciam duas formas de desenvolvimento das crianças: o desenvolvimento normal e o desenvolvimento patológico.

A institucionalização da Educação Infantil ganhou força no Brasil com a implementação das políticas governamentais, com a Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Porém, mesmo com leis e diretrizes que indicam os direitos das crianças e dos adolescentes, ainda hoje, em pleno século XXI, muitas delas não têm acesso à Educação.

Dos direitos legalmente instituídos, um deles diz respeito à Educação formal e informal. Em relação à educação formal (em instituições de Educação Infantil e escolas) compreendemos que esta é um elemento importante para o desenvolvimento da criança. É a partir desta compreensão que surge a questão que me intriga: qual é a formação dos profissionais que atuam com as crianças na Educação Infantil?

Segundo a LDBEN (1996), a formação desses profissionais deve ocorrer em:

[...] nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Com isso, compreende-se que para atuar com os sujeitos da Educação Infantil é necessária uma formação mínima no magistério e formação em nível superior em cursos de licenciatura.

Sobre a formação de professores, compartilho da compreensão de Paiva, (2006, p.2) que diz que é:

Interessante ressaltar que mesmo sendo uma questão de Estado, a formação de professores parece ter se tornado esquecida durante décadas, sendo lembrada nesses últimos vinte e cinco anos com mais vigor, dados os interesses os mais diversos na esfera da educação.

Com esta realidade posta, é possível perceber que a formação de professores não teve o reconhecimento necessário e merecido durante décadas e isso ainda se configura como realidade em pleno século XXI.

Paiva (2006) conta também que:

As CBE [Conferencia Brasileira de Educação], no entanto, continuaram a acontecer em 1982, 1984 e em 1986, na cidade de Goiânia (GO), tendo o movimento selado uma posição final, qual cerca de 80% dos cursos de Pedagogia do país registraram o entendimento de que os professores deveriam ser por ele formados, resumindo-o basicamente à oferta de três habilitações: magistério da educação infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. (p. 4/5).⁹

Sendo assim, a partir dos anos de 1982 os cursos de Pedagogia do Brasil passaram a formar professores habilitados em magistério da Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. Porém, a compreensão sobre qual a instituição é capaz de oferecer uma formação de excelência para os professores que atuarão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental gerou inúmeros debates e polêmicas. Para Paiva (2006, p. 1)

[...] nos últimos vinte e cinco anos, profissionais de todo o Brasil continuam confrontando-se na busca por compreender qual locus ou modus se apresenta capaz de garantir a tão esperada excelência na formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Serão, afinal, a tão proclamada Universidade e o Curso de Pedagogia? Serão os Institutos de Educação e a Escola Normal? Serão os recém criados Institutos Superiores de Educação (ISE), nos CNS? Haverá espaço para todos?

A partir das questões apontadas por Paiva (2006), é possível afirmar o que Saviani (2009) disse sobre a formação de professores no Brasil, na qual a formação de professores não é precisa, considerando que esta tem um quadro de descontinuidade.

Segundo Paiva (2006, p. 11), é preciso reconhecer-se a Educação como Ciência e a formação de professores como mediadora desta.

Com a problemática desencadeada em torno do debate sobre o *modus* e o *locus* da formação de professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, nada é mais perceptível do que a certeza de que formar o professor é estratégico, por atravessar todos os setores da sociedade e por conter, em seu âmago, a questão do projeto de sociedade que se almeja para o país, pois o professor molda gerações. Essa temática abrange, também, questões importantes: como, onde, quem, para quê e para quem se educa? Portanto, há uma necessidade premente de se reconhecer efetivamente, em todos os âmbitos, a educação como ciência - desejo antigo de Anísio Teixeira - e a formação de professores como mediadora desta ciência, buscando um entendimento em torno da formação do professor. Do contrário, os professores continuarão a ser banalizados e tidos como cidadãos e profissionais de segunda categoria, degladiando-se em uma arena onde outros atores também disputam espaço.

⁹ Estas conferências eram marcadas por discussões sobre a educação com os grandes intelectuais da área. Observa-se que nessa década a CBE centrava sua luta pela democratização do ensino fundamental no país.

Houve na história do Brasil muitas reformas na educação e, conseqüentemente muitas mudanças na formação de professores. Em relação às reformas mais recentes e aquelas relacionadas ao Curso de Pedagogia, Evangelista e Triches, (2012, p. 186) afirmam que: “[...] fazem parte de um conjunto de reformas do Estado, iniciado nos anos de 1990, cujo objetivo foi o de adaptar a Educação às novas demandas da sociedade capitalista em base neoliberal.” Percebe-se assim que o objetivo central das reformas é moldar a educação às necessidades do capital.

Sobre a denominação e atuação do profissional com formação em licenciatura em Pedagogia, Evangelista e Triches (2012, p. 192) dizem que:

Nas DCNP o profissional formado no CPe é denominado Licenciado em Pedagogia, professor, docente, profissional da educação, além de “agente intercultural” (BRASIL, 2006, p. 1, 3, 6). Acrescente-se gestor. Não há as denominações de pedagogo, educador ou pesquisador. Outras ações que deve contemplar são: “atuar com ética”, “compreender, cuidar e educar crianças”, “fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens”, “trabalhar, em espaços escolares e não escolares”, “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades”, “ensinar”, “relacionar as linguagens dos meios de comunicação”, “identificar problemas socioculturais e educacionais”, “demonstrar consciência da diversidade”, “desenvolver trabalho em equipe”, “participar da gestão”, “realizar pesquisas”, “utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos” e “estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares”.

É a partir da denominação do profissional que as autoras citadas no parágrafo anterior passam a nomear esse sujeito como superprofessor.

Essa trajetória possibilitou-nos formular a ideia de que a reconversão do professor configura-o como superprofessor. Nascido das “cinzas do professor tradicional” (EVANGELISTA, 2001), é posto como solução para os problemas da sociedade. Seu sentido é oferecido por um duplo papel: objeto da reforma, dado que ela atua modificando o papel do professor, e instrumento da reforma, posto que será por meio dele que a reforma será implementada. Ou seja, um movimento contraditório que mostra a relação existente entre o superprofessor e o professor-instrumento que, sendo objeto da reforma, é responsável por sua execução. Essa lógica corrobora para a compreensão de que o superprofessor é reduzido a “sujeito culpabilizado por seus fracassos, assim como dos de seus alunos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 537). Nesse sentido, ao se construir a noção de superprofessor e se teorizar acerca da sua condição de objeto-instrumento da reforma, simultaneamente, assinalamos que as estratégias desencadeadas por OM e incorporadas à produção nacional redundam em iniciativas que procuram suprimir o professor como sujeito histórico. (EVANGELISTA;TRICHES, 2012, p.194).

Assim, o superprofessor é responsabilizado pelo seu fracasso e, conseqüentemente, pelo fracasso de seus alunos.

As políticas educacionais têm base econômica. Triches, (2010, p. 49), conta que:

Na AGEE¹⁰ o fator determinante nas análises das políticas educacionais é o econômico. Para Dale (2004, p. 426) as mudanças na economia capitalista são entendidas “como a força directora da globalização [que] procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos”. Nessa compreensão existe uma relação direta entre a educação e a economia, portanto, para entender as mudanças na formação dos professores é preciso pensá-las nessa relação.

Diante disso, percebe-se que a educação tem apontado apenas para a formação do trabalhador mais desqualificado, deixando de lado a formação do sujeito pensador, questionador, crítico. Esses sujeitos formados para questionar poderiam colocar em risco a continuidade da sociedade capitalista.

É preciso refletir a respeito da formação de professores: para quem se forma? Onde e para quem educar? Como pensar uma formação de professores contrária a essa percepção de sociedade capitalista, que reconhece a educação voltada para uma finalidade única (o trabalho)?

O Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) indica que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro de planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Mesmo não sendo o objetivo deste estudo, penso ser importante refletir a partir do que afirma o artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil citado acima. Este considera a criança como sujeito histórico e de direitos que através das interações/relações vai construindo sua identidade pessoal e coletiva.

Para refletir a respeito da Educação Infantil, Bujes (1998) diz que é necessário compreender que esta envolve dois processos que se complementam e que são indissociáveis: educar e cuidar. Estes aspectos são essenciais na Educação Infantil, porque:

As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver.

¹⁰ AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para Educação.

Simultaneamente, nessa etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. (p. 16).

Assim, compreendendo a necessidade da relação do cuidar e educar na Educação Infantil como formas indissociáveis para que a criança possa se desenvolver, questiono: esses aspectos correspondem à inserção da criança sujeito da Educação Especial nos espaços da Educação Infantil? Será que os professores de Educação Infantil têm formação para atender pedagogicamente estes sujeitos, levando em conta as concepções de criança e infância apresentado neste trabalho?

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação da maioria da população do nosso país foi se constituindo com muitas dificuldades uma vez que a educação está atrelada a aspectos sociais mais gerais, tais como economia, saúde, saneamento básico, moradia, entre outros. Com a Educação Especial não é diferente. Temos, neste caso, algumas especificidades já que por muito tempo estes sujeitos não eram sequer reconhecidos na sociedade, mas sim eram abandonados ou escondidos dentro de suas casas, sem direito de convívio social amplo e tampouco, o acesso à educação.

Bueno (1997), argumenta que,

Se a identidade social do anormal, como uma construção histórica, mantém alguma continuidade no transcurso da civilização é a de que, em todas as épocas, o meio social identificou, por algum critério, indivíduos que possuíssem alguma(s) característica(s) que não fazia(m) parte daquelas que se encontravam entre a maior parte dos membros desse mesmo meio – não pela simples presença de uma diferença, mas pelas consequências que tais diferenças acarretavam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos. (BUENO, 1997, p. 163).

A partir desta afirmação, é possível considerar que em muitos momentos da história humana, a pessoa com deficiência, vista como “anormal” teve uma identidade definida e isso configurou-se (e configura-se) pelo fato destes sujeitos terem em sua natureza biológica alguma diferença, seja ela física ou intelectual que faz com que saiam do “padrão” idealizado pela sociedade.

Com as demandas sociais se modificando, a concepção que se tinha sobre estes sujeitos foram se transformando por meio das lutas e dos movimentos sociais. Em 1994 na Conferencia Mundial de Educação Especial, com a Declaração de Salamanca, a inclusão dos alunos com as chamadas necessidades educacionais (NEE) foi instaurada como a melhor maneira de democratização de oportunidades para esses sujeitos. Nesta Declaração, são consideradas “pessoas com NEE” os sujeitos com deficiência, crianças de rua, minorias em situação de vulnerabilidade, entre outros.

Em relação a esta conferência Bueno (2008, p. 46) mostra que:

A declaração simplesmente reconheceu que as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado, mas isto parece ficar obscurecido. [...]

Por outro lado, ao se colocar a educação inclusiva como um novo paradigma, esconde-se que, desde há décadas, a inserção escolar de determinados tipos de alunos com deficiência já vinha ocorrendo, de forma gradativa e pouco estruturada, em especial para crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais da saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular. Mas, mesmo entre alunos das redes públicas e assistenciais de educação especial, os processos de inserção de alunos deficientes no ensino regular começaram muito antes das reformas educacionais da década de 90, em cujo bojo surgiu a bandeira da inclusão escolar.

A partir desta compreensão, apreende-se que as crianças da classe dominante com alguma deficiência tinham, desde antes das reformas educacionais da década de 1990, acesso à educação, mesmo que por meio dos profissionais da saúde. Considero que essa forma de inserção configurou-se em âmbito mais assistencialista do que pedagógico, porém, ainda assim, esses sujeitos tinham auxílios, enquanto que os sujeitos deficientes da classe trabalhadora não tinham acesso a nenhum tipo de apoio e, tampouco, acesso à educação.

Historicamente há exclusão educacional em nosso país. Bueno, (1999, p. 11) aponta que:

O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que essa parcela não reúne condições para usufruir do processo escolar, por apresentar problemas pessoais (distúrbios dos mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou “carências culturais” (provenientes de um meio social pobre). Por sua vez, o ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que, por suas próprias características, essa parcela não possui condições para receber o mesmo

nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consigam mínimos resultados com relação à sua escolarização.

Assim, percebe-se que o ensino regular exclui sistematicamente grande parcela da população e responsabiliza-as por não responderem adequadamente conforme “o esperado” ou ter as condições necessárias para o processo de aprendizagem escolar. “Aí é que a Educação Especial tem se aproximado do ensino regular: na falta absoluta de acompanhamento, avaliação e aprimoramento da qualidade do ensino, no nível dos sistemas de ensino, das instituições escolares e da sala de aula.” (Bueno, 1999, p. 12).

Com esta breve síntese histórica, pode-se perceber a maneira desigual pela qual foram tratados os sujeitos da Educação Especial advindos da classe trabalhadora, sem direitos assistenciais e tampouco acesso à educação. Ainda hoje isso se configura como uma realidade. Estes sujeitos estão inseridos no que hoje se denomina de Centros de Atendimento Especializado, porém em uma perspectiva assistencialista e de convívio social, deixando de lado os aspectos pedagógicos. Outra questão que prevalece na identificação e relação com esses sujeitos é a sua deficiência ou o seu transtorno. Estas marcas biológicas são fortes e muitas vezes definem socialmente estes sujeitos como seres com faltas, sem que suas potencialidades sejam reconhecidas. Também não se reconhece que estes sujeitos podem se desenvolver e que precisam, para tanto, terem acesso aos meios necessários para que isso aconteça, e um destes meios é a escolarização, que precisa oportunizar as condições necessárias para a aprendizagem levando em conta as especificidades destes sujeitos.

Com essa realidade posta, como vem ocorrendo a formação de profissionais para atuar com os sujeitos da Educação Especial?

Com que o expomos acima, é possível afirmar que a formação de professores não teve, ao longo da história, a atenção que deveria receber, e que isso fez com que essa formação se desse de forma fragmentada e precarizada.

Matias e Souza (2014, p.97) relatam que:

A formação docente é um aspecto considerado substancial quando se fala em receber estudantes com NEEs nas escolas comuns, tendo em vista que, além de garantir o acesso, é necessário buscar metodologias capazes de promover a aprendizagem efetiva para todos. É o professor que faz o diálogo entre as diferenças existentes em sala de aula e, por isso, é de extrema importância pensar, avaliar e reformular o processo de formação deste profissional.

Tratar especificamente a respeito de receber os alunos sujeitos da Educação Especial na educação/ensino comuns, exige pensar a importância do papel do professor, pois como salientam Matias e Souza (2014, p.97), é ele quem faz o diálogo para qualquer tipo de diferença existente em sala, é ele o mediador nas horas de conflitos e é através dele que as crianças vão ampliando sua compreensão de mundo e do outro. Por isso, é importante refletir e avaliar como vem acontecendo o processo de formação desse profissional em nosso país.

Diante disso, importa saber como se configura o currículo desses profissionais formados para a docência, em se tratando da Educação Especial.

Em seu TCC, Dias (2013) observa que há nos cursos de formação por ela estudados (UFSC e UFSM) uma centralidade dos currículos em uma perspectiva construtivista. A autora questiona então: “o que essa predominância na maior parte dos currículos da concepção construtivista quer dizer para o professor que trabalha com alunos da EE?” (p.77). Essa mesma autora diz que “entendemos que a concepção construtivista não dá conta da educação dos alunos da EE, pois nesta concepção o desenvolvimento é que leva à aprendizagem, ou seja, o aluno precisa estar desenvolvido biologicamente para poder aprender” (77). De acordo com essa concepção, os sujeitos da EE não podem acompanhar as outras crianças da sua faixa etária, pois, biologicamente elas não estão desenvolvidas o suficiente para aprender.

Uma formação de professores com a visão construtivista acaba por tirar dos sujeitos da Educação Especial, especialmente aqueles oriundos da classe popular, a possibilidade de terem ações pedagógicas específicas, ficando apenas com a oferta de ações assistencialistas.

Isto nos leva a concluir que esta concepção para a formação de professores pode favorecer as ações espontaneístas dos professores da Educação Especial com seus alunos, sem levar em conta o processo de ensino/aprendizagem, sem priorizar a escolarização de tais alunos. Leva-nos a pensar ainda que para estes alunos restam as ações assistencialistas, de cuidado e zelo pela sua saúde, alimentação, ou seja para as necessidades básicas de existência. (DIAS, 2013, p. 78).

Mesmo a autora se referindo a formação de professores para a educação especial, podemos pensar que tal reflexão também cabe aos professores de maneira geral. Assim, os professores acabam não reconhecendo o sujeito da Educação Especial como um ser com potencialidades, mas sim como um ser merecedor de ações assistencialistas, com necessidade de cuidados e de socialização. Essa concepção faz com que esses sujeitos não tenham a atenção que necessitam para se desenvolver e nem o acesso aos recursos necessários para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

A referida autora também nos ajuda a refletir sobre esta concepção, que segundo diz, é hegemônica na formação desses professores. Para ela,

Pensar nos dias atuais em uma formação de professores realizada sobre tal concepção nos faz refletir que em vez de avançarmos em termos de educação para estes alunos, retrocedemos. Sob as bases desta concepção, a inclusão dos alunos da EE na rede regular de ensino se daria apenas pela socialização destes alunos com outros alunos da escola, as questões escolares continuariam por serem desconsideradas, ou seja, os alunos público-alvo da EE, apesar de incluídos na sala de aula do sistema regular de ensino, continuariam por permanecer excluídos do processo de escolarização. Nesta concepção as explicações para a não aprendizagem estão pautadas no sujeito, neste caso a marca da deficiência e exclusiva do aluno, sem levar em conta suas determinações sociais. (Dias, 2013, p.78).

Compartilhando as reflexões de Dias (2013), questionamos a respeito dos aspectos pedagógicos trabalhados na formação em pedagogia, na tentativa de saber se estes estão sendo discutidos em sala de aula, por meio de problematizações e reflexões com os docentes em formação.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DAS CRIANÇAS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo tem como intuito compreender como a formação de professores da Educação Infantil vem discutindo e/ou refletindo sobre a Educação Especial, ou sobre as crianças com deficiência ou transtornos na Educação Infantil. Para tratar dessa questão, foi aplicado um questionário no Centro de Educação Infantil da Associação dos Servidores do Hospital Universitário (CEI/ASHU), com quatorze questões relacionadas à formação voltada para a Educação Especial. De maneira descritiva as professoras apresentam a relação Educação Especial e Educação Infantil em suas formações.

Apresentamos a seguir as principais características da instituição na qual desenvolvemos nossa pesquisa, a partir das informações obtidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) que orienta tal instituição, sua organização e os sujeitos envolvidos.

3.1 O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ASSOCIAÇÃO DOS SERVIDORES DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO/ UFSC

O Centro de Educação Infantil da Associação dos Servidores do Hospital Universitário/UFSC foi criado no ano de 1986 através da iniciativa dos próprios funcionários do Hospital Universitário (HU) juntamente com a Associação de Servidores do Hospital Universitário (ASHU). No ano seguinte, foi elaborado um projeto pelo Escritório Técnico Administrativo da Universidade Federal de Santa Catarina (ETUSC), aprovado em comissão e as verbas para liberação e construção da creche ocorreram neste mesmo ano (UFSC, 2017).

Segundo o mesmo documento (UFSC, 2017), em 1989, foi organizada uma segunda comissão com a função de discutir e estabelecer normas para o funcionamento e a abertura da creche, as regras para ingresso, a permanência, o limite de vagas, a proporção professor/crianças e as faixas etárias a serem atendidas. No dia 03 de agosto de 1990 foi inaugurado o CEI/ASHU, atendendo gratuitamente em período integral e exclusivamente aos filhos dos servidores do HU.

Segundo o PPP da instituição (UFSC, 2017), vale ressaltar que durante este processo (1988-1990), foi promulgada em 1988 a Constituição Federal que garantia às crianças de 0 a 6

anos o direito a Educação Infantil, confirmando e intensificando a necessidade de qualificar o atendimento nas instituições, denotando, portanto, o caráter pedagógico.

Em uma conversa informal com a Coordenadora Pedagógica da Instituição, soube que de início o nome da instituição era Serviço de Educação Infantil do HU, porém modificou-se para CEI/ASHU, depois que a instituição passou a não ter mais vínculo com o HU.

Para que a instituição pudesse continuar a funcionar, em 2015 passou a cobrar mensalidade,¹¹ pois a FAPEU (órgão que contrata muitos dos funcionários do HU) passou a não mais custear o salário das professoras. Correndo o risco de ter a instituição fechada, os pais decidiram vincular a creche ao grêmio dos Servidores do Hospital Universitário e pagar a mensalidade para cobrir os custos das professoras. Com isso, a partir de agosto de 2015, a escola passou a cobrar mensalidades e em fevereiro do ano de 2017, adquiriu o direito de escolher o nome da mesma.

Atualmente, o CEI/ASHU, atende a 90 crianças filhos dos servidores do Hospital Universitário, com idade entre três meses a seis anos completos (até 31 de março do ano letivo).

A organização das turmas se dá em períodos parciais, com turmas nos períodos matutino e vespertino. Atualmente as crianças são distribuídas em nove turmas (4 de manhã e 5 à tarde), com faixas etárias assim distribuídas nos dois períodos: I Período: 3 meses a 1 ano; II Período: 1 a 2 anos; III período: 2 a 3 anos; IV Período: 3 a 4 anos; Intermediário: 4 a 6 anos incompletos.

Quanto à estrutura e o espaço físico a instituição apresenta: 1 recepção, 1 sala da secretaria, 1 sala de Direção, 1 sala de Coordenação Pedagógica e dos professores, 1 sala de lanche dos funcionários, 1 refeitório infantil interno, 1 refeitório infantil externo, 1 cozinha, 1 lavanderia, 1 almoxarifado, 1 sala de artes, 1 sala multiuso, 5 salas de referências, 1 espaço artístico, 2 banheiros adultos, 1 banheiro infantil com 4 assentos sanitários infantis, 6 pias infantis, 2 assentos sanitários adultos 1 box para banho e 2 parques infantis externos. Em se tratando da estrutura física da instituição para receber os sujeitos da Educação Especial, na entrada da creche tem uma rampa ao lado da escada e as portas são largas possibilitando, por exemplo, a passagem de cadeirantes. Nos locais onde tem algum degrau há pequenas rampas

¹¹ Informação obtida por conversa informal com a coordenação pedagógica da instituição.

para facilitar a passagem de sujeitos com mobilidade reduzida. O acesso ao banheiro é feito por portas largas, porém, não tem corrimão para apoio perto dos vasos sanitários, das pias nem do chuveiro. Em relação ao parque não se observou nenhum brinquedo ou recurso adaptado.

O quadro de profissionais do CEI/ASHU conta com uma coordenadora Pedagógica, nove professoras, duas cozinheiras, duas pessoas na função de serviços gerais e vinte e três bolsistas de diferentes cursos na UFSC, vinculados a estágio curricular não obrigatório, com recebimento de bolsa-estágio.

Os fundamentos teóricos constituintes do Projeto Político Pedagógico do CEI/ASHU baseiam-se na relação conceitual homem e sociedade pautados em Vigotski, Luria e Leontiev; na concepção de criança e infância a partir das categorias social e cultural; na função social da Educação Infantil; no processo de Desenvolvimento e Aprendizagem com base em Vigotski e Luria; nas Relações Educativas e no papel fundamental do professor na Educação Infantil.

O que consta no PPP é que, segundo os aspectos teóricos, o papel do professor na Educação Infantil não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social, política, didática e metodológica, objetivando assim:

[...] formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura pela qual a humanidade tem passado. (UFSC, 2017, p. 35/36).

Além desses aportes teóricos os professores devem conhecer e acolher as crianças, ser um bom comunicador, encorajador de novas descobertas, artesão, apoiador de novos desafios, interagir com as crianças, dentre outras funções.

No PPP do CEI/ASHU há tópico (3.5) direcionado à Educação Especial denominado “Educação Inclusiva”. Nele é ressaltada a questão da Educação do sujeito deficiente, sendo abordado que a criança como sujeito social se constitui nas relações sociais, sendo assim é compreendido que incluir é ter clareza de que a criança deficiente pode sim se desenvolver. Ou seja:

Acreditamos que incluir é ter a clareza de que a criança com deficiência pode desenvolver diversas atividades, valorizando suas potencialidades e para tanto, necessitam de recursos pedagógicos e metodológicos específicos. A parceria com os profissionais da Educação Especial contribui para a qualificação de nosso trabalho, tendo como meta oferecer à criança com deficiência, as mesmas oportunidades e condições de acesso à educação cujo direito, está previsto em lei. (UFSC, 2017. p.65).

O PPP do CEI/ASHU indica que é preciso ter um olhar atento para o sujeito da Educação Especial, compreendendo suas especificidades e também seu direito por uma Educação de qualidade e não apenas no aspecto assistencialista.

3.2 AS PROFESSORAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ASSOCIAÇÃO DOS SERVIDORES DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO/UFSC

Em abril de 2017, aplicamos um questionário com as professoras que atuam no Centro de Educação Infantil da Associação dos Servidores do Hospital Universitário/UFSC, referente à formação das mesmas. A aplicação deste instrumento deu-se em dois dias consecutivos: no primeiro dia, nove professoras responderam ao questionário, tanto no turno matutino como no vespertino. No segundo dia uma professora (que não estava presente no dia anterior) respondeu ao questionário no período matutino.

O questionário (conforme Apêndice 1) está, organizado com quatorze questões fechadas, todas relacionadas à formação de professores e ao atendimento das crianças sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil. Nosso objetivo com a aplicação deste instrumento de pesquisa foi compreender como o professor da Educação Infantil está sendo formado para atuar pedagogicamente com os alunos sujeitos da Educação Especial.

O questionário foi feito com uma ou duas professoras por vez, com explicações sobre o funcionamento do questionário e sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), no qual ao assinar, elas estariam dando autorização para utilizar as informações do questionário, única e exclusivamente para colaborar no desenvolvimento deste TCC e que, a qualquer momento, elas poderiam não mais autorizar a utilização dos dados disponibilizados. Quando tinham dúvidas as professoras traziam a questão e depois das explicações, continuavam a respondê-lo.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS DO CEI/ASHU

Como já mencionado anteriormente, foi aplicado questionário com 10 professoras do Centro de Educação Infantil da Associação dos Servidores do Hospital Universitário/UFSC nos dias 11 e 12 de abril de 2017. Tais questionários serão agora apresentados com o intuito de melhor caracterizarmos estas profissionais.

Em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil: Organizamos as respostas em períodos de cinco anos. Sendo assim, observamos que uma professora tem como tempo de

trabalho de 0 a 5 anos; quatro professoras têm de 6 a 10 anos; uma professora atua de 11 a 15 anos; uma professora tem como tempo de trabalho de 16 a 20 anos; o período de 21 a 25 anos não obteve pontuação e três professoras atuam na Educação Infantil de 26 a 30anos.

No que se refere ao nível de escolarização: Uma professora tem nível superior incompleto; sete apresentam nível superior completo e duas cursaram pós-graduação (especialização).

Quanto às instituições onde foram cursadas as formações indicadas: Com exceção da professora que tinha nível médio, cinco professoras têm formação em nível superior em instituições públicas (duas na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, e três na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). As demais profissionais fizeram sua formação em nível superior em instituições privadas, quais sejam: uma professora formou-se na Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN); duas professoras formaram-se no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e a outra professora obteve seu título de Pedagoga na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

No que se refere ao ano de formação: Tratando aqui em décadas, observa-se que a maioria das professoras que atuam nesta instituição se formaram a partir dos anos 2000. Nas décadas de 80 e 90, houve duas formações nos anos de 1986 e 1991; na década de 2000 foram três formações, nos anos de: 2000, 2002, 2004, na década de 2010 forma cinco formações nos anos de: 2011, 2013 e 2015, sendo que três se formaram no ano de 2015.

Sobre as disciplinas de Educação Especial na sua formação inicial: Quatro professoras responderam que não tiveram nenhuma disciplina de Educação Especial, sendo que uma delas teve apenas um tópico relacionado a Educação Especial em uma outra disciplina que não soube precisar qual era. Outras quatro professoras afirmaram que tiveram duas disciplinas e duas contaram que tiveram apenas uma disciplina.

Sobre a ajuda que a disciplina de Educação Especial: Duas das professoras que responderam que tiveram disciplinas de Educação Especial, disseram que a(s) disciplina(s) não ajudou/ajudariam nas atividades pedagógicas e quatro professoras consideram que essa(s) disciplina(s) ajudam/ajudariam.

Sobre as outras disciplinas: Neste ponto seis professoras disseram que não tiveram nada sobre Educação Especial em outra disciplina que não aquelas referentes à Educação Especial; e quatro disseram que tiveram alguma coisa a respeito da Educação Especial em outras disciplinas.

Sobre a formação continuada: Das 10 professoras questionadas nesta investigação, sete não fizeram nenhuma pós-graduação, duas estão em curso e uma fez pós-graduação (especialização) na área de Alfabetização.

Da pós-graduação: Nestes cursos de Pós-Graduação, duas professoras tiveram algum tópico relacionado a área em alguma disciplina e uma não teve nenhuma disciplina de Educação Especial

Em relação a curso de formação continuada ou em serviço: Aqui uma professora não respondeu a esta questão, outra professora não fez nenhuma formação continuada ou em serviço e oito realizaram alguma formação continuada ou em serviço.

Da formação continuada ou em serviço: Todas as oito professoras afirmaram ter tido algum tópico tratando sobre a Educação Especial.

Sobre o preparo para atuar pedagogicamente com os sujeitos da Educação Especial: Cinco professoras afirmaram que sentem-se preparadas para atuar pedagogicamente com crianças com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. As outras cinco professoras afirmaram que não se sentem preparadas para atuar com as crianças sujeitos da Educação Especial.

Sobre os sujeitos da Educação Especial em suas turmas: Duas professoras afirmaram que não tiveram nenhuma criança sujeito da Educação Especial em sala. Uma delas indica que teve quando ainda estava em formação, realizando estágio como bolsista. Sete professoras afirmaram que tiveram crianças sujeitos da Educação Especial em suas turmas.

Sobre o trabalho em sala com as crianças sujeitos da Educação Especial: Três professoras afirmaram que não tiveram dificuldades e quatro contaram que tiveram dificuldades de trabalhar pedagogicamente com esses sujeitos.

Desta maneira, em termos de caracterização, pode-se afirmar que há um equilíbrio entre as instituições formadoras (públicas e privadas), considerando que há professoras formadas em ambas instituições. Algumas professoras afirmam ter dificuldades apesar de terem em sua formação disciplinas sobre Educação Especial, enquanto outras professoras não tiveram nenhuma disciplina e dizem não ter dificuldade para atuar pedagogicamente com os sujeitos da Educação Especial. Na contramão disso, há professoras que dizem ter tido em seu curso de formação disciplinas sobre a Educação Especial e relatam que sentem-se preparadas para atuar pedagogicamente com os sujeitos da Educação Especial. Com experiência na profissão e sem disciplinas vinculadas a área de Educação Especial, há professoras que afirmam não sentir dificuldades para atuar pedagogicamente com os sujeitos da Educação Especial. Por outro lado, há professoras que, apesar da longa carreira na Educação Infantil e

das disciplinas que teve sobre Educação Especial na formação, dizem não estarem preparadas para atuar pedagogicamente com esses sujeitos. Em síntese, essas informações não foram suficientemente precisas para que pudéssemos ter claramente definido tal situação.

3.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS REALIZADOS COM AS PROFESSORAS DO CEI/ASHU

Buscando melhor analisar os questionários para além das caracterizações feitas acima, vamos examinar de maneira mais detida as respostas apresentadas pelas professoras. Para tanto, vamos identificar as professoras por números de 1 a 10.

Para melhor visualização, colocamos as informações em um quadro que, na sequência será apresentado.

Quadro 2. Caracterização das professoras do CEI/ASHU:

Professor	Tempo de atuação na Educação Infantil	Nível de formação	Instituição formadora	Ano de formação
Prof. 1	7 anos	Superior Completo	UFSC	2015
Prof. 2	1 ano e 6 meses	Superior Completo	UFSC	2015
Prof. 3	15 anos	Superior Completo	UFSC	2002
Prof. 4	8 anos	Superior Completo	UNIASSELVI	2011
Prof. 5	6 anos	Superior Completo	UNIASSELVI	2015
Prof. 6	27 anos	Superior Completo	UDESC	1991
Prof. 7	30 anos	Superior Completo	UNOPAR	2004
Prof. 8	26 anos	Superior Incompleto	Colégio Coração de Jesus	1986
Prof. 9	6 anos	Superior Completo	UNIBAN	2013
Prof. 10	20 anos	Superior Completo	UDESC	2000

Fonte: Produção própria a partir das respostas obtidas nos questionários respondidos pelas professoras em 2017.

Quadro 3. Disciplinas e discussões sobre Educação Especial na Formação:

Professoras	Disciplinas EE na formação	Essa(s) ajudou/ajudaria na atividade pedagógica	Discussões sobre EE em outras disciplinas	Pós-graduação (Teve discussões de EE)	Formação continuada/em serviço (teve alguma discussão sobre EE)
Prof. 1	2 disciplinas	Em relação às políticas e legislações pôde aprender bastante durante o curso, mas em relação às práticas e diferenças entre as deficiências não teve quase nenhuma base.	Não teve nada relacionado à EE.		Atualmente está fazendo um curso sobre dificuldades de aprendizagem (aparecem alguns tópicos tratando de questões como dislalia, dislexia e autismo), fez também um curso que tratava de tecnologias para a educação.
Prof. 2	2 disciplinas	Ajudaram a compreender as atividades pedagógicas com os sujeitos da EE.	Não trataram da EE.	Atualmente está cursando pós-graduação de Neuropsicopedagogia pela UNILAS ¹² , com disciplinas de EE.	Curso sobre Autismo e que neste tem tópicos e discussões sobre a EE.
Prof. 3	1 disciplina	Compreende que ajudou nas atividades pedagógicas com os sujeitos da EE.	Não incluíram nada a respeito da EE.	Não	Cursos de formação de professores, com assuntos relacionados à EE.
Prof. 4	Apenas um tópico sobre EE durante a sua graduação	Não lhe ajudou.	Não teve nenhuma outra discussão ao longo do curso	Não.	

¹² UNILAS – Universitas Lucius Annaeus Seneca

	.		referente a EE.		
Prof. 5	2 disciplinas	Não afirma claramente se ajudou ou não.	Outras disciplinas debateram algum tópico sobre EE.	Não.	Teve palestras pedagógicas e nestas tiveram alguns tópicos sobre EE.
Prof. 6	Não teve nada de EE na formação.	Não.	Não lembra se nas demais disciplinas teve algum tópico sobre EE.	Fez pós-graduação e especialização em alfabetização, não teve nada relacionado a EE.	Afirma ter tido alguns tópicos e discussões sobre EE.
Prof. 7	2 disciplinas	Não lhe ajudaram a compreender as atividades pedagógicas com esses sujeitos.	Afirma ter tido tópicos de EE em outras disciplinas do curso.	Iniciou uma pós-graduação, porém não concluiu. Teve disciplinas de EE que considera “pouco”.	Teve palestras que tiveram tópicos sobre EE.
Prof. 8	Não teve disciplinas de EE	Não.	Nas demais disciplinas também não teve nenhum tópico sobre EE.	Não.	Teve cursos nas formações continuadas/e m serviço e nos mesmos aparecem tópicos sobre EE.
Prof. 9	Não lembra se teve alguma disciplina de EE.	Considera que ter disciplinas de EE ajuda a dar um norte, mas o ideal seria uma especialização .	Nas demais disciplinas do curso afirma não ter tido nada sobre EE.	Não.	Indica ter tido cursos e palestras e que neles tiveram tópicos tratando sobre EE.
Prof. 10	1 disciplina ¹³	Essa disciplina lhe ajudou a compreender as atividades pedagógicas com crianças sujeitos da	Teve em outras disciplinas tópicos a respeito da EE.	Não.	Não.

¹³ Pode-se compreender em seu questionário que essa professora teve disciplina relacionada a EE, porém pelo nome “Educação Física Especial”. É possível considerar que a disciplina fazia parte do curso de Educação Física cursado ela UFSC.

		EE.			
--	--	-----	--	--	--

Fonte: Produção própria a partir das respostas obtidas nos questionários respondidos pelas professoras em 2017.

Quadro 4. Atuação Pedagógica com os alunos sujeitos da Educação Especial:

Professoras	Se sente preparada para atuar pedagogicamente com os alunos sujeitos da EE	Teve criança da EE em sala	Teve dificuldade de trabalhar pedagogicamente com esse sujeito
Prof. 1	Não se sente preparada para atuar pedagogicamente com crianças da EE.	Teve uma criança com paralisia cerebral grave, porém quando ainda era estagiária nessa mesma instituição.	A professora responsável de sala ensinou como lidar com a criança, sendo assim, diz que não teve tanta dificuldade.
Prof. 2	Não se sente totalmente preparada para trabalhar pedagogicamente com crianças sujeitos da EE e, por isso, busca outras formações.	Já teve uma criança sujeito da EE em sala.	Considera que foi difícil “incluir” a criança nas rotinas do grupo. Não havendo uma pessoa especialmente para estar com esta criança, a professora afirma que, em alguns momentos, deixou a criança com a auxiliar de sala. Segundo ela, “Às vezes procurava deixar a auxiliar com ele, já que não havia uma pessoa só para ele (escola e pais não chegavam numa conclusão) e acredito que essa falta de acompanhamento dentro de sala tenha influenciado em alguns

			aspectos de seu desenvolvimento, já que ele está inserido nesses dois contextos (escola/família)”. (prof. n 2).
Prof. 3	Não se sente preparada pedagogicamente para trabalhar com os sujeitos da EE.	Já teve em sala crianças sujeitos da EE em sala.	Considera ter tido dificuldades em relação ao desenvolvimento da fala, na interação e na participação do que era proposto.
Prof. 4	Não se sente preparada para atuar pedagogicamente com crianças sujeitos da EE.	Não teve nenhuma criança da EE em sala.	
Prof. 5	Se sente preparada para atuar pedagogicamente com sujeitos da EE, pois segundo ela “somos todos iguais”.	Não teve nenhuma criança da EE em sala.	
Prof. 6	Se sente preparada para atuar pedagogicamente com sujeitos da EE.	Já teve em sala crianças sujeitos da EE.	Indica que não teve dificuldades para trabalhar pedagogicamente com elas, pois: “Partindo do princípio da inclusão que acredito, foi bem tranquilo, pois essas crianças foram atendidas em suas necessidades diferentes. O ponto fundamental foi a parceria com a família e especialistas para a orientação”. (Prof. nº6).
Prof. 7	Não se sente	Já teve em	Afirma que a

	preparada para atuar pedagogicamente com sujeitos da EE.	sala alunos sujeitos da EE.	“dificuldade maior foi a aceitação da família!” e diz que “na verdade, a escola toda teve que se adaptar com essa criança especial. Foi uma nova realidade no CEI/ASHU.” (Prof. nº7).
Prof. 8	Se sente preparada para atuar pedagogicamente com sujeitos da EE.	Já teve em sala alunos sujeitos da EE.	Afirma que “não, fui bem orientada pela coordenadora pedagógica da escola na época”. (Prof. nº 8).
Prof. 9	Essa profissional afirma estar preparada para atuar pedagogicamente com as crianças sujeitos da EE, mas diz que se sente “necessitando de outros acompanhamentos”.	Já teve um aluno da EE em sala.	Teve “inúmeras dificuldades. Por não ter sido aprofundado o assunto na graduação, acabei lendo e aprendendo com o dia a dia sobre o assunto”. (Prof. nº 9).
Prof. 10	Essa profissional da educação diz não se sentir preparada para atuar pedagogicamente com crianças sujeitos da EE, “um pouco, mas não o suficiente. Dependendo do tipo de deficiência, necessitaria de orientação.” (Prof. nº 10).	Já teve criança da EE em sala.	Afirma que, “as dificuldades advindas da própria deficiência da criança. Situações características que, às vezes, não sabemos como lidar.” (Prof. nº10).

Fonte: Produção própria a partir das respostas obtidas nos questionários respondidos pelas professoras em 2017.

Analisando as respostas das professoras (nº 1 e nº 2), que tiveram a mesma formação no mesmo ano e instituição, pode-se observar que a compreensão que ambas tiveram a

respeito das disciplinas de Educação Especial foram divergentes. Enquanto que a primeira compreende que em relação às políticas e legislação ela aprendeu bastante, quando se tratava das diferentes deficiências ela considera que teve pouco ou nenhuma base teórica ou prática. A segunda professora considera que ambas as disciplinas a ajudaram nas atividades pedagógicas com os sujeitos da Educação Especial. Ao mesmo tempo, em relação a sentirem-se preparadas pedagogicamente para atuar com esses sujeitos, ambas responderam que não se sentem preparadas e que precisam de apoio de outros profissionais especializados. Com isso pode-se concluir, ainda provisoriamente, que a formação que ambas tiveram no curso a respeito da Educação Especial não é suficiente para realizar um trabalho pedagógico com esses sujeitos. Porém, compreendem a importância de trabalhar com outros profissionais e a necessidade de buscar ajuda/informações a respeito dessas crianças.

É importante considerar que a professora nº3 teve formação na mesma instituição que as professoras nº1 e nº2, porém sua formação se deu com a matriz curricular com habilitações.¹⁴ Na sua formação especificamente, cursou a habilitação na Educação Infantil. Segundo a professora (pode ser confirmado no currículo do Curso de Pedagogia da UFSC em vigor até 2008.2) o curso oferecia apenas uma disciplina voltada à Educação Especial. A disciplina intitulada “Fundamentos da Educação Especial”, era ministrada na terceira fase do curso. A ementa desta disciplina traz:

Introdução à Educação Especial – visão ampla da Educação Especial e da classificação geral dos diversos tipos de deficiência, particularmente das deficiências da visão, da audiocomunicação, físicas e mentais bem como do superdotado e das chamadas dificuldades de aprendizagem, relacionados aos problemas educacionais comuns e específicos nelas envolvidas. (UFSC, (S/D) p. 1).

Observa-se que, segundo a ementa, esta disciplina tinha como foco a deficiência em sua forma biológica. As questões pedagógicas não estavam contempladas nesta ementa.

Analisando a formação das duas professoras (nº 4 e nº 5) que se formaram na mesma instituição, mas em anos diferentes (2011 e 2015), percebemos que ambas compreendem de forma distintas a relação entre suas formações e a Educação Especial. É possível refletir que as divergências do curso foram grandes considerando a diferença de tempo de formação entre elas (quatro anos), provavelmente por conta de terem tido currículos distintos. Enquanto uma

¹⁴ Conforme consta no site: <http://pedagogia.ufsc.br/>, em 2009.1 iniciou o novo currículo do Curso de Pedagogia pela UFSC, tendo a formação voltada para todos os níveis e modalidades educacionais (Educação Infantil; anos Iniciais, do 1º ao 5º ano; formação de Jovens e Adultos; Educação Especial). Não tendo mais a formação com matriz curricular com habilitações como eram feitas nesta Universidade até 2008.2, em que a formação era voltada para uma determinada área da Educação, como por exemplo: Educação Infantil; Educação Especial, em que os discentes escolhiam qual área seguir. Busca realizada no dia 28 de Abril de 2017.

professora diz não ter tido nenhuma disciplina de Educação Especial, não ter tido nenhum tópico sobre essa área da educação, em outras disciplinas, a outra professora afirma ter tido duas disciplinas na mesma área e que também tiveram tópicos nas outras disciplinas ao longo de sua formação. Sendo assim, é necessário analisar o currículo do curso para que se tenha uma melhor compreensão da formação na área da Educação Especial nesta universidade.¹⁵

A partir das diferentes afirmações das professoras uma teve disciplinas relacionadas a Educação Especial e a outra não é possível compreender que em relação a se sentir preparada para atuar pedagogicamente com os sujeitos da Educação Especial, a professora que diz não ter tido nenhuma disciplina não se sente preparada para atuar com essas crianças, já a professora que afirma ter tido disciplinas relacionadas a área da Educação Especial, diz se sentir preparada para atuar com essas crianças, pois segundo ela “somos todos iguais”. Essa afirmação nos faz refletir: qual a sua definição para “somos todos iguais”? Como esta definição pode ser compreendida nas relações cotidianas, nas propostas pedagógicas? Será mesmo que podemos nos definir como sendo todos iguais, apesar das diferenças?

Pode-se considerar que no caso da professora nº6, poderia pensar que os anos de atuação (27) na Educação Infantil possibilitaram-lhe uma maior segurança nas ações pedagógicas?

A partir da afirmação da professora nº 7, a reflexão anterior não se aplica, pois, esta profissional também tem muitos anos de atuação e, mesmo assim, não se sente preparada para a atuação junto a estes sujeitos.

Analisando as respostas das professoras nº 7 e nº 8, é possível compreender como a instituição se posicionou de forma positiva a respeito da aceitação de ter alunos com alguma deficiência, buscando sempre auxílio e dando apoio às famílias, mostrando como é importante inserir esses sujeitos na educação regular.

Como pode ser percebido na escrita da professora nº 9, a falta de discussões e reflexões acerca da Educação Especial na sua formação limitaram seus conhecimentos a respeito da deficiência e mais especificamente do sujeito deficiente, fazendo com que no início seu relacionamento com essa criança se tornasse difícil, pois ela não sabia como lidar, tendo que procurar outra forma de saber como lidar com a criança com autismo: lendo, pesquisando e aprendendo no dia a dia com aquela criança.

¹⁵ No site da instituição <https://portal.uniasselvi.com.br/>, acessado no dia 26 de abril de 2017, não foi possível encontrar os referidos currículos.

A partir das informações obtidas nos questionários pode-se afirmar que o tempo de formação das professoras que participaram da pesquisa varia de dois a trinta e um anos, sendo que o tempo de atuação na Educação Infantil variou de um ano e meio a trinta anos. Refletindo a partir dessas informações é preciso compreender que a formação e a própria compreensão sobre Educação Especial, infância e crianças tem se modificado ao longo desse tempo. Exemplo disso é o fato de que há trinta anos os sujeitos da Educação Especial não eram reconhecidos como alunos da escola regular, e a maioria dos atendimentos a estes sujeitos ocorriam nas escolas especiais.

A educação durante muito tempo foi um privilégio dos sujeitos da classe dominante, da burguesia, enquanto que aos sujeitos das classes populares, pouco ou nenhum acesso à educação era oferecido. Estes sujeitos geralmente aprendiam a escrever ao menos os seus nomes em casa, com aqueles que sabiam pouco mais que eles. Ainda hoje essa realidade está posta, de maneira diferente, mas ainda é uma realidade. Muitas pessoas ainda não tem a oportunidade de acessar a escola por conta do trabalho, pois muitas crianças precisam ajudar em casa a cuidar dos seus irmãos menores para que os seus pais possam sustentar a família por meio do trabalho. Há também os casos onde as crianças sujeitos da Educação Especial têm que trabalhar desde muito cedo para ajudar as suas famílias. Infelizmente o acesso à escolarização não é realidade para muitos brasileiros ainda no século XXI.

Considerando o período em que essas professoras se formaram, é possível compreender porque algumas não tiveram em sua formação discussões a respeito da Educação Especial. Das dez professoras, quatro afirmaram que não tiveram nenhuma disciplina da área da Educação Especial, sendo que uma teve apenas um tópico em uma disciplina. Dessas professoras que afirmaram que não tiveram nenhum conteúdo de Educação Especial, uma se formou em nível médio em 1986, outra se formou em 1991, outra em 2011 e por fim a última em 2013. Nas duas primeiras formações, é plausível que não tivessem reflexões/discussões em seus cursos sobre Educação Especial uma vez que esta era tida como uma trilha paralela à educação regular. Porém, as duas outras (formadas em 2011 e 2013) quando já estava em curso políticas e normativas com a perspectiva inclusiva já organizando a Educação Especial, parece ser inadmissível não terem tido conteúdos voltados à área.

As formações que ocorreram a partir de 2012 já tinham como indicador a Resolução CNE/CP N° 1, (BRASIL, 2006, p. 5). A Resolução traz que:

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área

de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução. Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

A partir desta resolução os cursos de Pedagogia deveriam extinguir habilitações nos cursos de pedagogia. Alguns cursos, como é o caso do Curso de Pedagogia da UFSC, passaram a colocar no currículo a disciplina relacionada à Educação Especial com disciplinas específicas (uma ou duas), já outras instituições não incluíram em seus currículos nenhuma disciplina relacionada à área. Como essa era uma indicação e não uma obrigatoriedade, muitas universidades optaram por não oferecer tais disciplinas.

Sendo assim, como compreender a formação de um profissional que poderá ter em sua sala uma criança sujeito da Educação Especial, que em sua formação não teve discussões sobre essa área da educação?

Das professoras que tiveram disciplinas de Educação Especial em sua formação, é possível afirmar que para a maioria delas essas disciplinas foram importantes para que elas tivessem uma compreensão a respeito de como trabalhar pedagogicamente com esses sujeitos. Quatro professoras consideram que elas ajudariam/ajudaram em sua atuação em sala. Duas professoras consideram que essas disciplinas não ajudaram nas atividades pedagógicas com essas crianças. Com isso cabe ressaltar que a Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis educacionais e que os sujeitos da Educação Especial são definidos por diversas deficiências. Isso é algo amplo e complexo para ser discutido em apenas uma ou duas disciplinas ao longo de uma formação. Sendo assim, é preciso que haja uma renovação no modo de pensar a educação, pois defini-la por áreas é algo que fragmenta o ensino e a compreensão de educação. A Educação Especial deveria ser discutida em todas as disciplinas de um curso, pois como pensar numa formação de professor para uma turma idealizada? Sabe-se que não existe uma turma ideal e que a realidade de nossas instituições é diversa, com crianças com diferentes especificidades e que precisam de profissionais formados para atender a estas especificidades.

Dos dez questionários analisados, duas professoras não tiveram nenhuma criança sujeito da Educação Especial em sala e uma teve quando ainda era estagiária. Assim, consideramos que não utilizaremos essa informação por compreendemos que uma estagiária não deve ter as responsabilidades de um professor, mas sim comprometimento com as crianças como estudante e não como profissional.

As outras sete professoras já tiveram em suas salas crianças sujeitos da Educação Especial. Dessas sete, três afirmaram que não tiveram dificuldades, enquanto quatro afirmam que tiveram dificuldades de atuar pedagogicamente com essas crianças. A partir dessas afirmativas, conclui-se que, das professoras que já tiveram crianças da Educação Especial em sala, três delas não tiveram nenhuma disciplina de Educação Especial em sua formação, mas afirmam que se sentem preparadas para atuar pedagogicamente com essas crianças. Porém, quando questionadas se tiveram dificuldades de atuar com essas crianças em sala, duas afirmaram que não tiveram dificuldades, enquanto uma afirmou ter tido inúmeras dificuldades. Compreendendo a importância de ter disciplinas relacionadas à Educação Especial, podemos nos perguntar se a formação inicial ou continuada seria o definidor do trabalho do professor.

As duas professoras que não tiveram disciplinas ou discussões sobre Educação Especial em sua formação, dizem que se sentem preparadas para atuar pedagogicamente com esses sujeitos e que já tiveram crianças sujeitos da Educação Especial em sala. Aqui uma questão não abordada nesta pesquisa nos parece importante: como elas compreendem “atuação pedagógica”? Esta questão parece ser crucial para uma nova investigação.

Das outras quatro professoras que tiveram crianças da Educação Especial em sala, todas tiveram disciplinas sobre Educação Especial em suas formações e mesmo assim afirmam que não se sentem preparadas ou não se sentem totalmente preparadas para atuar com estas crianças. Aparentemente temos uma contraposição: quatro professoras que tiveram disciplinas e discussões sobre Educação Especial afirmam não se sentirem preparadas para atuar com esses sujeitos enquanto que as três que não tiveram em suas formações nada a respeito da Educação Especial afirmam sentirem-se preparadas. Entretanto, não seria por terem discutido/refletido a respeito da área que conseguem compreender problemas/dilemas desse ensino. Cabe então perguntar: O fato de desconhecem não despertaria para as indagações?

Algo que chama a atenção nas respostas dos questionários é a importância da relação professor e instituição. Algumas professoras relatam que tiveram apoio das instituições e que estas procuram auxílio em instituições especializadas, tanto para se atualizar como para inserir as crianças que têm necessidade de estar também nestes ambientes de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Outros questionários mostram o contrário. Algumas respostas dão conta de que quando era necessário a instituição se omitia em relação ao desenvolvimento destas crianças, atribuindo a responsabilidade apenas à professora e à família. Em alguns questionários é possível perceber a angústia de algumas professoras em relação à não

aceitação das famílias, o que torna o trabalho do professor ainda mais difícil quando se trata de uma criança da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender como os professores da Educação Infantil estão sendo formados para atuarem pedagogicamente com os alunos sujeitos da Educação Especial. Para a realização desta pesquisa foram utilizadas duas estratégias: a primeira delas refere-se ao balanço de produção com busca na literatura para compreendermos como a comunidade acadêmica tem tratado o tema. Para tanto, procuramos por trabalhos relacionados ao tema da pesquisa nos bancos de dados do SciELO e no site da ANPEd. Neste balanço pode-se perceber que esta temática foi pouco discutida e aprofundada pela comunidade acadêmica, sendo localizado apenas um trabalho relativo ao foco da pesquisa.

A outra estratégia utilizada em nossa pesquisa foi a aplicação de um questionário, com questões voltadas especificamente à formação de professores da Educação Infantil objetivando saber se essa formação trouxe (ou não trouxe) aspectos relacionados à Educação Especial. O questionário foi respondido por dez professoras de um centro de Educação Infantil (Centro de Educação Infantil da Associação dos Servidores do Hospital Universitário/UFSC) e as respostas ao mesmo possibilitaram compreender acerca das professoras desta instituição quanto aos aspectos: idade; tempo de atuação no magistério; formação inicial e continuada e especialmente a formação com relação ao atendimento pedagógico dos alunos sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil. Para conhecer a instituição alvo desta pesquisa, foi examinado o Projeto Político Pedagógico, bem como foi realizada uma conversa informal com a coordenadora pedagógica do local.

Ao analisarmos os questionários podemos perceber que a formação das professoras é a seguinte: a maioria das professoras têm ensino superior completo e apenas uma tem nível superior incompleto; apenas duas das professoras cursaram pós-graduação; cinco das professoras têm formação em instituições públicas e cinco em instituições privadas; as formações aconteceram nos períodos de: duas formações nas décadas de 1980 e 1990; três na década de 2000 e cinco na década de 2010. A Educação Especial e a formação inicial: seis professoras tiveram disciplinas relacionadas à Educação Especial na sua formação e quatro não tiveram nada sobre a Educação Especial na sua formação. Em termos de caracterização, é possível afirmar que há um equilíbrio entre as instituições formadoras (públicas e privadas). Se tratando de sentirem-se preparadas para atuar com esses sujeitos, algumas professoras afirmam ter dificuldades apesar de terem em sua formação disciplinas sobre Educação Especial, enquanto que outras que não tiveram nenhuma disciplina, dizem que não têm

dificuldade para atuar pedagogicamente com esses sujeitos. Há professoras que dizem ter tido em seu curso de formação disciplinas sobre a Educação Especial e relatam que sentem-se preparadas para atuar com os sujeitos da Educação Especial. Também tem professoras com muita experiência e sem disciplinas relacionadas a Educação Especial na formação que sentem-se preparadas para atuar com os sujeitos da Educação Especial. Por outro lado, há professoras que, apesar da longa carreira na Educação Infantil e das disciplinas que teve sobre Educação Especial na formação, consideram não estarem preparadas para atuar pedagogicamente com esses sujeitos. A partir dessas informações não foi possível chegar a uma conclusão a partir dos dados mobilizados.

Algo que também chamou atenção ao analisar os questionários aplicados refere-se aos aspectos pedagógicos. Pude perceber que eles são pouco referidos pelas professoras. Muitas consideram-se preparadas para atuar pedagogicamente com esses sujeitos, porém precisam do auxílio de outros profissionais que não existem na instituição.

Com base nas respostas das professoras que responderam ao questionário, percebemos que tanto na formação inicial quanto na formação continuada houve pouca discussão em relação à Educação Especial, e observamos ainda que na formação continuada há um pouco mais de discussões do que na formação inicial.

Buscando nos referenciais históricos da formação de professores, foi possível apreender que essa profissão foi e continua sendo desrespeitada e desvalorizada pela sociedade. Segundo Paiva (2006), durante décadas a questão da formação de professores, mesmo sendo uma questão de Estado, parece ter sido esquecida. Foi “relembrada” há alguns anos com vigor, graças a interesses diversos. Será que a preocupação a respeito da formação de professores é voltada para a qualidade no ensino? Ou será que esses interesses estão voltados para as questões ligadas à economia e às demandas do capital? Evangelista e Triches (2012) indicam que as mudanças no curso de pedagogia estão ligadas a um conjunto de reformas do Estado, cujo objetivo é adaptar a educação às novas demandas da sociedade capitalista em base neoliberal, cujo objetivo central é de moldar a educação às necessidades e demandas do capital. Com base nas autoras é possível afirmar que a preocupação a respeito da formação de professores não está ligada diretamente à qualidade do ensino/educação nas instituições do nosso país e sim estão ligadas diretamente a interesses voltados às questões da economia, conseqüentemente às demandas do capital.

Para uma melhor compreensão das diferentes formações indicadas pelas professoras, consideramos importante fazer algumas análises sobre ementas das disciplinas cursadas pelas professoras. Para tanto, procuramos nos sites das instituições de Educação Superior indicadas

pelas professoras os currículos dos cursos. Porém, não foi possível acessar a maioria dos currículos dos cursos para obtenção de mais informações que auxiliassem na análise.

No decorrer da elaboração deste trabalho surgiram muitas dúvidas e inquietações. Tivemos o desejo de abordá-las e tratá-las como elementos de reflexões a respeito do nosso objeto de pesquisa. Algumas questões conseguimos abordar neste trabalho, outras não foram possíveis devido ao limite de tempo para a sua elaboração. Dentre as questões que compreendemos ser necessário refletir, destacamos algumas relacionadas à formação de professores: professor para onde? Para quem? Como pensar uma formação contrária a essa percepção de sociedade capitalista, que tem na educação uma finalidade única (o trabalho)? Como a formação desses profissionais pode auxiliar no reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos sociais e de potencialidades? Porque alguns professores compreendem a formação como fundamental e outros, pelo que nos pareceu, têm a sua prática como maior valor? Consideramos que essas perguntas são fundamentais para a produção de futuras pesquisas, pois têm o intuito de auxiliar ainda mais nas reflexões a respeito da Educação Especial e da formação dos profissionais da educação.

Em relação ao terceiro objetivo específico, que tive como foco perceber quais aspectos pedagógicos são tratados nesta formação e sua relação com o desenvolvimento das crianças sujeitos da Educação Especial na Educação Infantil, não foi possível obtermos informações relevantes que nos possibilitasse refletir sobre esse ponto. Porém, reafirmamos que consideramos importante investigar essa temática e que esta deve ser tratado na formação desses profissionais. Minha expectativa em relação às respostas das professoras sobre as questões referentes a estarem ou não preparadas para atuar pedagogicamente com os sujeitos da Educação Especial, era de muitas respostas negativas. Essa perspectiva está fundamentada na compreensão de não me sentir preparada para atuar pedagogicamente com os sujeitos da Educação Especial. Considerando que em minha formação tive apenas duas disciplinas relacionadas à área, entendo que essas não foram suficientes para me formar como professora da Educação Infantil. Porém, percebo que mesmo que eu tivesse outras disciplinas ligadas à área da Educação Especial para discutir sobre a criança com deficiência, o adolescente com deficiência, a organização da Educação Especial, etc., se estas não tivessem articuladas às outras disciplinas da educação geral, acabaria por me manter na insegurança de como atuar com estes sujeitos. Entendo que a Educação Especial não pode ser compreendida apartada da Educação como um todo, pois ela compõe a Educação como uma modalidade educacional.

Para minha surpresa, 50% das respostas das professoras nos questionários foram afirmativas em relação a estarem preparadas pedagogicamente para atuar com os sujeitos da

Educação Especial, enquanto que 50% dizem não estarem preparadas para atuar com os mesmos.

Com isso é possível levantar como hipótese o apoio institucional, pois como pode ser observado nos questionários respondidos, enquanto algumas professoras relatam que tiveram apoio das instituições em que a mesma buscava auxílios em instituições especializadas, outras professoras afirmam o contrário, quando era necessário o apoio e auxílio da instituição ela se omitia, não dando apoio nem suporte para essas professoras. Pode-se considerar a partir dessas informações a importância do apoio das instituições para o trabalho das professoras com os alunos sujeitos da Educação Especial aconteça de modo que esse sujeito aprenda e se desenvolva, fazendo com que esse fator auxilie as professoras na atuação pedagógica com esses sujeitos. Também pode ser levantar a problemática de onde estas instituições devem procurar auxílio, será mesmo que as instituições especializadas seriam a melhor opção?

No início da pesquisa, a busca nos trabalhos acadêmicos para a elaboração do trabalho foi uma parte importante, pois a partir dali pude perceber como essa temática foi pouco discutida, e o quanto ela precisa de mais atenção. Assim, entendo que a formação de professores da Educação Infantil para o atendimento pedagógico dos sujeitos da Educação Especial, precisa considerar a importância das crianças frequentarem os espaços de Educação Infantil, tanto para o convívio social e o seu desenvolvimento pessoal e em grupo, como para a aprendizagem, e para que isso se configure nas instituições, os profissionais que irão atender esses sujeitos precisam estar formados para tal. O curso de Pedagogia precisa formar professores para trabalhar com os sujeitos da educação, sejam eles com deficiência ou não.

A realização deste trabalho foi de suma importância para a ampliação de conhecimentos a respeito da Educação como um todo, e nas suas demandas específicas, como a Educação Especial e a Educação Infantil. Muitas reflexões surgiram enquanto este trabalho estava sendo feito, e algumas me fizeram perceber como os aspectos presentes em momentos históricos se refletem ainda nos dias atuais. Um dos aspectos aos quais me refiro diz respeito à formação de professores que se constituiu e continua sendo constituída com muitas limitações que se refletem nas salas de aula e conseqüentemente, na educação de nossas crianças, especialmente àqueles sujeitos da Educação Especial. Por isso, considero que é preciso pensar como esse profissional vem sendo formado, como ele se reconhece nessa formação, como ele compreende os sujeitos com os quais ele irá trabalhar.

Tendo em conta a compreensão de que o professor deve se manter curioso acerca das questões da Educação, é necessário que este se mantenha sempre buscando novos conhecimentos e fazendo com que essa busca esteja sempre se renovando. Assim, ajudaremos

a aprofundar as reflexões, os debates e a compreensão sobre a Educação e as suas especificidades, como a Educação Especial e a Educação Infantil, trazendo elementos que contribuam para a escolarização de nossas crianças e em especial para as crianças sujeitos da Educação Especial.

Outra grande inquietação presente na elaboração deste trabalho é de que modo se poderia perceber como essas profissionais se sentem em relação aos sujeitos da Educação Especial em suas salas? Como elas compreendem a importância de ter em sua formação disciplinas relacionadas à área e nestas, como os aspectos pedagógicos são discutidos em se tratando dos sujeitos da Educação Especial?

Assim, a partir do que foi levantado, discutido e refletido neste trabalho, é necessário repensar a formação desse profissional, pois ele tem direito de conhecer e reconhecer esse aluno sujeito da Educação Especial como pertencente ao Ensino e a Educação regular, não com o intuito de ser apenas inserido nesses espaços e sim que esse sujeito deve ter ensino e aprendizagem como prioridade, não deixando de lado suas especificidades. Porém, é necessário que o professor (a) saiba trabalhar pedagogicamente com essa criança reconhecendo-a, assim, como sujeito, como ser social e pertencente a esses espaços de convívio e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007** – Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil**, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 abr. 2017.

_____. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394,1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 12.796, 2013**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 3 jun.2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mar. 2017.

CHACON, M. C.M. **Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades brasileiras à Portaria n. 1793 de 27/12/1994**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN, Moysés Jr. (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. Cortez Editora: SP. 2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico**. Rev. bras. educ. espec., Dez 2006, vol.12, no.3, p.299-316. ISSN 1413-6538. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000300002&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 03 jun. 2017.

BUENO, J. G. S.; MARIN, A.J. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, a Política Educacional e a Formação de Professores: Dez Anos Depois**. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS. D.M de; BAPTISTA. C.R. (ORG). Professores e Educação Especial: formação em foco. 2v.Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITE, 2011, p. 111-130.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A produção social da identidade do anormal**. In: FREITAS, M. C. de (Org.) História social da infância no Brasil. São Paulo, Cortez: USF-IFAN, p. 163-185. 1997.

_____. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial – 5 cap. 7. Ano, 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e Escolarização: Novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BUJES, M. I. E. **Escola Infantil: Pra que te quero?** In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, C. E. P. S. (org.). Educação Infantil pra que te quero? Porto Alegre: UFRGS: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998 (p. 14 – 22).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Currículo do Curso de Pedagogia**. Ano de 2008. Disponível em: <<http://pedagogia.ufsc.br/files/2013/07/matriz-curricular2008.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

_____. **Currículo do Curso de Pedagogia**. Ano de 2009. Disponível em: <http://pedagogia.ufsc.br/files/2013/07/matriz_curricular2009.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

_____. **Projeto Político Pedagógico do CEI/ASHU- Centro de Educação Infantil da Associação dos Servidores do Hospital Universitário**. 2017.

_____. **EED – Programa da disciplina fundamentos da Educação Especial**. S/D.

DIAS, Mariana Lindener. **A Concepção de Ensino/Aprendizagem presente na Formação Inicial de Professores do Atendimento Educacional Especializado**. Trabalho de conclusão de curso – TCC – Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Florianópolis, 2013.

Dias, Lucimar Rosa. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**. Rev. Bras. Educ., Dez 2012, vol.17, no.51, p.661-674. ISSN 1413-2478 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2017.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Aos jovens professores no Brasil o (des)estímulo à profissão**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1503-0.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2017.

_____. **Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/13.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] e coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da

SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 6 jun. 2017.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas/** Menga Ludke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986.

MATIAS, Flávia Souza; SOUZA, Sandra Freitas de. **A formação do docente e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.** Belo Horizonte, 2014, p. 85-107. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/3931/1951>>. Acesso em: 13 maio 2017.

MICHELS, Maria Helena. **Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico.** Rev. bras. educ. espec., Ago 2005, vol.11, no.2, p.255-272. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2017.

ROSA, Fernanda Malinosky C. da; BARALDI, Ivete Maria **O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva.** Bolema, Dez 2015, vol.29, no.53, p.936-954. ISSN 0103-636X. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000300936&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

TRICHES, Jocemara. **Organizações Multilaterais e curso de Pedagogia: A construção de um consenso em torno da formação de professores.** (Dissertação de mestrado) - Florianópolis, SC, 2010. 218 p.: il., tabs. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94549/286934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 maio 2017.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de, VITTA, Alberto de and MONTEIRO, Alexandra S.R **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência.** Rev. bras. educ. espec., Dez 2010, vol.16, no.3, p.415-428. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>>. Acesso em:11 mar. 2017.

PAIVA, Fernando de Souza. **Formação do Professor da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil: Avanços ou Recuos?** VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ – Rio de Janeiro – RJ. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/formacao_do_pr_of_educ_infantil.pdf>. Acesso em:10 maio 2017.

APÊNDICE A – Questionário aplicado às professoras**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA****CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED****CURSO DE PEDAGOGIA**

Prezadas professoras, este questionário tem como finalidade a obtenção de dados para a elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, orientado pela Profa. Dra. Maria Helena Michels. Esta pesquisa tem como objetivo compreender qual formação os professores de educação infantil têm para atender pedagogicamente os alunos da Educação Especial.

Para tanto solicitamos sua colaboração em responder este questionário que, conforme segue em anexo, apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual afiançamos que os dados obtidos por este questionário serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, sua privacidade.

QUESTIONÁRIO

1). Você atua na educação infantil há quanto tempo?

2) Qual seu maior nível de escolarização?

3) Onde você cursou sua graduação ou ensino médio?

4) Qual ano você cursou sua graduação ou ensino médio?

5) Em sua formação inicial teve alguma disciplina de Educação Especial? Se sim, quantas e quais?

6) Você compreende que esta (s) disciplina (s) lhe ajudou ou ajudaria nas atividades pedagógicas com estes alunos?

7) Das demais disciplinas que teve no curso, alguma delas apresentou algum tópico ou discussões sobre Educação Especial?

8) Você cursou (cursa) alguma pós-graduação em educação? Se sim, qual e onde?

9) Nesta pós-graduação, você teve (tem) alguma (s) disciplina (s) referente a educação especial?

10) Você fez algum curso de formação continuada ou em serviço? Qual e quando?

11) Neste houve algum tópico ou discussão sobre educação especial?

12) Você se acha preparada para atuar pedagogicamente com crianças de 0 a 5 anos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento?

13) Já teve alguma criança sujeito da Educação Especial em sua sala?

14) Se sim, você teve alguma dificuldade em trabalhar pedagogicamente com esta criança? Qual dificuldade?

CAMILA SE VC CONSEGUIR ALINHAR ESSAS LINHAS...

Obrigada por sua disponibilidade.

Florianópolis, Abril de 2017.

Cristiane Izolete Duarte.

APENDICE B - Termo de consentimentos livre e esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu _____ aceito participar como voluntário do trabalho de pesquisa intitulada “A formação de professores da educação infantil para o atendimento das crianças com deficiência”, que tem como pesquisadora responsável Cristiane Izolete Duarte, estudante de Pedagogia matriculada na UFSC em processo de Trabalho de Conclusão de Curso – com orientação da professora Maria Helena Michels, da Universidade Federal de Santa Catarina. O presente trabalho tem por objetivo analisar a formação que os professores da educação infantil possuem para propor atividades pedagógicas as crianças com deficiência. Estou ciente de que minha participação consistirá em um questionário e que terá registro escrito. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura

Florianópolis, _____ de abril de 2017.

cristianeeduarte@hotmail.com / (48) 99174-4133.