

Universidade Federal do Espírito Santo

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA Diálogos entre currículo, Educação Infantil e Educação Especial



MARCELO DOBROVOSKI
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA



Meus sinceros agradecimentos a todos (as) professores (as), pedagogos (as) e demais profissionais da escola que contribuíram para que esse processo de formação se realizasse. Agradeço por se envolverem nesta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação como praticantes dos cotidianos escolares que defendem a escola pública, laica e gratuita, advogando pela perspectiva inclusiva.



SUMÁRIO

4 APRESENTAÇÃO

6 INTRODUÇÃO

8 CAMPO DE PESQUISA

12 O PRODUTO EDUCACIONAL: DAS SOLICITAÇÕES À SISTEMATIZAÇÃO/ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS

18 Primeiro eixo formativo: o currículo e a Educação Infantil na perspectiva da inclusão escolar

23 Segundo eixo formativo: a formação continuada de professores (as) da Educação Infantil na interface com a Educação Especial

28 Terceiro eixo formativo: a história da Educação Especial na legislação brasileira

33 Quarto eixo formativo: os componentes curriculares que atravessam a prática docente na Educação Infantil

39 REFERÊNCIAS



APRESENTAÇÃO

O presente material compõe o Produto Educacional vinculado à dissertação denominada "Formação Continuada de Professores na escola: diálogos entre currículo, Educação Infantil e Educação Especial", de autoria de Marcelo Dobrovoski, para obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo.

O **Produto Educacional** traz o **Curso de Formação** realizado no transcorrer da pesquisa que objetivou constituir ações formativas com uma unidade de ensino do Estado do Espírito Santo, visando articular o currículo escolar com a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.

A pesquisa buscou sustentação na Sociologia da Infância, representada por autores como Sarmento (2007) e Corsaro (2011), como também, autores dedicados a estudar a Educação Especial, o currículo e a Formação continuada de professores. Pautou-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, para se pensar alternativas que contribuam para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e reflexivos sobre a realidade e que buscam por enfrentamentos que advoguem para uma educação de qualidade destinada às crianças, principalmente, às que demandam de apoios da Educação Especial.



A pesquisa nos levou refletir sobre as infâncias e as crianças, pensando esses conceitos no plural, tendo em vista diferentes concepções sobre as crianças e as infâncias e o fato de elas serem, historicamente, subjugadas à condição de sujeitos sem direitos sociais e políticos, como miniaturas dos adultos e com incapacidade de aprender.

A Sociologia da Infância coloca em análise o silenciamento e a invisibilidade da criança que passa a ser analisada para se entender a infância marcada por questões diversas, impossibilitando a compreensão de uma única infância e um único modo de ser criança.

A formação continuada na escola pode potencializar princípios didáticos-pedagógicos mais inclusivos e transformar os momentos de reflexões individuais ou coletivos em constantes processos de pesquisa com a prática docente. Tudo isso por propor outras estratégias e modos alternativos de organizar os tempos e espaços educativos e metodologias que permitem aos educadores (as) constituírem currículos em diálogo com as experiências vividas com os sujeitos escolares.

Assim, o presente produto educacional destina-se a todos (as) os (as) interessados (as) pela temática, sobretudo aos profissionais atuantes na Educação Infantil e na Educação Especial, escolas e sistemas de ensino que se veem desafiados a garantir o direito à Educação para todas as crianças e qualificar seus profissionais para que possam potencializar seus saberes-fazeres em contexto aos movimentos cotidianos.

Uma boa leitura a todos (as)!

Marcelo Dobrovoski



AUTOR



MARCELO DOBROVOSKI

Professor da Educação Básica nos municípios de Vitória e Serra - Espírito Santo. Atua como Gestor Escolar de um Centro Municipal de Educação Infantil. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo e especializações em Alfabetização e Gestão Escolar. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.

ORIENTADOR



ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS). Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (Ufes) no período de 2017 a 2020. Graduado em Letras (2001) e Pedagogia (2012) e especialista em Administração Escolar (2002) e em Atendimento Educacional Especializado (2012). Mestre (2008), Doutor (2012) e Pós-Doutor (2015) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e do Programa Pós-Graduação em Educação. Desenvolve pesquisas no âmbito da Educação Especial.



INTRODUÇÃO

Quando recorremos à história da Educação na tentativa de resgatar as diferentes imagens construídas sobre as crianças e as concepções sobre as infâncias, somos convidados a olhar como esses sujeitos foram tratados dentro de um determinado tempo e uma dada sociedade. O fato de as crianças serem subjugadas, historicamente, à condição de sujeitos sem direitos, como miniaturas dos adultos e com incapacidade de aprender, emerge uma visão universalizada da criança e o processo de institucionalização em asilos, rodas de expostos, prisões e escolas.

O silenciamento e a invisibilidade das crianças (SARMENTO, 2007; CORSARO 2011) passam a ser analisados pela Sociologia da Infância para se entender as infâncias marcadas por questões diversas, impossibilitando a compreensão de uma única infância e um único modo de ser criança. Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2009) nos apresentam uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que nas interações, nas relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, por meio das brincadeiras, da imaginação e da fantasia. Assim, a criança deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A Sociologia da Infância reconhece a importância de se articular as relações entre o cuidar, o educar e o brincar nos processos de ensino-aprendizagem das crianças, assumindo-as como sujeitos de direitos e de conhecimentos. Mesmo com esses avanços, muitas crianças, ainda hoje, convivem com o direito do cuidar, do brincar e do educar negado, pois são atravessadas pelo trabalho infantil, o abandono, os maus-tratos, a pobreza ou extrema pobreza, a violência, as guerras, as condições climáticas, dentre tantos, convivendo com fatores negativos à integralidade infantil desde a tenra idade.

Quando pensamos no direito à Educação para as crianças pequenas, visando, inclusive, o enfrentamento de fatores negativos que atravessam a integralidade infantil, precisamos cotidianamente nos questionar: quais currículos dialogam com os processos de educabilidade de crianças de 0 a 5 anos matriculadas nos Centros de Educação Infantil, inclusive as público-alvo da Educação Especial? Que demandas de formação docente trazem esse contexto? Quais desafios precisam ser superados para se constituir escolas mais inclusivas? Entendemos que reflexões acerca desses questionamentos perpassam pela concepção de criança que precisamos constituir, pois temos a prática de invisibilizá-la e pensar a sociedade sem ela (SARMENTO, 2007).

Quando pensamos nas crianças matriculadas nas unidades de Educação Infantil precisamos assumi-las como aquelas que tem direitos, mas não direitos em que o adulto nelas deposita, ao contrário, direitos que com elas são construídos e vividos. No caso das crianças público-alvo da Educação Especial, precisamos deixar de somente mirar a deficiência para dar destaque à criança.



A deficiência é um dos elementos que as constitui, mas que não as reduz (AMARAL, 1998). As crianças com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação são crianças, ou seja, sujeitos situados dentro de um contexto histórico, social, cultural, político e econômico que afeta seus processos de constituição, tendo, elas, a capacidade de também afetar esse contexto.



Glat (1997, p. 200) chama a atenção para a necessidade de olharmos as crianças público-alvo da Educação Especial com outros prismas, sinalizando que:

Está na hora de deixarmos de ver [...] [a criança com] deficiência como um objeto de estudo ou um depósito passivo (paciente) de nossas decisões administrativas ou terapêutico-educacionais [...]. Só a partir desta perspectiva, poderemos, de fato, auxiliá-la em sua difícil missão de quebrar as barreiras físicas, afetivas e sociais que a impedem de viver plenamente como qualquer outra pessoa.

Entendemos a criança (tendo ou não deficiências) como sujeito capazes de produzir e de se apropriar das culturas produzidas dentro de uma dada sociedade. Por isso, necessitamos pensar em currículos na Educação Infantil que façam dialogar as relações estabelecidas entre o cuidar, o brincar e o educar, a diversidade de experiências produzidas no contexto intra e extra escolar e os diferentes saberes instituídos pelas Ciências Naturais e Sociais, pelo raciocínio lógico e matemático e pelas múltiplas linguagens (movimento, desenho, dramatização, brincadeiras, fotografia, música, dança, gestos, choro, entre outros), ressaltando, sempre, os princípios éticos, políticos e estéticos presentes no ato de educar (BRASIL, 2009). A concepção da criança como sujeito de direitos e de conhecimentos e a composição de currículos comprometidos com experiências de aprendizagem atreladas ao direito à Educação trazem demandas para as unidades de ensino pensarem e repensarem as práticas docentes, consequentemente, os processos de formação continuada do magistério.

As ações docentes na Educação Infantil têm demonstrado a relevância de processos formativos que levem os educadores a ampliarem as experiências de aprendizagem vividas com as crianças, considerando as condições culturais, geográficas e econômicas, os arranjos familiares, as etnias, as questões de gênero, a pluralidade religiosa, as lutas de classes e as idades. Quando inserimos a matrícula de crianças público-alvo da Educação Especial neste cenário, percebemos a necessidade de reconhecer as especificidades de aprendizagem inerentes aos modos constitutivos desses sujeitos.

Na interação entre os debates firmados sobre a criança, a infância e a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, precisamos problematizar os currículos escolares e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Apoiadas em Moreira e Silva (2008) e Sacristán (2013) assumimos os currículos escolares como produções culturais envolvidas com a apropriação do conhecimento humano, desvinculando-os de conceitos meramente técnicos e aprisionados a procedimentos e métodos que colocam as crianças como receptores passivos de conhecimentos.

A partir dessa perspectiva, a formação continuada de professores (as) traz contribuições significativas para a ampliação do trabalho com os currículos visando o direito à educação desde a primeira infância, com destaque para as crianças em processo de inclusão escolar por apresentarem indicativos à Educação Especial. Nesse sentido, Pimenta (1994) e Nóvoa (1995) entendem a relevância dos processos formativos visando a atuação docente mais crítica e propositiva nas instituições de ensino comuns.



Nesse caminhar, a formação continuada de professores precisa superar bases epistemológicas que orientam interesses voltados ao controle e à manutenção de práticas pedagógicas herdadas pela tradicionalidade dos sistemas de ensino que tentam invisibilizar o protagonismo infantil. Há de se aproximar de abordagens críticas de formação continuada do magistério que buscam abordar interesses/questões atuais da Educação visando mediações inovadoras e transformadoras, entendendo a educação como parte da sociedade.

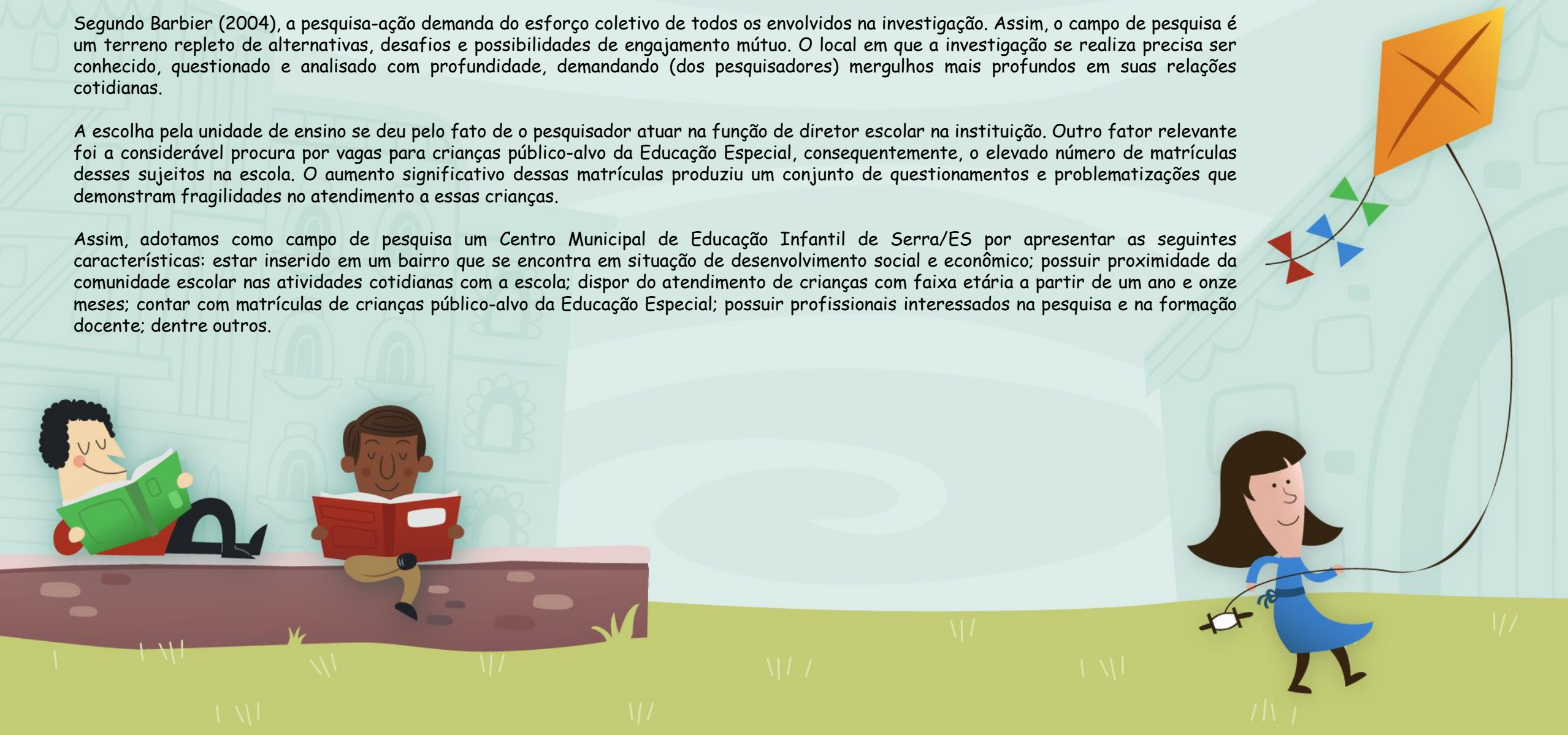


O CAMPO DE PESQUISA

Segundo Barbier (2004), a pesquisa-ação demanda do esforço coletivo de todos os envolvidos na investigação. Assim, o campo de pesquisa é um terreno repleto de alternativas, desafios e possibilidades de engajamento mútuo. O local em que a investigação se realiza precisa ser conhecido, questionado e analisado com profundidade, demandando (dos pesquisadores) mergulhos mais profundos em suas relações cotidianas.

A escolha pela unidade de ensino se deu pelo fato de o pesquisador atuar na função de diretor escolar na instituição. Outro fator relevante foi a considerável procura por vagas para crianças público-alvo da Educação Especial, consequentemente, o elevado número de matrículas desses sujeitos na escola. O aumento significativo dessas matrículas produziu um conjunto de questionamentos e problematizações que demonstram fragilidades no atendimento a essas crianças.

Assim, adotamos como campo de pesquisa um Centro Municipal de Educação Infantil de Serra/ES por apresentar as seguintes características: estar inserido em um bairro que se encontra em situação de desenvolvimento social e econômico; possuir proximidade da comunidade escolar nas atividades cotidianas com a escola; dispor do atendimento de crianças com faixa etária a partir de um ano e onze meses; contar com matrículas de crianças público-alvo da Educação Especial; possuir profissionais interessados na pesquisa e na formação docente; dentre outros.



A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil "Hogwarts". Escolhemos esse nome, pois, diante do que descreve a autora da saga Harry Potter, J. K. Rowling, o referido castelo é semelhante ao que sentimos e apreciamos quando estamos nesta escola, visto que ela apresenta uma vista esplêndida, sendo bela e grandiosa. Além disso, Hogwarts está aberto a acolher a todos.

Trata-se de uma edificação nova, fundada em 16 de março de 2016, por meio do Decreto Nº 7426/2016. Iniciou suas atividades letivas em 05 de abril do mesmo ano, atendendo a 264 crianças. No decorrer dos anos, ampliou-se o número de vagas, passando, no ano de 2019, para 321 crianças, com faixa etária entre 2 a 5 anos (SERRA, 2019).

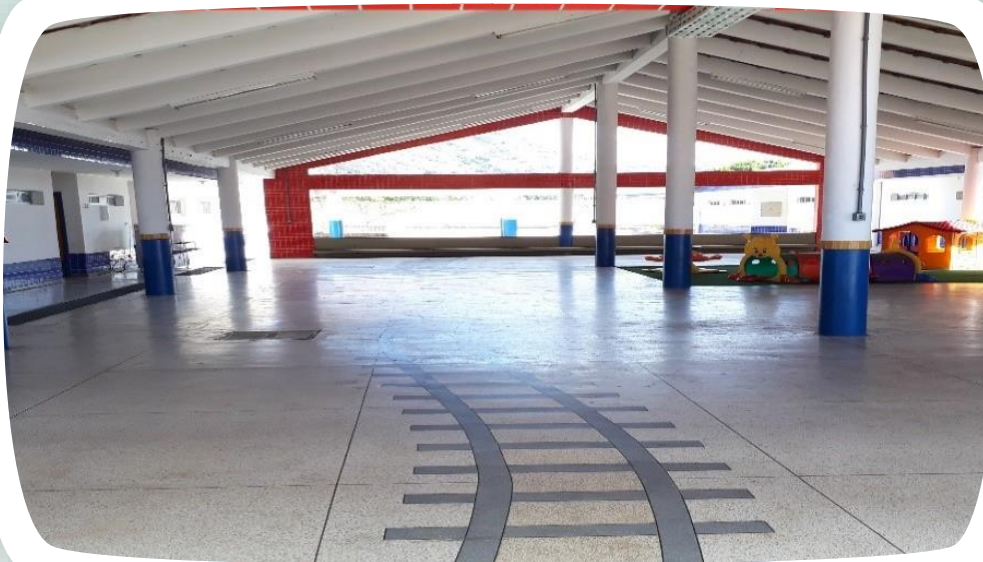


Localizado em um bairro de periferia, o CMEI "Hogwarts" foi construído ante forte anseio e necessidade das comunidades locais. Atende crianças provenientes dos bairros Nova Carapina II, Nova Carapina I, Cidade Pomar e Monte Verde, caracterizados pela elevada situação de vulnerabilidade social e famílias com sérios problemas econômicos e sociais. Apesar das inúmeras adversidades, a maioria das famílias atendidas busca proximidade com o CMEI e participam ativamente da vida escolar das crianças.

O CMEI conta com sala de direção, secretaria, recepção, sala de professores, nove salas de aula, sala multiuso, refeitório, cozinha, copa, camarim, área externa coberta, um grande pátio ao ar livre, área verde, parquinho, quatro solários (somente para os grupos II e III), dez banheiros (sendo dois para professores e demais funcionários, dois nas salas dos grupos II, dois adaptados e quatro para o uso das demais crianças), dois vestiários, estacionamento e entrada com rampa de acessibilidade.



Abaixo, algumas fotos da referida escola:



CMEI "Hogwarts"



Os participantes

Função	Quant.	Escolaridade						
		EF	Médio	Superior	Especialista	Mestre	Doutor	Turno
Diretor Escolar	01	--	--	--	01	--	--	Diurno
Pedagogas	02	--	--	--	02	--	--	M e V
Professoras Regentes	18	--	--	--	18	--	--	M e V
Professoras de Arte	02	--	--	--	02	--	--	M e V
Professores de Ed. Física	02	--	--	--	02	--	--	M e V
Professoras da Ed. Especial	02	--	--	--	02	--	--	M e V
Aux. de Sec.	01	--	01	--	--	--	--	M
Aux. de Creche	04	--	--	02	02	--	--	Diurno
Auxiliar de Serviços Gerais	03	02	01	--	--	--	--	Diurno
Merendeira	02	02	--	--	--	--	--	Diurno
Total								37

Fonte: Elaborado pelo pesquisador



Durante a realização da pesquisa, dentre as crianças matriculadas, constatamos que treze demandavam de apoios por apresentarem indicativos à Educação Especial.

CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL					
Criança	Grupo	Turno	Matrícula AEE contraturno	CID	Especificidade
Hermione Granger	V	M	Sim	10 G 80.0	DI / DF
Ron Weasley	IV	M	Sim	10 F 84.0	TEA / TGD
Harry Potter	IV	V	Sim	G 71.2	DF
Neville Longbottom	III	V	Sim	G 40 + R 62 + P 07	DF
Draco Malfoy	III	M	Sim	F 84.0	TEA / TGD
Dean Thomas	V	M	Não	F 84.0	TEA / TGD
Fred Weasley	V	M	Sim	F 90 + F 70 + F 84.0	TEA / TGD
Viktor Krum	II	V	Não	F 84.0	TEA / TGD
Percy Weasley	IV	M	Sim	G 80 + R 62	Síndrome de West
Oliver Wood	III	M	Sim	F 84.0	TEA / TGD
Lee Jordan	V	M	Sim	F 84.0	TEA / TGD
Colin Creevey	IV	V	Não	F 84.0	TEA / TGD
Luna Lovegood	III	V	Não	F 84.0	TEA / TGD

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Nota: DI - Deficiência Intelectual;

DF - Deficiência Física;

TEA/TGD - Transtorno de Espectro Autista / Transtorno Global do Desenvolvimento.



O PRODUTO EDUCACIONAL: DAS SOLICITAÇÕES À SISTEMATIZAÇÃO/ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS

Para o desenvolvimento deste Produto Educacional, recorremos a dois processos iniciais que marcaram a trajetória da investigação com a escola, após a aprovação do pesquisador no Programa de Mestrado Profissional em Educação. Primeiramente, solicitamos autorização à municipalidade para a realização do estudo. Posteriormente, nos reunimos com o coletivo escolar para apresentar o projeto e solicitar autorização para a realização da pesquisa.

O pedido de autorização ao município se deu após diálogos com o orientador do estudo. Discutimos a possibilidade de realizar a pesquisa na escola em que atuávamos como diretor escolar, na tentativa de ampliar conhecimentos sobre a própria escola e a inclusão da criança Público-alvo da Educação Especial no currículo escolar desenvolvido na Educação Infantil.

A partir desta conversa, elaboramos uma carta de apresentação junto a um ofício solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa no referido município. Esses documentos foram protocolados na Secretaria de Educação endereçados ao Secretário de Educação, à Subsecretaria Pedagógica e à Gerência de Formação Continuada. A autorização foi aprovada pelo secretário da pasta que, em seguida, nos solicitou uma cópia do projeto de pesquisa. Informamos que o projeto seria construído com a escola e entregue à Secretaria de Educação via protocolo interno.

Diante desse cenário, realizamos a primeira reunião com a escola, no dia 04 de fevereiro de 2019, para apresentar a intenção de pesquisa. Para tanto, como já ocupávamos a função de dirigente escolar, não foi necessário fazer a apresentação do pesquisador e dos profissionais da escola.

Sinalizamos que gostaríamos de estar com o grupo para colocar nossas intenções e ouvi-lo para que juntos pudéssemos compor o projeto de pesquisa a ser realizado, caso o estudo fosse autorizado. Tínhamos em mente os processos de educabilidade das crianças público-alvo da Educação Especial, tendo em vista ser essa nossa área de pesquisa. Diante disso, passamos a escutar (de modo sensível) o que julgavam importante para constituir com esse coletivo.

As narrativas docentes destacavam a ausência de processos de formação continuada organizados pelo órgão central para os professores que atuam na Educação Infantil no tocante à inclusão da criança pequena público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. O coletivo escolar pontuou que quando há formação pela Secretaria de Educação, esses encontros abordam temas que pouco dialogam com a realidade das escolas. Muitas vezes, não discutem temas relacionados à Educação Especial. Diante disso, sinalizaram:



Na nossa área não tivemos nenhuma disciplina em relação a Educação Especial. As formações que são ofertadas pela SEDU/Serra, também não abordam a Educação Especial. Eu estou até propondo lá na formação que a gente converse mais sobre esse tema (PROFESSORA ÁREA ESPECÍFICA DO CONHECIMENTO).

Desde que entrei no município eu conto nos dedos as vezes que tivemos formação na Secretaria de Educação. E quando tem (a formação) eles ficam discutindo legislações e pouco discutem práticas pedagógicas. No que se refere a Educação Especial, nem comentam (PROFESSORA REGENTE)



As narrativas expressavam o desejo de o grupo participar de estudos contínuos. Momentos formativos que dialogassem com a realidade social vivida pela escola. Diante disso, a equipe escolar sinalizou o anseio de constituir um processo de formação continuada que contemplasse todos os servidores do Centro Municipal de Educação Infantil, fazendo dialogar temáticas que atravessavam o currículo da Educação Infantil no tocante à aprendizagem das crianças apoiadas pela Educação Especial, como apresentado na ata desse encontro:

A Secretaria de Educação peca ao não ofertar formação para a gente da Educação Infantil. A formação continuada é fundamental, pois ninguém pode dar aquilo que não recebeu. Como eu vou trabalhar com uma determinada situação se eu não recebi formação para isso? A formação amplia nossos conhecimentos, pois, às vezes, o meu medo é o medo dela, as minhas dificuldades, são as mesmas dificuldades das colegas, ou, ela superou e eu ainda tenho um bloqueio.
(PROFESSORA REGENTE).



O grupo pontuou que seria interessante discutir textos sugeridos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, para elaboração da proposta pedagógica das unidades de ensino. Textos que discutissem os currículos e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os textos foram construídos a partir dos fóruns regionais e nacionais e organizados por diferentes autores do campo da educação, trazendo, eles, debates sobre: a) o currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?; b) as especificidades da ação pedagógica com os bebês; c) brinquedos e brincadeiras na educação infantil; d) relações entre crianças e adultos na educação infantil; e) saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde; f) múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil; g) a linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância; h) as crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas; i) crianças da natureza; j) avaliação e transições na educação infantil. Diante desse cenário, foi enfatizado que, em 2017, a escola já realizara estudos sobre alguns desses textos, porém, acreditava ser fundamental resgatá-los sob a ótica da inclusão escolar de crianças público-alvo da educação especial. Em meio a isso, surgiram sugestões para se abordar temas sobre políticas públicas e a legislações da Educação Especial, bem como realizar oficinas sobre práticas docentes no cotidiano da sala de aula com crianças público-alvo da Educação Especial (REGISTRO DOCUMENTAL, 04/02/2019).



O registro documental sintetiza o diálogo estabelecido entre o pesquisador e os sujeitos escolares para se pensar a organização de um estudo na e a partir da escola, levando em consideração a crescente busca por matrículas de crianças público-alvo da Educação Especial na unidade de ensino.



Barbier (2004) nos diz que em uma pesquisa-ação, cabe ao pesquisador compor o problema de pesquisa com a escola. Para tanto, é necessário perceber o contexto a ser pesquisado, criar laços de confiança e evitar o isolamento e a ideia de que as pessoas são objetos de pesquisa. Há de se pensar o estudo com a escola. Há de se pensar os profissionais da Educação também como pesquisadores. O investigador em pesquisa-ação não é apenas um personagem de uma instituição, nem um agente de uma organização, muito menos um indivíduo sem atribuição social. Ele assume diferentes papéis por ser um sujeito engajado em um projeto pensado e vivido pela coletividade (BARBIER, 2004).

Consentida a pesquisa e levantada a problemática que a escola julgava necessária - a formação continuada na escola para articulação dos currículos e os processos de inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial -, foram definidos os dias, os horários e mediadores (as) dos encontros. O grupo decidiu que os próprios profissionais da escola ocupassem a função de mediadores. Desse modo, chegou-se à uma **matriz curricular** do processo de formação continuada, construída a partir das demandas apresentadas pelo coletivo escolar.



MATRIZ CURRICULAR

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ESCOLA		
Eixo formativo	Temática	Quantitativo de participantes
1º Eixo formativo	O currículo e a Educação Infantil na perspectiva da inclusão escolar	37 participantes
2º Eixo Formativo	A formação continuada de professores (as) da Educação Infantil na interface com a Educação Especial	37 participantes
3º Eixo Formativo	A história da Educação Especial na legislação brasileira	37 participantes
4º Eixo Formativo	Os componentes curriculares que atravessam a prática docente na Educação Infantil	37 participantes



Ficou também acordado que as formações ocorreriam às quintas-feiras, utilizando os horários de planejamento coletivo, ou seja, das 11h00min às 12h00min pelo matutino; e das 17h00min às 18h00min pelo vespertino, totalizando uma hora de estudo por dia. Para a utilização desses espaços-tempos, problematizamos desafios que atravessariam o próprio fazer da formação.

Um desses desafios era como garantir que os professores (as) estivessem pontualmente no horário estipulado para o início de cada encontro, tendo em vista eles terem que organizar a sala de aula e entregar as crianças aos seus familiares. Além disso, pensar como envolver alguns profissionais da equipe de apoio sem deles retirar o direito de horário de almoço. Para lidar com esse desafio, o grupo foi sugerindo alternativas.

Diante dessa discussão descortinada pelo coletivo escolar, uma servente da escola destacou que não tinha interesse em participar do processo de formação continuada, pois estava prestes a se aposentar. A referida servidora endossou que, dadas circunstâncias, não se importaria em entregar as crianças que ainda permaneciam no CMEI a seus familiares, para que os demais profissionais pudessem participar da formação. Ressaltou também que, devido a organização da escola em entregar as crianças a seus familiares somente por meio da carteirinha escolar, não seria uma demanda que traria danos.

Em relação aos profissionais de apoio (auxiliares de creche e cuidadora), eles atuam em regime de 40 horas semanais, ou seja, nos dois turnos de funcionamento da escola, atendendo uma demanda de horário em que as crianças estão na escola (matutino 07h00min às 11h00min e vespertino 13h00min às 17h00min). As auxiliares de creche participaram dos estudos no horário das 11h00min às 12h00min, por livre vontade, sendo que a cuidadora não quis participar dos encontros que ocorriam às quintas-feiras.

Para além dos encontros realizados às quintas-feiras, o grupo deliberou por utilizar dias previstos no calendário escolar (três dias) destinados a Atividades Extraclasse (AEC) que não foram utilizados pela SEDU/Serra. Isso para condução do processo de formação continuada, tendo duração de quatro horas de estudos em cada dia. Os temas estudados seriam mediados pela equipe gestora por se tratar de um encontro maior. Na avaliação do grupo, o diretor escolar e pedagogas possuíam maiores possibilidades de organização dos encontros, seguindo as demandas sugeridas pelo coletivo escolar. Optou-se, também, por assistir um filme ao início dos encontros.

Outras decisões tomadas pelo grupo foi a constituição de duplas de mediadores e por utilizar pelo menos três quintas-feiras para se discutir cada temática e os textos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Caso fosse preciso, decidiu-se que esse prazo de três dias poderia ser dilatado. Nesses dias de formação, foi estabelecido que os mediadores teriam a responsabilidade de: a) organizar a sala dos professores ou outro tempo-espço da escola para a realização dos encontros; b) mediar a temática por meio de uma problematização de 30 minutos; c) utilizar meios didáticos diversos para melhor explanação do debate (vídeos curtos, slides, imagens, dentre outros); d) aproveitar do restante do tempo para questionamentos, considerações, apontamentos do grupo; e) registrar o vivido em atas.



Feita essa primeira aproximação, reunimo-nos com as pedagogas dos dois turnos de funcionamento da escola para sistematizar a matriz/itinerário do processo formativo, levando em consideração as temáticas elencadas, os textos sugeridos, os dias, a carga horária e quais profissionais ficariam responsáveis pela mediação de cada temática. Perfazendo, assim, uma carga horária de 120 horas.



Por meio de relações dialógicas, negociações, planejamentos, processos de escuta e envolvimento coletivo, a problemática e os objetivos da pesquisa foram sendo desenhados, assumindo a formação em contexto como possibilidades de discussões sobre currículo, Educação Infantil, Educação Especial e formação docente, tendo como horizonte, o direito de aprendizagem da criança pequena apoiada pela Educação Especial. Com a proposta de formação elaborada, apresentamos à SEDU/Serra, conforme deliberado quando solicitamos autorização para realização da investigação.

Se tínhamos em mente vivenciar um processo de formação continuada que envolvessem todos os profissionais da escola, seria necessário partirmos das demandas apresentadas pelos sujeitos participantes e encaminhar algumas linhas de ação para melhor "conhecer a realidade do mundo tal qual nós a percebemos nas nossas interações" (BARBIER, 2004, p. 115). Assim, a formação se realizou nos dois turnos de funcionamento da escola. Para a dissertação/produto educacional, não elegemos um turno para a análise dos dados, mas o movimento da formação sem demarcar um período em detrimento do outro. Trazemos o movimento da formação na escola, pois a sistematização foi a mesma, resguardada as provocações trazidas por cada grupo de sujeitos.

Essa perspectiva de formação aponta a necessidade de compreender/interpretar a escola como "objeto social e objeto científico" (CANÁRIO, 1996, p. 126). Isso nos permite entendê-la não só como estrutura - campo de poder -, mas também, como movimento que se estrutura, desestrutura, reestrutura ou explode, como processo em permanente construção (BARBIER, 2004).

Desse modo, dentre tantas possibilidades de se pensar a formação de professores em contexto, apresentamos os quatro eixos formativos constituídos com o coletivo escolar, levando em consideração a ementa, os objetivos, a metodologia, discursos dos sujeitos praticantes que atuavam nos diferentes turnos de funcionamento da instituição pesquisada - matutino e vespertino. Trazemos o desenvolvimento dos encontros da formação continuada na/com a escola, tendo em vista a busca por novos saberes/fazeres docentes, assumindo os profissionais envolvidos como "pesquisadores coletivos", conforme ensina Barbier (2004).



Primeiro eixo formativo: o currículo e a Educação Infantil na perspectiva da inclusão escolar

Neste primeiro eixo, tivemos a oportunidade de aprofundar saberes-fazer, problematizando três correntes teóricas que implicam nos modos como os currículos escolares são significados: a teoria tradicional; a teoria crítica e pós crítica. Transversalizaram os debates, reflexões acerca dos currículos ocultos.

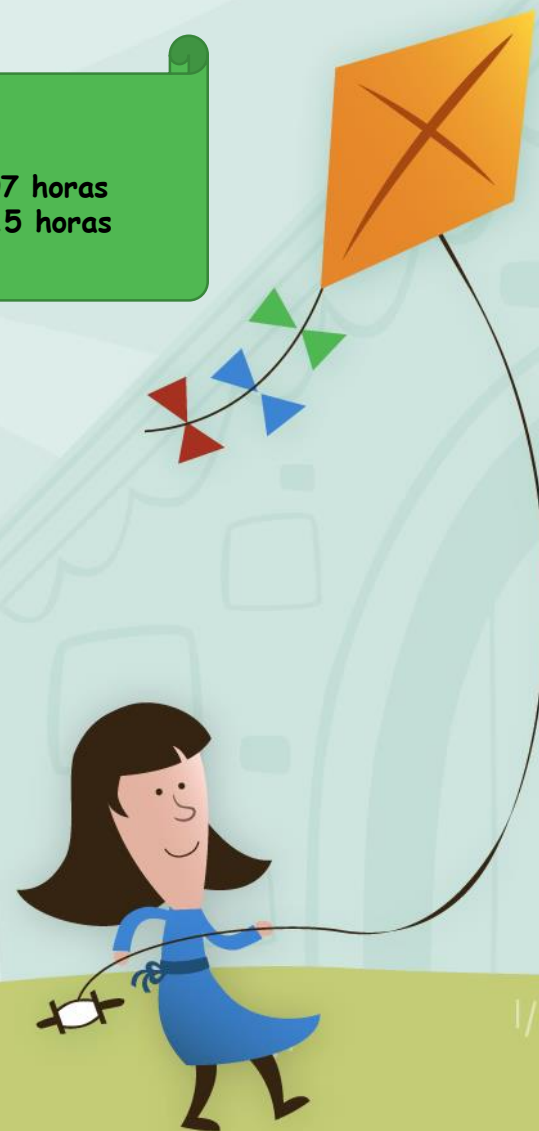
Realizamos também, leituras sobre o currículo na Educação Infantil, tendo por prisma o envolvimento das crianças público-alvo da Educação Especial nos movimentos cotidianos, bem como dos pressupostos da Educação Especial na perspectiva inclusiva que culminaram na defesa do direito de matrícula desses estudantes nas escolas/salas comum e no fomento das legislações vigentes.

Assim, instituímos redes de conversação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento que norteia o trabalho pedagógico com crianças e professores, desde a primeira infância.

Carga horária total: 22 horas
Carga horária de estudos coletivos: 07 horas
Carga horária de estudos individuais: 15 horas

EMENTA

O currículo na Educação Infantil. Pressupostos que atravessam a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Aprofundamento legal sobre o processo de educabilidade de crianças a partir da legislação vigente. O direito à educação na interface com a educação especial como modalidade de ensino.



OBJETIVOS

Objetivo Geral

Compreender diferentes correntes teóricas que implicam nos modos como os currículos escolares são significados, tendo debates sobre a Educação Especial na interface com a Educação Infantil.

Objetivos Específicos

- Discutir três correntes teóricas que implicam nos modos como os currículos escolares são significados: a teoria tradicional; a teoria crítica e pós crítica., fomentando, também, debates sobre os currículos ocultos;
- Analisar criticamente o processo histórico da Educação de crianças público-alvo da Educação especial culminado no Brasil, destacando a composição de documentos norteadores do trabalho pedagógico desde a primeira infância;
- Ampliar a apropriação de conhecimentos sobre legislações curriculares vigentes para Educação Infantil para um posicionamento crítico-reflexivo frente a inclusão de todas as crianças;



Textos e legislações para leitura obrigatória

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, 2009. p. 06-36.

SALLES, F. FARIA, V. Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica"". Ática: São Paulo, 2011, p. 78-167.



METODOLOGIA

Por se tratar de um processo de formação continuada de professores vivido com/pela escola, o coletivo escolar deverá se atentar a algumas orientações para melhor organização dos estudos:

- Serão definidos duplas de professores para mediar o tema;
- Leitura dos textos sugeridos pelo coletivo escolar;
- Os mediadores organizarão a sala dos professores ou outro tempo-espço para a realização dos encontros;
- Mediar a temática por meio de problematizações que objetivam o envolvimento do grupo na intrínseca relação entre teoria e a prática docente;
- Utilizar meios didáticos diversos para melhor explanação do debate (vídeos curtos, slides, imagens, dentre outros);
- Aproveitar do restante do tempo para questionamentos, considerações, apontamentos do grupo;
- Registrar o vivido em atas.

AVALIAÇÃO

A avaliação foi acontecendo transversalmente ao modo que os encontros aconteciam e os sujeitos participantes se envolviam nos debates, produzindo, assim, novos saberes-fazer docentes.

Algumas considerações

Por meio dos estudos vividos, o coletivo escolar colocou em análise, apoiados em Moreira e Silva (2008), os currículos como artefato social e cultural, pois eles estão implicados em relações de saber e poder produzindo identidades individuais e sociais de existência. Os participantes refletiram que os autores afirmam que o campo do currículo tem sido associado, desde sua origem e posterior a ela, às categorias de controle e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes a teorias e práticas dominantes.

Com isso, pudemos discutir que os currículos, muitas vezes, são resumidos a uma seleção/organização de conhecimentos, regulando a prática pedagógica durante o período de escolaridade. Desse modo, passamos a problematizar três correntes teóricas que implicam nos modos como os currículos escolares são significados: a teoria tradicional; a teoria crítica e pós crítica. Transversalizaram os debates, reflexões acerca dos currículos ocultos.

Discutimos que quando pensamos nas experiências vividas por crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas-habilidades ou superdotação nas escolas de Educação Infantil, precisamos refletir os modos como lidamos com o conhecimento para além da prática discursiva dominante e subordinada. Por isso, as teorias críticas nos permitem problematizar os desdobramentos práticos pelos quais os (as) professores (as) acolhem as experiências e as vozes dos estudantes que demandam de apoios por apresentarem indicativos à Educação Especial, além de refletir o quanto a prescrição curricular nos faz pensar que os currículos necessitam ser adaptados, flexibilizados e adequados para determinados grupos sociais, desmerecendo a carga ideológica trazida por esses conceitos.



Falávamos que as teorias críticas e pós-críticas nos permitem pensar o currículo real, praticado ou vivido. Os currículos nessas dimensões foram apresentados como os modos como crianças e professores lidam com o conhecimento - tanto na escola quanto em sua vida cotidiana. Os currículos reais, vividos e praticados falam de possibilidades de se pensar interações entre os conhecimentos e docentes, crianças/estudantes e os modos como esses sujeitos lidam com toda a produção cultural que acessam e produzem nos cotidianos em que transitam.

Esse debate produzido a partir da teoria crítica e pós-crítica despertou reflexões entre os educadores, levando-os a reconhecer essas perspectivas curriculares como possibilidades de um maior envolvimento de educadores e de crianças no trabalho com o conhecimento, promovendo um olhar mais sensível sobre a relação entre conhecimento e realidade social e a necessidade de uma sociedade mais justa. Nestas perspectivas de currículo, as práticas docentes são pensadas e voltadas para que alunos e professores sejam protagonistas na apropriação de conhecimentos prudentes para uma vida decente, como diria Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007).

Durante esses dias, o grupo discutiu a inclusão das diferentes modalidades educacionais ao texto das DCNEI (2009), tendo em vista a ampliação do trabalho pedagógico, pela via da inclusão escolar, por meio de concepções, objetivos, organização do trabalho na Educação Infantil, assumindo todas as crianças como sujeitos de direito. No texto da DCNEI (2009), destacaram: as crianças público-alvo da Educação Especial; proposta pedagógica e diversidade; proposta pedagógica e crianças indígenas; proposta pedagógica e infâncias do campo; dentre outros

O grupo pontua que há fragilidades neste documento balizador, e, em tantos outros - como exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) - no que se refere à modalidade da Educação Especial e seus desdobramentos nas escolas de Educação Infantil. Essas fragilidades abrem espaço para uma série de entendimentos, muitas vezes equivocados que impactam diretamente no processo de acesso, permanência e aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.



Nesse caminhar, a formação continuada de professores em contexto se apresenta como alternativa de lançar novas linhas de enfrentamentos a esses desafios, possibilitando, por meios de processos de ação-reflexão-ação, novas linhas de ação que potencializem o trabalho docente em virtude do envolvimento das crianças que demandam de apoios da Educação Especial no currículo desenvolvido na Educação Infantil.

Existem muitos desafios quando pensamos em currículo tradicional na educação infantil. Queremos que o aluno seja protagonista, que se torne um sujeito crítico, que suas experiências e saberes tenham importância, que a aprendizagem esteja ligada a uma construção de sentido e não de memorização (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA).

O currículo está atrelado às mudanças históricas e sociais que o mundo inevitavelmente vai passando. Pensar em Currículo Tradicional ou qualquer outro currículo requer pensar de uma forma mais ampla nas mudanças. Quando foram promovidas as teorias tradicionais curriculares, estas estavam ligadas diretamente ao sistema industrial da época. Dessa forma, as práticas pedagógicas se baseavam num ensino mecânico onde os assuntos eram passados pelo professor e memorizados pelos alunos (PROFESSORA REGENTE).



As teorias críticas e pós críticas surgiram como oposição às teorias tradicionais. Enquanto as teorias tradicionais tornavam o ensino mecânico, o aluno como receptor e repetidor de conteúdo, nas teorias críticas e pós críticas, o aluno é o sujeito mais importante, sua realidade e suas vivências são levadas em conta, portanto o currículo contém uma estrutura que favorece o mesmo (PROFESSORA REGENTE).

Na teoria crítica, o currículo é pensado com e para a criança de forma a desenvolvê-la integralmente. Afetivamente, socialmente, cognitivamente e fisicamente. Que a meu ver a pós crítica veio de encontro [sic] onde o currículo, os projetos são indissociáveis do contexto familiar e cultural da criança. O currículo não pode ser engessado, precisa estar de acordo com o seu público-alvo (PROFESSORA REGENTE).

As teorias críticas e pós crítica implicam o desafio de repensar ações que façam sentido para as crianças, porém sem fugir dos documentos norteadores dessas ações, possibilitando assim um novo fazer e executar pedagógico, abrindo novas possibilidades (PROFESSORA REGENTE).



Segundo eixo formativo: a formação continuada de professores (as) da Educação Infantil na interface com a Educação Especial

Neste segundo eixo da formação, procuramos aprofundar os saberes-fazeres docente, buscando por novas possibilidades de se pensar processos de formação continuada de professores, reconhecendo a escola como lócus dessas produções, na tentativa de pensá-la como rico espaço-tempo de aprendizagens docente e discente.

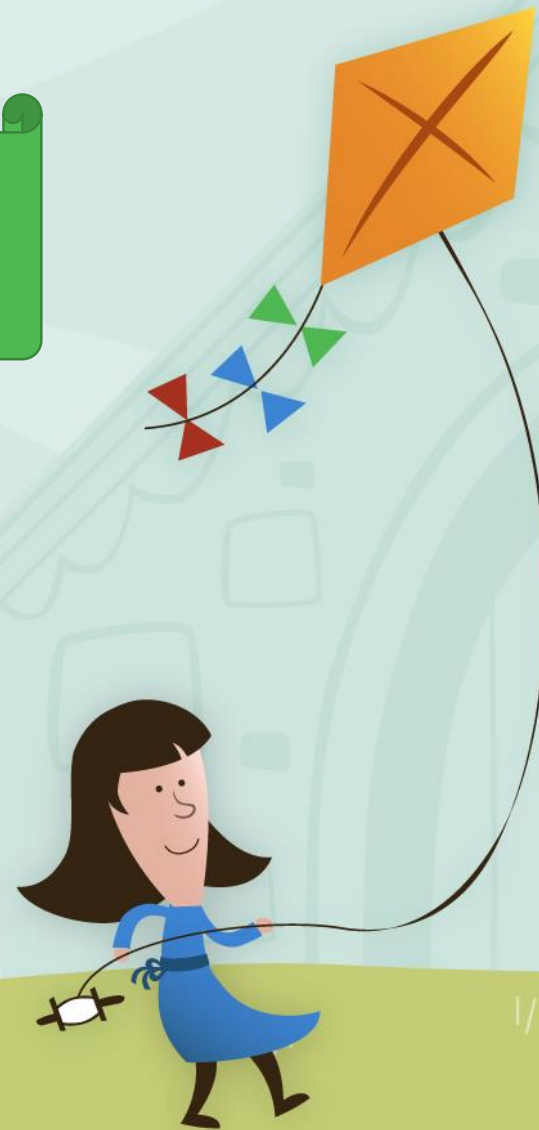
A formação realizada na escola se configura como uma possibilidade de os professores se encontrarem e neste encontro buscarem por aproximações entre o vivido em sala de aula com as teorizações educacionais, de modo que a teoria interpele a prática e essa a teoria.

Procuramos, também, ampliar conhecimentos conceituais sobre o movimento de Educação Inclusiva, bem como da modalidade educacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Carga Horária Total: 22 horas
Carga Horária de estudos coletivos: 08 horas
Carga Horária de estudos individuais: 14 horas

EMENTA

Políticas educacionais de formação continuada de professores. Reconhecimento da escola como espaço-tempo de produção de novos saberes-fazeres docentes, fazendo dialogar currículo, Educação Infantil e Educação Especial. O processo de educabilidade da criança público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.



OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar fundamentos políticos e educacionais, como também princípios didáticos e específicos que sustentam a formação docente em diálogo com os movimentos cotidianos, tendo a escola como rico espaço-tempo de estudos contínuos.

Objetivos Específicos

- Compreender inúmeras possibilidades de se pensar a formação continuada de professores, dando destaque aquelas em contexto, ancorados em referências teóricas e metodológicas do campo educacional;
- Analisar diversas possibilidades de se pensar processos de formação continuada na escola como aliada a uma ação docente que advogue pela inclusão escolar, ampliando conhecimentos que atravessam a Educação Inclusiva e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Refletir sobre a formação continuada na escola como possibilidade de tradução dos saberes, das experiências, das expectativas e das angústias dos diferentes profissionais da educação, constituindo momentos de ação-reflexão-ação com a prática docente.



Textos e legislações para leitura obrigatória

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

Filme: "O menino que descobriu o vento".



METODOLOGIA

Por se tratar de um processo de formação continuada de professores vivido com/pela escola, o coletivo escolar deverá se atentar a algumas orientações para melhor organização dos estudos:

- Serão definidos duplas de professores para mediar o tema;
- Leitura dos textos sugeridos pelo coletivo escolar;
- Os mediadores organizarão a sala dos professores ou outro tempo-espço para a realização dos encontros;
- Mediar a temática por meio de problematizações que objetivam o envolvimento do grupo na intrínseca relação entre teoria e a prática docente;
- Utilizar meios didáticos diversos para melhor explanação do debate (vídeos curtos, slides, imagens, dentre outros);
- Aproveitar do restante do tempo para questionamentos, considerações, apontamentos do grupo;
- Registrar o vivido em atas.

AVALIAÇÃO

A avaliação foi acontecendo transversalmente ao modo que os encontros aconteciam e os sujeitos participantes se envolviam nos debates, produzindo, assim, novos saberes-fazer docentes.



Algumas considerações

Iniciamos o eixo formativo assistindo ao filme "O menino que descobriu o vento" para pensarmos em alternativas de formação continuada de professores (as) que dialoguem com a diversidade humana e a inclusão escolar de todos os estudantes desde a tenra idade, inclusive, as público-alvo da Educação Especial. A leitura do filme permitiu problematizar os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar.

Pontuavam que, no Brasil, nem sempre a Educação Especial foi assumida como política pública de inclusão escolar. Até os anos 1990, essa proposta assumia uma perspectiva excludente/segregadora, reforçando o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial em instituições público/privada, ficando à margem da escola/sala comum.

Esse debate permitiu o grupo problematizar o processo de naturalização, que se materializa em muitos contextos escolares, em associar a Educação Especial como único desdobramento da proposta de Educação Inclusiva. Conforme os encontros aconteciam, percebíamos que esse equívoco se tornava preponderante no discurso dos (as) participantes (as), que, muitas vezes, tratavam a inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial como ação exclusiva do movimento de inclusão escolar, desconsiderando, assim, tantas outras subjetividades infantis que precisam ser tensionadas em virtude do acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes.



Essa linha de raciocínio produz uma série de fatores negativos que corroboram o desaparecimento das instituições públicas e seu compromisso em desenvolver ações/políticas mais ampliadas e propositivas, favorecendo a diversidade humana e o direito a aprendizagem; investimento de recursos financeiros em virtude de constituir uma escola que advogue pela pluralidade social e cultural; processos de formação continuada de professores (as) que dialogue com a realidade social docente e discente; apoios aos profissionais da educação e estudantes com as mais distintas trajetórias de vida; dentre outras.

Esses tensionamentos - produzidos após uma leitura crítica sobre o longa-metragem - possibilitaram-nos adentrar em debate sobre a formação de professores. Meirieu (2004) nos auxilia a defender os professores como pedagogos, ou seja, pesquisadores em busca de novas possibilidades e de outros saberes-fazeres docentes. Essa concepção apresentada pelo autor nos permite reconhecer os professores como sujeitos envolvidos aos fundamentos da Educação para desenvolver sua ação docente, pressuposto que se aproxima de uma pedagogia diferenciada.

A ação docente aliada com uma pedagogia diferenciada exige que o educador se assume como profissional/intelectual/mediador autônomo, envolvido no processo ação-reflexão-crítica, ou seja, como aquele que "[...] trabalha sobre o saber que ensina" (MEIREU, 2004, p. 90), assumindo a profissionalidade docente e a formação como um movimento contínuo que se estende por toda sua trajetória profissional

Com o desenrolar da pesquisa, pudemos refletir o quanto os momentos de formação continuada realizada na escola ajudavam a equipe escolar a refletir a respeito do currículo, da Educação Infantil, da Educação Especial e da própria formação docente.



A formação na/da escola (MARIANO, 2018) trazem momentos de estudos coletivos e alternativas para enfrentar desafios e refletir sobre o que narramos sobre as práticas docentes desenvolvidas com as crianças público-alvo da Educação Especial. Além disso, reafirma a escola como locus de produção de novos conhecimentos.

Por meio de processos dialógicos, podemos buscar por novas composições de formação continuada. Composições que permitam ao professor (a) perceber o quanto ele é capaz de produzir outras lógicas de lidar com os conhecimentos e de mediar ações pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças/estudantes, inclusive as/os que demandam de apoios por apresentarem indicativos à Educação Especial. Os desafios, fragilidades e potencialidades, quando colocados no ciclo ação-reflexão-ação crítica, tendem a reverberar em transformações e inovações da própria prática docente.

A formação continuada nos oferece embasamento teórico. Ela amplia nossos conhecimentos sobre a escola e sobre o trabalho dos colegas, nos ajudando a realizar um trabalho mais coeso. É importante nesse sentido, para estreitar, qualificar nossas ações (PROFESSORA REGENTE).



Os relatos colocados pelos colegas (professores) sempre contribuem, nos auxiliam, pois, as experiências que trazem na formação em relação as crianças, principalmente sobre as que apresentam determinadas especificidades, acaba fazendo com que eu visualize esse aluno na minha sala de aula, me dando suporte para trabalhar com determinada situação (PROFESSORA REGENTE).

A formação continuada é extremamente importante, pois, no nosso curso de graduação, o que a gente aprende, o que ouvimos, não é suficiente para trabalhar no dia-a-dia da sala de aula. A formação continuada, o nome já diz continuada, não pode ser algo pronto, que se encerra ali, nós precisamos estar sempre em processo de aprendizagem, até por que, cada dia, cada ano, surgem desafios e precisamos aprender a lidar com esses desafios, por meio dessas trocas de experiências, um com o outro (docente), pois, isso, contribui muito para o nosso crescimento profissional (PROFESSORA REGENTE).



Terceiro eixo formativo: a história da Educação Especial na legislação brasileira

Neste terceiro eixo da formação, recorreremos à história, na tentativa de explicitar as diferentes facetas que contribuíram para o processo de exclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação da sociedade e das políticas, aqui em destaque, as educacionais.

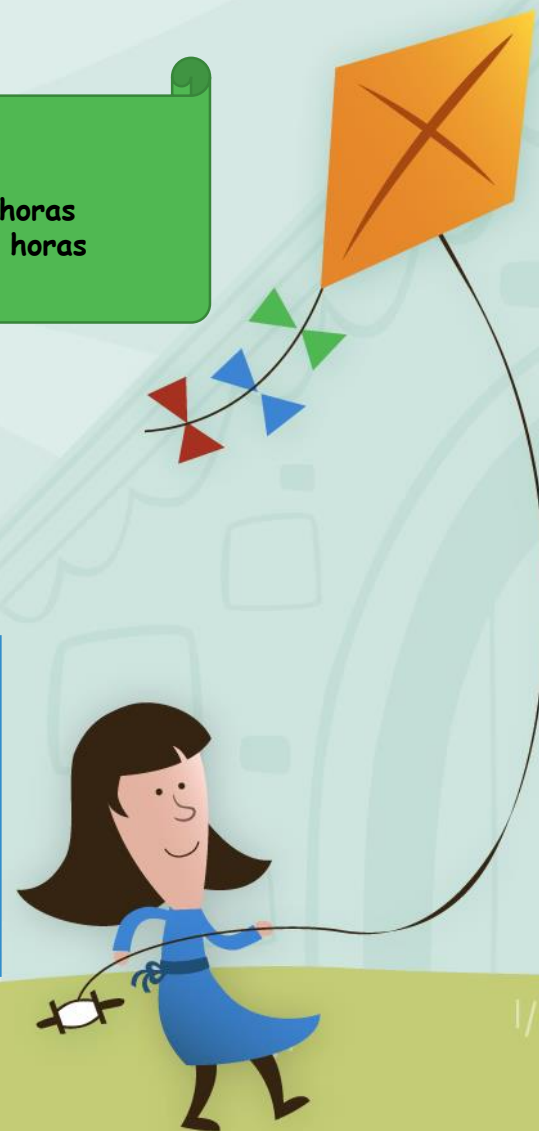
Para se pensar em currículos mais acessíveis, é importante conhecer a história e, a partir dela, lançar novos olhares para os modos como ensinamos, buscando compreender como os estudantes aprendem, analisando as singularidades/subjetividades inerentes aos sujeitos e defendendo o direito à educação na igualdade/diferença, dentre outros elementos.

Buscamos desvelar elementos que implicaram a composição de legislações ao longo da história da Educação Especial na política brasileira, para defendermos o que temos hoje: Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Carga Horária Final: 22 horas
Carga Horária de estudos coletivos: 04 horas
Carga Horária de estudos individuais: 18 horas

EMENTA

Políticas de Educação Especial na legislação brasileira. Pressuposto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Aprofundamento legal sobre a educação de estudantes público-alvo da Educação Especial a partir da legislação vigente. O direito à educação na interface com a educação especial como modalidade de ensino.



OBJETIVOS

Objetivo Geral

Compreender pressupostos históricos que implicaram à composição de diferentes legislações para a Educação Especial no cenário brasileiro, tendo a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva por prisma.

Objetivos Específicos

- Analisar criticamente o processo histórico da Educação Especial culminado no Brasil e seus pressupostos em uma perspectiva inclusiva que fundamentam o direito à escolarização de crianças/estudantes nas escolas comuns desde a tenra idade;
- Ampliar a apropriação de conhecimentos sobre as legislações educacionais vigentes para um posicionamento crítico reflexivo frente a inclusão de crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas/salas comuns;
- Refletir sobre o comprometimento de todos os profissionais da educação para a construção de processos de inclusão para crianças PAEE nos espaços escolares com base nas legislações vigentes.



Textos e legislações para leitura obrigatória

KASSAR, M. de C. M; REBELO, A. S. O "Especial" na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Práticas Pedagógicas na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. UFES, UFRGS, UFSCar, Serra, 2011.

Filme: "A família Belier".



METODOLOGIA

Por se tratar de um processo de formação continuada de professores vivido com/pela escola, o coletivo escolar deverá se atentar a algumas orientações para melhor organização dos estudos:

- Serão definidos duplas de professores para mediar o tema;
- Leitura dos textos sugeridos pelo coletivo escolar;
- Os mediadores organizarão a sala dos professores ou outro tempo-espço para a realização dos encontros;
- Mediar a temática por meio de problematizações que objetivam o envolvimento do grupo na intrínseca relação entre teoria e a prática docente;
- Utilizar meios didáticos diversos para melhor explanação do debate (vídeos curtos, slides, imagens, dentre outros);
- Aproveitar do restante do tempo para questionamentos, considerações, apontamentos do grupo;
- Registrar o vivido em atas.

AVALIAÇÃO

A avaliação foi acontecendo transversalmente ao modo que os encontros aconteciam e os sujeitos participantes se envolviam nos debates, produzindo, assim, novos saberes-fazeres docentes.



Algumas considerações

Durante os encontros, falávamos que quando buscamos subsídios teóricos para entender o comportamento social dentro de um determinado tempo e de a uma dada sociedade, percebemos diferentes concepções e ações que atravessavam os modos de existência das pessoas. No caso da Educação Especial, o pensamento social produzido acerca das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, historicamente, produziu eliminação, invisibilidade e exclusão e, com a mudança de olhares, lutas por processos de inclusão. Discutíamos que a garantia dos direitos sociais se constituiu mediante lutas, portanto, são históricos, ou seja, "[...] nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes e, nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas" (BOBBIO, (1992, p. 5).

No que se refere aos processos de educabilidade de crianças/estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial, com o fortalecimento dos movimentos sociais e de um olhar mais prospectivo sobre os modos de existência desses sujeitos (compreendida a deficiência, por exemplo, como uma das manifestações da diversidade constitutiva do humano), as políticas educacionais foram se ampliando, até chegarmos ao que hoje se defende como Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Socializávamos que o extermínio, a segregação, a integração, e, hoje, a inclusão são momentos que atravessaram a história da humanidade e que evidenciam a processualidade do direito à Educação para esses sujeitos (VIEIRA; DOBROVOSKI; GHIDINI, 2021).



Debatemos, a partir de Kassar e Rebelo (2011), o início dos atendimentos aos alunos: as classes especiais e as instituições filantrópicas. Esses dois espaços, constituídos entre a iniciativa pública e privada, reforçavam a incipiência do serviço público, fortalecendo a relação público-privado, culminando na matrícula das crianças/estudantes público-alvo da Educação Especial em instituições conhecidas como APAE; Pestalozzi; dentre outras. Essas instituições eram separadas e vistas como as mais adequadas para o atendimento às pessoas que traziam características físicas e intelectuais significadas como distantes dos grupos tidos como representantes de um padrão de normalidade (KASSAR; REBELO, 2011).

Esses atendimentos especializados procuravam integrar os estudantes público-alvo da Educação Especial à sociedade, ou seja, "consertar" seus "defeitos" para somente assim serem integrados nas classes comuns, situação não ocorrida. Essas ações segregavam esses sujeitos e se constituíam desconectadas da vida escolar como todo. As classes especiais, por exemplo, para Kassar e Rebelo (2011, p. 03), "[...] serviam como uma forma de exclusão camuflada da escola pública, visto que eram encaminhadas principalmente filhos das camadas mais pobres da população".

Por meio de um conjunto de normativas (Constituição de 1988, LDB 9394/96, Resolução CNE/CEB n. 2/2001, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Decreto nº 7.611/2011, Resolução CNE/CEB n. 4/2009, dentre outros) chegamos ao que defendemos atualmente: um Atendimento Especializado Educacional como possibilidade de envolvimento da criança/estudante público-alvo da Educação Especial no currículo escolar por meio de uma rede de serviços ofertados na escola/sala comum, tendo por prisma a defesa por acesso, permanência e aprendizagens



O acesso pressupõe constituir a possibilidade de o sujeito se fazer estudante, significando, assumir, com ele, o desafio de vivenciar a tensão existente entre o desenvolvimento de certa autonomia em relação à apropriação/constituição do conhecimento e a necessidade de esse processo ser mediado pela figura do professor (VIEIRA; DOBROVOSKI; GHIDINI, 2021).

No que se refere às condições de permanência, Vieira, Dobrovoski e Ghidini (2021) destacam que seria também pequeno pensar em questões de acessibilidade aos prédios escolares, pois o processo também envolve ações mais sensíveis a diversidade humana. Se considerarmos que a aprendizagem se dá entre pares, permeada por processos de interações e mediações, as condições de permanência envolvem a constituição de redes de sustentação ao ato educativo que se desdobram desde a reorganização da instituição escolar, a articulação de serviços e apoios diversos, até a promoção de novos/outros pensamentos e olhares acerca da importância de a Educação ser assumida como um direito de todos.

O direito de acesso ao conhecimento e a possibilidade de contribuir com a continuidade de sua constituição é a outra base desse tripé. Para o humano, o único ser munido de raciocínio, conhecer é produzir ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do ato educativo: ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003).

Os debates constituídos neste eixo da pesquisa/formação nos convidam a ampliar nosso olhar sobre as infâncias e, principalmente, sobre a função social das unidades de Educação Infantil, uma vez que o trabalho pedagógico deve contemplar articulações entre diferentes setores que compõem essa rede de proteção à criança, buscando consolidar políticas públicas que as salvaguardem em seus processos de autonomia (SARMENTO, 2013). Para além dessa articulação externa, é importante desenvolver ações no interior da instituição com a intencionalidade de garantir que as crianças se sintam acolhidas e pertencentes a esse espaço, tendo, o direito de aprender garantido.



Eu penso que um dos elementos para a inclusão escolar é a formação do professor, para que o próprio professor tenha esse olhar sensível, dele perceber essa criança (PAEE), pelo fato de você estar com essa criança na sala de aula e não somente entregá-la à professora da Educação Especial. Você tem que ter esse olhar sensível no planejamento, nos diferentes espaços, para incluir essa criança. Por isso, acho que a formação continuada é primordial (PROFESSORA REGENTE).

Pensar que a criança público-alvo da Educação Especial é um sujeito de direito, aliás, todas as crianças são sujeitos de direito. Se a gente pegar os documentos, vamos ver que a criança especial foi isolada da sociedade. Ela vivia dentro de casa e quando veio o direito de ela estar neste espaço (a escola), ela chega aqui com limitações, mas percebemos quando há um trabalho pedagógico, vemos grandes avanços. Então, dentro da sala de aula, precisamos ter essa visão: em todo nosso trabalho pedagógico realizado, temos que pensar meios para que ela participe, pois é um espaço de aprendizagem (PROFESSORA REGENTE).

A Educação Especial é transversal. Ela perpassa por todos os níveis da Educação. Então, precisamos estar preparados para poder trabalhar em todas essas esferas. É também considerar saberes, como diz Paulo Freire, não há saber mais, não há saberes menos, há saberes diferentes. Então, incluir também esses saberes. Às vezes, as pessoas falam: - a criança tal é muito inteligente, ela não é especial. Por que se é inteligente não é especial? A criança especial é muito inteligente, também. Então, é saber considerar também as especificidades e garantir o direito à Educação Especial, pois a Educação Especial é um direito. Um direito de oportunizar experiências (PROFESSORA REGENTE).



Quarto eixo formativo: os componentes curriculares que atravessam a prática docente na Educação Infantil

Por fim, no quarto eixo formativo, procuramos dialogar com diferentes autores que problematizam a ação pedagógica realizada nas instituições de Educação Infantil, trazendo ao debate a necessidade ética de envolver as crianças público-alvo da Educação Especial no currículo desenvolvido desde a primeira infância.

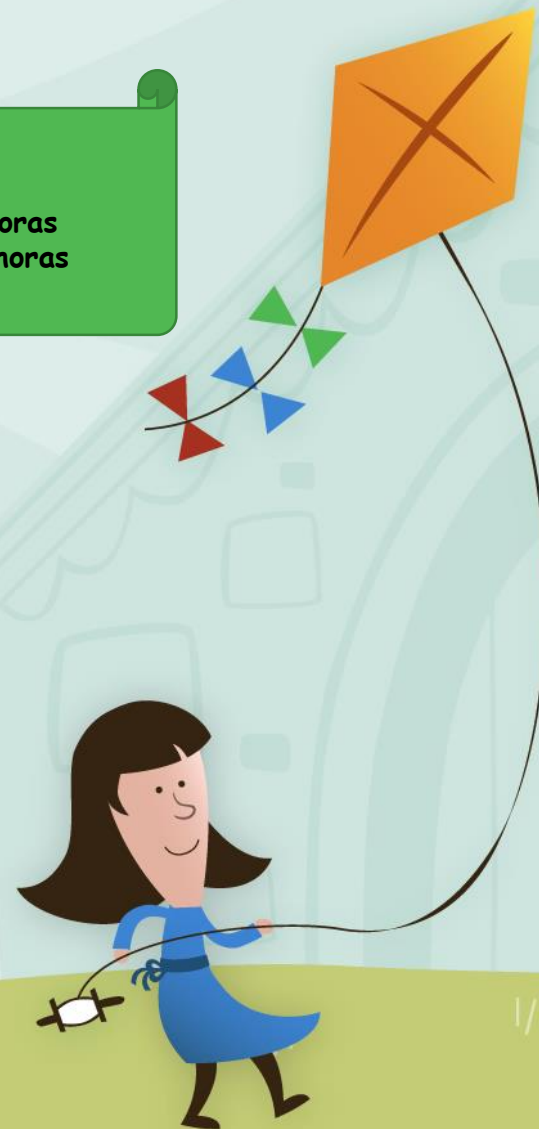
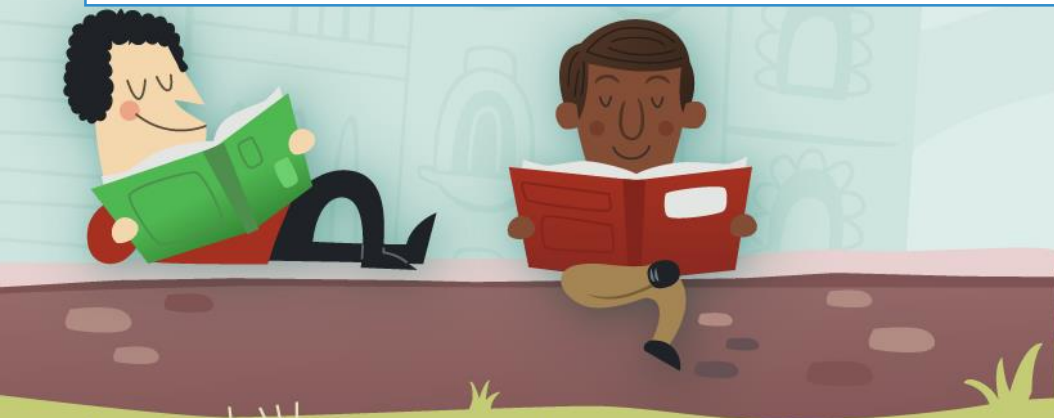
Procuramos discutir: a criança como sujeito da natureza; processos de avaliação da criança na Educação Infantil; as interações e brincadeiras no contexto da Educação Infantil; a linguagem escrita e o direito a educação na primeira infância; as crianças e o conhecimento matemático; o trabalho pedagógico com bebês; e, práticas pedagógicas e múltiplas linguagens de crianças na Educação Infantil.

Trouxemos ao debate, textos trazidos como sugestões nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 31-32) e selecionados pelo coletivo escolar, tendo em vista a construção da Proposta Pedagógica e a organização do trabalho docente nesta primeira etapa da Educação Básica.

Carga Horária Total: 54 horas
Carga Horária de estudos coletivos: 21 horas
Carga Horária de estudos individuais: 33 horas

EMENTA

Componentes curriculares que atravessam a prática docente na Educação Infantil. Aprofundamento teórico, tendo em vista orientar políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.



OBJETIVOS

Objetivo Geral

Refletir criticamente os pressupostos teóricos trazidos por autores sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 31-32) na tentativa de constituir momentos de ação-reflexão-ação docente, tendo em vista a construção de uma proposta pedagógica que dialogue com a diversidade humana.

Objetivos Específicos

- Ampliar a apropriação de conhecimentos sobre os componentes curriculares que atravessam o trabalho pedagógico com crianças pequenas na Educação Infantil, apoiados nos princípios éticos, políticos e estéticos;
- Refletir sobre o comprometimento de todos os profissionais da educação para a construção de uma inclusão efetiva da criança nos diferentes espaços-tempos de Educação Infantil, inclusive as público-alvo da Educação Especial;
- Compreender o processo de desenvolvimento da criança, desde a primeira infância, reconhecendo-a como sujeito de cultura e de direitos, como também as diferentes possibilidades metodológicas de envolvimento da Criança PAEE no currículo desenvolvido na Educação Infantil.



Textos e legislações para leitura obrigatória

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-20.

Micarello, H. Avaliação e transições na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-14.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-20.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.

MONTEIRO, P. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticos. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com bebês. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas da educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.



METODOLOGIA

Por se tratar de um processo de formação continuada de professores vivido com/pela escola, o coletivo escolar deverá se atentar a algumas orientações para melhor organização dos estudos:

- Serão definidos duplas de professores para mediar o tema;
- Leitura dos textos sugeridos pelo coletivo escolar;
- Os mediadores organizarão a sala dos professores ou outro tempo-espço para a realização dos encontros;
- Mediar a temática por meio de problematizações que objetivam o envolvimento do grupo na intrínseca relação entre teoria e a prática docente;
- Utilizar meios didáticos diversos para melhor explanação do debate (vídeos curtos, slides, imagens, dentre outros);
- Aproveitar do restante do tempo para questionamentos, considerações, apontamentos do grupo;
- Registrar o vivido em atas.

AVALIAÇÃO

A avaliação foi acontecendo transversalmente ao modo que os encontros aconteciam e os sujeitos participantes se envolviam nos debates, produzindo, assim, novos saberes-fazeres docentes.



Algumas considerações

Apoiados na Sociologia da Infância, refletimos sobre a **criança como sujeito da natureza**, destacando a necessidade de perceber-las como sujeitos de conhecimentos e produtoras de culturas infantis que reconhecem a importância de se preservar o planeta, considerando, inclusive, as gerações futuras. No tocante às crianças público-alvo da Educação Especial, é importante ter em mente que falamos de crianças. Não de uma deficiência corporificada. Essa criança também tem suas trajetórias impactadas pelo direito à educação, existência e relações com o meio ambiente. Suas necessidades/subjetividades escolares são mediadas por múltiplas linguagens, processos de interação e acesso ao currículo, resguardadas os atendimentos às necessidades específicas.

Discutimos que, a avaliação da criança na Educação Infantil é uma ferramenta para a escola se conhecer e conhecer aqueles que nela habita. Mostra-se potente quando nesse processo de conhecimento, ajuda aos seus praticantes a traçarem metas, acompanhar os cumprimentos dessas e se reorganizar mediante diversos fluxos que atravessam as relações estabelecidas com o conhecimento. Precisamos, na lógica de Jorge Larrosa (2002), fazer da avaliação uma experiência, ou seja, algo que nos toca e nos atravessa, porque alimenta o trabalho pedagógico, potencializando-o e dando sentidos para o que se vive na escola em interação com a sociedade em que alunos e professores estão inseridos.



Sobre as interações e brincadeiras nesta primeira etapa da Educação Básica - embora um tema presente na formação dos educadores que atuam nesta etapa de ensino - se mostrou potente, pois ajudou o grupo a aprofundar seus saberes-fazer sobre a importância de conceber/reconhecer as várias infâncias e os vários modos de ser criança. Ajudou o grupo a perceber as crianças como aquelas que produzem culturas que precisam ser consideradas ao se pensar nos brinquedos e nos usos feitos deles, pelos pequenos, na Educação Infantil. Fomentar reflexões sobre o brincar na escola favorece o delineamento de novas relações com os currículos escolares, com os espaços-tempos a serem explorados, com as plurais possibilidades de se brincar na escola e de se pensar a aprendizagem de maneira mais significativa e criativa.

Nesse caminhar, pontuávamos sobre a linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância, problematizando que as práticas discursivas orais das crianças influenciam o processo de apropriação da linguagem escrita e sofrem influências desse processo. Se pensarmos na linguagem verbal, "[...] poderíamos dizer que a criança ao desenvolver aspectos relacionados à leitura e à escrita, desenvolve também aspectos relacionados à oralidade e vice-versa" (GOULART, 2006, p. 06). Desse modo, as duas modalidades de linguagem verbal, tanto oral quanto a escrita, estão em constante interação. Nesse sentido, quando empregamos a expressão linguagem escrita no contexto da Educação Infantil, estamos propondo um trabalho educacional mais amplo do que apenas o de desenvolver habilidades para a escrita, e sim ações pedagógicas que despertem a criança oportunidades de leitura dos movimentos cotidianos e dos elementos que o compõe.

No tocante às crianças público-alvo da Educação Especial, destacou-se a necessidade de envolvê-las em todas as atividades planejadas para a turma. Falávamos da necessidade de desconstruir o pensamento de que as crianças precisam de atividades limitadas e isoladas do contexto da sala de aula. Pelo contrário, precisamos buscar por alternativas pedagógicas que garantam a efetiva participação dos estudantes no currículo desenvolvido na Educação Infantil e na apropriação de novas aprendizagens, preservando o direito de se comunicar com o outro, com o mundo externo e por eles serem compreendidos.



Sobre as crianças e o conhecimento matemático, éramos desafiados em trabalhar a Matemática como uma atividade que possibilita a formação de uma criança com mais atitude; um sujeito que consegue refletir sobre qual ação tomar para solucionar questões; que não resume a Matemática à resolução de operações de forma mecânica e limitada ao que o professor espera. A Matemática - assim como as demais linguagens - está inserida nos contextos sociais que vivenciamos: na administração do tempo do cotidiano, nos alimentos que comemos, nas brincadeiras, ou seja, de forma física e/ou abstrata ela se faz presente em nossas ações cotidianas, por isso não deve ser ensinada alheia à realidade social.

Assim como os outros momentos da formação, as reflexões sobre o trabalho pedagógico com bebês na Educação Infantil se mostraram produtivas, mexendo com o pensamento dos participantes. Pudemos refletir sobre esse pequeno ser em formação e do quanto o trabalho docente tem a contribuir para que os pequenos venham se apropriar do mundo simbólico e serem envolvidos com a produção das culturas infantis. Saímos refletindo o quanto as creches e as pré-escolas devem cumprir sua função social, política e pedagógica. Isso para acolher, educar e cuidar das crianças pequenas em sua integridade.

Dessa forma, ao discutir sobre práticas pedagógicas e múltiplas linguagens de crianças na Educação Infantil, conduziu-nos a refletir sobre os diferentes tempos da infância, sobre suas manifestações expressivas, suas potencialidades, muitas vezes, desconsideradas pelos adultos. Torna-se preponderante no processo de construção de uma educação infantil com qualidade, oportunizar às crianças o direito de conhecer expressões culturais e artísticas de todas as partes, desconstruindo o pensamento hegemônico de perceber a arte e a cultura pela ótica consumista, e, sim, como produtora de novas outras culturas, tendo oportunidades de usufruir do patrimônio cultural da humanidade.



Por fim, mesmo a avaliação do processo de formação ter se constituído de modo transversal, atravessando todos os encontros de formação continuada, lançamos um processo de escuta sobre o seguinte questionamento: diante das discussões vividas durante o ano, quais contribuições você destaca como relevantes para seu processo de formação como docente? Mediante a pergunta, as professoras assim avaliaram:

Os encontros me ajudaram muito. Quando preparamos o material da nossa apresentação, eu fiquei encantada em como a leitura me ajudou na minha área. Na Educação Física existem poucas literaturas que trabalham a prática docente com crianças pequeninhas. A partir desse texto e das apresentações das colegas, busquei os textos que estudamos aqui para ler em casa. Essa foi a maior contribuição para mim, pois as autoras me auxiliaram a pensar as aulas de Educação Física, explorando mais as brincadeiras, o faz de conta, o movimento, enfim, foi muito bom (PROFESSORA ÁREA ESPECÍFICA DO CONHECIMENTO).

Nossos encontros promoveram trocas de experiências, e essas trocas são muito importantes. Além de você ouvir, como a outra professora conseguiu lidar com determinada situação, ou passou por alguma situação, a gente não se sente sozinho. Quando trocamos experiências de trabalho que realizamos com uma criança especial e também temos uma criança com as mesmas características, nos sentimos acolhidas. Essas formações contribuíram para essas trocas de experiências. As reflexões sobre os textos, a participação das colegas explicando os teóricos me ajudaram a compreender coisas que não compreendia. Isso é muito importante, pois a gente se identifica com o outro (PROFESSORA REGENTE).



Foram tantas contribuições (risos). Esses encontros me chamaram atenção para o fato da educação inclusiva perpassar pelo professor reflexivo. As reflexões realizadas pelo grupo vão me ajudar a ser mais crítica em relação a minha prática. Ela vai nos auxiliar a pensar diferente a criança, a criança especial, a forma como trabalhamos. Acho que essa é a maior contribuição. Eu acho que a formação trouxe isso para a gente, a pensar criticamente a nossa prática docente (PROFESSORA REGENTE).



Muitos professores se manifestaram, apresentando potencialidades e desafios vividos durante o percurso desse processo de formação continuada de professores na escola. Selecionamos estas narrativas docentes, por expressarem a relevância dos estudos coletivos na tentativa de compreender a escola como um espaço acolhedor às infâncias, à criança como produtora das culturas infantis e à formação em serviço como possibilidade de se produzir novos saberes-fazeres docentes na intrínseca relação entre teoria e prática.

Diante do processo de formação continuada vivido com os profissionais da escola, podemos afirmar que houve aprofundamento nos saberes-fazeres e busca por discursos e práticas comprometidas em potencializar a Educação Infantil a defender a Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar. Nos diria Givigi (2007), a formação provoca uma espécie de contágio. Solos que ontem eram duros, talvez, estejam mais arados. Os pensamentos enrijecidos, agora, se abrem a novas possibilidades. Possibilidades impactadas por mudanças na própria prática, que, por sinal, produzem mudanças nos sentidos que damos as coisas.

Desse modo, ancorados nos ensinamentos da autora, pudemos perceber (no transcorrer do trabalho com a escola) que algumas rachaduras foram se constituindo. Os solos pisados não se apresentavam tão endurecidos. Os discursos já não tentavam afirmar uma hegemonia, permitiam-se pensar outros modos de ensinar, aprender, perceber o outro, e, com isso, produzir novos sentidos na tentativa de envolver as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no currículo desenvolvido na/pela escola.



REFERÊNCIAS

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). Diferenças e preconceitos. São Paulo: Summus, 1998.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2004.

BARBOSA, M. C. Especificidades da ação pedagógica com bebês. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, 2009. p. 06-36.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. O estudo da escola. Porto: Porto Editora, 1996, p. 121-149.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. São Paulo: Artmed, 2011.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. I. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997. p. 196-201.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas da educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

JESUS, D. M. de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 203-218.



KASSAR, M. de C. M; REBELO, A. S. O "Especial" na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Práticas Pedagógicas na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. UFES, UFRGS, UFSCar, Serra, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-20.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de GERALDI, J. W. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, por Leituras SME; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. A Comissão Editorial agradece Corinta Grisolia Geraldi, responsável por Leituras SME, a autorização para sua publicação na Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

MICARELLO, H. Avaliação e transições na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-14.

MONTEIRO, P. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticos. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-17.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

SACRISTÀN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19.

SALLES, F. FARIA, V. Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica". Ática: São Paulo, 2011, p. 78-167.



SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira&marin, 2007.

SERRA. Município da Serra. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Edson Vargas Barbosa*. Serra, 2019.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. *Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais*: Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-20.

VIEIRA, A. B. DOBROVOSKI, M. GHIDINI, S. G. Redes de apoio e atendimento educacional especializado: contribuições aos processos de inclusão escolar. In: BARBERENA, C. F. R. SILVA, J. H. da. NETO, J. P. da S. *Tecendo redes e caminhos para pensar Educação, Inclusão e Diversidade*. UFRR: Porto Velho, 2021.



Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Paula Vargas
Reitor da Ufes

Prof. Dr. Valdemar Lacerda Junior
Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho
Diretor do Centro de Educação

Profa. Dra. Andrea Antolini Grijó
Vice Diretora

Prof. Dr. Solar Gonzalez
Coordenação Geral

Profa. Dra. Junia Freguglia Machado Machado Garcia
Coordenação Adjunta

