

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TESE

**A CHEGADA DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO
ZIKA VÍRUS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E INCLUSÃO EDUCACIONAL**

PATRÍCIA CARDOSO MACEDO DO AMARAL ARAUJO

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDICIDPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A CHEGADA DE CRIANÇAS COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO
ZIKA VÍRUS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E INCLUSÃO EDUCACIONAL**

PATRÍCIA CARDOSO MACEDO DO AMARAL ARAUJO

Sob orientação da Professora Doutora
Márcia Denise Pletsch

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A658c Araújo, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral, 1990-
A chegada de crianças com a Síndrome Congênita do
Zika Virus na Educação Infantil: formação de professoras
e inclusão educacional / Patrícia Cardoso Macedo do
Amaral Araújo. - Seropédica: Nova Iguaçu, 2021.
236 f.: il.

Orientadora: Márcia Denise Pletsch:
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2021.

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3.
Síndrome Congênita do Zika Virus. I. Pletsch, Márcia
Denise, 1977-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



14/09/2021 15:48

TERMO Nº 918 / 2021 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.060584/2021-38

Seropédica-RJ, 24 de agosto de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

PATRICIA CARDOSO MACEDO DO AMARAL ARAUJO

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 13/08/2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

Marcia Denise Pletsch. Dra. UFRRJ (Orientadora /Presidente da Banca)

Flavia Faissal de Souza. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição)

Miriam Ribeiro Calheiros de Sá. Dra. FIOCRUZ (Examinadora Externa à Instituição)

Patricia Braun. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição)

Rosana Glat. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição)

(Assinado digitalmente em 24/08/2021 15:32)

MARCIA DENISE PLETSCH
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
NAI-UFRRJ (12.28.01.00.00.00.79)
Matricula: 1639282

(Assinado digitalmente em 24/08/2021 16:07)

ROSANA GLAT
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 663.270.917-68

(Assinado digitalmente em 24/08/2021 17:25)

MIRIAM RIBEIRO CALHEIROS DE SA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 481.674.957-87

(Assinado digitalmente em 24/08/2021 17:07)

PATRICIA BRAUN
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 529.020.560-87

(Assinado digitalmente em 25/08/2021 08:37)

FLAVIA FAISSAL DE SOUZA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 023.051.227-56

Para verificar a autenticidade deste documento entre em

<https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **918**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **24/08/2021** e o código de verificação: **9c2aadfcf4**

Não tô mandei eu? Sê forte e corajoso; não temas, nem te espantes, porque o SENHOR, teu Deus, é contigo por onde quer que andares.
Josué 1. 9 - Bíblia Sagrada.

DEDICÁTORIA

Ao meu amor e minha flor, João e Lis.
Às crianças acometidas pela SCZV e seus familiares e professores.

AGRADECIMENTOS

Com o passar dos anos tenho aprendido que por mais que pensemos agradecer muito, nunca será realmente suficiente. Colocar em palavras escritas em poucos versos é, então, um exercício desafiador, porém necessário. Espero de maneira bastante singela, mas com profunda sinceridade demonstrar um pouco do muito que carrego dentro de mim.

Agradeço ao meu Deus pela “imerecida vida, de graça recebi” e que por Sua bondade e misericórdia tem me permitido caminhar e aprender (cair e levantar), apesar de mim. A Ele, pois a glória eternamente!

Sou grata ao meu marido por seguir ao meu lado no percurso da vida e por construir comigo uma família, uma nova história. O amor é uma decisão diária, e agradeço por você, João, escolher ficar e recomeçar todos os dias. Obrigada pelas trocas, conversas, consolos, incentivos e por todas as vezes que entendeu minhas ausências e que se fez presente para que pudéssemos chegar ao final desse ciclo.

Que um dia, Lis - minha filha desejada e amada -, você consiga ter a noção do que representa e do quanto foi mais dolorido em mim os momentos que precisei estar longe para concluir esse processo. Obrigada por me receber sempre com sorriso, abraços e muito chamego. Você não só resignificou minha forma de me ver como pessoa e enxergar o mundo, como também me fez mudar toda minha pesquisa, e me ajudou a ter coragem de mergulhar em outros desafios e superar minhas limitações e medos. Que grande privilégio é ser sua mãe!

Aos meus pais, Alfredo e Neusa, agradeço por serem meus exemplos de fé, dedicação, amor e resiliência. Seus investimentos e orações me trouxeram até aqui. E, juntamente com meus sogros, Ricardo e Cássia (que me fizeram sua própria filha), nos acolheram e se revezaram para cuidar da Lis e de nossas demandas, fazendo ser possível continuar estudando, trabalhando e pesquisando. Vocês são a rede de apoio que eu desejo para todas as mães!

Aos amigos queridos sou grata pela cumplicidade e por ainda me escolherem mesmo quando não fui a melhor e mais presente companhia. Para não falhar omitindo nomes, me reservo em agradecer aqui àquelas que a Educação Especial e a vida acadêmica-profissional me presentearam. Às minhas parcerias de trabalho, estudo e vida: Suzanli, Camila, Érika e Grazi. A todos os meus amigos, vocês são afagos ao coração!

Ao meu Grupo de Pesquisa, fica minha gratidão e reconhecimento de que não construímos nada sozinhos e que é possível fazer a diferença na educação e nessa sociedade. Aprendo com vocês constantemente e me atrevo a escolher um nome homenageando a todos: Saionara pelo tanto que você representa e ajuda a qualquer um, você é luz!

À minha orientadora e professora, Márcia Pletsch, por me proporcionar tantas oportunidades de aprendizado e crescimento, por acreditar em mim quando ainda era uma

menina de 18 anos e decidir continuar confiando anos depois, mesmo quando sabia que eu não estava dando o melhor de mim, mas o máximo possível dentro da minha nova realidade. Você que carrega tanto conhecimento e de modo tão acessível e verdadeiro escolhe compartilhar e sempre oportunizar o desenvolvimento de quem está a sua volta. Seja na vida pessoal, enquanto professora e/ou pesquisadora, você é e sempre será minha referência. O meu eterno respeito e admiração, eu não teria chegado até aqui sem tudo o que você tem me ensinado e potencializado!

Às queridas professoras doutoras dessa banca que gentilmente aceitaram ler e contribuir com essa tese: Rosana, Flávia, Miriam e Patrícia. Me considero extremamente privilegiada por ter minhas referências como interlocutoras. Um carinho especial à Professora Rosana Glat! Agradeço também às professoras Flávia e Maíra que aceitaram compor a suplência da banca. Ainda preciso dizer à professora Maíra: Obrigada pela parceria nesses últimos tempos e por me inspirar desde a época em que abriu as portas da sua sala de recursos para uma estudante de Pedagogia poder descobrir na prática o tipo de professora que gostaria de ser.

Reconheço ainda a necessidade de agradecer à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e seu Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pelos estudos e formação. À Faperj, CNPq e CAPES pelos financiamentos já recebidos ao longo de minha trajetória.

E, por fim, não poderia deixar de prestigiar aos profissionais da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ por colaborarem com essa pesquisa, me permitirem aprender com suas histórias e favorecer meu processo de formação docente.

Sem sombra de dúvidas, a contribuição de cada um aqui aparece de alguma forma na minha vida e no desenrolar de toda essa tese.

RESUMO

ARAÚJO, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral. **A chegada de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus na Educação Infantil: formação de professores e inclusão educacional.** 2021. 236p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

O problema central da pesquisa consiste na inclusão educacional na Educação Infantil de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) em creches e pré-escolas regulares, após a epidemia em 2015 e 2016. O objetivo geral foi analisar a partir de um Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação a formação de professores para a chegada de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus na Educação Infantil na Rede Municipal de Duque de Caxias / RJ – com financiamento e apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Em busca de respostas e apreensão da realidade, adotou-se as premissas da perspectiva histórico-cultural e como metodologia a pesquisa colaborativa a partir dos princípios da pesquisa-ação no campo da Educação. Partiu-se do pressuposto de que ainda são poucos os conhecimentos disponíveis sobre a educação de crianças afetadas pela SCZV que causou deficiência múltipla e, por isso, analisar pesquisas que abordam o tema da inclusão na Educação Infantil é essencial para construir o arcabouço teórico que se refletirá nas práticas educacionais para/com este novo público. Assim, nossa hipótese de trabalho centra-se no entendimento de que a inclusão educacional e a Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE) quando realizadas com planejamento, acompanhamento e rede de apoio são eficazes no desenvolvimento de crianças de 0-3 anos e 4-5 anos acometidas pela SCZV. Por isso, defendemos a tese que é necessário os profissionais da educação receberem formação continuada, preferencialmente em serviço, com práticas colaborativas e disporem de uma rede intersetorial de apoio para trabalhar com esse cenário que se abre em creches e pré-escolas com a chegada dessas crianças. Os resultados encontrados a partir do Programa desenvolvido e com as contribuições dos profissionais da educação participantes formaram o que chamamos de quatro (4) indicadores para realização do trabalho com as crianças com a SCZV, a saber: 1. Práticas colaborativas na formação de professores e apoio intersetorial no cotidiano escolar; 2. Aproximação e parceria com as famílias das crianças; 3. Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE) e 4. Enfoque em atividades de comunicação, como o suporte da Comunicação Alternativa (CA), e ações individualizadas, como a estratégia do Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Esses indicadores apontam para o papel fundamental da escola de orquestrar a dimensão multilateral como rede de apoio que se dá tanto no âmbito privado/micro com a família, no ambiente meso da própria escola, quanto na esfera pública e macro das ações intersetoriais. A partir dos dados construídos, nossa hipótese foi confirmada e, portanto, os resultados nos permitem afirmar que a investigação tem cunho social relevante, uma vez que favorece o repensar da formação de professores e das práticas pedagógicas na Educação Infantil, resultando numa possibilidade de melhoria da qualidade educacional e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com ou sem a SCZV. Em tempo, esperamos contribuir para a ampliação de estudos sobre a perspectiva inclusiva e a deficiência múltipla no campo educacional, em específico no que concerne aos sujeitos com a SCZV na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Formação de professores continuada em serviço. Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV). Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial.

ABSTRACT

ARAÚJO, Patrícia Cardoso Macedo do Amaral. **The arrival of children with Congenital Zika Virus Syndrome in Early Childhood Education: teacher training and educational inclusion.** 2021. 236p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021

The central problem of the research is the educational inclusion in Early Childhood Education of children with Congenital Zika Virus Syndrome (SCZV) in the regular daycare centers and preschools, after the epidemic in 2015 and 2016. The general objective was to analyze from a Program Continuing Education of Education Professionals, teacher training and the arrival of children with Congenital Zika Virus Syndrome in Early Childhood Education, in the Municipal Network of Duque de Caxias / RJ. The research received funding and support from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personal – Brazil (CAPES) – Financing Code 001. In search of answers and apprehension of reality, the premises of the historical-cultural perspective were adopted, and collaborative research was adopted as a methodology based on the principles of action research in the field of Education. It was assumed that there is still little available knowledge about the education of children affected by SCZV - that caused multiple disabilities - and, therefore, analyzing research that addresses the theme of inclusion in Early Childhood Education is essential to build the theoretical framework that will reflect on educational practices for/with this new audience. Thus, our working hypothesis centers on the understanding that educational inclusion and the Initial and Essential Pedagogical Intervention (IPIE) when carried out with planning, monitoring and support network are effective in the development of children aged 0-3 and 4- 5 years old with SCZV. Therefore, we defend the thesis that it is necessary for education professionals to receive ongoing training, preferably in-service, with collaborative practices and have an intersectoral support network to work with this scenario that opens up in daycare centers and preschools with the arrival of these kids. The results found from the developed Program and with the contributions of the participating education professionals, formed what we call four (4) indicators for carrying out work with children with SCZV, namely: 1. Collaborative practices in teacher education and intersectoral support in everyday school life; 2. Approach and partnership with the children's families; 3. Initial and Essential Pedagogical Intervention (IPIE) and 4. Focus on communication activities, such as the support of Alternative Communication (AC), and individualized actions, such as the Individualized Educational Plan (PEI) strategy. These indicators point to the fundamental role of the school in orchestrating the multilateral dimension as a support network that takes place both in the private/micro sphere with the family, in the middle environment of the school itself, and in the public and macro sphere of intersectoral actions. Based on the constructed data, our hypothesis was confirmed and, therefore, the results allow us to state that the investigation has a relevant social nature, as it favors the rethinking of teacher training and pedagogical practices in Early Childhood Education, resulting in a possibility of improvement educational quality and learning and development processes of children with or without SCZV. In time, we hope to contribute to the expansion of studies about the inclusive perspective and multiple disabilities in the educational field, specifically with regard to subjects with SCZV in Early Childhood Education.

Keywords: Inclusive education. Child education. In-service teacher training. Congenital Zika Virus Syndrome (SCZV). Initial and Essential Pedagogical Intervention.

RESUMO EM LIBRAS



Link: <https://youtu.be/KhRHBrB5cK8>

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Pesquisas analisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	24
Quadro 2 - Perfil de cursistas a partir da análise do 1º Questionário	90
Quadro 3 - Quantitativo de participantes em relação às fases e estratégias usadas.....	92
Quadro 4 - Sujeitos da pesquisa.....	93
Quadro 5 - Etapas da pesquisa.....	93
Quadro 6 - Eixos temáticos e categorias de análise.....	95
Quadro 7 - Fontes de construção do material analisado	96
Quadro 8 - Estrutura de pesquisa	104
Quadro 9 - Análise Eixo Temático 1	108
Quadro 10 - Análise Eixo Temático 2	153
Figura 1 - Linha do tempo documentos para a Educação Infantil no Brasil.....	20
Figura 2 - Mapa do Brasil com as cidades sedes da Copa de 2014	61
Figura 3 - A abrangência do vírus da Zika pelo mundo.....	62
Figura 4 - Mapa do Brasil com quantitativo de casos notificados e confirmados de alterações em bebês pelo Zika Vírus até início de 2016	63
Figura 5 - Número de casos notificados no RESP (Registro de Eventos em Saúde Pública) de crianças com microcefalia e outras alterações neurológicas no ERJ – agosto de 2015 a 05 de março de 2018.	64
Figura 6 - Quantitativo de trabalhos que mencionam SCZV no Portal de Periódicos CAPES/MEC.....	67
Figura 7 - Quantitativo de trabalhos que mencionam SCZV no Scielo.....	67
Figura 8 - As dúvidas pelo Coronavírus	69
Figura 9 - Mapa da Baixada Fluminense e seus 13 municípios.....	83
Figura 10 - Mercado de Trabalho em que a BF engloba os 5 piores indicadores.....	84
Figura 11 - Mapa de Duque de Caxias.....	86
Figura 12 - Um retrato da rede pública do município e suas oportunidades.....	87
Figura 13 - Temas abordados no Programa de Formação Continuada	110
Figura 14 - Estrutura de pessoal e Equipe de Trabalho do Curso/Programa de Formação ...	111
Figura 15 - Interesse sobre continuidade do Curso de modo online	112
Figura 16 - Constituição de uma formação continuada na perspectiva colaborativa.....	116
Figura 17 - Pergunta número 4 do Formulário Online.....	119
Figura 18 - Pergunta número 5 do Formulário Online.....	121
Figura 19 - Pergunta número 10 do Formulário Online.....	122
Figura 20 - Pergunta número 6 do Formulário Online.....	126
Figura 21 - Pergunta número 7 do Formulário Online.....	127
Figura 22 - Pergunta número 9 do Formulário Online.....	128
Figura 23 - Pergunta número 8 do Formulário Online.....	129
Figura 24 - Aula Inaugural do Programa realizada no auditório da SME da Rede de Duque de Caxias/RJ.....	130
Figura 25 - Aula 2 do Programa realizada no auditório da SME da Rede de Duque de Caxias/RJ.....	130
Figura 26 - Aula online do Programa realizada no aplicativo Zoom Meeting.....	130
Figura 27 - Parte de portfólio de uma participante sobre a mudança na estrutura do Programa	131
Figura 28 - Partes de portfólio de uma cursista sobre a mudança na estrutura do Programa e alguns agradecimentos	131
Figura 29 - Aula online do Programa sobre os portfólios.....	132
Figura 30 - Print da tela do computador contendo o drive com os portfólios virtuais.....	132
Figura 31 - Parte de portfólio entregue em forma de pasta por uma participante.....	133
Figura 32 - Partes de portfólio entregue em forma de caderno por uma participante.....	133
Figura 33 - Partes de portfólio entregue em forma de caderno por uma participante.....	134
Figura 34 - Partes de portfólio virtual entregue por uma participante	134

Figura 35 - Partes de portfólio virtual entregue por uma participante	135
Figura 36 - Parte de um portfólio virtual sobre a Aula 8 do Programa intitulada “Colaboração e Intersetorialidade”	137
Figura 37 - Aula mostrando uma fisioterapeuta e palestrante do Programa em atendimento à uma criança com a SCZV.....	138
Figura 38 - Registro de um portfólio de participante sobre a Aula 10 com o tema da parceria com as famílias.....	139
Figura 39 - Reflexão final de uma participante em seu portfólio virtual	140
Figura 40 - Considerações finais de uma participante registradas em seu portfólio virtual ..	141
Figura 41 - Considerações finais de uma participante registradas em seu portfólio virtual ..	141
Figura 42 - Considerações finais de uma participante registradas em seu portfólio virtual ..	142
Figura 43 - Imagem: Considerações finais de uma participante registradas em seu portfólio virtual	142
Figura 44 - Considerações finais de uma participante em seu portfólio em forma de caderno	143
Figura 45 - Gráfico sobre práticas colaborativas na formação e no trabalho docente	149
Figura 46 - Rede de apoios necessária para o trabalho com crianças com a SCZV	150
Figura 47 - Gráfico sobre como as participantes viam a escolarização das crianças com SCZV na Rede Municipal de Duque de Caxias.	158
Figura 48 - Gráfico Sobre o que é necessário para o aluno com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) ter um processo de ensino-aprendizagem que contribua para a sua escolarização e conseqüente desenvolvimento.	161
Figura 49 – Partes de portfólio virtual entregue por uma participante	164
Figura 50 – Partes de portfólio virtual entregue por uma participante	164
Figura 51 - Parte introdutória e de apresentação pessoal de um portfólio virtual.....	165
Figura 52 - Parte introdutória e de apresentação pessoal de um portfólio virtual.....	166
Figura 53 - Parte de um portfólio virtual sobre a SCZV	167
Figura 54 - Registro de uma participante em seu portfólio virtual sobre a Aula 5 que trouxe considerações sobre a perspectiva histórico-cultural para a infância.....	170
Figura 55 - Desafio apresentado por uma participante em seu portfólio virtual sobre a Aula 6	178
Figura 56 - Atividades realizadas por duas participantes registradas em seus respectivos portfólios virtuais	178
Figura 57 - Atividades realizadas por duas participantes registradas em seus respectivos portfólios virtuais	179
Figura 58 - Considerações finais e agradecimentos de uma participante em seu portfólio virtual	180
Figura 59 – Quatro principais indicadores para o trabalho com crianças com a SCZV na Educação Infantil.....	181

LISTA DE ANEXO

Anexo A - Conselho de ética.....	206
----------------------------------	-----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I - Termo consentimento livre e esclarecido.....	207
Apêndice II - - Ofício de solicitação da retomada das atividades.....	210
Apêndice III - Nova carta convite encaminhada aos palestrantes.....	212
Apêndice IV - Novo cronograma do programa com orientações às participantes.....	214
Apêndice V - Carta convite encaminhada aos palestrantes.....	219

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 O começo de tudo: uma volta pelo mundo da Educação Infantil.....	16
1.1 O que as pesquisas mostram sobre perspectiva inclusiva na Educação Infantil e a formação de professores	23
1.1.1 Educação Inclusiva	26
1.1.2 Educação Infantil	30
1.1.3 Formação docente ou de professores	33
1.1.4 Currículo e práticas pedagógicas e inclusivas	44
1.1.5 Trabalho colaborativo e pesquisa colaborativa.....	49
1.1.6 Parcerias.....	51
1.1.7 O papel do professor e a (des) valorização docente.....	52
1.1.8 Sintetizando os achados do capítulo	54
CAPÍTULO 2 A natureza multifacetada da Síndrome Congênita do Zika Vírus e suas repercussões na Educação Infantil	58
2.1 A picada que assustou o Brasil e suas graves consequências na vida de uma geração 60	
2.2 Uma nova epidemia dentro de uma pandemia?	68
2.3 Deficiência múltipla: o que podemos aprender com os conhecimentos já construídos sobre o assunto?	71
2.4 Sintetizando os achados do capítulo	75
CAPÍTULO 3 As veredas da pesquisa colaborativa	78
3.1 Novos modos de fazer pesquisa em educação?	80
3.2 O contexto da pesquisa	82
3.2.1 O <i>locus</i> da pesquisa.....	85
3.3 Os sujeitos participantes da pesquisa.....	90
3.4 A estrutura da pesquisa	93
3.4.1 Eixos temáticos e categorias de análise	94
3.4.2 Reuniões com as Equipes de Trabalho	96
3.4.3 Observação e Diário de Campo	97
3.4.4 Aulas/temas e atividades: presenciais, síncronas e assíncronas.....	97
3.4.5 Questionário e formulário online	99
3.4.6 Documentos: Portfólios	99
3.4.7 Vídeos e fotos	100
3.4.8 Entrevista	100
3.4.9 Análise e descrição dos dados.....	101
3.5 Sintetizando os achados do capítulo	103
CAPÍTULO 4 Demandas contemporâneas: Formação continuada colaborativa em serviço de professores que atuam com crianças com a SCZV	107
4.1 O Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação para trabalhar com a SCZV	109
4.1.1 Desafios e possibilidades na formação de professores para trabalhar com as crianças com a SCZV	129
4.1.2 Colaboração e Intersetorialidade.....	137
4.2 Sintetizando os achados do capítulo	150
CAPÍTULO 5 O que dizem as professoras sobre a chegada das crianças com a SCZV na Educação Infantil?	152

5.1	Com a palavra: o professor da Educação Infantil	153
5.2	Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE)	168
5.3	E agora? Significação e ressignificação docente	175
5.4	Sintetizando os achados do capítulo	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS		182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		190
ANEXOS E APÊNDICES		205

INTRODUÇÃO

Pesquisar é como um raio de luz que ao iluminar um objeto nos oferece uma perspectiva, mas se a luz for aumentando poderemos ver outros ângulos, outros lados... e assim nossa percepção também vai sendo ampliada podendo mudar a nossa ideia quanto à forma, o tamanho, à cor. Pesquisar é escrever um soneto de luz. A luz que parte do objeto, mas que se concretiza na clareza de novas ideias de um universo multifacetado de pesquisas, de arte e de vida (SIMONE TUZZO, 2016, p.130).

No cenário educacional contemporâneo, mais precisamente a partir da década de 1990, a educação inclusiva, como uma nova proposta de cultura escolar que intenta o desenvolvimento de uma escola “para todos”, é um dos grandes desafios a serem alcançados. E, uma escola que visa escolarizar a todos, precisa refletir, discutir e atuar nos processos de exclusão presentes na cultura da homogeneização, trazendo um novo olhar pedagógico de todos os envolvidos no cotidiano educacional na constante busca em responder à pergunta: O que significa educar na diferença?

Após movimentos sociais em prol da equidade, vivemos um período de intensos debates e de organização da educação, principalmente, a educação para pessoas com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais. A escolarização de alunos com deficiências e outras condições atípicas de aprendizagem que, até pouco tempo atrás, era considerada responsabilidade das escolas e classes especiais passa a ser repensada. Com isso, as escolas se veem em processo de ressignificação de seu papel e forma de atuação.

Como já mencionado, desde a década de 1990, temos visto o paradigma da educação inclusiva ser difundido no Brasil e internacionalmente, defendendo a inserção desses sujeitos em escolas comuns regulares, independentemente, de suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais e do desenvolvimento (GLAT; BLANCO, 2007). Com essa mudança de paradigmas é preciso repensar a Educação Básica, pois quando pensamos em educação inclusiva, referimo-nos a um ensino de qualidade para todos os alunos.

Inúmeros estudos anteriores já abordaram as questões históricas, sociais, culturais e econômicas que cercam o percurso traçado pela Educação Especial no Brasil (LAPLANE, 2004; GLAT, 2007; BUENO, 2008; PLETSCHE, 2010 e 2011; FONSECA; SANTOS, 2010; MACEDO, 2011; KASSAR, 2013 etc.). Outros tantos também já foram dedicados a debater as mudanças e legislações oficiais acontecidas nos últimos 30 anos (PLETSCHE, 2010; GLAT; BLANCO, 2007; KASSAR; REBELO, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2011; MACEDO, 2016; SOUZA; PLETSCHE, 2017; entre outros), que marcam o início da “era da perspectiva inclusiva”.

Na presente tese, portanto, não pretendemos fazer mais um trabalho de revisão e sistematização dessa trajetória. Todavia, salientamos que as pesquisas acima mencionadas – como muitas outras – constituem-se de um importante arcabouço teórico para a Educação, fundamentos básicos e necessários para a área da Educação Especial e são os norteadores das discussões, conceitos e práticas aqui levantados.

De antemão, já demarcamos que falamos do lugar no qual entendemos a Educação Especial como um campo do conhecimento, para além da concepção de modalidade de apoio ou serviço especializado. E, por sua vez, preconizamos que a inclusão não é algo absoluto, visto que existem diferentes dimensões em que ela se aplica e a quais grupos está sendo pensada. Assim, o princípio básico da inclusão é o reconhecimento da diferença, que é traduzida em cada localidade respondendo as demandas encontradas.

Pensar a Educação Especial tendo um pressuposto inclusivo que reconhece a diversidade dos alunos é uma característica que vem se tornando cada vez mais comum nos discursos atuais, como podemos perceber nas palavras de Mendes (2006),

Se o termo surgiu no início da década de 1990 e veio associado a uma prática de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento (p. 402).

Vemos que hoje há garantia de matrícula e inserção no espaço escolar de alunos com deficiências e outras especificidades no ensino regular (SOUZA, 2013). A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU (CDPD) que foi promulgada pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 e hoje direciona os principais documentos norteadores da educação inclusiva, entre eles, a LBI de 2015 têm trazido as premissas e pautado os rumos da educação na diversidade.

Contudo, ainda que amparados por legislações nacionais e internacionais sobre uma educação de qualidade para todos, os desafios encontrados por municípios brasileiros ainda são alarmantes (PLETSCH, 2012). Temas antigos no ambiente escolar como falta de qualificação e formação profissional; ausência de espaços e materiais acessíveis; currículos inflexíveis e estratégias pouco individualizadas; *bullying* e discriminação; inexistência de equipe e atendimento multidisciplinar etc, são constantemente relatados pelos profissionais e pesquisadores que atuam na área.

Infelizmente, a educação brasileira não tem o hábito ou a cultura de uma estrutura de recursos humanos no sentido de prover a formação, atualização sistemática e contínua de seus profissionais, principalmente, que ocorram dentro do seu próprio ambiente e horário de

trabalho, apesar de previsto na LDB. Sabemos que não existe uma escola perfeita, que muitos desses problemas acima citados não serão totalmente superados porque quando lidamos com seres humanos, sua formação e desenvolvimento não chegamos a alcançar a completude. Não obstante, temos defendido que existem estruturas e perspectivas teóricas e práticas que possibilitam a busca por uma educação e formação mais humana.

Acreditamos que a educação inclusiva¹ não privilegia uma única metodologia de ensino e que o trabalho com a diversidade na realidade escolar do país ainda é alvo de muita preocupação e incerteza, principalmente, quando falamos da educação de sujeitos com deficiência intelectual, deficiência múltipla ou algum outro comprometimento cognitivo (PLETSCH; ROCHA; OLIVEIRA, 2016). De acordo com Oliveira e Pletsch (2015), esses alunos são “compreendidos como sujeitos que apresentam tempos de aquisição do aprendizado diferenciados do grupo referência do qual fazem parte, direta ou indiretamente, frente o processo da educação inclusiva” (p.1).

Esses sujeitos têm vivenciado o estigma e a exclusão do direito de aprender, mesmo que dentro da própria escola regular, e ainda encontram resistência e inúmeros desafios para sua inclusão. Fagundes (2011) aponta que “o preconceito possui uma dimensão cognitiva (...) formulado sem análise prévia” e o estereótipo “relaciona-se à descrição positiva ou negativa de algum objeto e possui uma dimensão afetiva ligada a emoções e valores” (p.188). A falta de conhecimento, a relação da deficiência com a incapacidade e o medo do diferente, têm sido encontrados nas escolas (MACEDO, 2011, 2016).

Quando limitamos um pouco mais a discussão para o âmbito da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil (creches e pré-escolas), percebemos uma menor ênfase nesse debate – como veremos mais adiante no primeiro capítulo. É possível afirmar que esta é uma das principais razões que explicam a escolha de discutir a inclusão nessa etapa da aprendizagem e um projeto de instituição que pensa dentro da sua realidade local, mas também global, dialogando com os acontecimentos e contingências atuais. No campo da Educação Especial e na área da Educação Infantil urge o desenvolvimento de estratégias e direcionamentos para atender as demandas que esse público envolve, por isso, a formação profissional justifica-se como um excelente espaço/objeto para o presente trabalho.

Esta tese é essencialmente sobre um período considerado importante no desenvolvimento do indivíduo e que irá repercutir ao longo de toda a vida. Em vista disso, refletir sobre o começo da vida escolar/educacional é fundamental para pensar as concepções e práticas existentes e as que serão necessárias incluir nesses espaços que a partir de agora

¹ O conceito de educação inclusiva será melhor discutido no capítulo 1.

recebem a geração que tem uma característica em comum: a Síndrome Congênita do Zika Vírus. Contudo, este não é um grupo homogêneo. Por esse motivo, evidencia-se e justifica-se a necessidade de pesquisas nacionais que tragam para o debate na área da Educação esse grupo de bebês e crianças acometidos pelo vírus que amedrontou o país, especialmente, entre os anos de 2015 e 2016. Mas, antes de apresentar o estudo, é relevante mencionar o caminho trilhado para a escolha do tema e objeto de pesquisa.

I. Um pouco de mim, muito de nós!

As reflexões e anseios para este trabalho não se iniciaram em um momento específico da minha vida pessoal, acadêmica ou profissional, mas a partir do entrelaçamento de todas elas. Essas inquietudes me levaram a questionar o porquê em realidades mais periféricas encontramos um alto índice de pessoas acometidas por esse vírus, maior número de casos sendo atendidos na rede pública de saúde e agora matriculados nas creches e pré-escolas de municípios que se veem ainda com incertezas em como contribuir para a educação desses sujeitos.

Neste sentido, após o término do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ), no qual participei de pesquisas no Instituto de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ) no âmbito do Grupo de Pesquisa “Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais”² e somando as experiências como docente (no cargo de professora substituta) no Colégio Pedro II, me senti levada a não parar de estudar e pesquisar na grande área do conhecimento da Educação Especial.

Em ambas as instituições públicas mencionadas acima, que são consideradas escolas de referências na qualidade e ensino, vivenciei estratégias de diferenciação curricular e práticas colaborativas como a bidocência, por exemplo, relatada nos estudos de Braun e Marin (2016). Essas práticas despertaram não só o interesse pelo assunto, mas a vontade de compartilhar experiências que têm apresentado resultados efetivos na aprendizagem e se constituído como propostas inclusivas pensadas de modo coletivo³.

Mediante as inquietações em relação as exigências das legislações nacionais e internacionais, bem como das demandas oriundas do cotidiano das redes brasileiras, procurei

² Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosana Glat. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/>

³ Ver Macedo (2016).

dar continuidade aos estudos sobre a educação inclusiva no “Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares” (PPGEDUC/UFRRJ) ⁴, especificamente, na linha de pesquisa “Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas”.

De volta ⁵ ao grupo de pesquisa “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (OBEE)”, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch, encontrei outra vez base teórica e campo de estudo na Baixada Fluminense. A presente pesquisa faz parte dos projetos intitulados “Os „filhos da Zika“ chegaram na escola: E agora?” e “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Baixada Fluminense”, ambos sob a responsabilidade da mesma professora ⁶. A tese é realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Essa não é apenas a região onde está localizada a Universidade deste doutoramento e o campo de pesquisa dessa tese, como também é o local onde nasci, cresci, estudei e me constituí como pessoa e profissional da educação. Por isso, mais do que espaço de reflexão e problematização, esse é um lugar de identificação. A Baixada Fluminense é uma região metropolitana do Rio de Janeiro com diversos problemas sociais e altos índices de violência urbana ⁷, característica também das típicas áreas afetadas pelo maior índice de pessoas que contraíram o Zika Vírus (ou outras doenças afins também transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti* ⁸) nos últimos anos em todo país (BRASIL, 2017).

Não posso deixar de pontuar que o tema me é muito caro também pelo fato de ter ficado grávida em 2018. No ano anterior, quando já planejava engravidar, ouvi de minha médica a seguinte frase: “Espera pra tentar no outono/inverno, quando as incidências de contaminação pelo *Aedes Aegypti* são menores. Pegar Zika um pouco antes ou nos primeiros seis meses de gestação é muito arriscado para o desenvolvimento do bebê”. Esse alerta não só

⁴ Este programa também contribuiu para o financiamento do nosso trabalho uma vez que recebi bolsa de doutorado FAPERJ por um ano, optando pela não renovação desta bolsa dada a necessidade de atuar como pedagoga em outros ambientes fora da universidade.

⁵ Eu já havia feito parte desse Grupo de Pesquisa desde a sua criação em 2009, como membro e como bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, até o ano de 2012 (quando concluí minha graduação em Pedagogia, pela própria UFRRJ). Disponível em: <https://obee.ufrrj.br/>

⁶ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ, Protocolo N° 135/2021, processo número 23083.031153/2019-40, sob coordenação geral da Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch. Este projeto atende aos princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

⁷ Para estudos mais detalhados sobre essa região, consultar Pletsch (2012, 2013).

⁸ No capítulo 2, ampliaremos a discussão sobre esse assunto.

ecoava em minha cabeça como foi um dos principais motivos de esperar para tentar engravidar somente com a chegada do inverno seguinte.

Confesso que senti um misto de loucura com sensatez com a ideia de tentarmos “controlar” quando os bebês vêm ao mundo, de ter que levar em conta estações do ano ou menor número de doenças circulando e viver passando repelente a cada três horas. Há época, 2018, já me parecia estranha toda essa tensão e recomendações médicas, mas não imaginava que a epidemia de Zika de 2015/2016 pareceria apenas uma pequena prévia do medo generalizado que se instauraria em 2020 com a pandemia pelo novo Coronavírus (no capítulo 2 falaremos um pouco mais sobre isso).

Por fim, não tive a doença, a gravidez transcorreu perfeitamente e minha filha nasceu saudável em 2019. Mesmo assim, ler, escutar, ver e pesquisar sobre como crianças e suas famílias são impactadas pelo Zika Vírus ainda hoje me traz arrepios no corpo e tristeza na alma. Contudo, a esperança que por meio de uma educação com qualidade as adversidades que a SCZV causa podem ser diminuídas e as possibilidades das crianças potencializadas, gera uma maior motivação de me dedicar em contribuir de alguma forma para que essas crianças, seus familiares e professores tenham melhores condições de desenvolvimento e acompanhamento.

II. Problema, objetivos, hipótese e tese de pesquisa

O problema central da pesquisa consiste, então, na inclusão educacional na Educação Infantil de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV), tendo como objetivo geral analisar a partir de um Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação a formação de professores para a chegada de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus na Educação Infantil. Nessa direção, os objetivos específicos são:

- a) Investigar como está ocorrendo a inclusão educacional das crianças com a SCZV no município de Duque de Caxias a partir das concepções das professoras;
- b) Analisar a partir da concepção das participantes do Programa de Formação Continuada em Serviço para Profissionais da Educação Infantil conhecimentos demandados por eles para atuar com crianças com a SCZV; e
- c) Avaliar a validade social e as contribuições do Programa de Formação Continuada em Serviço para Profissionais da Educação Infantil a partir dos registros realizados pelas participantes do Programa.

Esse estudo precisa ser compreendido pelo tempo e espaço em que as creches e pré-escolas públicas, com condições prévias ou não, passam a ser o principal lugar de aprendizagem e escolarização desses sujeitos. Dessa forma, pela obrigatoriedade do início da escolarização de crianças a partir dos 4 anos de idade, como previsto na legislação nacional (BRASIL, 2013), entendemos que a SCZV é um acometimento que precisa de intervenção educacional já na primeira infância. Para que a intervenção seja possível, acreditamos ser de extrema necessidade ações teórico-práticas na formação dos profissionais que lidam no dia a dia com este público.

Assim, nossa hipótese de trabalho centra-se no entendimento de que a inclusão educacional e a Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE)⁹ quando realizadas com planejamento, acompanhamento e rede de apoio são eficazes no desenvolvimento de crianças de 0-3 anos e 4-5 anos acometidas pela SCZV. Por isso, defendemos a tese que é necessário os profissionais da educação receberem formação continuada, preferencialmente em serviço, com práticas colaborativas e disporem de uma rede intersetorial de apoio para trabalhar com esse cenário que se abre em creches e pré-escolas com a chegada das crianças com deficiência múltipla decorrente da SCZV.

Atualmente, segundo dados levantados pelo Censo Escolar de 2018, no período de 2014 a 2018, as matrículas em creche cresceram 23,8% (e só em 2018 o aumento foi de 5,3%). O país tem hoje 69,7 mil creches, sendo 74,8% delas na zona urbana. A Educação Infantil como um todo, considerando creche e pré-escola, tem 8,7 milhões de alunos atendidos. Apesar desses dados, foi somente com a Constituição Federal de 1988 (CF/88) que a Educação Infantil foi considerada como a primeira etapa da Educação Básica e, por sua vez, a Educação Especial reconhecida como modalidade de educação escolar, com atendimento educacional especializado gratuito, ocorrendo, preferencialmente na rede regular de ensino. A partir desse marco histórico, percebe-se a preocupação de pensar esses dois universos dentro de um mesmo atendimento.

Há mais de 10 anos, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009a)²⁷, em seu Artigo 4º, já definiam a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a).

⁹ Termo construído colaborativamente durante a banca de qualificação dessa tese e que será conceituado no quinto capítulo.

E, entendemos, a partir dos estudos de Vygotsky¹⁰ (1998)

(...) o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (...) De fato, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSY, 1998, p.110).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), as crianças que são o público da Educação Especial devem ser atendidas em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível sua integração em classes comuns. Já as crianças da Educação Infantil e da Educação Especial que pertencem ao grupo de zero a três anos de idade, devem ser atendidas pelo Programa de Estimulação Precoce, para que, através de estímulos corretos possam desenvolver suas potencialidades.

No ano de 2013, por meio da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), que altera e atualiza a LDB de 1996, temos o estabelecimento de padrões básicos nacionais de funcionamento das instituições de Educação Infantil, como mínimo de horas de trabalho pedagógico e dias letivos, por exemplo. São desafios importantes nesse campo, explicitados na referida Lei: a oferta de educação inclusiva e atendimento educacional especializado já no início da Educação Infantil e a consideração da diversidade étnico-racial também em toda a educação básica.

É sabido que casos de malformação neurológica aumentaram no Brasil devido a epidemia do vírus Zika, desde 2015. Quando identificados, esses bebês passam por uma bateria de exames e são encaminhados para acompanhamentos com profissionais de várias áreas da saúde logo nos primeiros meses de vida. No intuito de melhorar a qualidade de vida, especialistas avaliam que a estimulação precoce na janela de até três anos de idade é importante para reduzir o nível de comprometimento dessas crianças, como podemos ver nas palavras de Carla Trevisan, coordenadora técnica da Fisioterapia Motora do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz):

Estimulação precoce é um termo que abrange uma variedade de estímulos para auxiliar o desenvolvimento motor e cognitivo de lactentes e crianças e pode ser definido como um programa de acompanhamento e tratamento multiprofissional para recém-nascidos de risco ou com alguma deficiência. A maior parte dos programas de estimulação precoce objetiva o atendimento de crianças de zero a três anos de idade,

¹⁰ A escrita do nome do autor tem encontrado alterações de acordo com as traduções e idiomas utilizados, como também, das preferências de determinados pesquisadores. Na presente tese, assumimos a escolha de uso da grafia *Vygotsky* por entender que ela atende a grande parte dos textos encontrados.

envolvendo tipicamente terapias tradicionais como fisioterapia, terapia ocupacional e fonoaudiologia (TREVISAN apud XAVIER, 2019).

Levando em consideração os apontamentos de Marin e Maretti (2014) que “Um dos grandes desafios da inclusão escolar é justamente favorecer o desenvolvimento particular de um sujeito num contexto coletivo”, corroboramos com as autoras quando salientam “para a necessidade de uma individualização do ensino, considerando a forma peculiar ou diferente do aluno aprender” (MARIN; MARETTI, 2014, p.5).

Desse modo, concordamos também com as palavras de Tuzzo (2016), ao afirmar que “Ninguém pesquisa o que, pelo menos em parte, já não conhece. Se assim fosse, não estaria apto sequer a formular as questões sobre as quais deseja conhecer as respostas. Assim, pesquisar é também aprender em um processo que avança” (p.133). Por isso, a partir de uma abordagem qualitativa com o desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa-ação colaborativa, esse trabalho pretende contribuir para o enriquecimento do insipiente conhecimento disponível sobre a educação de crianças afetadas pela SCZV no país e para a formação docente que lida diretamente com este público.

Para tanto, as indagações preliminares, que se tornaram as perguntas geradoras da pesquisa, foram: Existem diferenças na educação desse grupo de crianças afetadas pela SCZV? A Educação Infantil está preparada para recebê-las? E o que seria uma escola preparada? Como trabalhar com essas crianças? Quais conhecimentos são demandados pelos professores para atuar com essas crianças? O que esperar e o que oferecer para contribuir com o seu aprendizado e desenvolvimento? Como deve acontecer a estimulação precoce de caráter didático-pedagógico em creches e pré-escolas?

III. Contextualizando a pesquisa a partir dos pressupostos teórico-metodológicos escolhidos

Buscando responder essas perguntas, o referencial metodológico escolhido foi a pesquisa colaborativa. Essa proposta está sendo utilizada por alguns pesquisadores da Educação e, particularmente, da Educação Especial, como uma pesquisa construída colaborativamente entre os próprios atores da realidade local, visando uma escola inclusiva e democrática com todos e para todos. Corroboramos com o sentimento de Oliveira (2016), ao expressar que

percebemos a necessidade de uma investigação que, para além da cientificidade de buscar conhecer o desconhecido, seus sentidos e valores, pudesse enveredar-se pelo

exercício pedagógico na direção de uma pesquisa colaborativa. Está construída no movimento de uma reflexão crítica das ações docentes entre professor pesquisador e professor pesquisado (OLIVEIRA, 2016, p.63).

Em estudo anterior, optamos por ouvir professores e mediadores que vivenciavam em sua rotina de trabalho uma realidade de prática docente colaborativa. Foram abertos espaços para que esses atores pudessem se expressar e relatar suas vivências, nos quais priorizamos a “busca pelo ouvir aqueles que dia a dia estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e pela realização de interlocuções que, a nosso ver, parece o caminho mais plural para se pensar uma realidade – que por si só já é – coletiva” (MACEDO, 2016, p.25).

Todavia, na presente pesquisa, objetivamos ir além de “ouvir suas vozes”, registrá-las e dar-lhes lugar em um estudo. Desejamos, por meio de trocas, construir colaborativamente reflexões e práticas que possam impactar diretamente em sua própria formação docente e repercutir imediatamente em ações com as crianças no que chamamos de “chão das creches e pré-escolas”.

Acreditamos que a formação de professores deve produzir conhecimentos que atendam as demandas atuais. No entanto, nem sempre a formação inicial conseguirá dar conta de responder as exigências da realidade prática encontrada, primordialmente, quando falamos de uma realidade pouco conhecida e ao mesmo tempo urgente (como é o caso do público dessa pesquisa). Antunes e Glat (2011) abordam que o tema da formação docente inicial e continuada ainda é um dos nós críticos do processo de inclusão escolar.

A docência não é algo que simplesmente acontece, ela é um processo. É uma constituição que se modifica e é modificada a partir de influências diversas, compreensões e visões de mundo, exemplos e experiências prévias, bem como, a formação profissional em si. Por isso, as mudanças na sociedade impactam diretamente nas práticas, ao passo que as práticas docentes contribuem para mudar a sociedade. Essa é a via de mão dupla que marca o percurso. Nas palavras de Carneiro (2012),

Muitos alegam que a escola não está preparada para a inclusão, que faltam recursos e que o professor não está preparado. Essa preparação do professor só se dará efetivamente mediante uma formação em serviço que contemple a sua realidade. Cursos de formação teóricos que abrangem as deficiências, diagnósticos e prognósticos, pouco ajudam, uma vez que o professor continua sem saber reorganizar sua prática. O conhecimento informativo sobre esses aspectos é importante, mas a formação em serviço transformadora tem que ir além, trabalhando com o professor no seu dia a dia as necessidades emergentes de sua prática (CARNEIRO, 2012, p.10).

Para a inclusão escolar ter êxito, Capellini & Mendes (2007) apontam que “Há que ter consideração cuidadosa sobre o que é melhor para a criança [...] e de formação em serviço

para receber programas colaborativos” (CAPELLINI & MENDES, 2007, p. 123). Como analisa Pletsch (2011), faz-se necessária a garantia de formação inicial e continuada, tempo de interação e planejamento conjunto aos professores que trabalhem com os alunos com deficiências. Desde a Portaria 1.793, de dezembro de 1994, indicativos sobre a formação dos docentes para o trabalho com a inclusão escolar já eram conhecidos, exigindo sobre "a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1994). Tal aspecto foi reforçado na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Diante deste quadro de inclusão escolar, é fundamental o estabelecimento de medidas e práticas educativas que possibilitem que a qualidade acadêmica seja mantida. Essa qualidade é a garantia que, respeitadas as especificidades de cada sujeito, os processos de aprendizagem sejam significativos para os alunos, atendendo suas demandas e potencializando suas habilidades. A inclusão educacional sugere a construção de um modelo de escola transformado e, esse modelo de escola, implica na criação de redes de apoio e colaboração ao professor do ensino regular (MACEDO, 2016). Nesse sentido,

Novas atribuições são delegadas às escolas, que necessitam de mudanças e adequação em seus fazeres. A educação especial passa a fazer parte do ensino regular, surge a necessidade de um trabalho desenvolvido em equipe, *o ensino comum e o ensino especial precisam juntar seus saberes para executar novas formas de agir e atender a todos em suas especificidades* (DAVID & CAPELLINI, 2014, p. 206, grifo nosso).

Assim, precisamos nos preparar para atuar em situações que não foram pensadas durante a nossa formação para lidar com a diversidade encontrada na escola. Segundo Morin (2011), é preciso uma constante abertura a novas interações e conectar os vínculos do que já se conhece, para ampliá-los e transformá-los em prol de uma melhor qualidade de vida. Ou seja, os professores necessitam ser expostos a novas formas de pensar e trabalhar com os mais diferentes tipos de alunos.

Acreditamos que estudos que visam pesquisar a realidade educacional de grupos denominados no senso comum de “excluídos” devem levar em consideração os contextos de exclusão e inclusão escolar em que estão inseridos. É preciso se ater às peculiaridades de cada sujeito, dado que as características individuais e coletivas (de um mesmo grupo) fazem parte da construção e constituição de sua escolarização, ao passo que cada indivíduo é único e possui suas próprias especificidades.

Apropriando-nos das palavras de Pletsch (2020), vemos a Educação Especial “não apenas uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas

também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar” e, por isso, é imprescindível demarcar aqui que não consideramos a “educação inclusiva como uma área de pesquisa, mas sim como uma política pública que deve ser analisada à luz da sua gênese em diálogo com as diversas variáveis sociais e educacionais sem desconsiderar as influências internacionais e suas traduções locais” (p. 66).

Feita esta introdução com a explicitação das inquietações e objetivos do trabalho, optamos por dividir o texto em três partes, a saber: primeira parte, com dois capítulos; segunda parte, com um capítulo; a terceira parte, contando com dois capítulos e, por fim, as conclusões. Considerando toda a complexidade do assunto abordado, são expostas no primeiro capítulo questões pertinentes ao universo da Educação Infantil. Esse capítulo traz, brevemente, aspectos ligados à sua trajetória no país e propõe uma discussão a partir do que as pesquisas mais recentes mostram sobre perspectiva inclusiva na Educação Infantil e na formação de professores.

A fim de conhecer os estudos em andamento e aqueles já concluídos sobre o objeto da pesquisa buscou-se primeiramente realizar um balanço de produções acadêmicas sobre o tema. A partir deste levantamento foi constatada a carência de trabalhos acadêmicos em nível de Mestrado e Doutorado sobre a Educação Infantil com sujeitos público-alvo da Educação Especial. Diante deste quadro, foi evidenciado, por um lado, um interesse inexpressivo pelo objeto na área da Educação, talvez por sua atuação recente e, por outro, a necessidade e importância de investigar elementos referentes à educação de um novo grupo que hoje chega às redes de ensino (a saber, aqueles afetados pela SCZV).

Com isso, o segundo capítulo é dedicado à recente trajetória da Síndrome Congênita do Zika Vírus no Brasil, apresentação de alguns estudos da área da saúde que têm dominado o debate sobre o tema, como ficou evidente nos estudos de Viana (2021), e o que já temos de produção acadêmica no que concerne ao âmbito da educação em creches e pré-escolas de crianças acometidas por ela. Paralelamente, são levantados conceitos e referências sobre a deficiência múltipla e a possível contribuição dos conhecimentos da área para o endossamento do que vem sendo construído para o trabalho na infância com a SCZV.

A organização subsequente do trabalho está constituída do terceiro capítulo que versa, especificamente, sobre as perspectivas teórico-metodológicas que fornecem os subsídios das reflexões e práticas estabelecidas. É descrita detalhadamente a parte prática do estudo. Assim, usamos como base epistemológica autores que se utilizam da pesquisa-ação colaborativa (BRAUN, 2004; 2009; 2012; CAPELLINI, 2012; OLIVEIRA, 2016; ZERBATO, 2018, entre outros). Ademais, nos debruçamos nos estudos de pesquisadores que também abordam as

possibilidades da formação em serviço dos professores que desenvolvem um trabalho colaborativo (WOOD, 1988; WEST & IDOL, 1990; WALTHER-THOMAS, 1997; CAPELLINI, 2004; BEYER, 2005 E 2006; FONTES, 2009; CAPELLINI, MENDES, 2007; MENDES, ALMEIDA & TOYODA, 2011; BRAUN, 2012; entre outros).

Neste capítulo ainda, são apresentados o campo e os sujeitos da pesquisa, bem como os materiais que foram selecionados como recursos para explorar os temas e as estratégias de análise do conteúdo. O *locus* da pesquisa se concentrou na realização de um Programa de Formação Continuada de profissionais de Educação da Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ – sendo uma ação vinculada aos projetos de pesquisa anteriormente citados. Esse Programa, concebido e registrado como um Curso de Extensão, foi desenvolvido no ano 2020 em um formato misto: presencial e online.

A terceira parte do texto está subdividida em dois capítulos nos quais são expostos o material produzido com dados e informações criados ao longo da pesquisa e sua respectiva análise. Dialogando com as perspectivas teóricas que embasam a pesquisa – como os teóricos da matriz histórico-cultural que salientam o importante papel da educação formal para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e apropriação da cultura. Dessa forma, corroboram com o pensamento de que a Educação Infantil é um espaço privilegiado por ser a primeira etapa da Educação Básica e pela possibilidade de dialogar sobre caminhos para a efetivação do movimento de inclusão e reconhecimento das diferentes infâncias.

Nesses capítulos, as análises do material se concentram em dois grandes Eixos Temáticos: *Programa de Formação Continuada de profissionais da Educação para trabalhar com a SCZV* e *Trilhas formativas: O que dizem os professores sobre as crianças com a SCZV*. A partir desses Eixos, emergiram seis categorias de análise: “Formação Continuada em Serviço”; “Desafios e possibilidades na formação de professores para trabalhar com crianças com a SCZV”; “Colaboração e Intersetorialidade”; “Com a palavra: o professor da Educação Infantil”; “Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE)” e “E agora? Significação e ressignificação docente”. Toda a investigação caminha no sentido de revelar, o que denominamos, quatro indicadores evidenciados nos dados construídos com os profissionais que participaram do programa para realização do trabalho com as crianças com a SCZV, a saber: 1. Práticas colaborativas na formação de professores e apoio intersetorial no cotidiano escolar; 2. Aproximação e parceria com as famílias das crianças; 3. Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE) e 4. Enfoque em atividades de comunicação, como o suporte da Comunicação Alternativa (CA), e ações individualizadas, como a estratégia do Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

Finalmente, são tecidas as conclusões do estudo que abarcam as considerações finais da pesquisa e levantam outros tantos apontamentos com a intenção de impulsionar ainda mais o interesse e novas investigações que possam somar conhecimentos para a área.

PARTE I
COMEÇO E RECOMEÇO: AS CONCEPÇÕES E DESAFIOS QUE PERMEIAM O
OBJETO DE ESTUDO

CAPÍTULO 1

O começo de tudo: uma volta pelo mundo da Educação Infantil

Assegurar na letra da lei qualquer direito ou dever não significa que sua efetividade realizou-se ou se realizará; no entanto, trata-se de um passo importante para que a sociedade faça avançar sempre mais suas lutas e conquistas de afirmação da educação como direito básico e fundamental, especialmente quando tais inscrições vêm a consolidar princípios e políticas afirmados, apenas, enquanto opções de determinado grupo ou partido no poder, estatuto de políticas de Estado, configurando-se como políticas de governo, longe de assumirem o estatuto de políticas de Estado (SILVA, 2011. p.230).

A já conhecida Educação Infantil pública é, historicamente, uma realidade recente na legislação e sociedade brasileira. Como destacamos na introdução, foi com a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF) que o Estado tomou para si a responsabilidade por esta etapa, que passou a ser a primeira da Educação Básica. Mesmo passados mais de 30 anos de seu registro na Carta Magna do país, até este momento, ainda percebemos esforços para sua efetividade na realidade nacional.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990), as crianças e os adolescentes passaram a ser legalmente reconhecidos como sujeitos de direitos e, que seus direitos, devem ser tratados com prioridade absoluta. O ECA estabelece que a família, o Estado e a sociedade são responsáveis pela proteção desses indivíduos a partir da consideração de que são cidadãos vivendo um período de intenso desenvolvimento físico, psicológico, moral e social.

O Estatuto menciona que a educação escolar é fundamental para o desenvolvimento de toda criança, reforçando a importância da Educação Infantil. Apesar de considerada a educação de bebês e crianças de zero a cinco anos e 11 meses, a Educação Infantil, dividida em creches e pré-escolas, só é obrigatória a partir dos 4 anos de idade (visto que a Constituição Federal, em seu artigo 208, determina a igualdade de condições para o acesso e permanência na educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade).

Seu pertencimento e finalidade podem ser encontrados também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96), artigo 29, na qual descreve que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). A LDB é, ainda hoje, um dos grandes norteadores do trabalho desenvolvido nessa etapa da educação, apesar de já ter sofrido algumas alterações como na versão de 2013, como já mencionado.

É válido destacar que a LDB trata também da concepção e determinação quanto à formação de professores da Educação Infantil que passou a ter a regulamentação da exigência mínima para a atuação dos professores, a abordagem da avaliação da aprendizagem e/ou do desenvolvimento infantil. As indicações são que o processo avaliativo da Educação Infantil deve ser feito através de acompanhamento e registro de desenvolvimento de cada criança tendo em vista sua singularidade dentro do contexto coletivo, mas sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação.

Outro documento de suma importância para a Educação Infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, que ressalta a união entre cuidar e educar, respeitando a singularidade e individualidade de cada criança, como as diferenças sociais, cognitivas, econômicas, culturais, étnicas e religiosas (BRASIL, 1998). Neste Referencial, vemos o ato de educar ligado a situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas, visando contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relações interpessoais. Já o ato de cuidar, está no ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, valorizando suas capacidades (BRASIL, 1998, p.23).

No ano de 2001, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), determinando que o Distrito Federal e os municípios elaborassem seus respectivos planos decenais como um processo democrático e participativo, com representação do governo e da sociedade. Visando atender essa exigência, o Ministério da Educação (MEC) organizou uma nova versão da “Política Nacional para a Educação Infantil”, com o subtítulo: “Pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação”, sendo lançada em 2006.

Em 2006, com a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006) que aborda as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para promover a melhoria da qualidade do atendimento e ensino em escolas de Educação Infantil, encontramos um documento com o objetivo de auxiliar os sistemas educacionais a se tornarem espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças e atenda às necessidades educacionais de cada criança.

O MEC orientou alcançar as metas para a Educação Infantil estabelecidas no Plano Nacional de Educação, publicado em 2001, entre elas: a inclusão da Educação Infantil no sistema de financiamento da Educação Básica; a definição de “parâmetros nacionais de qualidade para o atendimento nas instituições de Educação Infantil e a “Elaboração de padrões de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil, considerando as características regionais” (BRASIL, 2006).

Essa nova versão contou com a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a Educação Infantil na formulação das políticas públicas voltadas para as

crianças de 0 a 6 anos (à época). Quando na parte da trajetória da Educação Infantil, o documento menciona as transformações que foram ocorrendo no modo de entender as crianças:

[...] contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido (BRASIL, 2006, p.8).

Das recomendações da Política Nacional de Educação Infantil de 2006, é válido trazer a parte referente às práticas pedagógicas, que devem considerar “os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professoras e professores, pais, comunidade e outros profissionais”, nas quais as instituições de EI assegurem “iniciativas inovadoras, que levem ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da Educação Infantil, sobre a infância e a prática pedagógica” (BRASIL, 2006, p.27). A política salienta ainda sobre a importância da reflexão coletiva sobre essas práticas e a participação coletiva dos diferentes atores na elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas para a área.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, a criança 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 (BRASIL, 2010, p.12).

Andrade (2010), em seus estudos, faz um apanhado sobre a Educação Infantil e as noções de *criança*, *crianças*, *infância* e *infâncias*, trazendo sua trajetória, expondo realidades em diferentes momentos históricos e sociedades. A autora apresenta os principais discursos teóricos do campo a partir de análises sociológicas baseadas em pensadores consagrados, como também, alguns resultados de pesquisa desenvolvida com educadoras de creches.

Através do entrelaçamento dessas informações, Andrade (2010) constatou que “ambas revelam uma compreensão complexa e contraditória do que seja a criança e o seu papel na sociedade” (ANDRADE, 2010 p.77), revelando a visão da criança como um ser frágil e que necessita da condução do adulto para ser “normatizada pelo processo educacional”. Esse modo de ver a criança contrasta com a concepção pregada nas diretrizes educacionais nacionais que garantem a elas serem vistas como sujeitos de direitos e produtores de conhecimento nos espaços das creches e pré-escolas.

Voltando para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) quando trata do assunto, apresenta como eixos do currículo, que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as *interações* e a *brincadeira* (BRASIL, 2010, p.25).

Para a perspectiva de um dos maiores teóricos do campo da aprendizagem e do desenvolvimento, Lev Vygotsky, o brincar tem um papel relevante, pois é visto como uma possibilidade de provocar e estimular o desenvolvimento de uma criança. O psicólogo bielorrusso anuncia que a brincadeira possibilita a internalização de conceitos do meio social pela criança, modificando suas funções psicológicas (atenção, memória, linguagem, percepção, entre outros). Segundo ele, “é através do brincar que a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto” (VYGOTSKY, 2007, p. 110).

Vygotsky (2007) enfatiza que a imaginação é um mecanismo para demonstrar aquilo que a criança interioriza de sua vivência cotidiana através do ato de brincar. E com o passar do tempo e o correr da idade, o modo de brincar e sua forma de agir também mudarão diante do brincar. Esses processos de aprendizagem promovem ciclos de desenvolvimento e, juntamente com a interação social, vão constituindo uma nova forma de a criança lidar com a realidade social.

Um dos autores que se debruça sobre a área da Educação Infantil é o sociólogo norte-americano Willian Corsaro que em uma de suas obras mais famosas “Sociologia da Infância” (CORSARO, 2011), como em outros textos, apresenta o conceito de *peerculture*, sendo este “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2011, p. 32). Seus estudos vêm sendo usados no campo da Educação Infantil para discutir a importância do lúdico, da brincadeira e o processo criativo na constituição dos sujeitos e na construção das culturas infantis.

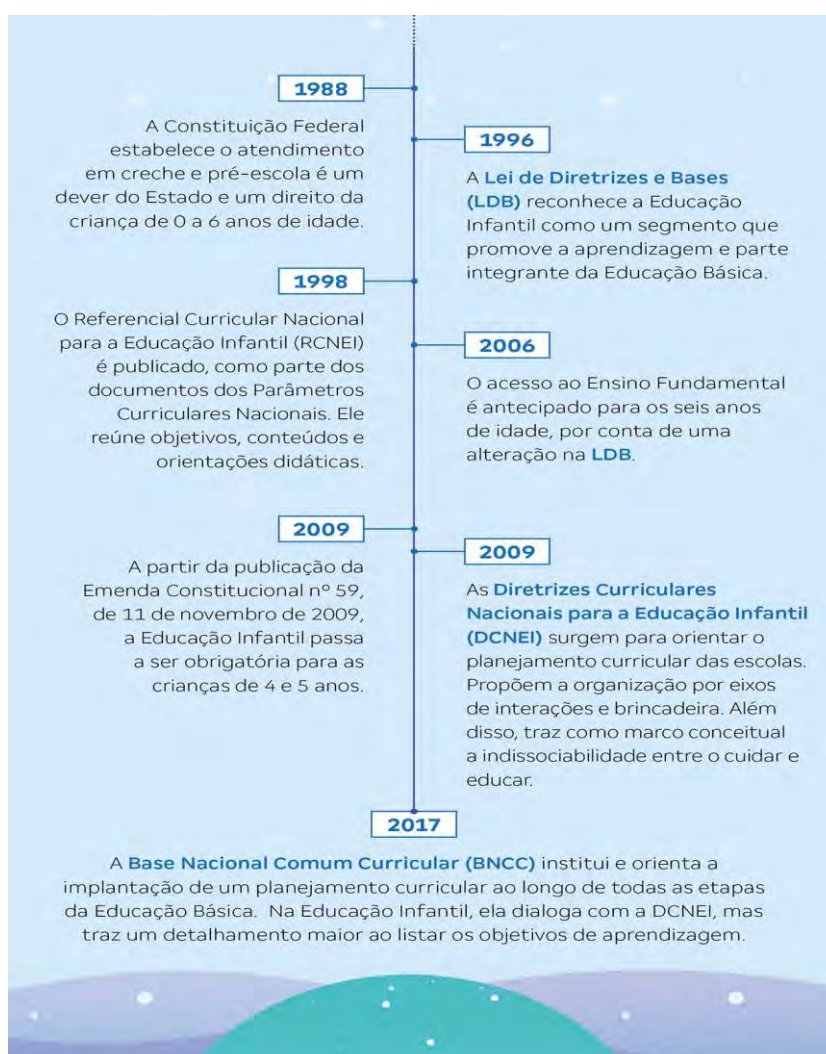
As culturas infantis no processo de criação e apropriação dos símbolos, signos e dos rituais são construídos no coletivo infantil, assim sendo, nas creches e nas pré-escolas, em que bebês, crianças e adultos diversos convivem diariamente. São, portanto, nesses locais que os profissionais da educação têm o desafio de possibilitar espaços e tempos - através de momentos lúdicos e brincadeiras - para que os pequenos de diferentes classes socioeconômicas possam construir essas culturas e ressignificá-las o tempo todo por meio de suas próprias vivências.

Procurando situar e contextualizar a infância com base em uma perspectiva histórica e

cultural, outro conceito criado por Corsaro (2011) é o conhecido como “reprodução interpretativa”. Em breves palavras, seria a reprodução da estrutura social e como os processos histórico-culturais afetam as infâncias, ao passo que, engloba também a criatividade e a participação social das crianças quando elas interpretam essas forças sociais modificando-as em suas próprias infâncias. Discutindo sobre essa via de mão dupla, o autor declara que “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (p. 32).

A seguir, temos uma linha do tempo que resume os principais e mais recentes documentos que mencionamos sobre a Educação Infantil no país, vejamos:

Figura 1- Linha do tempo documentos para a Educação Infantil no Brasil



Fonte: Site Nova Escola¹¹

¹¹ Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei>.

Os documentos norteadores apontam que existem três princípios básicos que necessitam ser respeitados nas propostas pedagógicas e no currículo da EI, são eles: éticos, políticos e estéticos. Deste modo, o currículo deve ser pensado como a união de práticas e teorias que articulam experiências e saberes de bebês e crianças com os conhecimentos de mundo que “fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral” de todas as crianças (BRASIL, 2010). E para discutir essas questões relativas ao currículo, precisamos nos debruçar sobre a formação dos docentes que o constituem e modificam.

Sobre essa formação, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor a respeito da formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Destacamos os artigos a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

A formação de professores será um ponto chave do próximo tópico deste texto, contudo, já fica aqui demarcado que a formação inicial e/ou continuada deve possibilitar a compreensão por parte dos educadores dos pequenos como seres sociais e concretos, que ocupam um lugar na história. Por isso, o trabalho com crianças se faz em um espaço propício e que garante os meios necessários para o desenvolvimento das diferentes linguagens e a participação efetiva e significativa.

Acreditamos que ser docente, seja na Educação Infantil ou em qualquer outra etapa, é ter sempre uma atitude investigativa da própria prática e o compromisso constante com a formação humana, nesse caso em especial, contribuir para a conquista de autonomia e construção de identidade ainda na tão tenra idade. Isto posto, é essencial salientar que se faz necessária a valorização social, econômica e cultural dos docentes, por parte do governo e da sociedade civil, para que a tarefa de educar, de modo coerente com as concepções e os princípios da educação infantil, seja possível. Após esse adendo, retornamos para a legislação

nacional.

Em 2014, foi lançado o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), somando-se aos planos municipais para o mesmo decênio, indica a colaboração entre as três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal) como um ponto imprescindível para garantir uma oferta de qualidade na Educação Infantil. Sabemos que os municípios seguem como os principais provedores dessa primeira etapa da Educação, mas essa colaboração entre os outros poderes auxilia como sendo um maior aporte financeiro.

Em 2018, temos a Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018 que define as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil aos 4 (quatro), reafirmando e consolidando o corte etário para a matrícula de crianças na pré-escola e no Ensino Fundamental. A Resolução estabelece o dia 31 de março do ano que a matrícula é realizada como sendo a data de corte para todo o território nacional. Este documento em seu Art.3º, uma vez mais, ratifica que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social, conforme o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5/2009.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2018).

Atualmente, dados do Censo Escolar de 2018 revelam que o número de matrículas na Educação Infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018. E, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017 do IBGE, o acesso à pré-escola está próximo da universalização no país¹². Nessa faixa etária (4 e 5 anos), o Censo Escolar mostra que o atendimento escolar chega a 91,7%. Já na faixa que compreende a oferta em creches (0 a 3 anos), o atendimento escolar é de 32,7%. Os dados do Censo Escolar 2018 foram apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹³.

Uma observação pertinente a ser feita a partir desse percurso na legislação nacional é que as creches e pré-escolas integram o sistema de ensino e não mais o da assistência social, como uma vez fora no passado recente. Esta condição aponta para o caminho a ser seguido, visto que a legislação atual é clara, não restando dúvida sobre o caráter educacional desses

¹²Vale lembrar que uma das metas estabelecidas pelas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (2006) era de “atender, até 2010, 50 das crianças de 0 a 3 anos, ou seja, 6,5 milhões, e 80 das de 4 a 6 anos, ou seja, 8 milhões de crianças”(BRASIL, 2006, p.21).

¹³Todos os dados do Censo Escolar 2018 estão disponíveis no Portal do Inep, em diferentes formatos. Para maiores informações, acesse: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>

espaços.

Diante desse cenário, evidencia-se a relevância de se estudar o contexto da Educação Infantil por ser uma etapa da educação em plena ascensão de investimentos, atenção, matrículas e por ser cada vez mais difundida a compreensão desse período como uma fase rica em relação à construção da autonomia, identidade e competências do sujeito. Acreditamos, portanto, numa Educação Infantil que permite crianças vivenciar, experimentar e experienciar, aprender, reproduzir, criar e recriar por meio do brincar e de outras formas que de modo estruturado contribuam em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

1.1 O que as pesquisas mostram sobre perspectiva inclusiva na Educação Infantil e a formação de professores

Ao considerar a trajetória brevemente relatada no ponto anterior, à problemática que norteou o presente estudo se apresentou pelo seguinte questionamento: O que as pesquisas dos últimos 30 anos dizem sobre a perspectiva inclusiva no que tange a Educação Infantil e a formação dos docentes para trabalhar com este público? Em busca de respostas e apreensão da realidade, adotando-se como método a pesquisa bibliográfica no campo da Educação, mais especificamente, se apresentando como uma revisão de literatura com o intuito de mapear o que vem sendo produzido sobre o tema, foi realizado um balanço das produções acadêmica dos estudos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴.

Partiu-se do pressuposto de que ainda é pouco o conhecimento disponível sobre a educação de crianças afetadas pela Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) e, por isso, analisar pesquisas que abordam o tema da inclusão na Educação Infantil é essencial para construir o arcabouço teórico que se refletirá nas práticas educacionais para/com este público.

A pesquisa no banco da BDTD seguiu o critério de busca a partir dos *resumos em português* que continham as expressões: *Educação Inclusiva*, *Educação Infantil* e *Formação Docente* e que se inseriam com *Data de Defesa* entre 1988 e 2019. Esse recorte temporal deu-se pelo ano de publicação da Constituição de 88 com a inclusão da Educação Infantil e encerrou-se em 2019 por ser o momento de escrita deste capítulo. Após leitura dos textos selecionados, procedeu-se a uma análise mais qualitativa e verificou-se que nem todos abrangiam os objetivos da pesquisa (a saber, inclusão na Educação Infantil e o aspecto da formação docente). Portanto, foram descartados alguns textos que não se enquadravam no foco do presente estudo.

¹⁴ Os trabalhos podem ser encontrados no endereço: <http://bdttd.ibict.br>

Foram encontrados trinta e nove (39) trabalhos¹⁵, sendo vinte e nove (29) dissertações e apenas dez (10) teses. Das trinta e nove (39), somente dezoito (18) eram pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação (ou em Educação Especial) e, especificamente, abordavam estudos envolvendo a educação inclusiva na etapa da Educação Infantil na faixa etária de zero a cinco anos e tratavam sobre a formação dos profissionais para este público, os quais serão abordados no tópico seguinte. Estes dezoito (18) textos estão localizados no recorte temporal de 2006 a 2018, sendo que destes três são teses de doutorado e quinze (15) são dissertações de mestrado, como pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Pesquisas analisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES				
TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO DE DEFESA
Tese	<i>As diferenças no contexto da Educação Infantil: estudo da prática pedagógica</i>	SOARES, C. F.	Universidade Federal do Ceará	2011
Tese	<i>Ensino itinerante na Educação Infantil: investigando as práticas docentes</i>	ANUNCIACÃO, L. M. R. L.	Universidade Federal de São Carlos	2017
Tese	<i>Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil: o que dizem os professores especializados</i>	HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F.	Universidade Federal do Espírito Santo	2018
Dissertação	<i>Uma educação que é legal! É possível a inclusão de todos na escola?</i>	LUZ, A. A.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2006
Dissertação	<i>O profissional de apoio na rede regular de Ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial</i>	MARTINS, S. M.	Universidade Federal de Santa Catarina	2011
Dissertação	<i>Os [des]caminhos da escolarização na surdez: Examinando a educação infantil na fortaleza: dos que ouvem com os olhos e falam com as mãos</i>	DANTAS, A. E. F. M. M.	Universidade Federal do Ceará	2012
Dissertação	<i>Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na Educação Infantil</i>	RODRIGUES, G. N.	Universidade Federal do Maranhão	2013
Dissertação	<i>Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e</i>	GOMES, J. C.	Universidade Nove	

¹⁵ Até a data de 05 de outubro de 2019.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES				
TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO DE DEFESA
	<i>transtornos globais do desenvolvimento na prática docente</i>		de Julho	2014
Dissertação	<i>Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo</i>	PEREIRA, D. M.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
Dissertação	<i>A criança com paralisia cerebral na Educação Infantil: um olhar sobre a prática docente</i>	SILVA, P. L.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
Dissertação	<i>A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades</i>	PINHEIRO, F. C.	Universidade Federal do Maranhão	2015
Dissertação	<i>Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se</i>	SILVA, M. C.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015
Dissertação	<i>Práticas pedagógicas na Educação Infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar</i>	ALONSO, R. G.	Universidade Federal de São Carlos	2016
Dissertação	<i>Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na escola de aplicação da Universidade Federal do Pará</i>	OLIVEIRA, T. C.	Universidade Federal do Pará	2016
Dissertação	<i>Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras</i>	FERREIRA, R. F. A.	Universidade Federal de Minas Gerais	2017
Dissertação	<i>Atendimento educacional especializado para a Educação Infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana</i>	SANTOS, J. F.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2017
Dissertação	<i>Diálogos formativos para práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil</i>	SILVA, A. F.	Universidade Federal de Sergipe	2017
Dissertação	<i>Educação inclusiva: significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente</i>	RODRIGUES, P. R. E.	Universidade Federal de Alfenas	2017

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Ao longo da examinação dos trabalhos, foram elencadas oito categorias temáticas que abrangem os assuntos que mais aparecem nos textos e que se correlacionam com os três descritores escolhidos para a obtenção desses mesmos textos na base de dados já mencionada.

1. Educação Inclusiva
2. Educação Infantil
3. Formação docente ou de professores
4. Currículo e práticas pedagógicas inclusivas
5. Trabalho colaborativo e pesquisa colaborativa
6. Parcerias
7. O papel do professor e a (des) valorização docente

Os assuntos - ou categorias - acima, são apresentados a seguir com resumos das pesquisas, alguns trechos para melhor exemplificar os temas e a forma como foram abordados pelos autores, bem como por breves considerações sobre os trabalhos analisados.

1.1.1 Educação Inclusiva

Na dissertação realizada a partir de uma perspectiva hermenêutica com professores de diversos municípios do Rio Grande do Sul, Luz (2006) buscou compreender como os docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estavam vivenciando a Educação Inclusiva. Mediante as falas dos participantes, a autora encontrou o que ela chama de confrontos entre a Educação Especial e o ensino regular, como se houvesse uma competição entre saberes dos professores especialistas e dos generalistas.

Há algum tempo pesquisas têm mostrado que a Educação Especial veio trabalhando de forma paralela ao ensino comum. Entretanto, sabemos que para falar de uma educação na perspectiva inclusiva a Educação Especial precisa ser encarada como parte da escola comum, como uma modalidade que perpassa todo o sistema de ensino e vida escolar dos sujeitos (FONSECA; SANTOS, 2010; ANTUNES; GLAT, 2011; entre outros).

Ao investigar - através de entrevistas em forma de narrativas - experiências de docentes de cinco escolas públicas de São Bernardo do campo (SP) nas etapas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (sendo somente a primeira nosso objeto de estudo), Gomes (2014) revela a expressão “boas práticas de inclusão”, sendo ações alcançadas por meio da tomada de decisão pela inclusão por parte dos profissionais. Resultados encontrados pela autora (GOMES, 2014) indicam que os professores têm buscado informações sobre seus alunos de forma autônoma e tentando parcerias com outros colegas, com iniciativas bastante individualizadas, o que contraria a ideia de uma escola inclusiva em que todos os

atores educacionais deveriam estar envolvidos nesse processo.

Durante a pesquisa, apesar de transformações ocorrerem no interior de salas comuns, é percebido por Gomes (2014) que no âmbito de toda a escola isso não acontece e a mudança de paradigma parece distante do contexto coletivo. Contudo, ainda assim, a autora acha válido destacar que na realidade do campo pesquisado, as escolas de Educação Infantil estão muito a frente desse processo em relação às de Ensino Fundamental.

Pereira (2014) realizou um estudo com uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo incluída na Educação Infantil de uma escola particular em Natal (RN), por meio de um delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B (linha de base e tratamento). A pesquisa teve como objetivo geral desenvolver um instrumento facilitador da inclusão, elaborado de forma colaborativa entre profissionais e com o envolvimento da família, a saber, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI)¹⁶.

Dentre os dados relativos ao estudo, Pereira (2014) menciona a necessidade da adequação curricular para atender à heterogeneidade dos sujeitos, compreendendo o currículo como meio capaz de acolher a diferença como condição humana, e proporcionar acesso e participação no processo educativo de todos os indivíduos. Ademais, a autora destaca a importância das escolas assumirem e valorizarem os seus conhecimentos e as suas práticas, concebendo a diferença como uma oportunidade para novas aprendizagens.

Dentro desse contexto, mais ainda, salienta as crianças com autismo, principalmente, os não oralizados, revelando que quando estes apresentam dificuldades nas relações interpessoais podem ser beneficiados por um programa de Comunicação Alternativa (CA), como o utilizado em sua pesquisa. A Comunicação Alternativa (CA) é uma das áreas da Tecnologia Assistiva (TA) que atende pessoas em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever.

Autores como Walter e Almeida (2010), que discutem sobre a CA, baseiam-se na ideia de gerar possibilidade à pessoa com deficiência do uso da linguagem e de instrumentos que lhe viabilizem superar as dificuldades inerentes da disfunção e ter acesso ao desempenho comunicativo. Tais mecanismos são elaborados através de sinais ou símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários, com o intuito de substituir ou suplementar a fala humana, a partir de outras formas de comunicação (NUNES, 2003; GLENNEN, 1997).

¹⁶ O PEI é um planejamento individualizado, que é atualizado periodicamente, devendo ser elaborado colaborativamente entre os profissionais que atendem o aluno que segue objetivos traçados para ele, levando em consideração suas demandas, realidade, dificuldades e potencialidades. Para maiores esclarecimentos, indicamos a leitura dos trabalhos de Redig; Mascaro & Dutra (2017) e Glat; Pletsch (2013).

Essa comunicação pode envolver, por exemplo, o emprego de gestos manuais, posturas corporais, expressões faciais, uso de miniaturas, de símbolos gráficos (como fotografias, gravuras, desenhos e linguagem alfabética), de voz digitalizada ou sintetizada (NUNES; WALTER, 2014). Esses sistemas alternativos de comunicação dividem-se em aparatos de alta ou baixa tecnologia e desempenham um “[...] papel fundamental para contribuir no processo de inclusão de alunos sem fala funcional, facilitando a comunicação com seus interlocutores e auxiliando no desenvolvimento da linguagem” (TOGASHI; WALTER, 2016; p.364).

Com o desenvolvimento de um estudo de caso, Oliveira (2016) investigou práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano dos professores de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), utilizando-se, entre outros elementos, da aplicação de um grupo focal aos professores de Educação Infantil da EAUFPA. A autora assume a perspectiva de olhar a deficiência a partir do modelo social e tratou os dados através da ótica da análise de conteúdo, revelando o pensamento dos professores quanto suas práticas e formação (inicial, continuada e em serviço), que se mostrou frágil e bastante limitada.

Sobre a Educação Inclusiva, os participantes acreditam ser um processo de caminhada, “uma interação por parte dos *outros* professores, uma aprendizagem contínua, uma rede de atendimento especializado, trabalho coletivo e cooperativo, dentre outras acepções” (OLIVEIRA, 2016, p. 105, grifo original). Corroborando com esta ideia, a própria pesquisadora argumenta que

A inclusão escolar é uma via de mão dupla, e nesse caso se configuram o lado do aluno e o lado do professor, pois o professor também se inclui nesse processo, pois consegue perceber que precisa se permitir estudar, experimentar para também aprender a lidar com as crianças em situação de deficiência e melhorar sua prática pedagógica. Assim sendo, fica claro na visão do grupo que a inclusão é um eterno aprender a aprender, pois a cada ano novas crianças são recebidas no espaço da Educação Infantil, com demandas únicas e diversas, mas também é um espaço onde os professores estão tentando responder as propostas da educação inclusiva (OLIVEIRA, 2016, p.107).

Objetivando analisar qual tipo de formação receberam professoras que atuam em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte, Ferreira (2017) realizou um estudo de caso com seis professoras, sendo quatro professoras regentes e duas professoras de apoio das turmas. As profissionais foram escolhidas com o critério de fazerem parte da equipe de uma escola onde existem crianças em processo de inclusão e que foram diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nas análises e resultados obtidos, ficou reconhecido o papel docente em promover e/ou facilitar a interação das crianças com autismo com os seus pares, “percebe-se que a inclusão

traz ganhos também para os outros alunos, pela experiência de ter um colega autista com eles desde o início da formação. Isso enriquece a experiência dessas crianças, dando-lhes uma formação mais humana” (FERREIRA, 2017, p. 92).

No entanto, as participantes do estudo relatado assumiram ter insegurança para atuarem com as crianças com autismo em virtude de suas carências na formação profissional. Outro aspecto observado foi o conhecimento das características comuns aos indivíduos com autismo, para uma melhor adequação do trabalho docente. Ferreira (2017) diz que o trabalho pedagógico com essas crianças com demandas, sensibilidade, criação e flexibilidade.

Levando em conta as considerações da autora acima, vamos além e indagamos aqui: Essas características por ela mencionadas não deveriam estar presentes no trabalho com toda e qualquer criança? Muitas vezes, quando fala-se de inclusão escolar, o pensamento do senso comum é que apenas a socialização deve ser priorizada. Contudo, como vimos no início do capítulo desta tese em diversos documentos legais, toda criança tem direito de ter ampliadas suas experiências, de seu desenvolvimento integral, da construção de conhecimentos, de qualidade acadêmica. Não obstante, defendemos também que o lugar da interação e das relações interpessoais tem seu valor.

Nas palavras de Silva, Silva e Faleiro (2019),

Foi possível compreender que o paradigma da inclusão foi assumido nacionalmente. No entanto, é necessário destacar que este tem se expandido e fortalecido, não como desdobramento das lutas sociais dos grupos considerados minoritários, tais como os negros, indígenas, pobres e aqueles vinculados à educação especial. Houve um processo de resignificação desses desejos e necessidades, uma vez que, dentro do sistema, são formados segundo seus princípios, tornam-se presas produtoras e consumidoras, logo partícipes do sistema (SILVA; SILVA; FALEIRO, 2019, p.714).

Outros pesquisadores também trataram sobre a inclusão educacional através do viés econômico e social (BUENO, 2008; PADILHA, 2010, entre outros). Pletsch (2011), há quase 10 anos já questionava como estava sendo adotado os discursos de “inclusão total” e a necessidade das políticas públicas de escolarização levarem em conta a articulação dos “[...] aspectos referentes à organização escolar e à relação ensino-aprendizagem, por um lado, e a análise mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas e sociais que configuram a realidade brasileira, por outro” (PLETSCH, 2011, p. 52). A autora chamava a atenção para o fato de essas ações serem feitas de modo indiscriminado não considerando as demandas reais desse público e da diversidade da escola brasileira caminharem para consolidar o que vemos como “exclusão camuflada de inclusão”.

1.1.2 Educação Infantil

Os autores das teses e dissertações estudados relatam que a Educação Infantil ainda é uma área marginalizada e que carece dos mais diversos investimentos, principalmente, quanto ao conhecimento da Inclusão Educacional para a construção de novas práticas pedagógicas coerentes. Ressaltamos, de antemão, que esse diálogo é fundamental para propiciar um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e de apoios especializados, sempre que necessários.

Podemos encontrar na Nota Técnica conjunta nº. 02/2015 (BRASIL, 2015), que a principal atribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil é de “[...] identificar barreiras e implementar prática e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar” (BRASIL, 2015, p. 4). Este mesmo documento determina que:

Toda creche e pré-escola devem ser inclusivas. Caso contrário, não cumprem seu papel social e não garantem os direitos fundamentais de todas as crianças. O desenvolvimento inclusivo da educação infantil consiste em um dos pilares da qualidade educacional. Esta construção explicita-se no Projeto Político Pedagógico – PPP das instituições escolares, que deve prever, também, o Atendimento Educacional Especializado, assim como os demais serviços da educação especial, conforme estabelece a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2015, p. 4).

Nas disposições feitas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), temos que as atividades pedagógicas e curriculares a serem desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil precisam focar como eixos norteadores as interações e as brincadeiras entre as crianças. Assumindo um papel primordial na Educação Infantil, a brincadeira além de ser um direito das crianças, favorece o desenvolvimento por meio de experiências com o mundo e com os outros, desenvolve a criatividade, a autonomia e o contato com seus pares e com os adultos, potencializa seu desenvolvimento integral, como podemos ver no trecho a seguir:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 86).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), orienta que essas

ações dos professores para o desenvolvimento integral da criança devem acontecer de forma planejada, de modo a organizar os espaços e as atividades que atendam as especificidades dessa faixa etária. Estudiosos da Educação Infantil, como Kramer (2006), Kuhlmann Jr. (2001) e Oliveira (2002), ressaltam o papel fundamental da EI e os desafios para a sua efetivação como política pública. Entretanto, ao analisar o quantitativo das crianças no país com as matrículas de EI, verificamos que há, ainda, um grande número fora do sistema de ensino. Grande parte dessa demanda inclui crianças com diferentes deficiências (MELETTI; BUENO, 2010).

Anunciação (2017) que realizou um estudo de caso de caráter exploratório e descritivo junto a professores do ensino itinerante que atuam na Educação Infantil de uma cidade do interior paulista, reforça nossa justificativa em realizar essa pesquisa doutoral quando é categórica ao afirmar que: “Os trabalhos pedagógicos da EE na EI precisam elevar seu número de pesquisas. O campo de pesquisa é vasto e necessita de reflexões profundas para mudanças reais e significativas” (ANUNCIÇÃO, 2017, p. 136). Essa preocupação foi evidenciada em trabalho recente desenvolvido por Kassir e Marcelo (2016).

Luz (2006), em texto já discutido no tópico anterior, também apontou para mais uma de nossas preocupações e inquietações ao realizar esta presente tese de doutoramento: a qualidade do trabalho realizado logo nos primeiros anos de vida, como podemos encontrar no seguinte trecho:

Se a criança for incluída com sucesso nas aprendizagens escolares, na primeira infância, seguirá estudando com menos dificuldades e entraves impostos pela e na escola. É muito importante o ingresso de todas as crianças na escola de Educação Infantil (LUZ, 2006, p. 159).

Práticas do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil nas Redes Municipais de Ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, foram analisadas por Santos (2017) por meio de uma pesquisa qualitativa. Foi proposto, por Santos (2017), ao leitor vislumbrar essa primeira fase da vida, denominada de infância (s) e ressaltar sua importância como pauta nas formações de professores. Portanto, o estudo chama a compreensão da criança como protagonista de seu processo de desenvolvimento, como um sujeito que possui saberes, entendido na sua integralidade como sujeito do presente e, não somente, do futuro.

Como é sabido que os estudos sobre a infância tomaram vigor nas últimas duas décadas, vários deles têm buscado compreender as crianças como sujeitos do agora (presente), e não futuros; partindo do princípio de que essa fase da vida é uma construção social, cultural

e histórica. Se faz necessário, portanto, enxergar a criança como protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento. Da mesma maneira apontam Lima e Lima (2014), “Se o que as define estiver pautado no que lhes falta em relação ao adulto, não estaremos falando de crianças reais, mas sim de um projeto de vir a ser, do qual a imagem infantil está ausente” (p. 825).

Desenvolvendo uma abordagem qualitativa do tipo interventiva, com a realização de grupos de discussão, entre outros instrumentos de coleta dos dados, Rodrigues (2017) contou com a participação de 10 professoras de uma instituição pública regular de educação infantil da cidade de Campo Belo (MG). Em seus relatos, as professoras argumentam que lidam com o desconhecimento da função educacional dos professores da Educação Infantil por parte das famílias das crianças, com a incoerência entre os pressupostos políticos educacionais e a realidade prática, com isolamento, desvalorização profissional, sentimentos de impotência e frustração, desrespeito ou ainda a supervalorização do local de trabalho.

Parafraseando Corsino (2019) precisamos “qualificar o trabalho educativo” e o que as pesquisas tem nos mostrado é exatamente essa necessidade de a Educação Infantil ocupar o seu lugar de direito, tendo respeitada as especificidades e subjetividades que o ensino-aprendizagem e os processos de desenvolvimento têm nessa faixa etária. Essa fase da educação não é meramente, como o senso comum preconiza, a preparação para o Ensino Fundamental ou o lugar que as crianças devem aprender a ler e escrever. E ela também não é um depósito cuidador de crianças para que seus pais possam trabalhar e que devem ser treinadas para o “vir a ser”.

A Educação Infantil tem que ser o espaço de respeito aos direitos e necessidades, do brincar, do interagir, do experimentar, do aprender, do criar e do ser (sim, porque elas já são, elas já existem, compartilham e constroem conhecimentos e culturas). E essa concepção está atrelada à criança e não às suas condições intelectuais, físicas ou sensoriais; ou seja, a qualquer criança. Como podemos encontrar na citação a seguir,

Assim, é inerente à função do professor da Educação Infantil as atividades relacionadas às ações no tocante a refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações educacionais previstas no currículo, bem como, ao efetivá-las, garantir a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Portanto, esses direitos não dependem de quais conjuntos de crianças o trabalho será realizado, de suas condições biopsicossociais e culturais. São direitos. O que é possível flexibilizar são as formas e a organização do trabalho docente para tornar possível a articulação e o planejamento conjunto entre os profissionais envolvidos no fazer pedagógico dessas crianças. Por conseguinte, aqueles que atuam para manter o direito daquelas crianças público da educação especial precisam possuir espaço para o diálogo com os demais professores e profissionais da escola, bem como com a família, visando sempre a criação de

condições reais para o desenvolvimento da criança sem violar seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral (SILVA, SILVA, FALEIRO, 2019, p.712-713).

A valorização dos profissionais que atuam nesses espaços, a forma como são vistos pela sociedade em geral e a formação que vêm recebendo está intrinsecamente relacionada aos pontos expostos anteriormente. Por isso, concordamos com Corsino (2019) quando ela discorre sobre como seria uma formação de professores para Educação Infantil de qualidade revelando que alguns princípios são necessários e que “O primeiro deles, é que a formação é um direito dos professores e na perspectiva do direito significa uma ampliação de referências culturais” (s/p). Esse pensamento é fundamental para proporcionar a articulação de teoria e prática de forma significativa. A autora salienta que “Entendemos que isso se faz com rigor teórico, mas também de forma sensível, estética, dialógica e coletiva. É na interlocução com o outro, na responsabilidade ética da resposta que o sujeito se forma e se transforma” (CORSINO, 2019, s/p).

1.1.3 Formação docente ou de professores

Percebemos que a formação continuada em serviço ganha destaque nos resultados de pesquisas sobre a formação docente, especialmente quando se menciona uma perspectiva de uma educação para todos. Apesar da existência de cursos de capacitação para a formação continuada dos profissionais, os sujeitos, muitas vezes, argumentam que eles são insuficientes; não contemplam a variedade das necessidades das redes e nem os aspectos pedagógicos e práticos, sendo embasados em questões teóricas com pressupostos nas características diagnósticas dos sujeitos.

Anúnciação (2017) traz ao debate outro ponto de extrema relevância para a inclusão de crianças, a formação em serviço, seja na Educação Infantil ou em qualquer outra etapa da educação. A problematização quanto à dificuldade de trabalho colaborativo e da formação em serviço pode ser encontrada também em Hernandez-Piloto (2018), a terceira tese analisada na presente pesquisa. Essa tese também se constituiu como um estudo exploratório com professoras especializadas atendendo na Educação Infantil e com gestores (as) que atuam na Educação Especial e na formação no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES. Este município é descrito como uma rede que atende quase 100% de crianças nas instituições públicas de Educação Infantil e que percebe um aumento significativo nas matrículas na Educação Especial (HERNANDEZ-PILOTO, 2018).

Apesar dos investimentos em formação continuada do município de Vitória/ES, a pesquisadora retrata que a grande parte desses cursos é voltada para os professores especializados, o que aumenta ainda mais o abismo entre professores de apoio e os professores do ensino regular e demais profissionais da instituição (HERNANDEZ-PILOTO, 2018). Intensificando o trecho a seguir, ressaltamos aqui uma vez mais que enquanto não se pensar a inclusão como uma concepção que perpassa a todos os atores educacionais, a perspectiva inclusiva não se tornará a realidade práticas das creches e pré-escolas.

A indicação da formação continuada por área especializadas da Educação Especial concentra a perspectiva formativa em um grupo apenas, não possibilitando o debate com todos os envolvidos no processo de inclusão escolar e direito à educação na escola. Essa especificidade exige que o debate ocorra com todos, pois, em vários momentos, há tensões dos profissionais nos espaços-tempos escolares, conforme narrativas das professoras especialistas (HERNANDEZ-PILOTO, 2018, p. 151).

A importância de ampliar o debate da educação inclusiva para toda a rede e a formação desses profissionais no lócus da escola, são algumas das estratégias resultantes do estudo da autora com a escuta atenta os sujeitos participantes:

Assim, é necessário postular que as bases teórico-práticas para a política de formação de professores, tanto da sala regular quanto da educação especial, precisam de uma elaboração que parta da dimensão política da ação humana. Necessitam ser pensadas no sentido das práxis (...). A essência da atividade prática do professor é ensino-aprendizagem. A aprendizagem precisa ser compreendida como determinada em uma realidade histórico-social. Desse modo, apontamos a necessidade para a possibilidade da formação continuada em conjunto, com todos os envolvidos da escola, fomentando o fator coletivo, uma vez que tal ação provoca a subjetividade e externaliza a urgência de ressignificação do trabalho docente. Assim, é relevante a possibilidade de um processo formativo em movimento que reconheça o direito à educação e a inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil (HERNANDEZ-PILOTO, 2018, p. 155-156).

Inúmeros autores também abordam a questão como um dos principais caminhos para minimizar as lacunas da formação inicial dos docentes (CAPELLINI; MENDES, 2007, CARNEIRO, 2012, ESTEF, 2013). Carneiro (2012) destaca que “a formação em serviço transformadora tem que ir além, trabalhando com o professor no seu dia a dia as necessidades emergentes de sua prática” (CARNEIRO, 2012, p.10).

Luz (2006), em pesquisa já abordada, obteve que - em repetidos discursos dos professores estudados - aparece a responsabilidade da formação docente para a não inclusão escolar das crianças e alunos. Contudo, a autora destaca que esse tipo de fala caminha apenas para “reforçar a impotência” da ação docente e enfraquece o que já foi feito de positivo, historicamente, já que “Se não somos culpados, também não somos vítimas. Ao contrário,

devemos pensar ações pedagógicas numa busca de alternativas. Essas ações passam pela exigência da formação continuada e em serviço” (LUZ, 2006, p. 157).

Corroboramos com a importância e responsabilidade que a formação de professores, seja ela inicial e/ou continuada, exerce na construção e manutenção de práticas inclusivas dentro e fora das salas de aulas. Esta afirmação é, portanto, uma das molas precursoras que nos impulsiona no desenvolvimento desta tese. Ao passo que nos cabe aqui ressaltar que não podemos parar ou nos sentir de “mãos vazias” como professores, enquanto não recebemos formações que nos parecem ideais.

Fizemos uma escolha pela educação e essa escolha não está isenta de conviver, ensinar-aprender, trabalhar e desenvolver práticas para todos os tipos de alunos. E, nem com a que pode se apresentar a melhor formação docente já feita, seremos preparados para lidar com todas as necessidades presentes na diversidade humana. O que podemos e devemos é olhar o outro como um ser de direitos e deveres, respeitar suas especificidades e conduzir nossas ações com o objetivo do pleno desenvolvimento das particularidades de todos, sejam eles sujeitos com deficiência ou não.

Como Martins (2011) constatou em um estudo com duas redes de municípios de Santa Catarina com a presença de profissional de apoio em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (que possuíam sujeitos da Educação Especial matriculados), os relatos dos entrevistados vêm indicando a ausência dos aspectos pedagógicos na escolarização daqueles que são matriculados nas classes regulares de ensino e atendidos pela Educação Especial. As questões que emergiram no trabalho foram pensadas através das falas, advindas de entrevistas semiestruturadas, pelo uso da “análise do discurso” com análise de textos políticos e com análise social do discurso.

Apesar da existência de cursos de capacitação para a formação continuada dos profissionais, os participantes argumentam que são insuficientes; não contemplam a variedade das necessidades das redes e nem os aspectos pedagógicos e práticos, sendo embasados em questões teóricas com pressupostos nas características diagnósticas dos sujeitos. De modo equivalente, as falas revelam que os cursos são voltados apenas para os profissionais da Educação Especial, deixando de fora os professores regentes do ensino regular, “Afirmam, os entrevistados, que os professores e demais profissionais da escola não dispõem de informações sobre quais as funções do auxiliar de ensino de Educação Especial, o que acaba prejudicando o trabalho” (MARTINS, 2011, p. 100).

Dantas (2012), conduziu um estudo de caso para refletir sobre práticas pedagógicas e perceber como elas estão contribuindo para o progresso de crianças surdas. Os dados

mostraram que mesmo com esforços dos docentes, a ausência da Libras era sentida e que a cultura e a identidade do sujeito surdo acompanhado na pesquisa não estavam sendo respeitadas, como apontado pela autora quando salienta que “sem uma língua mediadora, a criança surda, não por incompetência linguística, mas pela barreira linguística existente entre ele e seu entorno ouvinte, existirão provavelmente maiores dificuldades para que lhe seja garantida a autonomia” (DANTAS, 2012, p.68).

A referida pesquisa constatou que em um comparativo entre os anos de 2009, 2010 e 2011, a situação da Educação Infantil não mudava, as salas quase não recebiam crianças surdas e, quando recebiam matrículas, esse número era de cinco a dez vezes menor do que o de séries iniciais do Ensino Fundamental. Não obstante, quando encontradas escolas que tinham crianças matriculadas e que tinham interesse em promover o direito dos indivíduos surdos, sempre a concepção predominante passava pelo viés da perspectiva do adulto sobre a criança, sem respeitar as características e necessidades próprias da infância.

Quando conversava com as professoras de EI, a autora encontrava informações que os cursos sobre surdez que são ofertados, eram só para aprender Libras (ainda que não garantisse a proficiência), sendo negligenciada a cultura da criança surda. Podemos ver essas afirmações nos seguintes trechos do texto de Dantas (2012):

O planejamento anual, baseado nas propostas, não estão privilegiando a criança surda em seu desenvolvimento linguístico, tampouco em seu raciocínio lógico (p.72)

(...)

A inclusão era superficial, para a manutenção da aparência de uma escola agindo consoante o que a legislação determina e que a criança, apesar de presente na sala de aula, permanecia isolada, sem uma real interação com o corpo discente e docente (p. 73)

(...)

Os cursos de formação continuada ministrados aos educadores não estarem restritos ao repassar de informações, mas que esses favoreçam atos e valorações que originem atitudes a enriquecer seus educandos (DANTAS, 2012, p. 74).

A autora conclui que em virtude das faltas, seja de professores surdos no quadro de docentes, de conhecimento das peculiaridades da cultura surda ou da Libras como primeira língua, não há eficácia na inclusão, já que “não há a via de comunicação” (DANTAS, 2012). Ela aponta que um dos possíveis caminhos para a mudança dessa realidade passa pela ressignificação e reconsideração dos processos formativos dos professores.

Com as contribuições de Dantas (2012), entendemos que as formações docentes, muitas vezes, não contemplam as demandas práticas dos professores e o que existe de fundamentação teórica também não tem servido para desenvolver pensamentos crítico-reflexivos que contribuam para mudanças nas ações e realidades das salas de aulas que

recebem crianças com necessidades educacionais especiais. E, somando a isso, direcionar formações somente para os profissionais especialistas revela o quão distante ainda estamos da inclusão e de uma escola *para todos*.

Em outro estudo de caso - esse realizado nos municípios de São Luiz/MA -, foi possível verificar práticas docentes elaboradas e executadas em instituições de Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos (RODRIGUES, 2013). O objetivo era conhecer o pensamento dos professores acerca da infância na Educação Infantil, dos processos de inclusão nessa etapa educacional e da formação continuada desenvolvida no espaço da escola.

Neste estudo, Rodrigues (2013) faz uma contextualização sócio-histórica e econômica da formação de professores na contemporaneidade, principalmente no que se refere à formação continuada. Em seu trabalho, a autora encontra três principais questões apontadas pelos profissionais como características negativas de suas atuações, são elas: o despreparo, o trabalho solitário e o preconceito existente. Esses pontos são abordados no texto e complementados com a crítica feita pela autora dialogando com bases teóricas mundialmente conhecidas como Kant e Adorno para discutir os aspectos da menoridade profissional, heteronomia e conformação docente e sua superação através de autorreflexão, autonomia e emancipação.

A formação para autonomia docente que valoriza as discussões entre os pares, a pesquisa e a reflexão é um possível caminho, sendo essa formação continuada em serviço para a inclusão de crianças com deficiências ou não, seguindo como resistência e eliminando preconceitos, dado que para “permitir o desenvolvimento integral da criança nas escolas de educação infantil requer uma escola que vença o preconceito e a precariedade dos oferecimentos dos serviços” (RODRIGUES, 2013, p.57).

Em suas conclusões, a autora traz uma afirmação que nos parece bastante pertinente e necessária para pensar a presente tese: “Considera-se que a principal marca da formação docente seja esta: nunca se chegará um tempo em que os docentes estejam plenamente prontos, pois, como seres humanos, as mudanças são inevitáveis” (RODRIGUES, 2013, p.125). Concordando com esta ideia, a pesquisa já mencionada de Gomes (2014), também versa sobre a formação docente e a mudança de posição e atitudes dos professores frente à inclusão.

Gomes (2014) aponta que a inclusão educacional movimenta os professores regulares na busca de formação continuada e especializada e que impulsiona os professores da Educação Especial a encontrar um lugar, uma identidade na escola regular. Tanto um movimento quanto outro caminham no estabelecimento de parcerias entre os professores. Os docentes relataram

que suas “boas práticas” estão relacionadas à sua disponibilidade para as crianças e alunos “diferentes” e para o outro parceiro nesse trabalho, se colocando disponíveis para aprender, conhecer, fazer, experimentar e inovar.

Um das considerações finais do trabalho de Gomes (2014) vêm ao encontro de nossas motivações ao realizar essa tese, no anseio de contribuir com a formação docente continuada e em serviço ao aproximar as discussões e pesquisas da Universidade à escola de base:

Nesse sentido, a pesquisa nos levou a estabelecer relações entre as práticas docentes que consideramos nesse contexto como inclusivas. Uma dessas relações que pudemos extrair na pesquisa diz respeito ao processo de formação desses professores; muito além da formação inicial, que de forma geral, nas universidades se resume a uma ou duas disciplinas que não conseguem atender à complexidade do tema, a formação continuada precisa ser discutida e aliada às pesquisas e à extensão, de forma que possam contribuir de maneira significativa para as mudanças nas escolas, e que as experiências bem sucedidas deixem o lugar de exceção e sejam norma no cenário educacional (GOMES, 2014, p.174-175).

No delineamento quase experimental intrassujeito do tipo A-B conduzido por Pereira (2014) e levantado na primeira categoria temática, a saber *Educação Inclusiva*, a autora mostra que concepções ultrapassadas ou até preconceituosas sobre os sujeitos podem atrapalhar significativamente todo o processo de educacional da criança, e que, possivelmente, essas concepções tenham relação com o nível de formação docente. Baseada em autores como Nunes (2012), ela justifica sua constatação e aponta que quanto maior o nível de capacitação e redes de apoio escolares, mais favoráveis os ambientes e profissionais se apresentam à inclusão no ensino comum regular.

Os resultados da pesquisa indicam que houve mudanças tanto na realização do trabalho colaborativo (ainda que poucas) quanto no desenvolvimento do sujeito acompanhado, mostrando a validade do instrumento utilizado e as contribuições que o PEI pode trazer na aprendizagem das crianças e no trabalho docente. Contudo, a pesquisadora aponta que cabe a coordenação pedagógica mediar o processo na construção de práticas inclusivas “desse modo elimina-se não só a distância entre os docentes, como também as demais barreiras que possam impedir o processo de escolarização dos alunos com TEA ou em situação de deficiência” (PEREIRA, 2014, p. 134). A autora conclui salientando um pensamento por nós compartilhado

Sabe-se que não existe uma “receita de bolo”, um modelo fechado de currículo inclusivo, ou diretriz política que possa dar conta de transformar uma escola tradicional em uma escola inclusiva. Todos os sujeitos inseridos no âmbito escolar

representam uma realidade distinta, e são agentes transformadores, diretamente envolvidos no processo cotidiano de inclusão e que determinam as melhores ações a serem seguidas (PEREIRA, 2014, p. 135).

Em um estudo que procurou entender o processo de inclusão das crianças de 03 a 05 anos com deficiência intelectual em creches e pré-escolas de São Luiz (MA) através de entrevistas semiestruturadas com dez professoras do ensino regular e duas da sala de recursos multifuncionais, Pinheiro (2015) pautou-se na análise quanti-qualitativa, a partir do estudo de caso. Buscando discutir as percepções das docentes acerca da inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual, a autora constatou que uma das questões mais abordadas estava na formação inadequada dos professores e da estrutura física da instituição de educação infantil.

Ou seja, temos mais uma pesquisa que encontra o problema na formação docente como um dos maiores entraves para a inclusão escolar. Somando-se a isso, o estudo apresenta o elevado número de crianças na sala de atividades e a escassez de materiais adequados como fatores extremamente relevantes para o “fracasso” da inclusão. Além do mais, o estabelecimento de parceria com as famílias e com outros órgãos como a saúde e a assistência social, são fundamentais para um trabalho mais efetivo, situação que nem sempre acontece.

Com os resultados, “percebeu-se as dificuldades das instituições públicas de educação infantil para cumprirem com as determinações das políticas públicas de inclusão” (PINHEIRO, 2015, p. 191). Pinheiro (2015) considera a necessidade de todos os profissionais que compõem a comunidade escolar, e não só os professores de crianças incluídas, receberem formação continuada para que se qualifique, ao passo que a efetivação da inclusão só ocorrerá quando os espaços e recursos materiais também sejam de qualidade e que atendam as demandas existentes.

Silva (2015) realizou um estudo para averiguar a relação entre formação de professores, pesquisa acadêmica e contextos de inclusão escolar na Educação Básica, considerando predominantemente a educação infantil e o ensino fundamental. Os aspectos investigados pela pesquisa qualitativa contemplaram a busca pela inovação, a experiência docente e a reflexão pedagógica; sendo desenvolvido a partir de um grupo de trabalho denominado Grupo de Práticas, ocorrido no programa Observatório da Educação (OBEDUC) - constituído por professores de Educação Básica e pesquisadores envolvidos com a área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Esse trabalho em muito nos inspira, a começar pela ideia da autora quanto à formação de professores, como podemos perceber no trecho a seguir:

A partir das discussões que têm permeado a área que envolve a formação de professores, assumo a perspectiva que considera a formação continuada como os processos formativos que oferecem a possibilidade de qualificação e reinvenção das práticas pedagógicas (SILVA, 2015, p. 58).

Silva (2015) descreve as ações do Grupo de Práticas como as discussões e reflexões coletivas, que levam em consideração as necessidades emergentes do próprio cotidiano escolar de cada um dos professores de Educação Básica integrantes deste grupo. Ela ressalta a dimensão de apoio, de relações dialógicas, de estabelecimento de parceiras e organizações instituídas pelos participantes. Os integrantes apontam de forma positiva e bastante relevante essa rede de relações que, segundo a autora, valoriza as duas dimensões mais importantes do ato docente: teóricas e práticas.

Embora se percebam os dois pontos – acompanhamento dos planos e o aprofundamento teórico-conceitual – como organizativos do grupo, ambos entrelaçam-se nas falas dos professores durante as reuniões, de maneira que não há “um momento de discussão da teoria” e “um momento de discussão da prática” (SILVA, 2015, p. 95).

Entre outras contribuições da pesquisa de Silva (2015), destacamos aqui o potencial formativo de um grupo de professores que, trabalhando de modo colaborativo apostam na perspectiva do diálogo, de encontros regulares, sem valorização de hierarquias acadêmicas em detrimento da ação docente da/na Educação Básica. Isso possibilita que os professores se compreendam como coparticipantes do processo de aprendizagem de todas as crianças, sejam elas atendidas ou não pela Educação Especial.

No que diz respeito à formação continuada, temos indícios dos anseios dos profissionais quanto à sua capacitação nos resultados advindos do trabalho conduzido por Oliveira (2016) na Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) - visto na categoria temática *Educação Inclusiva* -. Os pesquisados apontam que eles têm interesse em estudar o assunto; reconhecem sua importância, entretanto, afirmam que nas formações existentes, falta acúmulo teórico, nem sempre são relacionadas às práticas, se distanciando do “chão da escola” e, muitas vezes, acontecem de modo individualizado. A citação seguinte expõe bem esse ponto:

Percebe-se que em todos os discursos há certo ranço por parte dos envolvidos em relação às formações, tanto as iniciais quanto as continuadas ou em serviço, pois elucidam que a escola oferece essas formações, contudo não atendem aos anseios desses profissionais. Por entre os discursos, pode-se verificar que as formações são um tanto quanto turísticas, ocorrendo de forma sazonal (OLIVEIRA, 2016, p. 112).

A autora explana seu pensamento sobre a formação continuada e em serviço que não segue um modelo pronto, uma “receita de bolo”, mas sim, como um modo de capacitação do professor que contribui para a superação de desafios reais que aparecem no cotidiano escolar. Formação essa que deve incluir a pesquisa, o diálogo coletivo e a reflexão compartilhada, levando o docente a refletir sobre seu próprio crescimento como sujeito e profissional, repercutindo na sua prática pedagógica. Usando as palavras de Figueiredo (2009 apud. OLIVEIRA, 2016), a pesquisadora aponta uma possibilidade para os cursos de formação:

A formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduzam a uma prática pedagógica acolhedora, ou seja, os professores nesse percurso da inclusão irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir de suas experiências anteriores (p. 144).

No estudo já falado de Ferreira (2017), que objetivou analisar qual o tipo de formação receberam professoras que atuam em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte, com crianças do Transtorno do espectro Autista, um dos meios de coletas dos dados foi a utilização de entrevista coletiva com as docentes. A maioria das entrevistadas relatou já ter participado de cursos de formação continuada, contudo, foram cursos generalistas e não trataram de temáticas ligadas à Educação Inclusiva.

As participantes da pesquisa também afirmaram não se sentirem preparadas para trabalhar com crianças com TEA. Elas imputam o despreparo a ausência de conteúdos específicos em sua formação inicial ou a ausência de formação com diálogo com a prática pedagógica. A autora destaca que o que as professoras sabiam sobre o transtorno foi “obtido pelo esforço delas próprias. Elas não mencionam sequer uma ação que tenha a ver a com a política inclusiva do município de Belo Horizonte. Fica evidente a ausência de ações de formação” (FERREIRA, 2017, p. 88). Compartilhamos do mesmo pensamento de Ferreira (2017) quanto à inclusão escolar não se tratar apenas de alocar crianças com deficiências nas escolas regulares, mas sim, dar oportunidades iguais para elas, através do respeito as suas necessidades, e esse respeito passa também pela formação adequada dos profissionais, seja essa formação inicial ou continuada.

No que tange especificamente a formação continuada durante a pesquisa de Ferreira (2017), a maioria das entrevistadas argumentou que praticamente não fizeram e quem fez achou ineficiente. A autora salienta diversas vezes em seu texto a importância da formação das professoras, tanto inicial como continuada, de se trabalhar com projetos pedagógicos definidos e estruturados, desenvolvendo estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula,

respondendo às necessidades educacionais das crianças (FERREIRA, 2017). Diante desse contexto, como etapa final e produto de sua pesquisa, Ferreira (2017), confeccionou uma cartilha no intuito de auxiliar as professoras a melhor intervir pedagogicamente junto a estas crianças, servindo de orientação para Educação Infantil, da rede municipal de BH, sobre os apoios que possuem para atuar como docentes.

Entendemos esse produto como uma interessante estratégia para direcionar e facilitar o trabalho de professores e acreditamos nesse instrumento como uma alternativa a vir a ser elaborado de modo colaborativo com os professores de Educação Infantil nesse novo cenário em que recebem crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. Caso o campo e a realidade da pesquisa demandem essa necessidade de formular uma “cartilha”¹⁷, demarcamos aqui que a dissertação de Ferreira (2017) pode servir de inspiração.

A pesquisa de Santos (2017), abordada na categoria *Educação Infantil*, mostrou que a oferta de formação continuada se faz necessária dentro do contexto o qual será desenvolvida e que a proposta na docência colaborativa, entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala regular, é uma importante ferramenta para a efetivação da inclusão educacional. Os quatro municípios observados no trabalho vêm investindo nas formações continuadas para os professores do apoio especializado e para os estagiários de inclusão, e a existência de um movimento de abertura de turmas de educação infantil em escolas de ensino fundamental para dar conta da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade.

E, por último, mas não menos relevante, a autora ainda destaca o uso das novas tecnologias como um suporte para práticas inclusivas:

Um ponto a salientar e que emergiu dos dizeres das professoras entrevistadas é o uso da tecnologia, das redes sociais como ferramenta para planejar as ações do serviço de apoio. Seria esse um modo de conectar, de tecer fios para a organização e planejamento das ações do apoio especializado? As redes sociais, se utilizadas com um propósito sério, de formação de grupos de estudos, de trocas de experiências e referenciais teóricos, pode colaborar no planejamento da prática pedagógica, especialmente na docência colaborativa? (SANTOS, 2017, p. 174-175).

Finalizando as considerações sobre essa dissertação com as palavras da própria pesquisadora,

Estamos tratando de um outro tempo da vida, o primeiro momento que a criança sai do convívio familiar para experienciar aprendizagens com seus pares, e por isso precisa de profissionais capacitados para trabalhar com a particularidade da faixa

¹⁷ A palavra está entre aspas por não ser, no presente momento da escrita desse texto, a que mais nos agrada. A vivência ou não dessa experiência ao longo da pesquisa poderá direcionar para a escolha de outro termo que melhor responda a esse material.

etária.

Propostas que abarquem as especificidades da atuação com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas são fundamentais para que elas possam ser incluídas na rede regular de ensino e, assim, possam ter suas potencialidades e especificidades contempladas (SANTOS, 2017, p. 175-176).

Em uma pesquisa-ação colaborativo-crítica realizada em uma escola do município de Nossa Senhora do Socorro (SE), Silva (2017) analisou práticas inclusivas da Educação Infantil a partir dos espaços de diálogo de formação de professores. Apesar desses espaços, os participantes indicaram que trocavam mensagens e conversavam informalmente sobre suas práticas. Ou seja, os planejamentos coletivos e as reuniões pedagógicas acabavam cumprindo um papel burocrático e deliberativo, não oportunizando discussões crítico-reflexivas sobre o fazer docente.

As formações promovidas pelo município do estudo acabam sendo limitadas em decorrência dos horários e locais em que acontecem, mas é importante ressaltar que a SME tem procurado investir em formação docente para uma educação inclusiva. A autora argumenta que

O processo de formação continuada não pode ser pensado de maneira desarticulada da sua realidade, como apenas um procedimento técnico, visando o “acúmulo” de cursos, capacitações e resultados homogêneos, ainda que em grupos distintos. Esse tipo de ação ignora a diversidade, singularidade e não valoriza a experiência e os saberes docente.

Essa pesquisa acredita que o ambiente escolar é um espaço privilegiado de formação continuada de professores, onde seus profissionais podem se reconhecer como sujeitos produtores de conhecimento e parceiros colaborativos no processo inclusivo dos alunos (SILVA, 2017, p. 79).

Entendendo que toda ação educativa é uma de interação social, e baseada na colaboração e na auto-formação cooperativa, Silva (2017), realizou ações colaborativas criando espaços de diálogo formação – dado a notoriedade da ausência desses momentos no cotidiano da escola acompanhada. Para isso, buscando alcançar as demandas encontradas na realidade escolar, ela dividiu sua pesquisa-ação em três etapas: mediação, encontros e uma oficina de Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva. A autora ressalta que o trabalho colaborativo desempenhado em sala de aula junto à professora foi uma saída às barreiras existentes para o estabelecimento dos espaços de diálogo formação. Sendo assim, a articulação entre teoria e prática foi contemplada no dia a dia, possibilitando até a construção de materiais adaptados para a criança.

Para as participantes da pesquisa já abordada de Rodrigues (2017), a educação

inclusiva demanda profissionais que saibam lidar com as inúmeras diferenças, recursos e espaços físicos adaptados, questões estas que elas enfrentam como barreiras em seu trabalho. A autora concorda com as participantes do estudo e acrescenta que mesmo diante de demandas como as constatadas, o maior desafio para a educação inclusiva ainda se encontra no âmbito da formação de professores.

É válido ressaltar que em relação à formação docente, segundo a CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2001), que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, existe a previsão de dois tipos de professores para atuar com alunos com deficiência: os capacitados e os especializados. Cabe aos docentes que recebem os alunos em classes comuns a atribuição de serem capacitados e, para assumir as atividades a nível do AEE, eles devem ser especializados. Essa mesma Resolução afirma que aos professores que já estão exercendo a docência devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2001).

Voltando as contribuições de Rodrigues (2017), a pesquisa destaca que os desafios e entraves existentes na prática diária poderiam ser mais bem resolvidos através de um trabalho colaborativo entre os docentes, com o partilhar de experiências do cotidiano escolar, como podemos perceber no trecho a seguir:

Finalizamos nossas discussões com a convicção de que uma das formas possíveis de problematizarmos essas questões é oferecermos novos espaços de significação que potencializem outros/novos sentidos que favoreçam uma atuação docente inclusiva. Acreditamos, deste modo, que as instituições de ensino comum precisam se organizar para oferecer aos seus professores um espaço de formação continuada, *in loco*, que auxilie no desenvolvimento profissional desses docentes ao conceder momentos de discussões sobre o processo inclusivo e sobre as diferentes temáticas que perpassam pelo contexto escolar. (RODRIGUES, 2017, p. 103).

As palavras - imediatamente - acima expressam nosso pensamento de que é preciso repensar a formação de professores para uma escola inclusiva e que essa formação deve contemplar a realidade docente nacional, ou seja, chegar aos professores dentro do contexto do seu ambiente de trabalho, a escola.

1.1.4 Currículo e práticas pedagógicas e inclusivas

Buscando reconhecer os princípios norteadores de práticas que atendam as diferenças e favoreçam a inclusão, Soares (2011), por meio de uma pesquisa colaborativa, realizou um acompanhamento de professoras que puderam falar, discutir, avaliar e modificar suas práticas

docentes no contexto da Educação Infantil. No início do estudo, a autora aponta que as práticas pedagógicas das professoras eram contrárias ao que seriam consideradas como práticas inclusivas, visto que eram essencialmente diretivas e voltadas para a pedagogia da transmissão e no pensamento da criança como reprodutora do conhecimento.

Como a autora descreve, essas ações podem “revelar um desrespeito aos tempos, ritmos e necessidades das crianças, as quais apenas reproduziam as suas solicitações. A professora impôs continuamente o seu tempo e ritmo” (SOARES, 2011, p.125). As intervenções desenvolvidas durante a pesquisa de Soares (2011) levaram a mudanças de pensamento e comportamento dos sujeitos participantes, como podemos perceber no trecho destacado a seguir:

Os dados do nosso estudo evidenciaram práticas do tipo diretivas e práticas participativas, porém as primeiras caracterizavam mais fortemente a prática pedagógica das professoras, especialmente no início da investigação. Essas práticas eram centradas na lógica dos saberes e conhecimento que o professor quer transmitir. Esse modo do fazer pedagógico pauta-se na previsibilidade e na segurança para sua concretização (SOARES, 2011, p.123).

Assim como outras pesquisas (SENNA, 2008; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; MACEDO, 2016; entre outros), Soares (2011) menciona a dificuldade de docentes em lidar com crianças (ou alunos, quando em outras etapas da escolarização) com algum tipo de comprometimento em decorrência de deficiências e a falta de expectativas diante de sua educação. O discurso da falta de formação específica, infelizmente, muitas vezes, esconde também a velha concepção do “aluno normal”, do preconceito e da estigmatização, como apontados por Macedo (2016):

Ressaltamos que enquanto o espaço escolar for produzido a partir dos referenciais do chamado “aluno ideal” ou do “homem-padrão” (aquele possuidor de todas as habilidades físicas, mentais e neurológicas), as barreiras encontradas, continuarão sendo vistas com naturalidade por todas as pessoas, ou até mesmo não reconhecidas. Sendo assim, talvez, a escola brasileira por algum tempo ainda será palco de luta por um ambiente e uma educação realmente inclusivos (MACEDO, 2016, p. 86).

Na dissertação de Dantas (2012), que foi relatada também na categoria sobre *Formação Docente*, quando realizada análise a partir de entrevistas com professores, a autora observou o aparecimento de relatos que os planejamentos realizados na escola não contemplavam o sujeito surdo e que existia apenas uma superficialidade dos conhecimentos sobre a cultura e identidade surda. A autora destaca que apesar da socialização acontecer, é fundamental também que ocorra promoção da aprendizagem e do conhecimento desses

indivíduos.

Seguindo essa linha de raciocínio de Dantas (2012), corroboramos com a necessidade de pensar em dois pontos fundamentais para que a aprendizagem dessas e de outras crianças ocorra, o (s) currículo (s) e as práticas pedagógicas que o perpassam. Com toda certeza que a dimensão formativa dos profissionais que trabalham no ambiente escolar repercute diretamente na construção e manutenção do currículo e das práticas educativas. Como aponta Sousa (2008) em seus estudos sobre a educação em Portugal a partir de princípios inclusivos,

É possível diferenciar o currículo seguindo uma orientação inclusiva, comprometida com a promoção da equidade, ou seguindo uma orientação estratificadora, associada à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhes está associado (SOUSA, 2008, p.1).

Portanto, para clarear nosso lugar de fala, como Amorim e Dias (2012), entendemos o currículo e as práticas que dele emergem, como espaço de garantia de direitos, desenvolvimento e ações polissêmicas a partir de uma concepção ampla de “currículo como um todo significativo, uma produção social e um artefato cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e as experiências a serem vivenciadas pelos indivíduos em formação” (p.126). Dentro desse contexto, o modo como os professores (os outros profissionais e a escola como um todo) enxergam as crianças irá influenciar em todo esse processo de construção pedagógico-curricular. Nas palavras de Lima e Lima (2014),

As crianças apresentam modos diferentes de encarar e viver a realidade. Elas constroem cultura, e não somente se apropriam dela. Mirar a criança na perspectiva do que esperamos no seu processo de formação também é necessário; porém, é preciso olhar com compreensão e com questionamentos para que interpretemos seus comportamentos não apenas como traquinagem, mas como formas histórico-culturais de entender, reagir e estar no mundo (p. 839).

Com o intuito de analisar a prática docente com vistas à inclusão escolar de uma criança com paralisia cerebral em um Centro Municipal de Educação Infantil(CMEI), na cidade de Natal/RN, Silva (2014) utilizou-se de uma pesquisa exploratória, de cunho qualitativo, a partir do método do Estudo de Caso contando com dois sujeitos, uma professora e a criança com paralisia cerebral. A mãe da criança apresentou um laudo médico e relatou sua deficiência advinda de problema ocorrido na hora do nascimento da menina. Apesar disso, somente com 2 anos de idade que a criança começou a ter um acompanhamento especializado por um fisioterapeuta. A autora alerta:

Podemos aferir, a partir da constatação acima, que houve um espaço de tempo importante que foi desperdiçado, no qual poderia ter havido um trabalho voltado para minimizar as dificuldades de desenvolvimento apresentadas pela criança, propiciando-lhes benefícios neuropsicomotores, bem como para orientar a família nos procedimentos a serem adotados, no cotidiano do lar, com a mesma (SILVA, 2014, p. 79).

Esse fato nos impulsiona uma vez mais a destacar a relevância das pesquisas na primeira infância e o aproveitamento da janela de oportunidade para o desenvolvimento dos pequenos. Esse caso, particularmente, se tratava de uma criança com paralisia cerebral, mas quantas crianças acometidas pela Síndrome Congênita do Zika Vírus também podem sofrer danos quiçá irreversíveis pela demora em receber os estímulos necessários ao seu desenvolvimento integral?

Voltando a dissertação de Silva (2014), a pesquisadora ressalta que a participação da criança pode ser promovida ou facilitada pelo uso da Comunicação Alternativa (CA), já que apresenta recursos capazes de fazer com que se comunique com outras pessoas no ambiente escolar. Mais um ponto de semelhança entre os dois trabalhos está na observação que o pouco conhecimento quanto à deficiência do sujeito por parte da docente é uma das barreiras encontradas. Silva (2014) traz um episódio em que a professora – no momento da contação da história – solicita a todas as crianças que se sentassem com “*perninha de índio*” (pernas cruzadas), inclusive a criança pesquisada. Contudo, esta não é uma posição “indicada para a criança por que pode causar dor, incomodar ou trazer danos à mesma” (SILVA, 2014, p. 91).

É sabido que a criança com qualquer deficiência e/ou característica atípica de desenvolvimento e aprendizagem não está na escola com o único objetivo da interação social e relação com seus pares. Todavia, outro ponto em destaque dos resultados da dissertação está em um conflito entre a prática docente e o que os documentos garantem como práticas inclusivas, pois a professora não oportunizava a participação social da criança, a sua interação com os colegas e deles com ela (SILVA, 2014). Mesmo que não seja o principal objetivo a socialização, ela é um dos meios para a construção de conhecimento.

Desde 1999, Stainback e Stainback já falavam que a aproximação física e as interações sociais estabelecidas na escola são úteis para promover a consciência nas relações, principalmente as amizades, e mostrar que a diversidade existe, tornando-se, portanto, um elemento importante na inclusão. Essas interações facilitam o acesso à aprendizagem e que cabe ao professor “encorajar a interação social que, por sua vez, também na compreensão da diversidade existente e, ainda, discorrem que o professor deva ensinar a habilidade de fazer amigos, de compartilhamento e de negociação” (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 160).

Silva (2014), nas considerações finais de sua dissertação, diz ser imprescindível investimento na formação inicial e continuada de todos os profissionais da educação, a orientação adequada aos professores e garante que o aperfeiçoamento da prática docente não favorece apenas o desenvolvimento da criança incluída, mas de todos os demais. Dessa forma, “teríamos professores que aprendem com a reflexão da prática, que são desafiados a buscar respostas para os seus questionamentos, bem como crianças que constroem suas identidades, embasados no respeito às diferenças e na cooperação mútua” (SILVA, 2014, p. 111).

Na dissertação de Alonso (2016), foi realizada uma pesquisa descritiva com enfoque qualitativo com três professoras da rede pública de educação de São Carlos (SP) para investigar as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. De acordo com os dados do encontrados, essas práticas são muitas vezes inclusivas, mas isso não acontece sempre, visto que as práticas vão desde o planejamento, organização até os conhecimentos adquiridos e exercidos para favorecer o processo de aprendizagem da criança.

Algumas dificuldades que impossibilitam ou diminuem a quantidade de práticas e ambientes inclusivos elencados pelas professoras são comuns às outras Teses e dissertações até aqui analisadas, como: a dificuldade de adaptação de atividades, a falta de apoio do professor da Educação Especial, da gestão escolar e da família e falta de formação, seja inicial ou continuada. Contudo, a autora aponta que as professoras agiam com o que estava ao seu alcance e a partir das informações e saberes que possuíam.

Alonso (2016), com base em Rodrigues (2006 apud. ALONSO, 2016) destaca que é errado deixar recair sobre o docente toda a culpa pelo fracasso da inclusão escolar e que deve-se investigar os motivos, estudá-los e oferecer condições para que o professor possa trabalhar e, isso também passa pelo viés da formação docente. Como podemos ver a seguir,

Ainda, para ocorrer a inclusão escolar, tem que se pensar que é na perspectiva da educação inclusiva que se tem maiores chances de proporcionar aos alunos condições mais democráticas de ensino e a possibilidade de oferecer aos alunos PAEE condições satisfatórias de aprendizagens. Dentro dessa perspectiva e por meio de todo o trabalho docente é que se pode debater e discutir as reais possibilidades cotidianas e perceber como são e o que precisa mudar no ensino (ALONSO, 2016, p. 141).

Alonso (2016), em suas considerações finais, ainda salienta a necessidade de planejamento prévio para as atividades no ambiente escolar e favorecimento das relações interpessoais entre professores e crianças, e as crianças com seus respectivos pares.

Com o foco em formar professores que sejam investigadores da relação teoria e prática, a formação inicial e/ou continuada de qualidade possibilita ao professor ser reflexivo e pensar

sobre a sua prática, mais comprometido com uma educação inclusiva, construindo assim sua identidade docente. Outro fator importante é a existência de um trabalho pedagógico em equipe e a disseminação de conhecimentos dentro do âmbito escolar, constituindo um ambiente coeso e coerente para o desenvolvimento de todos.

1.1.5 Trabalho colaborativo e pesquisa colaborativa

O trabalho colaborativo pode ser definido como uma estratégia para a promoção da inclusão escolar desenvolvido por dois ou mais profissionais, sendo pelo menos um do ensino comum e outro da Educação Especial (MACEDO, 2016). Indícios de ações educativas colaborativas são mencionados em documentos brasileiros como as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, pela Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009a).

Estudiosos nacionais e internacionais (COOK; FRIEND, 1995; MITLER, 2003; BEYER, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; CUNHA; SIEBERT, 2009; MARIN; BRAUN, 2013; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; MACEDO, 2016) também apontam práticas de ensino colaborativas e destacam sua grande relevância para promover a educação a partir de uma perspectiva inclusiva.

O trabalho de Luz (2006), que apareceu em outras categorias como *Educação Inclusiva, Educação Infantil e Formação Docente*, ressalta a importância de práticas coletivas e colaborativas em seu texto quando argumenta que “A educação inclusiva para ser efetivada, neste momento da escola e da sociedade, precisa ser pensada, discutida e vivida, partindo de construções coletivas. Essas elaborações passam pelos entendimentos que temos de escola e de sociedade” (LUZ, 2006, p. 156).

No já campo descrito - na categoria *Formação Docente ou de professores*- pela pesquisa de Martins (2011) com profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental de redes de Santa Catarina, foi encontrado um modelo de atendimento educacional especializado como um trabalho realizado de forma independente da classe regular, não possibilitando o diálogo dos atores escolares e sem ênfase nas questões pedagógicas.

Esse cenário retratado pelo estudo acima é uma das dificuldades comuns, infelizmente, que temos observado para o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Apesar do apoio do AEE através de salas de recursos multifuncionais ser um dos serviços mais encontrados na

realidade nacional, ainda vemos que muitas escolas não possuem em seus prédios essas salas ou outros espaços que os sujeitos possam ser atendidos pelos docentes do AEE ou não contam com este profissional específico no quadro escolar, precisando recorrer a esse apoio vindo de outras escolas ou direto das secretarias de educação. Essa realidade atrapalha o estabelecimento de parceria de trabalho e planejamento dos professores do ensino comum com o do serviço especializado, fator que influencia enormemente na qualidade das práticas e da aprendizagem das crianças.

Já nos estudos de Anunciação (2017) - na qual relembramos que o objetivo era a investigação com professores do ensino itinerante que atuam na Educação Infantil, especialmente, com cinco crianças com Síndrome de Down matriculadas na Rede Municipal de uma cidade do interior de São Paulo -, de todos os professores que participaram das entrevistas semiestruturadas, somente uma não mencionou pontos negativos desse tipo de serviço de itinerância.

As outras docentes elencaram a quantidade de escolas atendidas, ausência de vínculo com as unidades escolares e demais profissionais a ela pertencentes, dificuldade de trabalhar colaborativamente com os professores regentes do ensino regular sem conseguir fazer planejamento conjunto e a falta de formação desses últimos sobre a Educação Especial como os maiores entraves para desenvolver um trabalho de qualidade.

Anunciação (2017) apresenta esse suporte da itinerância em sua pesquisa sendo: “O apoio direcionado do professor do ensino itinerante ao professor do ensino regular é uma interação/relação social e educativa em que esse apoio supre uma carência social, histórica e cultural na formação de professores para atender as pessoas com deficiência” (ANUNCIÇÃO, 2017, p. 90). O ensino itinerante também foi tema de outros trabalhos como o de Pletsch & Glat (2007) e Bueno (2008a). Nesses estudos, os autores apresentam esse atendimento como uma proposta educativa viável para atender regiões de grande porte que precisam do suporte da Educação Especial em diferentes unidades escolares.

Historicamente, o ensino itinerante é uma modalidade recente e pouco explorada no país, porém o trabalho quando acontece é através de profissionais com especialização na área da Educação Especial desenvolvendo diferentes na escola como: auxílio aos professores do ensino regular, intervenção direta com as crianças e/ou alunos, orientação a docentes, coordenadores, gestores e familiares (PLETSCH; GLAT, 2007). Vale destacar que na política atual que rege o país, não há menção deste tipo de suporte.

Macedo (2016) aponta outros tipos de trabalho colaborativo, como a bidocência e a mediação escolar. A bidocência é o trabalho colaborativo exercido por (no mínimo) dois

professores dentro do ambiente da sala de aula comum, um professor regente e um professor especialista, este último que atuará não só no favorecimento do desenvolvimento e da aprendizagem da necessidade educacional especial da criança com deficiência, como também de toda a turma. Para que isso seja possível, é imprescindível a parceria dos docentes no planejar, avaliar e organizar as atividades e ações pedagógicas. Ao passo que a mediação escolar, o profissional (que não necessariamente será um professor por formação) fica responsável pelo apoio direto à criança e atua dando suporte ao professor ou a outros profissionais da escola.

A relevância da abordagem de pesquisas com o viés colaborativo também foi recorrente em muitos dos textos encontrados, apontando que essa metodologia permite privilegiar as trocas entre os pares e possibilitar transformações nas práticas pedagógicas.

Para citarmos um dos resultados dos trabalhos, Soares (2011) conclui que, para garantir uma formação de qualidade, faz-se necessário que ela aconteça “no seio da própria instituição” e com a participação efetiva dos sujeitos com trocas e orientação de seus pares mais experientes. Inúmeros autores do campo da Educação Especial abordam a questão de a formação ser em serviço como um dos principais caminhos para minimizar as lacunas da formação inicial dos docentes (como, por exemplo, os estudos de Capellini e Mendes, 2007).

Pensando em uma perspectiva colaborativa, autores como Franco (2005), Pimenta (2005) e, mais recentemente Oliveira (2016), abordam como a reflexão feita de modo colaborativo sobre a atividade pedagógica, possibilita uma problematização realizada em parceria do pesquisador e pesquisado, analisando sua própria prática docente, as intervenções e transformações que venham a ser necessárias dentro do ambiente escolar.

1.1.6 Parcerias

A categoria que optamos por chamar de *Parcerias* trata das articulações com outras áreas ou instituições que se fazem necessárias para o melhor desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, das condições de ensino-aprendizagem que se constroem no interior das escolas (no caso dessa tese, espaços para a Educação Infantil).

Um dos trabalhos analisados tem uma proposta bastante interessante de articular realidade educacional de quatro localidades diferentes. Por se tratar de um estudo que engloba quatro municípios (SANTOS, 2017), foram encontradas características distintas em alguns aspectos da inclusão escolar que se referem à história e constituição de cada um deles. Por isso, aqui, registraremos brevemente o que entendemos serem pontos comuns em pelo menos

mais de um deles e que dialogam com o objetivo da escrita dessa tese.

Foi encontrada uma pluralidade da organização do serviço da Educação Especial e em como são ofertados: em escolas especiais, em sala de recursos da educação infantil e de forma colaborativa entre o professor do AEE e o professor da classe comum. Santos (2017) aponta que nos lugares que existem escolas especiais, é observado um maior desconhecimento dos processos inclusivos e o medo das famílias em a criança ir para a escola regular.

No entanto, nas realidades em que existem Universidades próximas, foi relatada parceria entre elas e as redes e estas têm acolhido pesquisas acadêmicas em seus espaços. A contrapartida também existe e a escola tem conseguido apoio da universidade para a realização de formação continuada (SANTOS, 2017). Esse é mais um dos estudos aqui apresentados que reforçam nossa investida em cada vez mais aproximar o Ensino Superior da Escola Básica, a teoria da prática, a produção e construção de conhecimento científico de modo coletivo, colaborativo e que repercute as demandas do cotidiano educacional.

Uma dessas parcerias que mencionamos, pode acontecer através do diálogo entre a universidade e as demandas da educação básica. Corroboramos com o pensamento de Nacarato (2016) que entende “que a parceria universidade-escola precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo. Não há manual de orientação para fazê-la acontecer; ela é construída no processo” (p.713).

Outra parceria fundamental para a manutenção do trabalho inclusivo no ambiente escolar é a estabelecida com diferentes áreas da saúde. Resultados da pesquisa, já vista, de Anunciação (2017) revelam que a ausência das crianças na escola foi uma barreira para realização de todos os procedimentos do estudo e que essa falta, muitas vezes, era ocasionada problemas de saúde recorrentes por parte dos pequenos (ANUNCIACÃO, 2017). Ou seja, esses eventos reforçam a necessidade da parceria da Saúde com a Educação, principalmente, na Educação Infantil, assim como preconizado pela Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a).

A importância das parcerias é apresentada em nossa tese como uma divisão entre, o que podemos denominar, uma grande rede de apoio subdividida em três (3) setores, sendo eles: 1. Escola; 2. Família e 3. Intersetorialidade. Essa grande rede de apoio aparece como premissa para uma educação inclusiva de crianças com deficiência múltipla em decorrência da SCZV, como detalharemos nos próximos capítulos do presente estudo.

1.1.70 papel do professor e a (des) valorização docente

O que é de papel ou função do professor na escola parece ser fácil de definição para aqueles envolvidos com o ambiente escolar ou não. Porém, como bem destacam Souza, Brasil e Nakadaki (2017), “No entanto, por mais consolidado que esteja o papel docente, o reconhecimento coletivo sobre tal fica muito aquém de suas reais funções e importância” (p.60). Infelizmente, temos retratado em nosso país que os profissionais da educação vêm cada vez mais se sentindo desvalorizados por todos os setores da sociedade, principalmente, quando falamos daqueles docentes que trabalham com crianças pequenas (e ainda mais, quando essa criança tem alguma deficiência).

Hernandez-Piloto (2018), ouviu as narrativas das professoras especializadas e dos gestores que mostraram a existência de tensões quanto à concepção de inclusão escolar e as crianças público-alvo da Educação Especial na realização do trabalho pedagógico. Essas tensões se apresentaram no campo da desvalorização do trabalho docente e no pouco reconhecimento do trabalho desenvolvido pela Educação Especial. As dissertações outrora descritas de Martins (2011) e Luz (2006), encontraram a mesma problemática da desvalorização e precarização profissional abordada por Hernandez-Piloto (2018).

Os autores anteriormente citados, Souza, Brasil e Nakadaki (2017), analisam essa desvalorização do magistério como um fato construído sócio-historicamente e relaciona-o ao que seria um “abandono” social por parte do Estado que não coloca os docentes como prioridade nessa busca pela "educação de qualidade" que pode ser encontrada em políticas públicas e nos discursos oficiais.

Em um artigo que destaca o que seriam os cinco tipos fundamentais de desvalorização do professor, Santos (2015) ressalta que esse conjunto demonstra a urgência de políticas governamentais de valorização da docência e do professor no Brasil. O autor define esses cinco tipos como: 1. Tipo Econômico; 2. Tipo Social; 3. Tipo Psicológico; 4. Tipo da Absolência e 5. Tipo da Desqualificação ou Degenerescência. Esse quinto ponto, o autor revela ser o mais perverso por atingir o que ele defende ser a essência da profissão docente. Segundo Santos (2015),

Ser Professor é um ato político, social, é aceitar o desafio de contribuir para o processo de humanização do Homem, mas para tal ele mesmo, o Professor, precisa ser antes, valorizado, primeiro por ele mesmo, pelos Governos e Sociedade. A excelência na qualidade da Educação dos indivíduos e da Sociedade começa pela excelência da Profissão Docente (p.358).

Concordamos com as palavras acima, contanto tomando o devido cuidado de não cair no lugar daqueles que querem apontar culpados e/ou vítimas, mas sim de refletir criticamente

que diferentes atores e esferas contribuem positiva e negativamente na visão que os próprios professores e toda a sociedade podem construir sobre os docentes.

1.1.8 Sintetizando os achados do capítulo

Por meio dos textos elencados, pudemos perceber o que a hipótese deste trabalho já apontava: a formação de professores é um dos principais temas que surgem quando se reflete sobre a inclusão na Educação Infantil. Contudo, já fica aqui demarcado que a formação inicial e/ou continuada deve possibilitar a compreensão por parte dos educadores dos pequenos como seres sociais e concretos, que ocupam um lugar na história. Por isso, o trabalho com crianças se faz em um espaço propício e que garante os meios necessários para o desenvolvimento das diferentes linguagens e a participação efetiva e significativa.

Lev Vygotsky, psicólogo bielorusso do século XX, fundador e principal referencial teórico da perspectiva histórico-cultural, foi citado em vários dos estudos analisados durante toda a pesquisa bibliográfica, sendo o pensador mais encontrado nas referências utilizadas. Dainez e Smolka (2014) salientam as contribuições de sua obra e a relevância no campo educacional como alguém que “[...] impactou o âmbito da educação e repercutiu como uma nova forma de pensar a respeito dos aspectos do ensino e do desenvolvimento de crianças, produzindo efeitos nas políticas públicas e nas práticas educativas” (p. 1095).

Vygotsky (2007) aponta que o ser humano é constituído pelo resultado de duas linhas do desenvolvimento, uma natural e outra social. Para o autor, a aprendizagem é precursora do desenvolvimento, funcionando como uma espécie de motor ou mola. Assim, o “[...] aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

O autor leva a pensarmos na interação (ou colaboração) que se estabelece com o ambiente e com as pessoas. Tendo como compreensão que os colegas mais experientes influenciam os menos experientes, que ocorrerá a chamada experiência pessoalmente significativa e conseqüentemente a aprendizagem, pauta-se nos conceitos já mundialmente conhecidos do psicólogo, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a mediação simbólica (VYGOTSKY, 2007).

A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação

de um adulto ou em colaboração de outro(s), mais experiente e capaz. É na ZDP que deve atuar o professor, procurando colaborar para a viabilização de processos que estão amadurecendo nas crianças. Dessa forma, não basta submeter os pequenos a condições ideais e esperar que ele faça seu próprio caminho; o professor deve procurar intervir sempre que necessário à elevação da qualidade da aprendizagem.

Na tese de doutorado apresentada na categoria temática *Currículo e Práticas pedagógicas inclusivas*, Soares (2011) traz uma revisão histórica da Educação Infantil bastante significativa, bem como, uma discussão densa sobre a teoria de Vygotsky, abordando como os conceitos do referido teórico se aplicam também a formação docente com o olhar para a criança como um ser ativo e com práticas pedagógicas que potencializam as capacidades dos pequenos.

Com aportes teóricos da Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky, Rodrigues (2017) intentou desvelar os significados atribuídos e os sentidos configurados por professores da educação básica ao processo de inclusão escolar a partir de uma abordagem qualitativa do tipo interventiva, com a realização de grupos de discussão, entre outros instrumentos de coleta dos dados. A pesquisa contou com a participação de 10 professoras de uma instituição pública regular de educação infantil da cidade de Campo Belo (MG).

Alguns dos textos estudados, assim como outras pesquisas (SENNA, 2008; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; MACEDO, 2016; entre outros), mencionam a dificuldade de docentes em lidar com crianças (ou alunos, quando em outras etapas da escolarização) com algum tipo de comprometimento em decorrência de deficiências e a falta de expectativas diante de sua educação. Esse tópico já tem sido constantemente discutido no campo da Educação; entretanto, o discurso da falta de formação específica, infelizmente, muitas vezes, esconde também a velha concepção do “aluno normal”, do preconceito e da estigmatização, como apontados por nós em estudo anterior:

Ressaltamos que enquanto o espaço escolar for produzido a partir dos referenciais do chamado “aluno ideal” ou do “homem-padrão” (aquele possuidor de todas as habilidades físicas, mentais e neurológicas), as barreiras encontradas, continuarão sendo vistas com naturalidade por todas as pessoas, ou até mesmo não reconhecidas. Sendo assim, talvez, a escola brasileira por algum tempo ainda será palco de luta por um ambiente e uma educação realmente inclusivos (MACEDO, 2016, p. 86).

E, também,

A educação precisa ser pensada para os alunos, não para tipo ou tipos de alunos, em que todos devem ser entendidos como sujeitos únicos e que, como tais, possuem especificidades. E, quando a formação de professores e a escola deixar de lado o

medo do diferente, parando de olhar o outro pelo viés da negação e da impossibilidade, novas configurações serão construídas. É urgente a normalização desse processo, colocar a educação inclusiva como algo que faz parte do projeto da educação básica, independentemente, do aluno com necessidade educacional especial existir ou não (MACEDO, 2016, p.148).

Os autores estudados relataram que a Educação Infantil ainda é uma área marginalizada e que carece de investimentos quanto ao conhecimento da Inclusão Educacional para a construção de novas práticas pedagógicas coerentes. Ressaltamos que esse diálogo é fundamental para propiciar um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e de apoios especializados, sempre que necessários. Nas palavras de Anunciação (2017, p. 136): “Os trabalhos pedagógicos da EE na EI precisam elevar seu número de pesquisas. O campo de pesquisa é vasto e necessita de reflexões profundas para mudanças reais e significativas”.

A relevância da abordagem de pesquisas com o viés colaborativo também foi recorrente em muitos dos textos encontrados, apontando que essa metodologia permite privilegiar as trocas entre os pares e possibilitar transformações nas práticas pedagógicas. Para citarmos um dos resultados dos trabalhos, Soares (2011) conclui que, para garantir uma formação de qualidade, faz-se necessário que ela aconteça “no seio da própria instituição” e com a participação efetiva dos sujeitos com trocas e orientação de seus pares mais experientes. Inúmeros autores do campo da Educação Especial abordam a questão de a formação ser em serviço como um dos principais caminhos para minimizar as lacunas da formação inicial dos docentes (como, por exemplo, os estudos de Capellini e Mendes, 2007).

Percebemos outra vez que a formação continuada em serviço ganha destaque nos resultados de pesquisas sobre a formação docente, especialmente quando se menciona uma perspectiva de uma educação para todos. Apesar da existência de cursos de capacitação para a formação continuada dos profissionais, os sujeitos, muitas vezes, argumentam que eles são insuficientes; não contemplam a variedade das necessidades das redes e nem os aspectos pedagógicos e práticos, sendo embasados em questões teóricas com pressupostos nas características diagnósticas dos sujeitos.

Outrossim, as falas encontradas em algumas pesquisas revelam que os cursos – em sua grande maioria - são voltados apenas aos profissionais da Educação Especial, não contemplando os professores regentes do ensino regular e outros profissionais que lidam diretamente com os sujeitos com deficiências. Intensificamos que, enquanto não se pensar a inclusão como uma concepção que perpassa a todos os atores educacionais, a perspectiva inclusiva não se tornará a realidade prática das creches e das pré-escolas.

Algumas dificuldades que impossibilitam ou diminuem a quantidade e a qualidade de

práticas e ambientes inclusivos elencados nos dados das teses e das dissertações analisadas foram: a dificuldade de adaptação de atividades; a falta de apoio do professor da Educação Especial ao professor do ensino regular, da gestão escolar e da família; modelo de atendimento educacional especializado como um trabalho realizado de forma independente da classe regular, não possibilitando o diálogo dos atores escolares e sem ênfase nas questões pedagógicas; o despreparo, o trabalho solitário e o preconceito ainda existente. Ocasionalmente, pesquisas, como por exemplo, de Alonso (2016), salientam a necessidade de planejamento prévio para as atividades no ambiente escolar e favorecimento das relações interpessoais entre professores e crianças, e as crianças com seus respectivos pares.

Podemos inferir, neste estudo de revisão de literatura, que, na articulação dos três descritores (*Educação Inclusiva*, *Educação Infantil* e *Formação Docente*), ainda que os trabalhos estejam separados em um recorte de tempo de 12 anos entre o primeiro e o último que foram analisados, quase que em sua totalidade eles abordam as mesmas problemáticas – guardadas as devidas proporções de cada contexto. Praticamente todos os textos, em algum momento, mencionaram a pouca abordagem da educação inclusiva encontrada no âmbito dos estudos da primeira infância quando comparada às demais etapas da educação formal.

Diante de tantas pesquisas, como já mencionado, a formação de professores é considerada um dos pontos chave para a efetivação da inclusão educacional. Para além disso, as expectativas têm sido lançadas na formação continuada e em serviço que valoriza a perspectiva colaborativa. Entendemos que as formações docentes, muitas vezes, não contemplam as demandas práticas dos professores e o que existe de fundamentação teórica também não tem servido para desenvolver pensamentos crítico-reflexivos que contribuam para mudanças nas ações e nas realidades das salas de aulas que recebem crianças com necessidades educacionais especiais. Somando a isso, direcionar formações somente para os profissionais especialistas revela o quão distante ainda se está da inclusão e de uma escola que garanta a aprendizagem *para/de* todos.

CAPÍTULO 2

A natureza multifacetada da Síndrome Congênita do Zika Vírus e suas repercussões na Educação Infantil

O desafio continua diante de nós. Sabemos que outras causas devem estar associadas ao vírus Zika para provocar o cenário diferenciado ocorrido no Brasil. E, mais ainda, no interior da Região Nordeste.

Brava gente nordestina, que mais uma vez soube enfrentar a adversidade. Vivendo historicamente numa região de flagelos, (...) as mulheres do Nordeste nos deram uma lição de fé, de esperança ao segurarem seus filhos no colo e buscarem ajuda nos serviços públicos de saúde para garantirem um mínimo de conforto para seus bebês com microcefalia e outras graves sequelas (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

Há pouco mais de cinco anos o Brasil convive com uma realidade que têm amedrontado famílias e desafiado seus cuidadores, educadores, profissionais da saúde, pesquisadores de diferentes áreas e o próprio Estado. Apesar de ser um assunto contemporâneo e urgente, os processos educacionais e de desenvolvimento de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) ainda foram pouco explorados no campo da Educação¹⁸, no qual vemos surgir as primeiras pesquisas e, por isso, utilizaremos alguns referenciais da área da saúde para complementar informações pertinentes a trajetória e características do corrente tema.

Diante desse panorama, já relatamos que alguns questionamentos borbulham em nossas mentes e permeiam as discussões no campo da Educação e da Educação Especial como: Que conhecimentos se têm sobre a educação de crianças com microcefalia em decorrência da SCZV nos primeiros anos de vida? Quais são/serão os desafios encontrados no processo educacional desses sujeitos? É necessário um trabalho diferenciado para lidar com essas crianças e alunos na escola básica? Como a chegada desse público afeta o cotidiano das creches e escolas de Educação Infantil? Como se encontram os espaços e professores para recebê-los?

Dados estimados em 2017 apontavam para cerca de 2.653 casos confirmados da SCZV, surgidos desde 2015 no país (AZEVEDO, 2017) e, entre 2015 e 2018, o Ministério da Saúde confirmou mais de 3.267 casos de crianças com microcefalia ligada ao Vírus Zika (BRASIL, 2018). Não obstante esse número continue sendo atualizado, nos dias correntes, a mudança não sofre mais com a mesma intensidade de casos relatados como nos anos anteriores.

¹⁸Destacamos aqui o “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE)” como um dos grupos pioneiros, no Rio de Janeiro e no Brasil, em pesquisas voltadas para a educação desse público.

Hoje, é sabido que o vírus pode causar além da microcefalia, outros impactos no desenvolvimento, como malformações e problemas neurológicos (são comuns ainda a rigidez dos músculos que afetam os movimentos, convulsões, irritabilidade, dificuldades de alimentação e problemas de visão e audição). Portanto, as crianças apresentam implicações próximas de uma deficiência múltipla, apesar de ainda não haver consenso entre os pesquisadores sobre sua definição¹⁹. De acordo com Rocha (2018):

1º) o termo “deficiências primárias” indica apenas uma deficiência que gerou as demais. São deficiências “independentes”, mas, que infelizmente, estão presentes num mesmo indivíduo, encontrando-se associadas. 2º) chamamos atenção para “mental/visual/auditivo/física” – o conceito indica categorias de deficiência que podem se associar, não trazendo obrigatoriedade sobre a presença da deficiência intelectual que neste documento foi citada utilizando-se o termo "mental" (ROCHA, 2018, p. 44).

A recente pesquisa de Viana (2021) que engloba estudos desenvolvidos sobre a SCZV em duas bases de dados nacionais, revela que

Em relação ao aspecto educacional dessas crianças vitimadas pela SCZV, mesmo reconhecendo o padrão de deficiências múltiplas em decorrência dos comprometimentos neurológicos, para além da microcefalia, os estudos selecionados não refletem com a devida relevância a chegada dessas crianças no ambiente escolar, mesmo reconhecendo a importância de atendimentos/acompanhamentos interdisciplinares e/ou intersetoriais dialogado entre si, efetivamente esse debate só se faz problematizado em um único estudo (p. 87).

Como destacado por Sá e Pletsch (2021), "as crianças que nasceram com deficiência múltipla em decorrência da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) apresentam, também, em sua maioria, problemas crônicos complexos de saúde" (p. 2). As autoras apontam ainda que "as limitações na execução das atividades diárias impostas pela deficiência, associadas às restrições na participação, certamente afetarão o desempenho da criança no meio familiar, escolar ou na comunidade" (p. 3). Assim, corroboramos com Viana (2021) que “a saúde é uma área estratégica e um elemento essencial no cuidado com a população, agindo também em questões que envolvem a redução das desigualdades” (p. 88).

Desse modo, podemos sim dizer que os sujeitos com a SCZV apresentam semelhanças com as características de definição de sujeitos com deficiência múltipla, contudo, já sabemos que a SCZV acomete de diferentes maneiras cada indivíduo, não podendo definir ao certo

¹⁹A complexa discussão de definições e conceitos sobre deficiência múltipla é explorada nas pesquisas de Rocha (2014, 2018) e Rocha e Pletsch (2015).

como e o que cada bebê apresenta no momento do nascimento e/ou irá apresentar no decorrer de sua vida.

De acordo com o documento “Diretrizes de Estimulação Precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia” (BRASIL, 2016a), do Ministério da Saúde, as crianças podem ter questões graves de comprometimento no aspecto motor e cognitivo. Sendo assim, bebês e crianças identificados com essa malformação congênita, devem ser inseridos no Programa de Estimulação Precoce, desde o nascimento até os três anos de idade - período em que o cérebro se desenvolve mais rapidamente.

Abordaremos mais adiante, especificamente, sobre essa estimulação essencial e outras estratégias já conhecidas nas escolas para o trabalho com indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais em função de suas deficiências, sejam elas físicas, sensoriais, cognitivas ou múltiplas. Contudo, achamos por bem, antes disso, apresentar brevemente, o caminho percorrido para a definição desta Síndrome até chegar ao cenário atual.

2.1 A picada que assustou o Brasil e suas graves consequências na vida de uma geração

A declaração do “fim” da emergência de Saúde Pública, nos âmbitos nacional e internacional, parece ter colocado um ponto final à história da epidemia do *Zika* Vírus. Mas as aparências enganam. Embora o Brasil tenha visto uma queda importante no número de novos casos, o nascimento de crianças com a Síndrome Congênita Associada à Infecção pelo *Zika* Vírus (SCAIZV) não cessou completamente. As consequências reprodutivas do *Zika* garantem que a sua história ainda siga por longos anos. O mosquito *Aedes aegypti* ainda atormenta o país, principalmente a população menos abastecida; continuam aparecendo novas infecções e novos casos de SCAIZV; e os mistérios do vírus permanecem, em grande parte, sem serem desembaraçados (WILLIAMSON, 2018, p. 685, grifos originais).

O ano era 2015. O *país do futebol* ainda estava colhendo os frutos, bons e ruins, de uma Copa do Mundo de Futebol realizada em 12 cidades espalhadas por 12 estados da nação com geografia de proporções continentais e que recebeu pessoas dos mais diversos locais do mundo, como mostra a imagem a seguir:

Figura 2 - Mapa do Brasil com as cidades sedes da Copa de 2014



Fonte: Site do Go World Cup Brasil²⁰ (2014)

Foi nesse cenário de circulação de pessoas de diferentes regiões, com a intensificação de voos, diante dos avanços de um mundo globalizado é que, possivelmente, o Zika Vírus foi introduzido no Brasil, como aponta Vasconcelos (2015). Nesse mesmo ano de 2015, vários profissionais da saúde notificaram um crescimento no nascimento de bebês com microcefalia, primeiro na região do Nordeste e, em seguida, em outros estados ao redor do país, mostrando uma capacidade de dispersão impressionante. As proporções jamais vistas geravam um aumento de 400% em relação ao ano anterior (BRASIL, 2017).

Pertencendo a tríade de arboviroses transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*, que inclui as conhecidas da população Dengue e Chikungunya, o vírus da Zika passou a ser encontrado no país com consequências em humanos diferentes dos registros até então antes descritos nos continentes Africano e Asiático, por exemplo. Através da imagem a seguir, conseguimos ter uma melhor clareza do vírus pelo mundo:

²⁰O mapa pode ser encontrado através do endereço: goworldcupbrazil2014.blogspot.com

Figura 3 - A abrangência do vírus da Zika pelo mundo



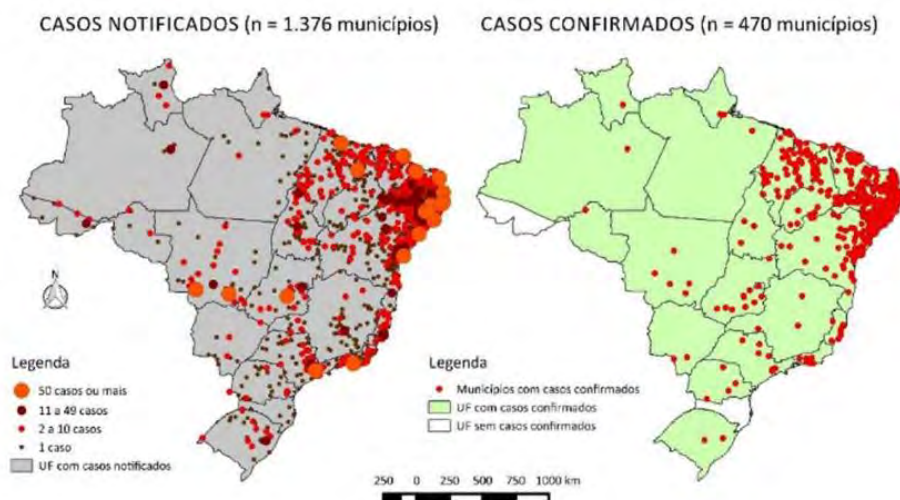
Fonte: Agência Patricia Galvão²¹ (2016)

A mobilização para compreender esse novo panorama epidemiológico que se instaurou por aqui tomou níveis nacionais e internacionais, em que médicos e pesquisadores do Brasil e do exterior buscavam descobrir a relação do vírus com má formação congênita em fetos e os nascimentos de bebês com microcefalia (BRASIL, 2017; ALVES & FLEISCHER, 2018; BATISTA & MOUTINHO, 2019).

O “surto do Zika Vírus”, como ficou conhecido após ter sido declarado como emergência nacional durante alguns meses pela Organização Mundial da Saúde (OMS), chocou a sociedade pela transmissão - pelo *Aedes Aegypti* - durante a gestação de mulheres contaminadas antes ou durante a gravidez, que expunha o bebê a um quadro infeccioso capaz de causar um padrão de múltiplas deficiências (BATISTA & MOUTINHO, 2019). Já se sabe que o vírus também pode ser transmitido sexualmente (WHEELER, 2018). Na imagem a seguir, podemos ver o tamanho do impacto do vírus e os casos de Síndrome associada a ele no Brasil:

²¹ O mapa pode ser encontrado através do endereço: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/dsr/quanto-mais-se-sabe-sobre-o-zika-pior-e-o-cenario-diz-oms/attachment/zika-pelo-mundo/>

Figura 4 - Mapa do Brasil com quantitativo de casos notificados e confirmados de alterações em bebês pelo Zika Vírus até início de 2016



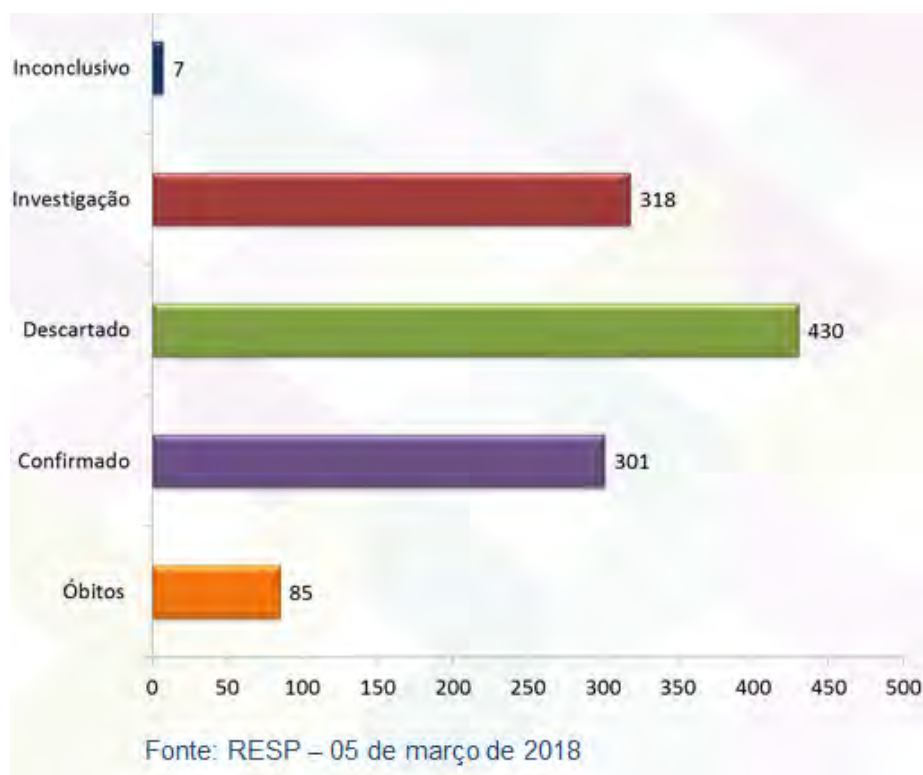
Fonte: Site do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (2016)²²

Desde a descoberta dessa Síndrome, vários nomes vêm sendo utilizados para descrevê-la. Encontramos documentos, artigos, textos e pesquisas fazendo uso dos seguintes termos: Síndrome Congênita por Infecção do Vírus Zika; Síndrome Congênita do Vírus Zika ou SCVZ; Síndrome Congênita do Zika Vírus ou SCZV; Síndrome de Zika; Síndrome do Zika; Síndrome Congênita Associada à Infecção pelo Zika Vírus ou SCAIZV, entre outros. Como já visto ao longo da presente tese, optamos pela terminologia Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) pelo fato de ter sido essa a primeira forma de escrita que tivemos contato em nossos estudos e por encontramos em maior número de registros.

No ano de 2016 o Estado do Rio de Janeiro era o terceiro estado em número de casos de SCVZ (BRASIL, 2017). A seguir, podemos visualizar melhor a situação:

²²O mapa pode ser encontrado através do endereço: <https://www.conasems.org.br/microcefalia-ministerio-da-saude-confirma-1-271-casos-no-pais/>

Figura 5 - Número de casos notificados no RESP (Registro de Eventos em Saúde Pública) de crianças com microcefalia e outras alterações neurológicas no ERJ – agosto de 2015 a 05 de março de 2018.



Fonte: RESP (2018)

Dados divulgados pela “Rede Dengue, Zika e Chikungunya”, da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2017),

Existe uma rede de 2.323 serviços de reabilitação vinculada ao SUS para assistência às pessoas com deficiência, entre elas as crianças diagnosticadas com microcefalia e com alterações no crescimento e desenvolvimento. Estas unidades contam com as modalidades auditiva, visual, intelectual, física e múltiplas deficiências. São 190 Centros Especializados em Reabilitação (CER) que trabalham a estimulação precoce e a reabilitação dos bebês; 33 Oficinas Ortopédicas; 238 serviços de reabilitação em modalidade única; 1.862 serviços de reabilitação credenciados pelos gestores locais; 4.375 Núcleos de Apoio à Saúde da Família, que apoiam o atendimento da estimulação precoce e 2.340 Centros de Apoio Psicossocial, presentes em todos os estados do Brasil, que atendem as famílias das crianças (s/p).

Entre outras medidas, o governo federal criou o Plano Nacional de Enfrentamento à Microcefalia – atualmente chamado de Plano Nacional de Enfrentamento ao Aedes e suas Consequências. A microcefalia pode decorrer de anomalias congênitas e até terem origem após o nascimento. De acordo com orientações da OMS, a microcefalia é caracterizada pela medida do crânio do bebê ao nascer, em que o perímetro cefálico apresente medida de 31, 9cm ou menos para menino e, igual ou inferior a 31, 5cm para menina.

A microcefalia pode também ser acompanhada de epilepsia, paralisia cerebral, deficiência no desenvolvimento cognitivo, motor e fala, além de problemas de visão e audição. Cerca de 90% das microcefalias estão associadas com deficiência intelectual (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2019). Entre as causas, podem estar os fatores genéticos e ambientais. Apesar de 91% dos casos da SCZV apresentarem microcefalia, existem outras características de diagnósticos atribuídas à Síndrome, a microcefalia é apenas “a ponta do *iceberg*” (WHEELER, 2018).

Em vários países do mundo, incluído o Brasil, é utilizada uma classificação para identificar doenças e/ou situação de saúde. A Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, também conhecida como CID-10, está na sua decimal revisão que representa o padrão internacional de diagnóstico e identificação, sendo adotado em processos relacionados à saúde, estatísticas globais e em decisões de instituições privadas e políticas públicas ao redor do mundo. Nessa versão já foi inserida a nova codificação para doenças advindas do Zika Vírus, que deverá utilizar o código “U06 – Doença pelo Zika Vírus” ou “U06.9 – Doença pelo Zika Vírus, não especificada”²³.

Os dados recentes do Ministério da Saúde que envolveram as notificações de 2015 à 2019 (BRASIL, 2019), apontam que 3.474 casos foram confirmados no país como bebês que nasceram com a SCVZ (tendo como maior incidência a existência da microcefalia) e que a região do Estado do Rio de Janeiro que abarca a maioria dessa população está na Baixada Fluminense (PLETSCH; MENDES, 2020). Apesar da área da saúde englobar o maior quantitativo de trabalhos sobre o tema da SCZV, temos visto um movimento – ainda insipiente – de outros campos para dialogar sobre essa realidade. É notório que a repercussão causada por esta epidemia atinge a todas as esferas da sociedade, visto que os bebês e crianças diagnosticados com a Síndrome fazem parte de famílias, escolas, cursos técnicos, universidades, instituições de caráter religioso, espaços de lazer e cultura, mercado de trabalho, políticas públicas, economia, etc.

Sobre uma perspectiva mais antropológica, temos os estudos de Williamson (2018), Alves e Fleischer (2018), Félix e Farias (2019), entre poucos outros, que abordam o universo afetado das famílias. Especificamente versando sobre os enfrentamentos da maternidade, Alves e Fleischer (2018) apontam que mesmo que o recorte temporal de alarme vermelho da saúde pública tenha sido encerrado, “a epidemia do Zika Vírus se mostra ainda hoje uma

²³ Esta “nova” codificação se encontra no Capítulo XXII do CID-10, na relação de “Códigos para Propósitos Especiais”.

situação emergencial por suas intensas consequências na vida das famílias atingidas” (ALVES & FLEISCHER, 2018, p. 7). Ao passo que Batista e Moutinho (2019) alertam para

Um desafio evidente é a necessidade de encontrar formas de assistir uma geração cujo prognóstico de desenvolvimento ainda é desconhecido. Programas de estimulação precoce foram implantados em caráter emergencial, porém, passados três anos desde o início da epidemia, a preocupação começa a voltar-se para o processo de inclusão escolar dessas crianças (BATISTA & MOUTINHO, 2019, p. 2).

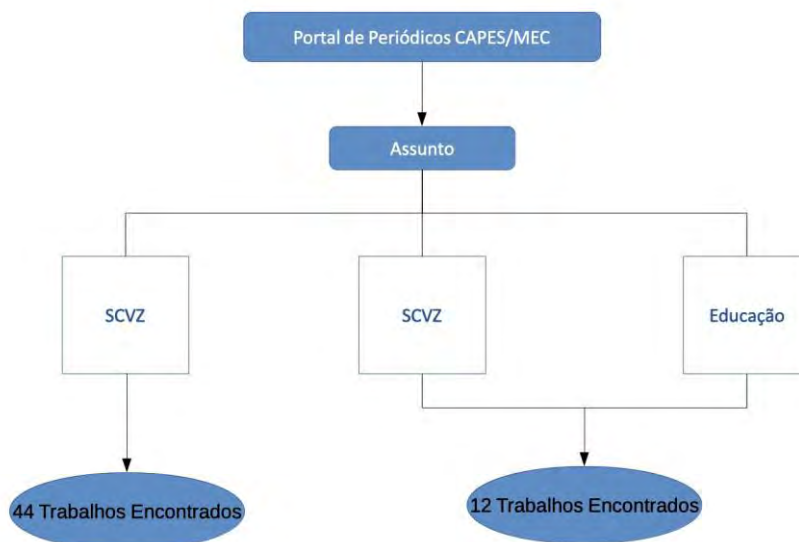
Entendendo ser necessária uma melhor elucidação do panorama de trabalhos sobre o tema da escolarização de crianças com a SCZV. Recorremos mais uma vez à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), assim como fizemos no primeiro capítulo. Elencamos, as palavras-chave, para a busca os termos *Educação Inclusiva*, *Educação Infantil* e *Síndrome Congênita do Zika Vírus* e que se inseriam com *Data de Defesa* entre 2015 e 2020 (período em que começaram a surgir os casos no Brasil até o presente momento dessa análise).

Nenhum registro foi encontrado na base de dados da BDTD seguindo os critérios estabelecidos. Consequentemente, optamos por fazer um levantamento quantitativo em alguns dos principais canais de busca com pesquisas na área da Educação, selecionamos dois deles, a saber: Portal de Periódicos CAPES/MEC²⁴ e no Scielo²⁵. Os achados encontram-se dispostos nos esquemas seguintes:

²⁴ Através do link <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/> .

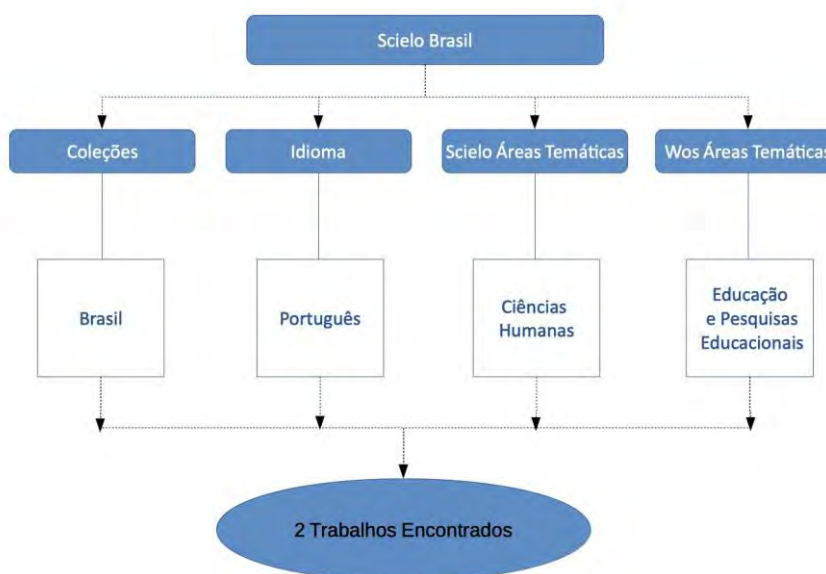
²⁵ Através do link <https://search.scielo.org>.

Figura 6 - Quantitativo de trabalhos que mencionam SCZV no Portal de Periódicos CAPES/MEC



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 7 - Quantitativo de trabalhos que mencionam SCZV no Scielo



Fonte: Elaborado pela autora

Mediante os dados expostos acima, é visível que o campo educacional carece de um ágil direcionamento de estudos que englobem esse público para tornar praticáveis ações com embasamento científico e científico-cotidiano (esse último que agrega pesquisas empíricas

com/no cotidiano dos sistemas educacionais e seus atores). As poucas pesquisas encontradas nos levam a reconhecer a importância do trabalho que já vem sendo realizado e que consta detalhado nos próximos capítulos, a saber: análise dos dados da presente pesquisa.

Ratificando as palavras de Batista e Moutinho (2019) na citação mencionada anteriormente, sabemos que os desafios não cessaram, muito pelo contrário, é agora que começamos a sentir os impactos da SCZV na área da Educação, com mais enfoque na Educação Infantil. Ou seja, precisamos voltar nosso olhar para a contemplação de espaços, estratégias metodológicas e práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e as potencialidades acadêmicas e, sobretudo, humanas de todas as crianças, que valorizem o cuidado de si e do outro. Para isso, faz-se necessário avançar sobre o conceito de adaptar – particularmente, até aqui nesse texto já optamos por substituir por acessível - e caminhar para além das formas que considera o sujeito como normal/deficiente.

2.2 Uma nova epidemia dentro de uma pandemia?

Esse tópico se fez necessário adicionar ao trabalho vista a singularidade do momento presente ao longo do ano de 2020 em todo o mundo, mais especificamente, no que vivemos no Brasil. As modificações advindas desse cenário afetaram a presente pesquisa que precisou ser remanejada de modo presencial para atividades online, impossibilitando a observação em campo e o acompanhamento nas salas de aulas que receberam crianças com a SCZV. Os medos, incertezas e desafios sentidos ao redor de todo o globo foi causado pela denominada Pandemia Mundial pelo Coronavírus. Esta é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória aguda causada pelo Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), ainda sendo estudada pelos mais renomados cientistas e gerando uma corrida desenfreada pela busca de uma vacina para seu tratamento²⁶.

Os dados atualizados retirados do site oficial de saúde²⁷ até o dia 20 de junho de 2021 apontam um total de casos de 17.927.928, com 16.220.238 pessoas recuperadas e com a morte de 501.825 no Brasil (no dia 18 de junho de 2021, atingimos a triste marca de 500 mil mortes, ou seja, somos portanto menos 500 mil brasileiros, somos milhares de famílias enlutadas por essa doença e sua falta de contenção). O país é, portanto, o segundo com mais casos de óbitos

²⁶ O assunto não é foco deste trabalho, por isso, só apresentamos resumidamente o panorama vivido no país e sua relação com o tema da presente tese.

²⁷ <https://covid.saude.gov.br/>

por Covid-19 no mundo (em números absolutos oficiais, ficando atrás apenas dos EUA). Contudo, sabemos que essa não é a nossa primeira experiência com uma grave tribulação na saúde pública. Guardadas as devidas proporções com a, talvez, maior crise mundial contemporânea, o Brasil viveu o maior surto de Zika da história - como já explicitamos.

Diante dessa conjuntura, voltamos a pergunta do subtítulo: Será que temos/teremos uma nova epidemia dentro de uma pandemia?

Figura 8 - As dúvidas pelo Coronavírus



Fonte: Google Imagens

Ainda no ano de 2020, em entrevista realizada pelo site da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais²⁸ com as professoras Aline Almeida Bentes, do Departamento de Pediatria da Faculdade de Medicina, e Erna Geessien Kroon, do Departamento de Microbiologia do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) da UFMG, foi apontado o estudo de uma nova linhagem do vírus da Zika que está em circulação no Brasil (MALDINI, 2020). Apesar de ainda não poder concluir se a nova linhagem seria mais grave ou branda que a de 2015 e nem se pode haver uma reinfecção das pessoas acometidas no passado recente, as pesquisadoras apontam que com a pandemia pelo novo Coronavírus, o que ocorre são problemas relativos principalmente com vagas em Centro de Terapia Intensiva (CTI). Fato este que compromete o acompanhamento de muitas crianças que ao nascerem precisam dessa assistência.

²⁸ Site referido: <https://www.medicina.ufmg.br/entenda-a-nova-linhagem-do-virus-da-zika-que-esta-em-circulacao-no-brasil/>

Como já é sabido que o vírus da Zika é muito neurovirulento, muitas vezes, pacientes podem precisar de vagas em unidades intensivas. Dessa maneira, quando encontramos um sistema de saúde sobrecarregado, fica muito difícil lidar com outras epidemias existentes. Nas palavras de Bentes (apud MALDINI, 2020),

As pessoas precisam entender a importância, tanto de investir em saúde, quanto de investir em ciência, para melhorar a qualidade de vida de toda a população. Isso traz muitos retornos. Saúde e educação não são gastos públicos, são investimentos. Essa é a mensagem mais importante para a gente lidar com a pandemia do coronavírus e com todos os outros surtos e epidemias (s/p).

Nesse mesmo caminho, em matéria divulgada em um site de saúde de Maceió²⁹, a médica e pesquisadora Adriana Melo, uma das pioneiras na descoberta das consequências do Zika Vírus no Brasil, lembrou de situações similares as atuais que precisaram ser combatidas há cinco anos. Segundo ela, além da desconfiança das próprias autoridades do país quanto a epidemia da Zika, “A população também duvidou, e muitos preferiram acreditar em teorias conspiratórias, em vacinas vencidas, em larvicidas alterados, dentre outras”. A médica acrescenta que: "Mas o tempo revela o que a ciência afirma precocemente. A epidemia da Zika nos ensinou que temos que ter a mente aberta para novas doenças que com certeza irão surgir" (MELO apud MADEIRO, 2020, s/p).

É imprescindível demarcar que todo esse contexto abordado tem relação causal com a questão econômica-social. Apesar de a pandemia pelo Coronavírus ter atingido à todos os setores e indivíduos (de diferentes classes sociais), sabemos claramente quais grupos sofrem e continuarão sofrendo os maiores impactos dessa crise. Ao passo que, a epidemia pelo Zika Vírus alcançou majoritariamente (para não correr o risco de dizer “só alcançou” e excluir uma ou outra pessoa) a população carente. Carente de recursos financeiros, de informação de qualidade, de atendimento prioritário, de um bom pré-natal e até mesmo de repelentes³⁰.

Toda essa instabilidade social que as famílias com pessoas com deficiência vivem, especificamente aqui as com crianças com a SZCV, toma repercussão ainda maior quando somada as novas contingências acrescidas em 2020 e parte de 2021, a saber: distanciamento social; ausência de muitos – ou todos - atendimentos e tratamentos presenciais; creches e escolas fechadas; perda de empregos ou necessidade de trabalhar dentro de casa (*homeoffice*);

²⁹ Site referido: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/04/20/so-com-a-covid-19negacao-a-microcefalia-por-zika-desafiou-ciencia-em-2015.htm>

³⁰Fazendo alusão à necessidade de as gestantes usarem repelentes durante a gravidez para prevenção ao mosquito transmissor da doença.

isolamento de rede de apoio; entre outros. Então, não! Não é possível dizer que estamos “todos no mesmo barco”.

Ao mencionar que as famílias já afetadas pela epidemia de Zika e que hoje vivenciam a pandemia pela COVID-19 precisam lutar contra a vulnerabilidade e precarização crescentes, Matos (2020) é certa ao dizer que “não estamos todos „unidos pelo contágio“, narrativa essa, uma das mais populares nos estudos sobre saúde global” (s/p). As famílias e profissionais que lidam de imediato com as crianças acometidas pela SCZV precisaram desenvolver novas estratégias para atender as demandas desses sujeitos tentando minimizar as consequências que o distanciamento vem gerando. Uma das saídas encontradas foi o uso de ferramentas e atendimentos online³¹ (PLETSCH; MENDES, 2020). Contudo, não podemos descartar que o acesso à internet e aos meios eletrônicos ainda não é realidade de todos.

Como chamamos à atenção, os grupos (mulheres e crianças) no centro dos eventos relacionados à infecção pelo Zika Vírus têm história contínua de relações econômicas e sociais desiguais e, por vezes, injustas. Os relatos das médicas e pesquisadoras nas reportagens mencionadas e o cenário atual nos ajudam a “ligar o alerta”, a refletir que é necessário aprender com erros passados e cobrar das instâncias competentes o real investimento na saúde e educação para essa população. Visando transpor momentos como esses, acreditamos na construção de conhecimentos que colaboram para a melhora da qualidade de vida de toda a população, em especial, daquela em vulnerabilidade social e diretamente afetada pelos vírus circulantes.

2.3 Deficiência múltipla: o que podemos aprender com os conhecimentos já construídos sobre o assunto?

As características particulares e o grande comprometimento acarretado em muitos casos de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus se aproximam do que temos visto na realidade de indivíduos que possuem deficiência múltipla, como mencionado anteriormente. Por conseguinte, achamos pertinente discorrer um pouco sobre o assunto e refletir, a partir do que já se tem consolidado na área, como os estudos sobre deficiência múltipla podem ajudar na construção de um arcabouço teórico-metodológico para práticas a serem desenvolvidos com crianças afetadas pela SCZV.

³¹Esse assunto será melhor explorado nos capítulos que constam da análise dos dados.

Nielsen-Saines et al. (2019) destacam que somente uma parte das crianças registradas no Brasil que nasceram com a SCVZ tem a microcefalia e, em decorrência disso, apresentam deficiência múltipla. Nessa mesma direção Sá e Pletsch (2021) - em pesquisa qualitativa desenvolvida de forma colaborativa que também integra uma das etapas do projeto multidisciplinar que a presente tese se encontra - atentam para o fato que “as crianças que nasceram com deficiência múltipla em decorrência da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) apresentam, também, em sua maioria, problemas crônicos complexos de saúde” (p.2). Com base na definição da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003), as autoras ainda levantam que o conceito da chamada Condição Crônica de Saúde (CCC)

Engloba tanto as doenças crônicas quanto as infecciosas e as mais variadas deficiências, devido a características em comum como: temporalidade e continuidade do cuidado, controle de sintomas e longitudinalidade da atenção, intervenção e suporte/apoio (SÁ; PLETSCHE, 2021, p. 2).

Para nós, tanto quanto para os autores previamente mencionados, a preocupação não está voltada para as características da deficiência em si, mas com o contexto social e as condições de existência dessas pessoas que, conseqüentemente, afetam sobremaneira na sua escolarização. Portanto, reafirmamos aqui nossa premissa nos direitos humanos e no entendimento que considera o *modelo social da deficiência*, permitindo que ela “seja analisada e compreendida como um processo de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos e que, por isso, são discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade” (PLETSCH, 2020, p. 58).

Sá et al. (2019) encontraram resultados que reiteram o investimento de ações integradas e colaborativas com vistas ao favorecimento de participação, aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar de crianças com deficiência múltipla nas escolas, como é o caso daquelas acometidas pela SCVZ. Sá e Pletsch (2021) complementam essa noção trazendo a perspectiva de que “investir em pesquisas científicas colaborativas com as famílias e profissionais que atuam com essas crianças é fundamental, assim como promover programas de formação continuada para os profissionais envolvidos” (p. 11).

É notório que o campo da Educação e a área da Educação Especial engloba autores com diferentes perspectivas sobre a definição do que seria a deficiência múltipla - e suas características. A falta de consenso entre os estudiosos, sejam eles nacionais ou internacionais, é aliada à carência de pesquisas e propostas educacionais sobre o tema, principalmente quando comparada a outros tipos de deficiências (ROCHA; PLETSCHE, 2015).

Conforme Rocha (2018), um dos grandes fatores que contribui para a manutenção dessas discordâncias conceituais está relacionado a forma como os autores a concebem “como uma deficiência inicial que foi geradora de outras” ou “como associação entre duas ou mais deficiências, sem necessariamente uma ter sido causa do desenvolvimento da outra” (p.42). Além disso, a discussão se intensifica sobre a existência ou não da deficiência intelectual para ser considerada deficiência múltipla.

Ao que concerne os escritos dessa tese e a perspectiva seguida pelos estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional” (ObEE) - do qual faço parte -, reconhecemos o conceito abordado na legislação brasileira e defendido por alguns estudiosos da área entendendo a deficiência múltipla como sendo a “[...] associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo/física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (BRASIL, 1994, p. 17)³².

Para além disso, atualmente, compreendemos ser de extrema importância considerar que os aspectos ambientais, culturais, econômicos e sociais influenciam nas características e gravidade da deficiência. Em poucas palavras,

A múltipla deficiência manifesta-se de variadas formas e expressa condições diversas de atuação da pessoa no meio ambiente. Essas diferenças às vezes decorrem de complexos fatores que, interagindo, influenciam no intercâmbio com o mundo físico e social. A funcionalidade das pessoas com múltipla deficiência depende de aspectos individuais, das limitações impostas pelas deficiências e das oportunidades oferecidas pelo meio (ROCHA, 2018, p.45).

Ainda segundo a autora, quanto mais cedo se contemplar experiências educacionais às crianças com múltiplas deficiências, mais favorável poderá ser seu desenvolvimento. Nesse contexto, podemos inferir que os aspectos educacionais também influenciam, seja de modo positivo ou negativo, na vida das crianças com a SCZV. Rocha (2018) revela que

Deste modo, podem ser depositadas perspectivas otimistas em relação ao processo de escolarização de pessoas com múltiplas deficiências. Isso é possível porque as habilidades adaptativas e o processo de desenvolvimento delas não estão restritos à condição biológica que seu quadro de múltipla deficiência retrata (p.49).

O trabalho que vem sendo realizado de acordo com os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009a), em todo país, para pessoas com deficiência múltipla, busca ações que propiciem aos indivíduos o desenvolvimento de autonomia,

³²Para ampliar o debate sobre o assunto recomendamos fortemente a leitura na íntegra de Rocha (2014; 2018) e Rocha e Pletsch (2016).

acessibilidade, socialização, aprendizagem e uma maior qualidade de vida. Práticas pedagógicas essas com o foco em tornar flexível e acessível o currículo escolar, beneficiar os processos de escolarização e realização de ações que minimizam as consequências das deficiências já adquiridas e melhoram o nível de funcionamento de cada sujeito. O pressuposto da qualidade de vida e bem-estar dos sujeitos está relacionado com a sua interação, comunicação e participação por meio de práticas que “possibilitem a apropriação de conceitos, seus significados e sentidos para estruturar a linguagem e o pensamento” (SÁ; PLETSCH, 2021, p. 10).

Rocha (2014), aponta que os recursos como os da Comunicação Alternativa (CA) têm se mostrado fundamentais para oportunizar aos sujeitos com deficiências múltiplas (principalmente, não oralizados) a possibilidade de ampliar a sua funcionalidade na vida cotidiana. Por meio da Comunicação Alternativa e materiais pertencentes à área das tecnologias assistivas, indivíduos que ainda não consigam falar ou apresentem outros impedimentos de linguagem, conseguem interagir e se comunicar.

De acordo com Von Tetzchner e Martinsen (2000), a Comunicação Alternativa (CA) é toda e qualquer forma de comunicação diferente da fala, utilizada em contextos de comunicação face a face, por pessoas com impossibilidade de falar. Temos ainda a proposta da Comunicação Alternativa (CA) sendo utilizada para suplementar, complementar, ampliar as condições de fala. Segundo os autores, “Tem um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar” (p. 22).

As estratégias possíveis são muitas e vêm gerando resultados positivos para o desenvolvimento das pessoas atendidas, facilitando a comunicação, a independência e a autonomia de pessoas com distúrbios de linguagem (sejam elas leves, moderadas ou severas). Vale lembrar que autores como Sturm (1998), há mais de 20 anos, já ressaltavam a importância da matrícula em escolas regulares de pessoas que apresentem distúrbios de linguagem que comprometam sua comunicação, o mais precocemente possível, oferecendo a estes espaços recursos humanos, financeiros, técnicos e tecnológicos.

Sobre esse aspecto, Rocha e Pletsch (2018) apontam: “Recursos humanos também se constituem como importantes elementos desse processo” (p. 105). As autoras lembram da necessidade do trabalho colaborativo ao mencionar o papel de mediadores, do professor agente de apoio à inclusão, de docentes que atuam no AEE, de professores extraclasse e até dos próprios colegas de sala dos sujeitos com deficiência múltipla. Práticas de ensino colaborativo e uso de planos educacionais individuais para esses indivíduos têm se mostrado grandes aliados à prática dos professores regentes. Ou seja, a formação não só do corpo docente, mas a

qualificação e participação de todos os atores educacionais influencia diretamente na vida acadêmica desses sujeitos.

Ademais dos pontos ressaltados, ainda encontramos as questões de caráter estrutural e acessibilidade física das redes de ensino. Creches e escolas precisam se adequar as necessidades de locomoção, por exemplo, de suas crianças e alunos. Como, mais uma vez, Rocha e Pletsch destacam, “para concluir, o que nossas pesquisas têm mostrado é que as pessoas com deficiência múltipla necessitam de suportes e apoios que tanto a escola comum quanto a escola especial não têm oferecido” (2018, p.106).

Apesar de já termos resultados positivos quanto aos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com DM no ensino comum, não podemos nos ausentar do debate que, infelizmente, ainda é rotineiro: serem encontradas práticas e intervenções que “têm focalizado as impossibilidades de aprendizagem ou, no máximo, atividades de socialização, as quais certamente são relevantes, mas não afetam os sujeitos de forma a garantir a apropriação da cultura” (ROCHA; PLETSCHE, 2018, p.106). Contudo, defendemos a ideia que essa realidade não é causada pelo local onde se encontram (escolas comuns), mas sim, as – ou a falta de – oportunidades, formação de pessoal e investimentos que são oferecidos.

Consideramos que o peso não deve ser dado ao sujeito, mas sim, o foco deve estar direcionado ao que pode ser feito. Como nas palavras assertivas de Pletsch,

Nesse caso, mais do que em outras deficiências, o sujeito não pode ser rotulado pelo que ele não faz (não anda, não fala, não se comunica, etc.), deixando de lado suas possibilidades, as quais, mesmo quando consideradas elementares, primárias ou repetitivas, envolvem processos psicológicos complexos. Afinal, o ser humano não apenas é ou está, mas se constitui como um vir a ser (2015, p.22).

Dessa forma,

Outro aspecto que não podemos omitir ao discutir as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência múltipla severa diz respeito às condições concretas de existência dessa população. Muitas vivem em condições sociais precárias, sem acesso aos serviços de saúde, assistência e programas de estimulação precoce, os quais ainda são urgentes para que os sujeitos possam construir caminhos internos que compensem sua deficiência e, assim, ampliem as possibilidades de sua condição humana (ROCHA; PLETSCHE, 2018, p. 106).

2.4 Sintetizando os achados do capítulo

Este capítulo realizou as reflexões aqui expostas que nos levam ao retorno de um dos pontos destacados pelos estudos já realizados sobre a SCZV, a necessidade das *Redes de apoio*

e o trabalho desenvolvido entre elas e os professores dessas crianças. Bem como para sujeitos com deficiência múltipla e/ou outras deficiências, as crianças afetadas pelo Zika Vírus precisam desse suporte multiprofissional e de cuidados e atendimentos que estão além do que os braços dos professores podem alcançar.

A escola tem, portanto, papel fundamental de orquestrar a dimensão multilateral como rede de apoio que se dá tanto no âmbito privado/micro com a família, no ambiente meso da própria escola, quanto na esfera pública e macro das ações intersetoriais. Essa constatação pode também ser encontrada nos estudos de Pletsch, Sá e Mendes (2021) em defesa da escola pública, como *locus* privilegiado para escolarização de crianças com SCZV e como contexto fundamental para a promoção de programas intersetoriais. Vejamos nas palavras das autoras:

Os dados da pesquisa têm sinalizado para a importância da escola e a forma positiva como ela afeta na participação e no desenvolvimento dessas crianças. A matrícula em turmas comuns de ensino regular, conforme previsto nas políticas de educação inclusiva, também tem sido relatada pelas mães e profissionais da educação como fundamental para a interação e o desenvolvimento dos filhos (p. 3).

Em estudo recente, Pletsch, Sá e Rocha (2021, no prelo) indicaram que o “desenvolvimento da comunicação alternativa pode ocorrer com qualidade, por meio de tecnologia assistiva de baixo custo associada a estratégias participativas que valorizem o uso de brinquedos e objetos pedagógicos” (p. 16). Ou seja, as autoras destacam que há possibilidade de “desenvolver a comunicação utilizando recursos e atividades lúdicas, a fim de estimular a participação das crianças com SCZV nas atividades escolares de maneira mais significativa, dando, assim, mais qualidade à sua inclusão educacional” (p. 16).

Por fim, tendo em vista a breve explanação aqui apresentada, acreditamos que os conhecimentos e estudos abordados - e tantos outros realizados no campo da deficiência múltipla que não foram exemplificados nessa tese -, constituem-se em uma base teórico-prática valiosa. As contribuições de ações voltadas para a Comunicação Alternativa (CA) desses indivíduos têm se mostrado uma valiosa estratégia educacional que gera ganhos para além dos muros da escola e vêm repercutindo para a qualidade de vida e bem-estar de seus usuários. Para os profissionais da educação e suas redes de suporte, esse conjunto de informações mostra caminhos possíveis para pensar o atendimento das necessidades das crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus nas creches e escolas de Educação Infantil de forma a garantir o desenvolvimento de sua comunicação e participação nas atividades educacionais.

PARTE II

DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

CAPÍTULO 3

As veredas da pesquisa colaborativa

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleto a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação (VYGOTSKY, 2009, p.481).

No presente capítulo apresentamos considerações sobre a abordagem de pesquisa escolhida, a estrutura das etapas e fontes de construção dos dados, o *locus* e sujeitos da pesquisa, bem como as estratégias de análise de todo o material desenvolvido.

De acordo com Deslandes (2007), “o método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto objeto do conhecimento, através de um processo de categorização (...) que une dialeticamente o teórico e o empírico” (2007, p.34). A partir da pesquisa qualitativa, pode-se pensar criticamente sobre a situação apresentada, visto que existe a preocupação com a realidade estudada e com os indivíduos, levando em consideração todo o contexto em que é desenvolvida.

Muitas discussões têm sido feitas sobre a pesquisa qualitativa com abordagem da pesquisa-ação, em debates internacionais e nacionais nos últimos anos. Esses estudos mostram a presença desse tipo de abordagem a partir de investigações pautadas no coletivo e em interesses derivados do cotidiano social. Pontos comuns têm sido encontrados por esses pesquisadores em relação a características da pesquisa-ação e, talvez, o mais recorrente entre eles é o caráter coletivo que garante a participação de todos os envolvidos (pesquisador e sujeitos) na pesquisa de poderem compartilhar ideias e responsabilidades com o processo acompanhado (PLETSCH; GLAT, 2009; TRIPP, 2005; BRAUN, 2004, 2009; THIOLENT, 1994).

Como bem salienta Martins (2008), para desenvolver uma pesquisa-ação

[...] é imprescindível que todos os problemas sejam discutidos de maneira cuidadosa no grupo, que haja a participação de todos os atores educacionais visando a uma parceria que torne possível gerenciar o difícil equilíbrio entre pesquisa, ação e decisão, em especial quando se procura a construção de ambientes inclusivos (p. 165).

A pesquisa-ação no âmbito escolar possibilita a análise do pesquisador dentro de uma problemática social e sua intervenção sobre ela e, juntamente com os demais participantes, construir outros saberes. Por isso, acreditamos que através da pesquisa-ação os professores têm a oportunidade de repensar suas ações, refletindo constantemente sobre sua prática

pedagógica. Partindo do pressuposto que a pesquisa-ação prevê em sua dinâmica ações para implementar ou mudar uma prática ou dada realidade, todas as estratégias precisam ser analisadas e pensadas tendo sempre um bom suporte científico (BRAUN, 2009). Assim como explicado por Braun (2009),

Nesse formato, a investigação é organizada a partir de um ciclo que se inicia com a evidência de um problema. Com a identificação do que precisa ser mudada, uma ação é planejada e posta em prática, sendo constantemente observada em suas implicações e mudanças, de forma que possibilite apreender melhor tanto sobre a ação implementada quanto sobre a investigação realizada. Ou seja, esse ciclo vai tomando a forma espiralada por se caracterizar como uma reflexão contínua sobre uma mudança, a qual começa a partir de um ponto, um problema específico, mas que se desenrola e ascende em suas ações, na medida em que essas ações são avaliadas em sua eficácia, o que acaba por apresentar novos elementos e informações, novos planejamentos de ações, novas observações, avaliações e assim sucessivamente (p. 2101).

Acreditamos que a pesquisa-ação colabora para a formação em serviço de professores, pois “não há como tirar o professor da escola para que este reflita sobre como ensinar a todos para então rever suas práticas” (BRAUN, 2009, p. 2102). Tampouco seria sensato que os alunos com deficiências esperassem pela formação dos professores para poderem ter seu ingresso no ensino regular garantido. A urgência do pensar e do fazer em educação precisa ser o constante motivador para que pesquisas que visam refletir e modificar a prática docente contribuam para que a qualidade educacional para todos seja viável.

Para o desenvolvimento desse tipo de abordagem alguns procedimentos se fazem necessários: a) Fase exploratória; b) Formulação do problema; c) Elaboração do plano de ação; d) Realização da pesquisa e coleta de dados; e) Análise e interpretação dos dados; e) Divulgação dos resultados. No decorrer da pesquisa, alguns procedimentos como reuniões e entrevistas semiestruturadas, observação participante, diário de campo e intervenção foram realizados.

É válido destacar que a pesquisa não se propõe como uma simples intervenção em uma dada realidade ou uma prestação de serviço (THIOLLENT, 2011). Essa metodologia busca fornecer mecanismos para responder com maior eficácia os problemas vividos como uma ação transformadora. Por ser uma pesquisa flexível e construída coletivamente na própria prática cotidiana, as fases a serem realizadas não, necessariamente, ocorreram na sequência exposta anteriormente.

De acordo com Braun (2009), para a elaboração de uma nova questão é necessário “um processo investigativo bem definido, com uma coleta de dados criteriosa e respaldo teórico que possibilite uma análise do processo e das informações apresentadas que ultrapasse o ponto

de vista do investigador e dos dados encontrados” (BRAUN, 2009, p. 2014). Dessa forma, durante o desenvolvimento da pesquisa, as etapas se articulam de modo que algumas características estão sempre presentes: Planejar, Agir, Observar, Refletir e Ressignificar.

Em suma, no contexto de investigação desse tipo de pesquisa, são os sujeitos e a conjuntura do ambiente estudado que definem o problema a ser encaminhado, cabendo ao pesquisador auxiliar e mediar os sujeitos da pesquisa no processo de reflexão e avaliação. Sendo assim, vislumbramos a pesquisa-ação como um importante meio de pensar criticamente, dentro do próprio ambiente pesquisado, as práticas diante das formas de lidar com o processo de aprendizagem de pessoas com a Síndrome Congênita do Zika Vírus.

3.1 Novos modos de fazer pesquisa em educação?

A metodologia adotada parte de pressupostos colaborativos, que representa uma possibilidade de relacionar teoria e prática a fim de promover a mediação entre pesquisador-participante e grupo de participantes, entre o saber formal e o saber empírico. Para além de descrever a cultura escolar, cabe ao pesquisador colaborativo inserir-se no processo, aproximar-se de pessoas, situações, locais e eventos típicos do local de pesquisa. Desse modo, abre possibilidades de entender os significados que caracterizam o mundo social pesquisado, em um processo de interpretação e reinterpretação de sua experiência no campo.

As preocupações do pesquisador podem levá-lo, antes de tudo, a querer avançar sobre os conhecimentos de um dado domínio de pesquisa; enquanto que os interesses dos docentes podem conduzi-los a melhorar a sua prática em um dado aspecto do seu exercício profissional, engajando-se em projetos de aperfeiçoamento ou de formação contínua. O ponto de encontro dos dois ou de interesse comum (podemos dizer assim) no projeto colaborativo consiste na confiança em que a produção de conhecimentos melhore a prática e esta, por sua vez, esclareça a produção de conhecimentos. Nessa abordagem, tanto é preciso um pesquisador sensível à prática, que considere o ponto de vista dos docentes e os limites de sua atuação profissional, como também é preciso que os docentes sejam sensíveis à pesquisa e levem em conta o ponto de vista do pesquisador e os limites da investigação (DESGAGNÉ, 2007, p. 15).

Nesse ínterim, buscamos trazer pesquisas recentes no campo educacional que utilizam-se da premissa colaborativa para o desenvolver seus estudos (IBIAPINA, 2008; MENDES, 2008; SOUZA, MENDES, 2017; entre outros) e que têm nos servido como referenciais teóricos para construir nossa prática de pesquisa *in loco*. A pesquisa-ação colaborativa vem sendo utilizada em educação buscando promover mudanças nas práticas educativas contribuindo para transformação em contextos escolares específicos e reais, que podem

também serem usadas em outros espaços e situações investigadas pelos pesquisadores que fazem uso dessa metodologia.

Destaque especial é dado ao longo de toda a análise dos dados nos capítulos que seguem nesta tese àquelas que tratam dos processos de formação e constituição docente atrelados também à interlocuções entre a universidade e as redes de ensino (KASSAR, 2014; MENDES et al., 2016; ARAÚJO, 2017, etc.). Autores como Pletsch e Souza (2017) revelam que a formação docente é eixo central tanto das diretrizes políticas nacionais quanto internacionais que tratam da Educação Especial no contexto inclusivo (alguns exemplos podem ser vistos em BRASIL, 1996; 2008; 2009b). E, Mendonça e Silva (2015) defendem que:

[...] se fazem necessárias dinâmicas de formação mais colaborativas que permitam aos professores uma análise conjunta de suas próprias ações pedagógicas, um aprofundamento e uma sistematização de seus conhecimentos por meio do fortalecimento de seus coletivos profissionais, da ressignificação dos espaços de coordenação pedagógica coletiva e, conseqüentemente, de suas próprias atuações (p. 524).

Sendo assim, a abordagem colaborativa busca estabelecer a aproximação entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática, na qual o investigador qualitativo preocupa-se com o contexto da pesquisa. Ou seja, “esse tipo de pesquisa compreende atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional, podendo ser considerada ao mesmo tempo como atividade de pesquisa e de formação” (IBIAPINA, SOUSA, 2010, p. 7). Corroborando com o apontamento de que

Isto produz uma mudança importante no cenário investigativo educacional, visto que, nós pesquisadores estamos deixando de somente apontar os problemas nas políticas e práticas de inclusão escolar, como também, começamos a contribuir para uma melhora deste cenário, cumprindo, assim, um importante papel social da pesquisa (SOUZA; MENDES, 2017, p. 290).

Em uma revisão sistemática sobre a importância de pesquisas colaborativas, Souza e Mendes (2017) analisaram 38 pesquisas, entre teses e dissertações publicados na BDTD no período de 2008 a 2015, que englobavam a inclusão escolar no Brasil e utilizavam metodologias colaborativas. Em análise geral, as autoras apontam que um aumento na quantidade de estudos qualificados como pesquisas colaborativas a partir de 2008, sendo o maior número de trabalhos encontrados entre os anos de 2012 e 2014. Bem como a presente tese, os estudos analisados por Souza e Mendes (2017) focaram a escola como principal *locus* de investigação e os participantes variavam entre o próprio pesquisador, professores e demais profissionais da escola e da saúde que atuavam em parceria com o ambiente escolar.

Na pesquisa anteriormente mencionada, os resultados demonstraram que todas as teses e algumas das dissertações encontradas propuseram intervenções voltadas para a formação profissional, com o objetivo de criar condições diferenciadas e mais efetivas de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências em escolas regulares (SOUZA, MENDES, 2017). Com esses estudos, percebemos o interesse crescente dos pesquisadores em assistir aos profissionais da educação, particularmente os professores, no desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com suas realidades e com as demandas efetivas de seu alunado. Outras experiências quanto as realizações de pesquisas nesse sentido podem ser encontradas nos estudos de Jesus (2008) e Jesus; Vieira; Effgen (2014), nas quais esses autores apontam que

temos assumido a responsabilização de fazer dialogar academia e redes públicas, trabalhando pela via da pesquisa ação. Entendemos tal movimento como exercício de uma postura acadêmica de corresponsabilidade com a Educação, vista como bem subjetivo e público que deve ser disponibilizado a todos (p. 772).

Isto posto, acreditamos que colaborar é agir criando possibilidades de questionar, pensar e reorganizar o que for preciso dentro da pesquisa. A interação dialógica entre os participantes, permite, o entendimento das limitações de cada um e, por consequência, “colaborar não significa que todos devem participar das mesmas tarefas, mas que sobre a base de um projeto comum cada participante colabora, oferecendo uma parte de contribuição específica e, conseqüentemente, beneficiando todo o do conjunto” (DESGAGNÉ, 2007, p. 18).

Voltando a questão que dá nome ao subtítulo dessa seção, como pudemos perceber a partir dos referenciais apresentados, a pesquisa-ação colaborativa historicamente pode ser considerada uma metodologia mais recente, ao passo que vimos a abordagem sendo utilizada há mais de 30 anos em estudos realizados na área educacional do país e, principalmente, a partir de 1990 no campo da Educação Especial. Concluimos assim, que esse não é essencialmente um novo modo de fazer pesquisa, mas sim um modo que pretende ser respeitoso aos sujeitos que são participantes ativos do processo, crítico-reflexivo às demandas encontradas, fidedigno à realidade estudada e potente às transformações sociais necessárias.

3.2 O contexto da pesquisa

O campo de estudo no qual nos encontramos, como anunciado anteriormente na introdução desta tese, é a região da Baixada Fluminense (BF), pertencente a área metropolitana do Rio de Janeiro. A Baixada está dividida em 13 municípios, que juntos ocupam o território que pode ser visto pela imagem a seguir:

Figura 9 - Mapa da Baixada Fluminense e seus 13 municípios



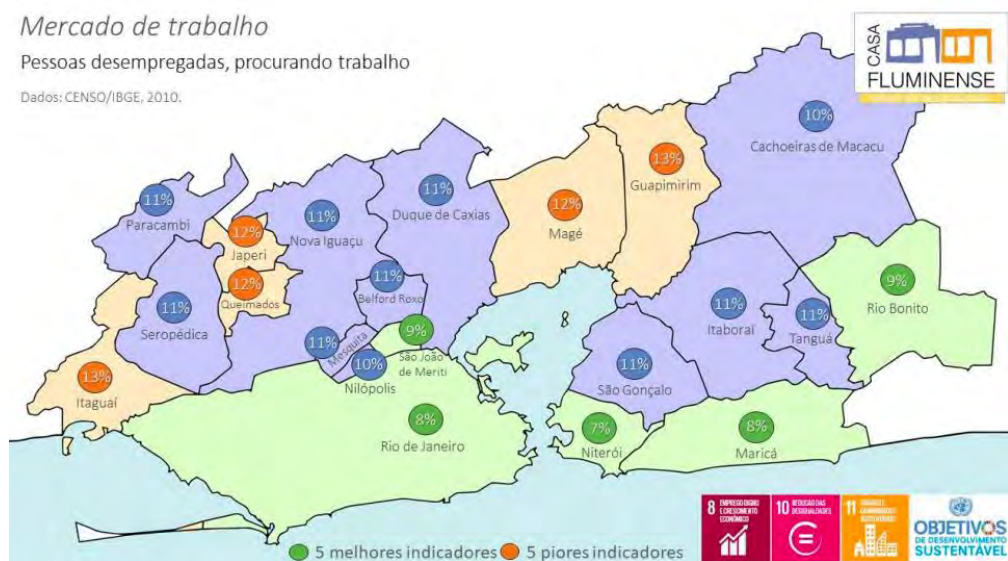
Fonte: Site O Rio de Janeiro³³(2021)

No início do século XX, a região da Baixada Fluminense começou a receber migrantes vindos de várias partes do país em busca de melhores condições de vida quando o Rio de Janeiro ainda era a capital federal, crescendo de modo irregular e sem maiores planejamentos, se consolidando ao longo de décadas com problemas sociais, habitacionais, educacionais e de segurança pública. Essa região é a segunda mais populosa do Estado, com mais de três milhões de habitantes e concentra cerca de 22,57% da população do Estado do Rio de Janeiro, sendo ultrapassada somente pela capital carioca (essas e outras informações podem ser encontradas nos dados fornecidos pelo Observatório Legislativo da Intervenção Federal na Segurança Pública do Rio de Janeiro/OLERJ)³⁴. A pobreza, a violência e a ausência de um conjunto de direitos são conhecidas e o quadro a seguir retrata um pouco dessa desigualdade ao mostrar que quanto ao mercado de trabalho, a Baixada Fluminense engloba os 5 municípios com os piores indicadores do Estado do Rio de Janeiro, vejamos:

³³ Disponível em: <https://www.oriodejaneiro.com/baixadafluminense-htm/>

³⁴ Disponível em: <http://olerj.camara.leg.br/retratos-da-intervencao/desigualdade-na-baixada-fluminense>

Figura 10 - Mercado de Trabalho em que a BF engloba os 5 piores indicadores



Fonte: Casa Fluminense (2017)³⁵

Essa região é também o retrato das áreas mais afetadas pelo mosquito *Aedes Aegypti* pelo país e, conseqüentemente, pelo Zika Vírus. Estudos têm apontado que o representante do Fundo de População das Nações Unidas ou *United Nations Population Fund* (Unfpa) no Brasil, Jaime Nadal, alerta que “Marginalizados e mulheres pobres foram desproporcionalmente afetados pelo surto” (RETS, 2016, s.p). Já o diretor do departamento de Medicina Tropical da Universidade Central da Venezuela, Jaime Torres, afirma que “O comportamento e os fatores socioeconômicos influem mais que nenhum outro na propagação de doenças causadas por vetores” (EL PAÍS, 2018).

Corroborando com essas constatações, em entrevista concedida ao Centro de Promoção da Saúde (CEDAPS), Daniel Becker, descreve que:

As epidemias do Zika, da Dengue e do Chikungunya são muito representativas da situação da desigualdade no Brasil. O mosquito encontrou nas cidades brasileiras, com a urbanização caótica, sem controle e sem política de moradia, condições perfeitas para se proliferar.

[...]

As condições de pobreza e desigualdade fazem com o que o Brasil urbano seja um lugar perfeito para essa tríplice epidemia, que é especialmente cruel para os moradores de favelas e áreas mais pobres, que além dos problemas de urbanização e de construção, de irregularidades de terreno etc, ainda precisam lidar com a falta de políticas públicas, a falta de saneamento básico, de fornecimento de água, fazendo com que as pessoas armazenem água de maneira irregular e favoreçam a proliferação do mosquito nesses reservatórios (CEDAPS, 2016, s.p.).

³⁵ Disponível em: <https://casafluminense.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Mapas-2017-em-PDF.pdf>

Quando falamos da Baixada Fluminense, os dados ainda do início de 2016, no meio da epidemia no país, mostravam que o número estimado de infectados pelo *Aedes Aegypti* já passava de 4,6 mil, sendo 68,8% casos de Zika (BAPPERSI, 2016). Por isso, essa região nos parece ser um local carente de pesquisas na área da Educação no que concerne os processos de desenvolvimento e ensino-aprendizagem de crianças afetadas por esta crise na saúde nacional.

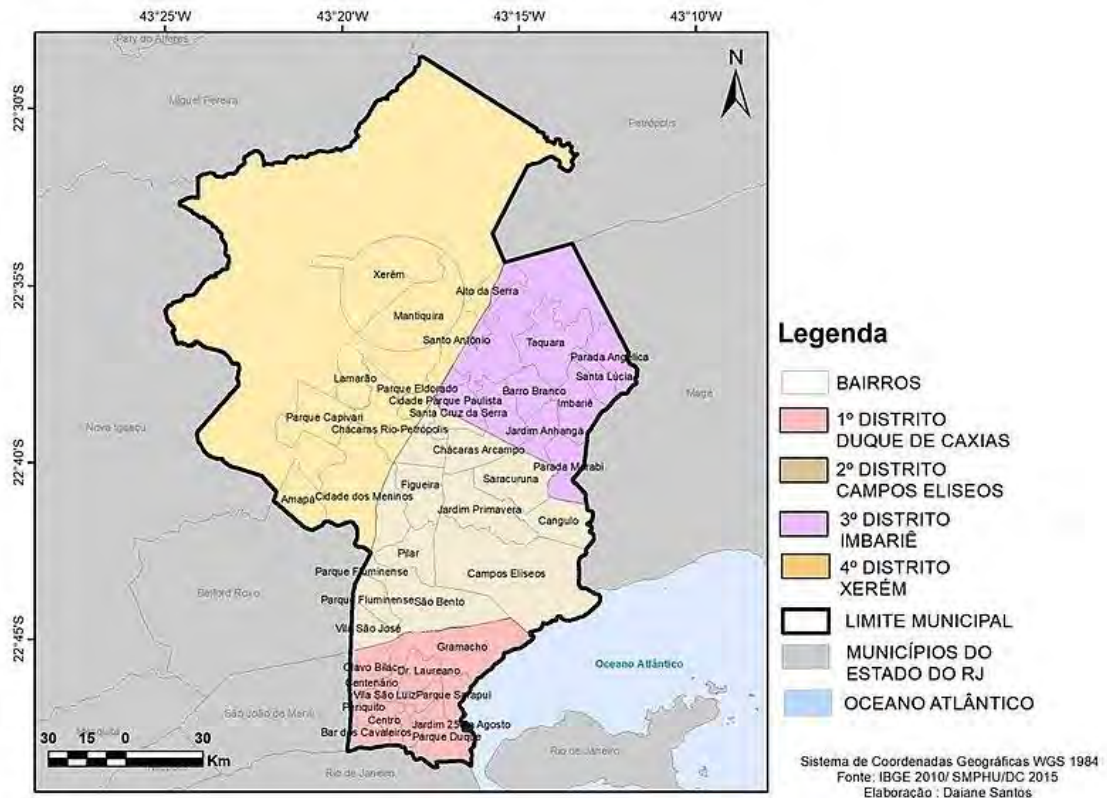
Nosso intuito foi de abranger o maior número possível de professores da Educação Infantil que já recebem ou não em suas salas de creches ou pré-escolas àqueles que ficaram conhecidos, popularmente, como “filhos da Zika”. Contanto, nossa participação é sujeita a organização do projeto “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Baixada Fluminense” e do projeto “Os „filhos da Zika“ chegaram na escola: E agora?”, realizados no âmbito ObEE, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch. Dessa forma, como consta nas descrições seguintes, o local e público participante da pesquisa precisou adotar critérios específicos que atendessem às demandas dos projetos e aos objetivos da tese.

3.2.1 O *locus* da pesquisa

Dentro dessa grande área pertencente a Baixada Fluminense (BF), foi selecionado o município de Duque de Caxias, que é uma das maiores Redes de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, sendo o primeiro em população da BF e o terceiro município do Estado em população, ficando atrás apenas de São Gonçalo e da Capital. Sua população estimada em 2020 era de 924 624 habitantes³⁶. A seguir é possível ver o mapa da cidade com sua divisão geográfica:

³⁶Para maiores informações sobre a região, acesse:
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias_\(Rio_de_Janeiro\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias_(Rio_de_Janeiro)).

Figura 11 - Mapa de Duque de Caxias



Fonte: Wikipedia (2021)

Duque de Caxias, que foi emancipado da cidade de Nova Iguaçu em 1943, só teve o trabalho voltado aos alunos com deficiência no ano de 1978, depois de um desdobramento estrutural ocorrido no setor de orientação educacional, de acordo com Avila (2015):

A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, em 1978, a partir do Serviço de Orientação Educacional (SOE) iniciou o trabalho educacional junto aos alunos com deficiências, na Rede Municipal de Ensino. Logo em seguida, foi desvinculado do SOE e implantado um Setor de Educação Especial [...] (p.61).

Pletsch (2012, 2016), bem como outros integrantes do ObEE da UFRRJ orientados pela autora, vêm desenvolvendo pesquisas na Região da BF, incluindo o município em questão. Nas próprias palavras da autora, nesses estudos,

Entre outros objetivos, temos buscado trazer para o debate as dificuldades, os caminhos e as possibilidades encontrados pelas redes municipais de ensino pesquisadas para atender às diretrizes federais de inclusão escolar e como as mesmas têm impactado nos processos de escolarização de alunos com deficiências, em particular aqueles com deficiência intelectual e múltipla (PLETSCH, 2016, p. 83).

Autores como Pletsch (2016) e Almeida (2016), trouxeram para a discussão que ainda

é possível encontrar nas Redes de Ensino da BF “concepções tradicionais de Educação Especial”, nas quais alunos com deficiência devem ser escolarizados em espaços de ensino segregados. Ademais da existência de espaços segregados para esse público, principalmente os mais comprometidos, tem sido encontrado um esforço coletivo para a reestruturação das Redes visando um atendimento adequado às pessoas com deficiências dentro das classes comuns do ensino regular.

“Por exemplo, nos últimos anos vários municípios têm realizado concurso público para o magistério cobrando formação específica em Educação Especial” (PLETSCH, 2016, p. 85), esse ponto abordado pela autora revela a ampliação da qualificação dos profissionais que atuam diretamente no suporte especializado. Já Almeida (2016), analisa que apesar de ter um quantitativo alto de classes especiais, Duque de Caxias tem diminuído o número de matrículas nas instituições segregadas, indicando a adesão à política de educação inclusiva³⁷. Estudos recentes apontam que o município tem recebido destaque na região metropolitana do Rio de Janeiro, Estado e até no Brasil a partir do trabalho desenvolvido pela Equipe Diretiva da Educação Especial (AVILA; ARAÚJO, 2020, no prelo).

A imagem a seguir traz uma parte dos dados do município de Duque de Caxias referentes ao ano de 2019. Esses números nos ajudam a compreender melhor a rede e suas ofertas em relação ao números de estudantes matriculados, escolas, professores e gestores, vejamos:

Figura 12 - Um retrato da rede pública do município e suas oportunidades



Fonte: Educação Já Municípios (MEC, 2019)

³⁷ Um pouco mais do trabalho que vem acontecendo na Rede de Duque de Caxias pode ser encontrado no texto de Avila e Araujo (2020, no prelo).

Atualmente, o município de Duque de Caxias faz parte do Fórum Permanente de Educação Especial e Inclusiva da Baixada Fluminense (FPEEIBF)³⁸, composto pelas gestoras de Educação Especial da Baixada Fluminense e Sul Fluminense, criado em 2 de março de 2015, como fruto das ações do ObEE no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ/Nova Iguaçu) em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/ Campus Duque de Caxias). O município estava representado por gestora da Educação Especial na reunião inaugural do Fórum, que desde seu início realiza um balanço da implementação das políticas públicas na área da Educação Especial a partir da perspectiva inclusiva, como podemos ver na descrição dos seus objetivos:

O fórum foi proposto a partir da necessidade de construção de um espaço para troca de experiências entre os gestores de municípios que lidam com realidades próximas no cotidiano do trabalho educacional e mapeamento da situação real da educação especial na Baixada Fluminense/RJ. Também é objetivo do fórum o estudo coletivo de soluções para as dificuldades encontradas, a fim de qualificarmos cada vez mais a educação de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas redes públicas de ensino (PLETSCH; SOUZA, 2017, p. 48).

Como revelado por Pletsch; Souza (2017) no estudo sobre o Fórum e os municípios que dele participam, especificamente, em Duque de Caxias,

Embora o município tenha um histórico de formação regular, dirigido pela equipe de EE, na época, todas as formações da educação foram centralizadas em um núcleo de capacitação profissional, ficando a equipe especializada proibida de ofertar ações de formação continuada. Em 2015, os professores participaram da formação em parceria com o IM/UFRRJ, curso de extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”, além de um seminário específico sobre alunos com deficiência intelectual e múltiplas (p. 52).

Entre avanços e a necessidade de ainda muito se caminhar na área, esbarramos uma vez mais em um dos pontos focais dessa tese, a necessidade de investimento na formação de professores. Vimos que esse debate já é feito por diversos autores a nível nacional e também local, como estudos na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro e que englobam a própria cidade de Duque de Caxias (ARAUJO, 2016; AVILA; ARAÚJO, 2020).

Nessa conjuntura, que abarca a realidade local e os projetos oriundos do ObEE, o município de Duque de Caxias tem se mostrado um grande parceiro em “abrir” sua Rede de Ensino para as pesquisas desenvolvidas de forma colaborativa com a Universidade (UFRRJ).

³⁸ Mais informações acessar: <http://r1.ufrj.br/im/oeies/forum-permanente-de-educacao-especial-da-baixada-fluminense-fpeebf/>

Foi, então, nesse contexto de trocas, que após uma palestra da Coordenadora do ObEE em um evento dado pelo município para profissionais da educação em dezembro de 2019, que surgiu a ideia de realizar uma formação para professores que falasse sobre crianças com a SCZV. A necessidade das demandas atuais da Rede convergiu com temas dos projetos (projetos já mencionados em outros momentos do texto sobre a SCZV) que estavam sendo desenvolvidos pelo ObEE.

O ObEE não apenas analisa políticas, mas acaba intervindo a partir de ações como essas descritas na presente tese, assim, cumprindo com a missão de disseminar o conhecimento produzido na Universidade. Podemos perceber a importância e singularidade desse Grupo na apresentação feita no livro de comemoração de 10 anos do ObEE, pela Professora Dra. Flávia Faissal de Souza que diz:

Os trabalhos de pesquisa e de extensão do ObEE inauguraram um novo capítulo na história da Educação Especial na perspectiva inclusiva da Baixada Fluminense/RJ, tanto pelo caminho construído dentro da universidade, o que é facilmente percebido nas histórias das pesquisas dos componentes do grupo, como pelos laços estabelecidos com as redes públicas de ensino.

A partir desses laços, um importante espaço foi construído: o Fórum Permanente de Educação Especial e Inclusiva da Baixada Fluminense (FPPEIBF). (...) A partir do FPPEIBF, as pesquisas desenvolvidas pelo ObEE são ações de intervenção política e de formação continuada de professores (FAISSAL in PLETSCH et. al., 2020, p. 6 - 7).

Já nas palavras da Professora Dra. Gabriela Rizo, prefaciando o mesmo livro:

O ObEE se inicia no padrão clássico da criação de um grupo de pesquisa como tantos, visando um planejamento e observações de seus objetos. Em seu fazer-se holisticamente com a comunidade que estuda, certamente transcende a isto. Hoje, depois de tantos anos, o ObEE não estuda somente, mas possui imanência na criação de saberes sobre Educação Especial na Baixada, sendo parte do campo de conhecimento e de práticas locais (seja em tensões ou harmonia com os diversos atores sociais das redes de educação). Sua tarefa atual não é a de um conhecer para difundir. Não é um aprender para que seus membros se aperfeiçoem como pesquisadores. É um movimento fluido que cria e recria o grupo, seu objeto/sujeito: políticas da Educação Especial e estudantes com deficiência. O ObEE é parte epistemologicamente responsável pela invenção de formas de ação em escolas na região em que atua. Para além de racionalidades científicas e empíricas metodologicamente acertadas, podemos dizer que durante esses anos assistimos o ObEE demonstrando que conhecer é criar! Criar a si e ao outro inexoravelmente interligados (RIZO in PLETSCH et. al., 2020, p. 14).

Os trâmites necessários para a confirmação da parceria com a Rede de Duque de Caxias foram feitos logo concomitantemente com a qualificação da tese, sendo assim, durante a banca de qualificação já foi possível ouvir suas contribuições para melhor adequar as estratégias e os objetivos do trabalho. As reuniões com a Rede de Ensino e os demais

colaboradores dos projetos e do Grupo de Pesquisa estão melhores descritas nos subitens dessa seção *Reuniões, Diário de Campo* e na própria análise dos dados.

Entendemos que apresentar o cenário da pesquisa é fundamental para o entendimento de qualquer trabalho desenvolvido “em campo”, contudo, nossa escolha por fazer isso de modo breve se deu pelo fato de o município em si não ser o foco do estudo, mas sim o espaço cedido para a realização de um Programa de Formação que pretende ser difundido para as demais cidades do estado do Rio de Janeiro e, quiçá, para outras regiões do país, respeitando as características próprias de cada localidade. Portanto, sem sombra de dúvidas, as peculiaridades de Duque de Caxias e seus atores aparecem no decorrer de todo o trabalho, ao passo que existe uma tentativa contínua de que esses pontos sejam nuances que não inviabilizem a reprodutibilidade do Programa.

3.3 Os sujeitos participantes da pesquisa

É necessário explicitar que muitas das vezes que nos referimos ao quantitativo de participantes na pesquisa, utilizaremos os números aproximados. Essa opção se dá pelo fato de o Programa ter começado com a presença de quase 64 pessoas, entretanto, no decorrer de sua condução sofremos algumas perdas por motivos relacionados à pandemia pelo Coronavírus, à falta de renovação de contrato de alguns profissionais de apoio da Rede de Duque de Caxias e a dificuldade de algumas pessoas em permanecer até o final do Curso na modalidade online e concluir todas as atividades como, por exemplo, a entrega do portfólio. Dessa maneira, assumimos a posição de ao longo de todo o texto trabalhar com os números totais aproximados por entender que eles representam melhor a característica peculiar da realidade abordada.

Quadro 2 - Perfil de cursistas a partir da análise do 1º Questionário

Perfil de cursistas				
Nº	Idade	Tempo de atuação na área da educação	Atuação no momento	Formação profissional
1	54 anos	22 anos	OP/OE	Pós-graduação em Psicopedagogia
2	50 anos	1 ano	Agente de apoio	Técnica em Enfermagem, Técnica em Citologia, Licenciatura em Ciências Biológicas
3	52 anos	26 anos	Professor Comum	Graduação em História e Pós-Graduação em História
4	54 anos	25 anos	Professor Comum	Graduação em Letras e Pós-Graduação em Gestão Escolar
5	36 anos	15 anos	OP/OE	Graduação em Pedagogia e História
6	43 anos	25 anos	Professor de AEE	Graduação em Pedagogia
7	39 anos	13 anos	Professor	Graduação em Pedagogia e Psicologia

			Comum	
8	53 anos	20 anos	Professor de AEE	Graduação em Pedagogia
9	41 anos	10 anos	Professor Comum e OP/OE	Graduação em Pedagogia
10	46 anos	18 anos	Professor Comum	Graduação em Pedagogia
11	26 anos	3 anos e 9 meses	Professor Comum	Graduação em Pedagogia
12	39 anos	18 anos	Professor Comum	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia
13	50 anos	31 anos	OP/OE	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Orientação Educacional
14	56 anos	34 anos	OP/OE	Cursando Pedagogia
15	50 anos	18 anos	Professor de AEE	Graduação em Direito e Pós-graduação em Gestão e Coordenação
16	20 anos	6 meses	Agente de apoio	Cursando Pedagogia
17	50 anos	Não respondeu	Professor de AEE	Especialista em Educação Especial e Gestão Pedagógica
18	48 anos	31 anos	Professor Comum	Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação
19	52 anos	14 anos	Professor de AEE	Pós-Graduação (área não informada)
20	46 anos	27 anos	Direção	Graduação em Letras e Pós-Graduação em Gestão Escolar
21	42 anos	16 anos	Professor Comum	Graduação em Letras
22	45 anos	15 anos	Agente de apoio	Educação Infantil
23	54 anos	33 anos	SME/CEE	Graduação em Psicologia e Pós-Graduação em Docência Superior
Legenda: OP/OE – Orientador Pedagógico ou Orientador Educacional; Agente de apoio – Agente de apoio à inclusão; Professor Comum- Professor regente de turma de Educação Infantil; Professor de AEE- Professor de Atendimento Educacional Especializado; Direção – Diretor de unidade escolar; SME/CEE – Gestor atuante na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.				

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos a Formação com um total aproximado de 64 cursistas, mas somente 23 delas responderam ao questionário que foi aplicado nas Aulas 1 e 2. Todas as participantes do Programa são do sexo feminino (com exceção de um professor e pesquisador integrante do ObEE que participou como ouvinte e é membro desse Grupo de Pesquisa e não pertence à Rede em questão e nem atua na Educação Infantil), à vista disso, usamos quase sempre substantivos, preposições e artigos femininos quando nos referimos às participantes. Como podemos ver no quadro acima, das 23 que responderam, oito são professoras regentes de turmas de Educação Infantil, cinco são professoras de Atendimento Educacional Especializado, sete atuam na área de gestão e três estão como Agente de apoio à inclusão³⁹.

A faixa etária das cursistas que responderam ao questionário varia de 20 a 56 anos e o tempo de atuação das participantes na área da educação varia de 3 meses a 34 anos. A maioria desse grupo se encontra na faixa etária acima dos 50 anos de idade. Das 23 participantes, 12

³⁹ Agente de apoio à inclusão: Essa é a nomenclatura utilizada pela Rede para os profissionais que atuam como suporte humano e mediador nos processos de ensino nas turmas comuns.

relataram ter Pós-graduação ou Especialização (uma delas a nível de mestrado); dez possuem graduação em diferentes áreas (sendo sete delas em Pedagogia) e apenas uma participante ainda está cursando a graduação em Pedagogia.

O questionário citado, bem como o formulário online e a entrevista com grupo focal (composto por participantes que foram convidadas para representar uma amostra das participantes), foram recursos utilizados para conhecer melhor o grupo e conseguir assimilar as expectativas e demandas pessoais das cursistas. Algumas das respostas serão ainda exemplificadas nos próximos capítulos quando da análise do material. O quadro síntese decorrente ajuda na elucidação de como estava organizada a participação geral ao Programa:

Quadro 3 - Quantitativo de participantes em relação às fases e estratégias usadas

Participantes	Quantitativo de sujeitos
Iniciaram o Programa	Média de 64 pessoas
Responderam ao questionário inicial	23 participantes
Responderam ao formulário final online	38 participantes
Participaram da entrevista com grupo focal	3 professoras e 1 gestora da SME
Realizaram o Portfólio	31 participantes

Fonte: Elaborado pela autora.

O coletivo participante do Programa é representado por professoras da Educação Infantil regentes de turma, professoras de Atendimento Educacional Especializado, professoras que atuam na área de gestão como Orientadora Pedagógica ou Orientadora Educacional (OP/OE) ou em cargos de Direção (Diretora de unidade escolar ou como Gestora atuante na SME) e as agentes de apoio à inclusão. Esse grupo foi selecionado pela SME por estar diretamente ligado ao trabalho com crianças afetadas pela SCZV.

Já aqueles que fazem parte dos sujeitos membros do ObEE, contamos com a presença de mais ou menos 10 mulheres e um homem. Cabe ressaltar que, apesar do projeto se desenvolver dentro do âmbito do Grupo de Pesquisa ObEE, nem todos os componentes dele atuaram diretamente no Programa. Somando as participantes da Rede de Duque de Caxias com os integrantes do ObEE e da equipe da SME. Todos esses números são melhor exemplificados por meio do quadro a seguir:

Quadro 4 - Sujeitos da pesquisa

Grupos de Sujeitos da Pesquisa		Quantidade
1	Equipe do ObEE	Aproximadamente 10 pessoas
2	Equipe de Gestão da SME/Centro Paulo Freire	Aproximadamente 5 pessoas
3	Participantes	Aproximadamente 40 pessoas
Total de sujeitos		Aproximadamente 55 pessoas

Fonte: Elaborado pela autora.

É necessário explicitar que os números são aproximados pelo fato de o Programa ter começado com a presença de quase 64 pessoas, entretanto, no decorrer de sua condução sofremos algumas perdas por motivos relacionados à pandemia pelo Coronavírus, à falta de renovação de contrato de alguns profissionais de apoio da Rede de Duque de Caxias e a dificuldade de algumas pessoas em permanecer até o final do Curso na modalidade online e concluir todas as atividades como, por exemplo, a entrega do portfólio. Dessa maneira, assumimos a posição de ao longo de todo o texto trabalhar com os números totais aproximados e respectivos ao momento e material de análise abordado por entender que eles representam melhor a característica peculiar da realidade pesquisada.

3.4 A estrutura da pesquisa

Como estamos lidando com indivíduos com suas diversas demandas, apesar de existir um planejamento criterioso, suas realidades precisam ser consideradas e acolhidas, dentro do possível, na realização de uma pesquisa que se preconiza colaborativa. Com o princípio que fazer pesquisa é produzir conhecimento de forma sistemática e rigorosa (ANDRÉ, 2001), desenvolvemos um estudo que agrega teoria e prática de forma significativa, sendo resultado de um processo contínuo de reflexão crítica. Portanto, para a realização dessa pesquisa, desenvolveu-se – de modo global - quatro fases complementares:

Quadro 5 - Etapas da pesquisa

ETAPA		ATIVIDADE
1	Preparação do campo	Apresentação da pesquisa para os gestores
2	Seleção dos sujeitos	Apresentação da pesquisa para os sujeitos
		Assinatura dos TCLEs pelos sujeitos convidados a participar
3	Coleta de dados	Realizada ao longo do Programa
4	Coleta de informações	Produção de informações adicionais nos registros do

	adicionais	portfólio da pesquisadora
5	Análise de dados	Produção de texto a partir das análises das categorias

Fonte: elaborado pela autora.

O estudo da literatura relacionada ao tema e análises sobre os documentos legais que regem as políticas públicas (no caso, para a Educação Especial - principalmente, a legislação internacional e nacional a partir dos anos 1990) é intrínseco a qualquer pesquisa, por isso, esta é uma fase que mereceu total atenção e cuidado. A revisão da literatura, apesar de começar na primeira etapa, se deu ao longo de toda a pesquisa. Essa parte foi desenrolada nos três primeiros capítulos e aparece de modo pontual no decurso de todo o texto como, por exemplo, na análise crítica dos dados e materiais colhidos.

Na fase de entrada no campo, foram realizadas reuniões com o grupo de trabalho e a rede parceira ao Grupo de Pesquisa ObEE e a seleção das participantes. Nossa pesquisa, como já informamos, por fazer parte dos projetos do ObEE, tem a aprovação no Conselho de Ética que pode ser visto Anexo A. A proposta foi apresentada as participantes, como também seus objetivos, para obter a autorização dos sujeitos para o desenvolvimento colaborativo da etapa de campo do estudo (levando em consideração o interesse dos mesmos em participar do projeto). O Termo Consentimento Livre e Esclarecido para a participação se encontra anexado em Apêndice I.

3.4.1 Eixos temáticos e categorias de análise

A análise da pesquisa foi dividida em dois grandes Eixos temáticos dos quais foram extraídas as categorias de análise e suas respectivas subcategorias, todas selecionadas a partir dos assuntos surgidos a partir de questionário inicial; formulário final; falas dos sujeitos, advindas das transcrições de vídeo e da entrevista com o grupo focal; fotos; portfólios e observação participante com anotações em diário de campo (portfólio da pesquisadora). A leitura de todo o material evidenciou dois grandes eixos: Programa de Formação Continuada de profissionais da Educação para trabalhar com a SCZV e Trilhas formativas: O que dizem os professores sobre as crianças com a SCZV, que foram subdivididos em outras unidades temáticas (categorias), conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 6 - Eixos temáticos e categorias de análise

EIXOS TEMÁTICOS		CATEGORIAS
1	Programa de Formação Continuada de profissionais da Educação para trabalhar com a SCZV	Formação Continuada em Serviço
		Desafios e possibilidades na formação de professores para trabalhar com crianças com a SCZV
		Colaboração e Intersetorialidade
2	O que dizem as professoras sobre a chegada das crianças com a SCZV na Educação Infantil?	Com a palavra: o professor da Educação Infantil
		Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE)
		E agora? Significação e ressignificação docente
FONTES PARA ANÁLISE: Observação e diário de campo; aulas/temas e atividades; questionário e formulário online; portfólios; vídeos e fotos e entrevista com grupo focal.		

Fonte: Elaborado pela autora com base em Carlou (2019).

Para identificação dessas categorias, os materiais foram separados em documentos de Word e, posteriormente, colocados em tabelas por tema/assunto abordado. Usamos os procedimentos similares aos apontados por Carlou (2019) na elaboração das tabelas, seguindo a ordem na qual cada tabela foi dividida por tópicos de interesse comum que geraram novas tabelas para ser possível eleger os temas das categorias. Nos capítulos seguintes, está apresentada a análise desses elementos pesquisados.

Como apontamos em trabalho anterior (MACEDO, 2011), a análise de todo o material coletado no campo é a fase mais complexa e trabalhosa de um estudo, no qual nos vemos no lugar de ter que “dar conta de analisar fragmentos de discursos, imagens, expressões recorrentes, traços significativos e, ainda, de perguntas, dúvidas e respostas que foram surgindo no decorrer do processo” (MACEDO, 2011, p. 31). Ouvir o outro e respeitar sua fala (independentemente se ela foi dita oralmente, escrita ou comunicada por seus gestos e sinais) é uma tarefa árdua e ao mesmo tempo encantadora.

O cerne da sua dificuldade se encontra no ponto crucial de transmitir para esse trabalho aquilo que vem e é por essencial do outro, porém, passa a ser, ao mesmo tempo, do pesquisador quando por ele é além de intermediado, também compartilhado. Assim, por exemplo, ainda que em uma transcrição na íntegra de uma entrevista, a “vírgula ou um ponto de continuação” que é colocado pelo pesquisador, corre o risco da alteração de algo na mensagem, não porque ele não seja criterioso, ético e sistemático no processo de condução do material. Contudo, simplesmente, pelo fato de o pesquisador ser também, antes de qualquer outro papel, um sujeito e, como tal, carrega consigo seus próprios significados.

Todas as fontes do material utilizado na pesquisa podem ser encontradas sintetizadas no quadro a seguir e explicitadas logo após:

Quadro 7 - Fontes de construção do material analisado

FONTES PARA ANÁLISE
Reuniões com as equipes de trabalho
Observação e diário de campo
Aulas/temas e atividades
Questionário e formulário online
Portfólios das participantes
Vídeos e fotos
Entrevista com grupo focal

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4.2 Reuniões com as Equipes de Trabalho

Com a identificação dos problemas de pesquisa, dos objetivos, da hipótese e dos referenciais teóricos, após encontros com a minha orientadora (que é também coordenadora do ObEE e dos dois projetos aos quais a tese está vinculada), realizamos a primeira reunião com o Grupo de Pesquisa ObEE para a divisão das Equipes de Trabalho e dos *Grandes Temas* (áreas temáticas) que seriam inseridos no Programa de Formação. Mais outras quatro reuniões aconteceram no decorrer do estudo que englobaram componentes do ObEE e os colaboradores das instituições parceiras que fazem parte dos dois projetos relacionados à SCZV.

Essas reuniões, a priori, foram feitas presencialmente e agendadas para acontecerem pelo menos uma vez dentro do espaço interno de cada instituição parceira (recordando: UFRRJ, IFF FioCruz, PUCRJ, FEBF UERJ). Entretanto, a necessidade de atender as exigências sanitárias e de segurança ao longo da pandemia pelo Novo Coronavírus, levou-nos a optar por realizar as reuniões no aplicativo online da Plataforma Zoom, que foi adquirido com verbas advindas do financiamento da Faperj.

As reuniões presenciais contaram com Atas de registros e as online foram todas gravadas dentro da própria Plataforma. Elas foram flexíveis quanto datas e horários. A condução de todas partiram dos pressupostos colaborativos da pesquisa, ouvindo todos os

colaboradores presentes e buscando as trocas possíveis para uma melhor adequação do Programa a finalidade dos projetos.

Também fizemos uma reunião com a equipe responsável pela Educação Especial e pela formação continuada de professores dentro da Secretaria Municipal de Educação – SME de Duque de Caxias. Solicitamos por meio de ofício à SME do município (Apêndice II) e com a autorização e aprovação dos órgãos competentes, fizemos o planejamento de como ocorreria a investigação que envolvia o Programa de Formação Continuada em Serviço oferecido como um Curso de Extensão aos professores da rede por meio de um convênio firmado entre a UFRRJ e o município em questão.

O próprio Programa bem como várias das decisões tomadas nessas reuniões são abordados nos capítulos seguintes enquanto análise dos dados da pesquisa em consonância com os objetivos da tese.

3.4.3 Observação e Diário de Campo

A observação contou com o registro em diário de campo com o uso da estratégia de um Portfólio, focando, entre outros aspectos, a própria formação oferecida, as práticas pedagógicas e as relações colaborativas de trabalho. Para isso, foi elaborado um roteiro de observação que funcionou como norteador, mas a escrita como registro no Portfólio foi feita livremente, não ficando restrito ao que estava pré-indicado no roteiro (Apêndice1). Algumas observações da pesquisa foram escritas a mão, sendo posteriormente digitalizadas e acopladas ao material digital para facilitar a leitura dos dados. Para a observação, foram escolhidos os espaços das aulas presenciais e das aulas síncronas, estas últimas realizadas na Plataforma virtual Zoom.

O intuito foi de priorizar o relato do que foi desenvolvido, por isso, a escrita do diário de campo não foi fechada e necessariamente feita em tempo real, mas utilizamos as atas e/ou anotações da pesquisadora e do coletivo, realizadas durante a formação, entrevista de grupo focal e trocas com os participantes por meio das redes sociais do Programa (Grupos fechados de WhatsApp e Facebook), gravações das aulas e fotos desses momentos.

A etapa descrita no parágrafo acima foi concomitante com o realizar do próprio curso de formação continuada.

3.4.4 Aulas/temas e atividades: presenciais, síncronas e assíncronas

O Programa de formação continuada em serviço abrangeu a carga horária de 120 horas e em sua estrutura abordou os temas: 1. Conhecendo a realidade; 2. Postura, movimento e alimentação; 3. Interação e comunicação; 4. Brincadeiras; 5. Direito de aprender I; 6. Direito de aprender II; 7. Colaboração e intersetorialidade; 8. PEI; 9. Família; 10. E agora? E a vida continua. Tendo em vista que os profissionais participariam da formação no seu horário de trabalho, a presença foi atestada mediante declaração de frequência. O objetivo inicial eram 10 encontros/aulas presenciais, ofertadas nas dependências da SME de Duque de Caxias. Com as mudanças oriundas do distanciamento social, a partir do resultado de uma enquete realizada com os cursistas, a equipe do Projeto optou em retomar o curso na modalidade online por meio de atividades síncronas e assíncronas. Para tal, usamos um conjunto distinto de plataformas e ferramentas digitais, assim como metodologias ativas para garantirmos a participação e a colaboração de todos no desenvolvimento do curso.

As chamadas aulas síncronas ocorreram em ferramentas que exigem a participação simultânea dos cursistas, Equipe de trabalho e professores/palestrantes que foram convidados a participar dos encontros. Todos aconteceram com datas e horários específicos (partindo do conceito *anyplace/real time* – em que os participantes podem estar em qualquer lugar, desde que estejam conectados em tempo real). No nosso curso, lançamos mão de duas ferramentas síncronas: os Bate-papos (*chats*) e a própria aula (Webconferências).

As atividades assíncronas - que independem de tempo e lugar (*anyplace/any time* - os participantes podem estar em qualquer lugar, em qualquer hora) – foram através de: Fóruns (espaço nos comentários do grupo fechado no Facebook que possibilitou debates de diversos temas propostos entre membros do projeto, dos participantes e das pessoas convidadas em temas específicos. Todas as mensagens enviadas ficam armazenadas na plataforma e podem ser acessadas e respondidas a qualquer tempo; e-mails e tutoria com algumas integrantes da equipe que respondiam dúvidas ou ajudavam quando solicitadas (ocorrendo basicamente através do WhatsApp).

Outras atividades assíncronas que tiveram um peso bastante significativo e renderam discussões e reflexões valiosas foram: o chamado “desafio ou pequeno exercício” - atividade que ficava disponível no Grupo fechado do Facebook como mais uma estratégia de participação e recurso para desenvolver os conhecimentos construídos colaborativamente a partir dos temas abordados nas aulas; leitura indicada (consistindo em texto (s) que os palestrantes/professores acharam pertinente sobre o tema, indicados antes da aula, para uma leitura prévia das cursistas ou após elas, como complemento dos conhecimentos abordados; o denominado “Espaço da colaboração”, sendo o momento individual para as Trilhas

Formativas, no qual cada cursista era incentivada a registrar seu processo formativo e avaliar as atividades permanentemente.

A escolha por fazer uso de atividades assíncronas visou sua principal vantagem de possibilitar um diálogo entre os participantes sem a necessidade de todos estarem conectados ao mesmo tempo, especialmente em um momento tão singular de um novo modo de viver em sociedade com restrições reais de deslocamento e contatos entre as pessoas.

3.4.5 Questionário e formulário online

Dois foram os meios de “ouvir” os sujeitos de modo sistematizado em perguntas e respostas, os questionários e formulários online. Eles foram elaborados considerando-se aspectos teóricos disponíveis na literatura e legislação nacional sobre a especificidade da formação e atuação com o público da SCZV. A elaboração dos roteiros foi feita pela Equipe Organizadora do Programa, que conta com doutores, doutorandas e mestres em Educação componentes do ObEE, atuantes na perspectiva inclusiva, procurando sempre a pertinência das questões e, especificamente nessa tese, sua relação com o objeto de estudo.

Finalizados os roteiros, foram elaborados questionários e formulários com questões abertas e fechadas com o objetivo de aprofundar a compreensão da efetividade da proposta de formação e as reais dúvidas, necessidades e reflexões dos cursistas. Novamente, a opção pelo uso de formulários online em substituição aos questionários em papel deu-se em função do distanciamento social que vivemos durante grande parte do ano de 2020. Os questionários foram reunidos na íntegra pelos temas propostos. Após a primeira leitura, foi feita a análise dos dados por categorias dos temas respondidos.

3.4.6 Documentos: Portfólios

Durante o desenvolvimento do Programa, optamos por utilizar Portfólios feitos pelas participantes que se tornou uma das atividades para o cumprimento do total da carga horária do Programa (a saber, 120h como Curso de Extensão). Entendendo o Portfólio como um conjunto de documentos personalizados do percurso de aprendizagem de cada sujeito, utilizamos essa estratégia para que cada cursista registrasse o seu processo formativo e avaliasse as atividades permanentemente.

De antemão, receberíamos esses Portfólios como cadernos ou pastas, contudo, diante das mudanças ocorridas, foi adicionada a opção de fazer de modo virtual com entrega online. Na análise dos dados é possível ver como eles foram feitos e a reflexão crítica compreendida a

partir dessas *Trilhas Formativas*, que foi o nome escolhido para abranger esses registros pessoais dos participantes. Foi elaborada uma ficha de avaliação (Apêndice 2) que foi devolvida aos cursistas para que eles tivessem um retorno do trabalho que desenvolveram – essa ficha não teve um caráter reprovativo, mas sim de reflexão e gerando a possibilidade dos participantes alterarem o que fosse necessário visando a publicação desse material em um livro que será produzido dentro dos Projetos Zika Vírus do ObEE.

3.4.7 Vídeos e fotos

Os vídeos e fotos que constam no material da pesquisa foram feitos pelos integrantes do ObEE (inclusive a própria pesquisadora que aqui escreve) durante a realização de todas reuniões das Equipes de Trabalho e aulas, sejam elas presenciais ou virtuais. Dentre eles, algumas imagens foram selecionadas para compor o presente trabalho, agregando mais informações e valor ao que aqui vem sendo descrito.

3.4.8 Entrevista

É sabido que a entrevista é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas em ciências humanas.

A título de definição, a entrevista seria uma forma de buscar informações, **face a face**, com um entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador. Dentre as várias formas de entrevistas, nos remetemos à entrevista semiestruturada, que traz como uma de suas características a elaboração prévia de um roteiro (MANZINI, 2003, p. 13, grifo nosso).

Como revelado por Manzini (2003), o caminho convencional de entrevistar seria pessoalmente, dialogando “face a face” com os entrevistados. Entretanto, como destacamos no Capítulo 2 dessa tese, vivemos ao longo de boa parte do estudo a pandemia mundial pelo novo Coronavírus, situação essa que nos levou a optar pela segurança de todos os participantes e a adequação do meio. Diante disso, a entrevista precisou ser realizada virtualmente e o “frente a frente” foi intermediado por computadores e smartphones.

Assim, para a realização da entrevista, solicitamos através do Grupo de WhatsApp do Programa, voluntários para participarem da conversa/entrevista em Grupo Focal. Entramos em contato com os sujeitos e somente quatro pessoas se voluntariaram para participar da entrevista. Confirmamos, então, a data, hora e bem como as instruções de uso da Plataforma

Online Zoom (já conhecida pelos participantes e Equipe de Trabalho), explicando a importância e objetivos dessa última etapa da pesquisa.

Não foi estipulado tempo de duração de fala para cada um, mas a entrevista toda teve 2 horas e 8 minutos, sendo gravada e posteriormente transcrita. A gravação do encontro gerou registro de modo mais sistemático e preciso. Apesar de a transcrição ter sido feita na íntegra, apenas alguns trechos foram selecionados para serem expostos no texto. Tanto a identidade dos sujeitos foi preservada, como também, seu direito de não querer responder alguma pergunta. A entrevista seguiu a metodologia de análise das entrevistas, com base em Bardin (2004), foram gravadas com a autorização dos sujeitos, transcritas e analisadas.

Dessa forma, durante o encontro online, optamos pela utilização de entrevista semiestruturada, na qual as perguntas foram anteriormente determinadas em um Roteiro de Entrevista (MANZINI, 2003) elaborado pela Equipe de Trabalho em encontros virtuais e troca de e-mails e baseada nas perguntas do Formulário online. Optamos pela entrevista semiestruturada sendo realizada por meio de um Grupo Focal, por entender que ela atenderia melhor nossos objetivos à medida que permite um roteiro de perguntas pré-definido, mas flexível, podendo ser modificado de acordo com a condução das demandas ou surgimento de novos questionamentos e possibilitando respostas relativamente livres.

3.4.9 Análise e descrição dos dados

Como anteriormente mencionado, esse trabalho é um desdobramento dos projetos “Os „filhos da Zika“ chegaram na escola: E agora?” e “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Baixada Fluminense”. Por isso, optamos por fazer uso da entrevista, questionários/formulários online e das Atas de Reuniões desenvolvidas no âmbito dessa “grande pesquisa guarda-chuva” com acréscimos do diário de campo pessoal, visando alcançar os objetivos específicos do presente estudo.

A estratégia metodológica selecionada para o tratamento dos dados é a já conhecida no campo da pesquisa qualitativa: análise de conteúdo. Ela é uma metodologia com origem no final do século XX, tendo suas técnicas empregadas e difundidas, principalmente, no decorrer dos últimos cinquenta anos e popularizada na década de 1970 por Bardin (1977). A análise de conteúdo possibilita o atendimento de inúmeras necessidades de pesquisadores envolvidos na análise de dados de comunicação, que podem variar de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, chegando ao pesquisador para serem, em poucas palavras: processados, compreendidos, interpretados e expostos após as inferências realizadas.

De acordo com Bardin (2011, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Para atingirmos os objetivos desta pesquisa, como método de tratamento dos dados coletados seguimos os procedimentos da análise de conteúdo fazendo uso da análise categorial, conforme Bardin (2011), em torno de cinco pontos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados; 4) a inferência e 5) a interpretação. Nesse método é admissível o desmembramento do texto em categorias em que essas unidades (pode ser um tema, uma palavra ou uma frase, por exemplo) podem sofrer reagrupamentos, gerando outras possibilidades de categorização.

Na utilização da análise de conteúdo é fundamental observar algumas regras como: a exaustividade; a representatividade; a homogeneidade; a pertinência; e a exclusividade do assunto. Com esta técnica conseguiu-se construir as inferências válidas e interpretações para confirmar ou não a hipótese desta tese de que a inclusão educacional e a Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE) quando realizadas com planejamento, acompanhamento e rede de apoio são eficazes no desenvolvimento de crianças de 0-3 anos e 4-5 anos acometidas pela SCZV. Por isso, defendemos a tese que é necessário os profissionais da educação receberem formação continuada, preferencialmente em serviço, com práticas colaborativas e disporem de uma rede intersetorial de apoio para trabalhar com esse cenário que se abre em creches e pré-escolas com a chegada das crianças com deficiência múltipla decorrente da SCZV.

Assim, podemos concluir que a análise de conteúdo é uma leitura “profunda”, determinada pelas condições oferecidas pelo sistema linguístico e objetiva a descoberta das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Ademais, a técnica permite a compreensão, a utilização e a aplicação de um determinado conteúdo (SANTOS, 2012, p. 387).

Bardin (2011) aponta que a pré-análise é a fase de organização e sistematização das ideias iniciais que irão conduzir todo o processo de análise, sendo considerada o corpus da pesquisa. Com a escolha dos materiais, realizamos a chamada “leitura flutuante” - que é a fase em que são elaboradas as hipóteses de acordo com os objetivos da pesquisa - dos documentos selecionados (documentos que foram elaborados para/no Programa de Formação), dos questionários, da entrevista e dos portfólios com o intuito de criar categorias de análise, agrupá-las e classificá-las.

Manzini (2008) denomina esse processo de análise temática, com recortes de um assunto e, quando for necessária, a criação de subtemas. Nesse tipo de procedimento as

informações dos relatos podem ser analisadas de forma que o conteúdo apareça em mais de uma unidade / subtema. Os dados foram analisados a partir do que foi observado e reportado nas anotações do diário de campo (portfólio da pesquisadora). Em posse dessas informações, o objetivo era representar de forma condensada os dados - divididos em categorias de análise -, evidenciando os indicadores que permitiram inferir sobre a realidade da formação oferecida. Com isso, procuramos estabelecer as articulações triangulando o material colhido e os referenciais teóricos.

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem valor até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representado por alguma forma de teoria.

Segundo este ponto de vista, produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção (CAMPOS, 2004, p.613).

Entendendo, tal qual Oliveira et.al (2003), que “A produção científica está diretamente relacionada às demandas do momento histórico, assim como às possibilidades oferecidas ao seu desenvolvimento” (p.3), defendemos que “Esse conhecimento não pode, assim, de modo algum, ser dissociado da vida humana e da relação social” (p.4).

Portanto, trazendo os princípios da perspectiva Vygotskyana, sua aplicação está para além da decodificação da linguagem - apesar da linguagem ter uma importância diferenciada e que a análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras -, é o lugar do social e cultural no desenvolvimento humano (o lugar onde o sujeito acontece) que emerge com força no que foi/é comunicado e analisado.

3.5 Sintetizando os achados do capítulo

O presente capítulo foi dedicado ao detalhamento teórico-metodológico da pesquisa, descrevendo os procedimentos e etapas necessários a construção do material do estudo. A seguir, temos um quadro que demonstra de modo resumido os objetivos predeterminados e os eixos e categorias temáticas que foram criados para atendê-los:

Quadro 8 - Estrutura de pesquisa

OBJETIVO GERAL			
Analisar a partir de um Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação a formação de professores e a chegada de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus na Educação Infantil			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS
	Avaliar a validade social e as contribuições do Programa de Formação Continuada em Serviço para Profissionais da Educação Infantil a partir dos registros realizados pelas participantes do Programa	<i>Programa de Formação Continuada de profissionais da Educação para trabalhar com a SCZV</i>	Formação Continuada em Serviço
			Desafios e possibilidades na formação de professores para trabalhar com crianças com a SCZV
			Colaboração e Intersetorialidade
	Investigar como está ocorrendo a inclusão educacional das crianças com a SCZV no município de Duque de Caxias/RJ a partir das concepções dos professores	<i>O que dizem as professoras sobre a chegada das crianças com a SCZV na Educação Infantil?</i>	Com a palavra: o professor da Educação Infantil
			Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE)
Analisar a partir da concepção das participantes do Programa de Formação Continuada em Serviço para Profissionais da Educação Infantil conhecimentos demandados por elas para atuar com crianças com a SCVZ		E agora? Significação e ressignificação docente	

Fonte: Elaborado pela autora com base no quadro de Carlou (2019).

Nossa escolha epistemológica colaborativa, seja pela estrutura do Programa de Formação ou pela colaboração e intersetorialidade como pressupostos metodológicos, desvelou movimentos de reflexão contínua e coletiva, além de melhora da prática pedagógica das participantes. Esses dados também podem ser vistos nas considerações feitas por nós em um trabalho que abordava justamente essas duas esferas da "pesquisa guarda-chuva" realizada pelo ObEE - da qual essa tese é um dos desdobramentos (PLETSCH; ARAUJO; ROCHA, 2020).

A ideia de uma formação que se *faz com* e não somente *faz para* professores é essencial para as demandas colocadas por essas crianças por apresentarem deficiência múltipla

e situações de saúde que exigem uma construção conjunta de conhecimento entre quem está no dia a dia de sua vida educacional e os profissionais da Universidade. É exatamente essa premissa que buscamos levar no decorrer do trabalho desenvolvido e que a análise dos dados e os resultados revelam.

Ratificar esses pressupostos, nesse momento, se faz necessário para dizer que a neutralidade no sentido estrito da palavra não nos foi/é possível. Contudo, seguimos procurando chegar o mais perto do executável da neutralidade como sinônimo de respeito e serviço ao outro e ao conhecimento compartilhado (e a sociedade e ciência como um todo). A opção por um referencial teórico e metodológico colaborativo em Ciências Humanas foi escolhido justamente por entendermos que os objetivos aqui vislumbrados demandam o caráter crítico-reflexivo do pesquisador. Sendo assim, as inferências que percorrem toda a análise dos dados que compilam os próximos capítulos passam pelos olhos, ouvidos e mãos de uma professora, de uma amante da Educação Infantil, de uma entusiasta pesquisadora da perspectiva inclusiva.

PARTE III
ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS E COLHIDOS AO LONGO DO
ESTUDO

CAPÍTULO 4

Demandas contemporâneas: Formação continuada colaborativa em serviço de professores que atuam com crianças com a SCZV

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente (AGAMBEN, 2009, p. 62-63).

Em artigo publicado no primeiro ano desse doutoramento em parceria com uma colega de turma do Doutorado em Educação (PPGEduc UFRRJ/IM), a citação acima foi explorada como integrante da revisão de literatura feita por nós a partir dos estudos realizados no âmbito do Programa de Pós-graduação a que – até o presente momento – pertencemos (SILVA; ARAUJO, 2017). Com aporte de Agamben (2009), considerações foram feitas sobre como é ser sujeito-pesquisador e produtor de conhecimento na contemporaneidade.

Nessa conjuntura, carregamos o entendimento do pesquisador como aquele que necessita articular-se com os demais participantes da pesquisa e enxergando o outro como coprodutor de conhecimentos, haja vista que todos são seres sociais e, como tais, afetam e são afetados nas relações estabelecidas (SILVA; ARAUJO, 2017). Isso não significa ter todas as respostas imediatas as mais diversas perguntas que emergem da vida pessoal e coletiva, mas sim que o ato de pesquisar e fazer pesquisa em Educação repousa sobre a necessidade de investigar a realidade e contribuir para a transformação da sociedade, sempre que ela carecer de mudanças. Como aponta Agamben, o contemporâneo (pesquisador),

É também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela invisível luz, que é o escuro do presente, projetasse sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora (AGAMBEN, 2009, p. 72).

Infelizmente, como afirma Agamben, “os contemporâneos são raros” (AGAMBEN, 2009, p. 65). Todavia, ao que pese a força dessa constatação, procuramos trabalhar num esforço de estabelecer uma construção colaborativa e coletiva. Portanto, consideramos que a escola e os profissionais que estão no cerne dela devem ter um papel de destaque na produção de conhecimento que é deles, com eles e para eles. Assim, a formação continuada aparece aqui se apresentam como sendo um espaço riquíssimo de constituição de relações interpessoais, construção e reprodução de valores, conceitos e ideias (SILVA; ARAUJO, 2017).

Como apontamos no artigo citado no início desse tópico, entendemos que “pesquisa contemporânea em educação que fala de sujeitos ou do ambiente coletivo desses seres sociais, que é o universo escolar, é uma constante e dinâmica leitura. Leitura de si mesmo, leitura do outro e outros, leitura do mundo e leitura de mundos” (SILVA; ARAUJO, 2017, p. 120). Nos colocamos, então, como leitores-escritores de uma história que é coletiva e, respeitando as suas especificidades, não deixa de ser também, particular da realidade pesquisada.

Dessa maneira, é que o presente capítulo se dedica a explanação de parte da análise dos dados que, como já descrito, está dividida em duas etapas (ou eixos temáticos), a saber: *Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação para trabalhar com a SCZV e O que dizem as professoras sobre a chegada de crianças com a SCZV na Educação Infantil?* O foco aqui é dado ao primeiro eixo que considera o Programa de Formação Continuada de Profissionais da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense/RJ.

Visando a estruturação da análise, foi construído um conjunto de categorias, elaboradas a partir desse grande eixo temático, extraídas com base no questionário inicial, no formulário final e nas falas dos sujeitos, advindas das transcrições de vídeo, da entrevista com o grupo focal e dos portfólios. A sequência de imagens que trazemos ao longo dos capítulos de análise do material visa a elucidação dos conceitos e reflexões postulados e uma forma prática de demonstrar as vivências experienciadas ao longo do estudo.

Esta investigação seguiu um enfoque de tratamento qualitativo, amparada na análise de conteúdo e referenciada nas perspectivas da teoria histórico-cultural e da pesquisa-ação colaborativa. De acordo com Pletsch (2005) “a análise de conteúdo contribui para uma análise qualitativa mais apurada” (p.64). Na sequência, dispomos um quadro que consta da organização da análise neste capítulo.

Quadro 9 - Análise Eixo Temático 1

EIXO TEMÁTICO 1	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação para trabalhar com a SCZV	Formação Continuada em Serviço	
	Desafios e possibilidades na formação de professores para trabalhar com crianças com a SCZV	
	Colaboração e Intersetorialidade	
Fontes para análise: Questionário inicial; formulário online final; transcrições de vídeo; entrevista com o grupo focal e portfólios das participantes.		

Fonte: Elaborado pela autora.

4.1 O Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação para trabalhar com a SCZV

O Programa *Formação continuada de profissionais de Educação de Duque de Caxias* foi uma ação vinculada ao projeto “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização” e do projeto “Desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Baixada Fluminense/RJ” (PLETSCH, 2018; 2019) -, cadastrado como Curso de Extensão na Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro na categoria Programa de Popularização da Ciência. Esta ação de registro foi importante para certificar as participantes que receberam 120 horas de curso de formação continuada.

O Programa de Formação Continuada foi estruturado de forma colaborativa entre pesquisadores do ObEE e a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias e o Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire⁴⁰. O Curso de Extensão resultou das demandas apresentadas pelas equipes escolares que receberam em suas turmas de Educação Infantil, nos anos de 2019 e 2020, crianças com a SCZV em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI) - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b) e Propostas Curriculares de Educação Infantil da rede de ensino contemplada.

Os temas foram pensados colaborativamente e estruturados pela equipe do ObEE partindo do pressuposto que eles poderiam englobar as mais diferentes demandas da Rede de Duque de Caxias sinalizadas na reunião de planejamento entre a equipe gestora da SME/DC, Centro Paulo Freire e a equipe de trabalho do ObEE. Adiante, sistematizamos os temas abordados durante as atividades com as participantes do Programa:

⁴⁰O Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire é um centro de estudo e orientação composto por uma equipe formada por professores da Rede Municipal de Ensino visando o oferecimento de atividades diversificadas de capacitação, atualização e formação inicial e continuada com o propósito de contribuir para qualidade de Educação em Duque de Caxias. Mais informações podem ser encontradas em: <http://sistemas.smeduquedecaxias.rj.gov.br:70/cpfpf/index.php>

Figura 13 - Temas abordados no Programa de Formação Continuada



Fonte: Elaborado pela equipe ObEE (2019).

Tendo como base os assuntos anteriormente apontados e a partir dos propósitos levantados na reunião de planejamento, as aulas foram marcadas sempre para quinta-feira, de 8h às 12h, a serem realizadas no auditório da SME de Duque de Caxias. Esse local, dia e horário foi acordado pelo ObEE e pela equipe de gestão da Rede com o objetivo de contemplar as necessidades da maioria das participantes. A Rede de Duque de Caxias ofertou o Programa com a liberação dos profissionais do seu horário de trabalho, sendo sua presença registrada em todas as aulas pelas organizadoras, constituindo-se, portanto, em uma formação continuada em serviço. Esse fator de liberação é primordial para possibilitar de fato a presença e frequência dos professores em cursos, já que eles não terão prejuízos em sua carga de trabalho e demonstra o interesse que a rede dá à formação continuada de seus profissionais.

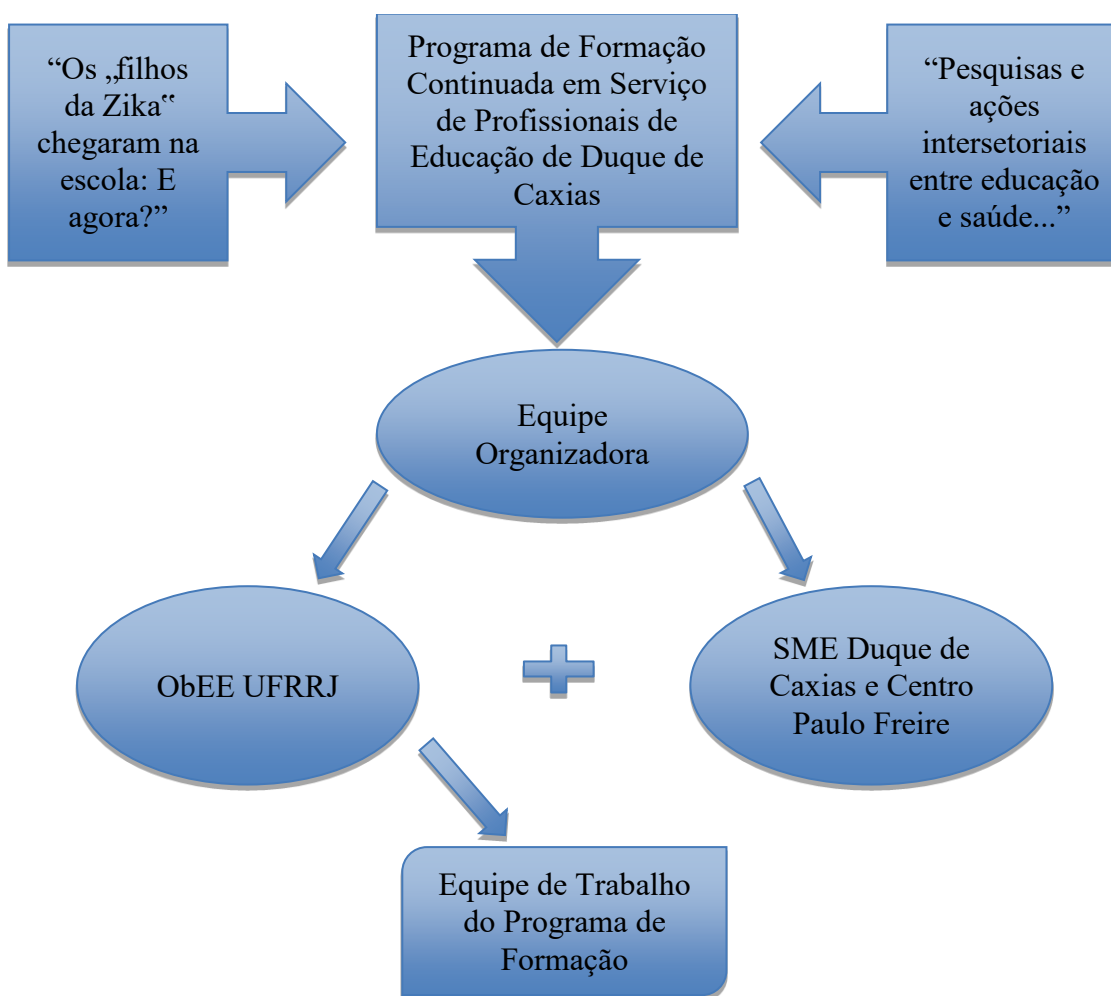
Cada tema foi equivalente a aulas que, a princípio, estavam divididas em 10 encontros presenciais. Para cada uma foram escolhidos nomes de profissionais (professores, em quase sua totalidade) que articulam conhecimento, prática e pesquisa sobre os assuntos e poderiam contribuir sobremaneira na Formação Continuada. Todos receberam uma Carta Convite⁴¹ para a ministração do encontro, na qual constava um resumo sobre o Programa, a especificação do tema/aula e demais informações quanto à horários, datas e local do encontro.

Todas as aulas foram mediadas pela equipe de trabalho do Programa e algumas delas foram também ministradas por membros dessa equipe, disposta em: duas doutoras (a Coordenadora e a vice coordenadora do ObEE), uma aluna de pós-doutorado vinculada ao projeto, três doutorandas (incluo-me aqui), duas mestres, uma mestranda e uma bolsista de Iniciação Científica, graduanda do curso de Pedagogia. As componentes desta Equipe, todas

⁴¹ O modelo de Carta Convite pode ser visto no Apêndice V.

integrantes do ObEE, se revezavam colaborando na divulgação, preparação de materiais, administrando recursos e todo tipo de apoio que foi necessário. A seguir, temos um organograma que ilustra bem como estava arranjada a estrutura de pessoal:

Figura 14 - Estrutura de pessoal e Equipe de Trabalho do Curso/Programa de Formação



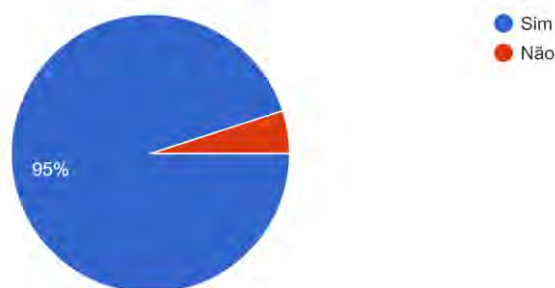
Fonte: Elaborado pela autora.

Em decorrência da pandemia instaurada pelo novo Coronavírus, só foi possível realizar as duas primeiras aulas de forma presencial. Desse modo, a equipe organizadora se reuniu com a equipe gestora de Duque de Caxias virtualmente e decidiu que não poderíamos perder a oportunidade de prosseguir com o Programa, contudo, precisávamos também respeitar as normativas de segurança e distanciamento. Optamos por construir um formulário online para colher a opinião das participantes sobre a retomada das aulas, mas em ambiente virtual. Obtivemos o seguinte resultado:

Figura 15 - Interesse sobre continuidade do Curso de modo online

Você tem interesse em participar e dar continuidade ao projeto usando diferentes ferramentas on-line, sejam elas síncronas ou assíncronas ?

40 respostas



Fonte: Banco de dados do Programa de Formação Continuada (OBEE, 2020).

Como pode ser visto na imagem, o formulário foi retornado com respostas de 40 participantes do Programa, somando 95% de adesão a proposta de continuidade no formato online. Assim, passamos ao envio de solicitações para os devidos órgãos de competência da Universidade e da Rede de Duque de Caxias (Apêndice II) consolidando a proposta. Revisamos a estrutura metodológica e fizemos, ainda, um novo convite (Apêndice III) aos profissionais que iriam ministrar as aulas e reorganizamos as atividades e tarefas entre a equipe organizadora do Programa. A seguir, um trecho do texto que constava tanto no novo convite aos ministrantes quanto no novo cronograma e orientações (Apêndice IV) enviados aos participantes:

“Todavia, ao que pese o isolamento que temos o compromisso social de respeitar, decidimos que, como educadores e formadores, nosso dever é de também não nos conformar com a incerteza desse momento, mas sim, nos reinventarmos e reorganizar nossas estratégias pedagógicas para seguirmos contribuindo do modo como acreditamos ser mais assertivo diante do que parece se apresentar como o “novo normal”: as atividades remotas em ambiente virtual (Trecho retirado do documento Apêndice IV).

Dessa forma, com atividades síncronas e assíncronas - utilizando um conjunto distinto de plataformas e ferramentas digitais, bem como metodologias ativas para garantirmos a participação e a colaboração de todos -, apresentamos como seriam os próximos passos, reforçamos as orientações às participantes e retornamos as aulas do Programa – já informadas de forma detalhada no capítulo anterior.

Seguindo nesse caminho, em reunião de planejamento inicial para discutir os detalhes da formação e sobre quais professores poderiam fazer parte do Programa, obtivemos a

conquista de expandir a ideia inicial e atender professores de turmas comuns da Educação Infantil, professores de AEE, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e agentes de apoio à inclusão da área da saúde e da educação. Assim, o Programa passou a ter aproximadamente 50 participantes.

A palavra conquista foi destacada no parágrafo acima por entendermo-la como um processo, uma vitória para o coletivo. E esse ganho envolve não só as participantes em si, mas as organizadoras, a Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, as crianças com a SCZV e suas famílias, a sociedade e, conseqüentemente, a ciência - via pesquisa. Esse ponto foi levantado na entrevista com grupo focal pela gestora de Educação Especial quando ela disse:

Eu lembro quando a gente estava aqui nas nossas primeiras reuniões que, a princípio, o nosso público alvo seria somente os professores do AEE e depois a gente foi ampliando para os professores do ensino regular, e depois a gente foi ampliando para equipe diretiva, e depois a gente foi ampliando para os profissionais de apoio. Por fim, nós conseguimos abranger todos os profissionais que trabalhariam diretamente com esse aluno, né? *E, a ideia principal, era mesmo poder instrumentalizar esses profissionais para que pudesse receber essa criança.* Então para mim o curso superou as minhas expectativas (trecho da fala de uma gestora da SME de Educação Especial em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020, grifo nosso).

Algumas considerações emergem quando pensamos criticamente sobre indagações que devem ser feitas para a composição de um Programa de Formação Continuada. As três principais delas seriam: Por que fazer esta formação? Para quem? Por quem? Estar sensível as necessidades da realidade local e objetivar sempre a relevância social da pesquisa para que vantagens significativas sejam construídas a partir dos interesses dos envolvidos, respeitando os padrões éticos-científicos e não perdendo seu caráter “sócio-humanitário” (MENDES, 2012).

É nesse sentido que Mendes (2012) trabalha ao abordar pesquisas no campo da Educação com os princípios filosóficos da inclusão escolar, defendendo a melhoria na qualificação dos professores que já recebem alunos com deficiências e outras necessidades especiais em suas turmas. A autora nos remete ao pensamento de que para “Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática” (MENDES, 2012, p. 160). Ela ainda faz menção à alternativa que já é bastante consolidada a nível de literatura internacional e, recentemente, vem sendo incorporada no cenário nacional que envolve práticas de trabalho colaborativo no contexto escolar:

Colaboração é definida por Friend e Cook (1990) como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum. De acordo com esses autores, as condições necessárias para que ocorra colaboração são: a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidades; e) compartilhamento de recursos e f) voluntarismo. Há pelo menos três diferentes propostas para o trabalho colaborativo envolvendo os educadores das escolas comuns: serviços de consultoria (com profissionais como psicólogos escolares, terapeutas e outros); ensino cooperativo (envolvendo professores do ensino comum e especial); e equipes de serviços (professores, profissionais e para profissionais)(MENDES, 2012, p. 171).

Em um trecho retirado da transcrição de vídeo da Aula 1 do Programa, é perceptível que essa mudança de postura frente à educação inclusiva já se apresenta como uma característica de várias profissionais da Rede de Duque de Caxias,

E, assim, gente, Caxias tem um diferencial (...) os nossos professores são muitos desejosos de conhecimento, de aprender mais e a gente vê um grupo assim que não desiste muito fácil e esse grupo é o grupo da Educação Especial, e a gente vê assim que o professor pode ir para uma turma de ensino regular em um ano, mas no ano seguinte ele pode voltar para turma de Educação Especial e isso faz com que Caxias em termos de produção científica e até mesmo em dados fique muito à frente dos outros municípios, eu costumo falar isso nos nossos encontros de formação. Porque eu acho que a gente precisa se apropriar desse espaço que é nosso, que é um espaço diferenciado mesmo. Caxias é uma referência para muitos outros municípios da Baixada Fluminense e do Estado do Rio, apesar da gente saber dos desafios e das dificuldades que a gente enfrenta todos os dias nas escolas (trecho da fala de uma gestora da SME, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

O Programa buscou conhecer a realidade e reconhecer as necessidades dos professores para produzir material, recursos (humanos e de trabalho) e literatura suficiente objetivando sua replicação em outras redes – respeitando sempre as especificidades de cada local. Como temos abordado, a metodologia de organização e execução do Programa tinha um viés colaborativo e foi pensada justamente por possibilitar uma melhor compreensão do movimento educacional dos sujeitos com a SCZV, do que os profissionais já tinham conhecimento sobre o assunto e o que era necessário construir e avançar.

A seguir, estão dispostos alguns trechos de falas de participantes registradas em vídeo na primeira aula presencial:

Eu vim para essa formação muito desejosa de aprender, aprender para vida, aprender enquanto ser humano que eu acho que é esse o nosso papel. Nós não podemos esquecer nunca que nós somos seres humanos lidando com seres humanos, independente de ser professora, enfermeira ou médica. Somos seres humanos e esse é o grande diferencial (trecho da fala de uma orientadora educacional de Educação Infantil, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

O fragmento acima nos remete aos estudos sobre a natureza humana e a constituição social do *humano*, preconizada por Lev S. Vygotsky - grande líder de autores da chamada nova corrente de psicologia surgida na Rússia no período da Revolução de 1917 e que ficou conhecida como “escola soviética” de psicologia, como aponta Pino (2005). Nesta obra de 2005, “As marcas do Humano”, Angel Pino registra que essas “marcas” são as características que definem a peculiaridade do ser humano e, vai além, alegando que elas carregam implicações deixadas pelo homem para as próximas gerações. Ou seja, como na fala da orientadora educacional logo na aula 1, a visão de que “somos seres humanos lidando com seres humanos” é primordial para entender nosso lugar profissional e de mediação na relação com o outro (no caso, crianças afetadas pela SCZV).

Mesmo com seus trabalhos escritos nas décadas de 1920 e 1930, a coletânea de obras de Vygotsky ainda é totalmente pertinente aos dias atuais. A corrente histórico-cultural, guiada pelo autor, introduz a cultura no coração da análise, fazendo dela “matéria-prima” do desenvolvimento humano, que para ela é denominado “desenvolvimento cultural”, sendo concebido como um processo de transformação de um ser biológico em um ser cultural (PINO, 2005). Portanto, a palavra *humana* traduz a síntese da relação *natureza e cultura*.

Nesse sentido, a constituição do ser humano enquanto ser social o considera a partir de sua inserção na cultura e na interação com o outro (crianças e demais pessoas). Dessa forma, a(s) relação(s) estabelecida(s) afetam diretamente as condições de vida do sujeito e, no caso da formação docente em si, afeta a humanização das práticas pedagógicas (VYGOTSKY, 1997, 2001). Nos dois trechos a seguir, é possível perceber, nas falas de duas professoras, o quanto as relações construídas ao longo do Programa impactaram a participação delas no Programa e suas percepções de si próprias:

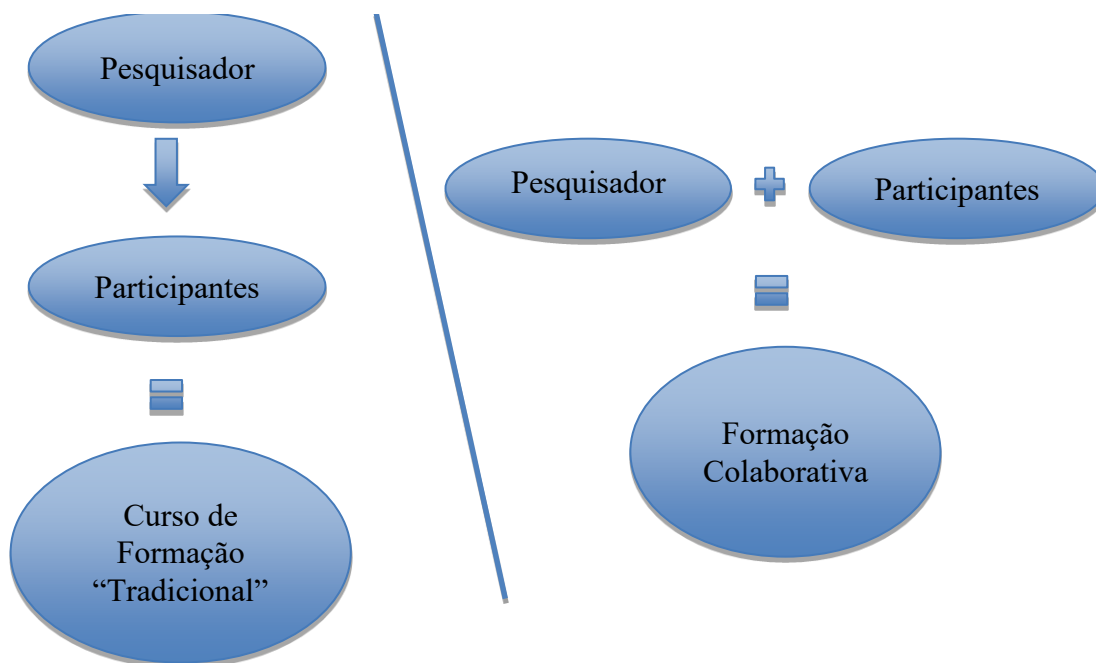
E o agradecimento (...) nessa questão do acolhimento, porque a excelência ela só vem com o estudo e com trabalho, nós podemos fazer isso online. *Agora o acolhimento, só acontece quando o outro está disponível para isso, né? Eu acho que isso foi a marca do grupo*, isso que é o mais legal que era um grupo que falou de assuntos tão profundos, gente, assim, de um arcabouço acadêmico tão grande, tão repleto, né? Muito rico! E pessoas superacessíveis, e isso fez a diferença, a gente se sentiu incluída, né? *A gente que trabalha com inclusão se sentiu incluído* (...) A gente viu que foi bem democrático (trecho da fala de uma professora em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020, grifos nossos).

E quero agradecer a todas vocês que apesar de toda a formação acadêmica que vocês têm, vocês falaram com a gente com a nossa linguagem (...) Com linguagem de professora de Educação Infantil, que a gente conseguiu entender perfeitamente vocês, *que apesar de toda essa formação, vocês foram humildes de chegar até a gente*. Até a mim, que tem apenas a formação de professores no Instituto de Educação. *Infelizmente, até hoje eu não consegui concluir minha graduação, e eu me sentia muito pequenininha diante de vocês, e vocês me fizeram ver que eu não sou tão pequenininha assim*, que eu tenho condições de ser gigante para os meus alunos

(trecho da fala de uma professora em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020, grifos nossos).

É notória a profundidade na fala dessas professoras. Elas se colocavam como pessoas “menos qualificadas ou habilitadas” por conta da formação acadêmica que possuem. Contudo, a abordagem colaborativa e as relações estabelecidas entre a equipe de trabalho, palestrantes e as participantes tornaram possível o entendimento de que, independentemente da formação acadêmica, todos estavam ali trabalhando coletivamente em prol de um objetivo comum: compreender melhor a realidade de crianças com a SCZV e construir meios e conhecimentos para desenvolver estratégias para garantir a educação e o apoio pedagógico para esses indivíduos. A imagem a seguir representa como entendemos que isso se deu:

Figura 16 - Constituição de uma formação continuada na perspectiva colaborativa



Fonte: Elaborado pela autora.

Corroborando com isso, a coordenadora do ObEE, em respostas as falas das entrevistadas, completou dizendo que

... não importa a formação que a gente tem, a gente é professor. É nessa perspectiva que a nossa formação nos obriga, justamente, ética e politicamente, ter mais condição de chegar a outros professores e fazer esse debate. *Essa é nossa obrigação enquanto professores formadores da Universidade*, mas a gente é tão professor quanto vocês. Aprendemos juntos neste projeto de formação (trecho da fala de uma das organizadoras do Programa, em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020, grifos nossos).

O Programa, apesar de ter um planejamento e metas, não estava pronto, ele foi se constituindo no processo, na medida que as aulas iam acontecendo e as demandas apareciam. E, as falas das participantes, se transformam em dados e indicadores que nos permitem inferir que essa construção conjunta da metodologia colaborativa é uma das principais características da qualidade da formação continuada oferecida. Assim, acreditamos que “se nós queremos avançar na melhoria, na qualidade das nossas pesquisas em educação, o princípio é trabalhar com o professor, *é pesquisar com professor, é pesquisar com a escola, e não sobre a escola e não sobre o professor*” (trecho da fala de uma das organizadoras do Programa, em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020, grifos nossos).

Autores como Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), ao considerar as contribuições das perspectivas Vygotskianas sobre a formação de professores, defendem que:

Na perspectiva histórico-cultural é a cultura que nos permite estabelecer relações com os outros e reconhecemo-nos como parte de determinado contexto histórico e social. É singular ao passo que se caracteriza como uma apropriação do indivíduo, mas é diversa na medida em que corresponde a uma representação de simbolizações coletivas e socialmente construídas. Assumir realizar uma pesquisa em consonância com tal teoria implica em compreender o ser humano como ser social não apenas por viver junto, mas principalmente por criar simbolizações que permitem gerar uma identidade coletiva, que favorece o estabelecimento de vínculos que ultrapassam a necessidade de subsistência e contemplam também as capacidades sensíveis e afetivas (p.24).

Partindo também da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), Buss (2021) relembra que as interações são a base para o indivíduo compreender (internalizando) as representações mentais de seu grupo social. Essa compreensão seria a internalização das representações, que acontecem primeiro com/pelas outras pessoas (plano externo e social) para depois se constituir na construção do conhecimento no plano interno (e individual). Assim, a autora defende que os mais experientes (no caso, os professores) “são fundamentais no processo ensino-aprendizagem, pois mediarão o que e como aprender” (BUSS, 2021, p. 101).

Em pesquisa sobre a formação de professores para o trabalho na perspectiva da inclusão escolar, Menezes (2012), em seu estudo sobre alunos com autismo, destaca o progresso desses indivíduos como resultado direto da formação continuada do professor da escola comum. A importância dos professores regentes, com o suporte da Educação Especial, conhecerem novas formas de ensinar contribui para que os docentes se sintam mais seguros em modificar suas práticas. Essa mesma perspectiva pode ser encontrada na fala de uma diretora, participante do Programa de Formação:

(...) E onde tem a formação, que eu acho importante a gente ter, a gente fazer; até porque o professor chega pra gente e diz eu não sei o que fazer com esse aluno, e aí,

you also don't know. Then, for this, we have to search for learning to be able to help these families and the teacher (excerpt from the speech of a school director of Municipal Education, in Classroom 1, on February 13, 2020).

In previous work (ARAÚJO, 2017), we addressed the urgency of overcoming the discourse of schools and teachers who are not prepared for inclusion, defending that this debate in little (or nothing) contributed to the transformation of the educational reality. For this, it was highlighted that the importance of continuing education in service that values the reality of professionals who participate in it, since "The teacher is a professional in construction and it is up to the training courses of these individuals to guarantee the offer of theoretical and practical subsidies to provide critical-reflective subjects to think, create and recreate strategies for an inclusive school" (ARAÚJO, 2017, p.114).

Thus, understanding that theory and practice are indissociable, teacher education must consider these two precious dimensions in its entire scope, implicating in educational conceptions that focus on the capacity of subjects to construct knowledge from their relationships with and through the other, "At the moment when the teacher appropriates knowledge and benefits from its theoretical contributions, he improves his way of working and of understanding the world" (ARAÚJO, 2017, p.104). We can perceive this in the words of a teacher of Early Childhood Education,

I think that, in this way, it was very touching to see the resources you used. I think a lot about this question with the main point that is sensitivity. And I think that for us to be educators, we have to have sensitivity and visualize that each child has their world, their collaboration. And, the way the child expresses, is the way that family expresses (excerpt from the speech of a teacher of Early Childhood Education, in Classroom 1, on February 13, 2020).

The fragment above still refers to our thought about the Program as an instrument that helps in the perception of the teacher's own role. Or, to form teachers is to work in the sense of providing competencies for mediations between practices and knowledges, it is a process of formation that requires "a reflection on the way of acting and thinking, on social interests, on political conceptions and on the conditions of a determined group in which the teacher is inserted" (LARA, 2017, p. 51). In the same way, we also have the report of a manager of the SME and coordinator of Early Childhood Education who said

(...) we have, in this management, done a work more integrated between the teams. And Special Education has been with us a lot, because we have received many children with various and, at times, multiple deficiencies very early. Already in the classes of 1 year, already in the classes of 2 years and many children already with reports closed in the classes of 3 years and these challenges are enormous for you who are there and for us who are

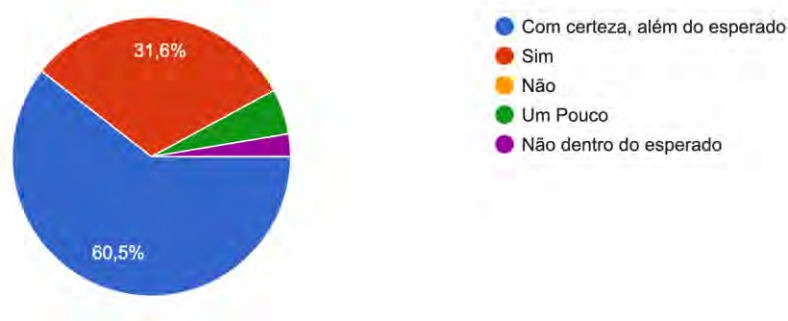
se multiplicam. Porque a nossa responsabilidade também se multiplica quando estamos em uma gestão maior e nós temos responsabilidade com cada uma (trecho da fala de uma professora e orientadora pedagógica, atuando na coordenação da Educação Infantil do município de Duque de Caxias, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

E ela completa, sobre o Programa, dizendo “(...) nós recebemos com toda garra, com toda vontade de estar juntos de ampliar as nossas possibilidades de estudo, de reflexão e de mudança mesmo na nossa prática no atendimento a essas crianças”. Visando entender se um dos objetivos do Programa tinha sido alcançado, perguntamos às participantes se elas consideravam que o Programa tinha contribuído para a expansão do conhecimento sobre a SCZV e a educação dessas crianças que estão chegando nas creches e pré-escolas da Educação Infantil:

Figura 17 - Pergunta número 4 do Formulário Online

4) Você considera que o curso contribuiu para expandir seu conhecimento sobre a SCZV e a escolarização das crianças acometidas por ela?

38 respostas



Fonte: Banco de dados do Programa de Formação Continuada (OBEE, 2020).

Consideramos que os percentuais acima explicitados são números bastante relevantes e significativos que nos ajudam a pensar que a Formação Continuada oferecida seguiu no caminho desejado de proporcionar meios, teóricos e práticos, para uma melhor apropriação dos conhecimentos já existentes e a construção colaborativa de outros saberes extremamente importantes na educação desses sujeitos com a SCZV. Uma professora de Educação Infantil compartilhou conosco suas impressões, vejamos:

A gente descobriu que a gente não precisa de muita coisa para poder atender uma criança com suas características especiais. Eu descobri que com uma calça jeans velha, eu posso fazer um apoio para uma criança sentar e ter uma postura para poder, né, ficar igual os outros alunos me vendo dando aula, e isso eu nunca imaginei. A gente viu que funciona, que dá certo, que não é utopia, que é a realidade, que a gente

tem condições (trecho da fala de uma professora em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020).

Acreditamos que o desenvolvimento humano caracterizado pelas relações sociais nos ajuda a entender o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência no contexto em que estão inseridos. Para Vygotsky, há possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos, focando no desenvolvimento das potencialidades, não da deficiência (VYGOTSKY, 1993). Nessa conjuntura, o sujeito se desenvolve na relação com outros sujeitos, aprendendo com suas diferenças, capacidades e, também, limitações. Cabe aqui um dos grandes papéis da educação: sustentar a criação e o desenvolvimentos das habilidades dos indivíduos. Segundo os estudos da teoria preconizada pelo autor, essas capacidades são primeiramente externas ao sujeito e passam a ser internalizada por ele para poder atuar no e com o mundo.

Assim, podemos destacar a essencialidade da Educação Infantil, já que são nos primeiros anos de vida da criança que aparecem as marcas do desenvolvimento de diferentes formas de expressão, capacidades (incluindo as motoras), linguagem (principalmente, a linguagem oral) e do próprio pensamento. A perspectiva histórico-cultural trafega no sentido de perceber o espaço da Educação Infantil como um lugar de construção de relações interpessoais, intrapessoais e com o conhecimento, independentemente da idade que elas tenham. Dessas relações a comunicação é estabelecida, sendo um processo de interação que contribui para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças já na mais tenra idade.

É, portanto, de responsabilidade dos profissionais que lidam com os pequenos fornecer condições para que as mais diversas experiências sejam vivenciadas por eles. Volta aqui, uma questão bastante discutida no campo dos estudos com crianças, o cuidado dentro do universo infantil. Contudo, vamos além e concordamos com autores como Guimarães (2011) que alegam que o cuidado não diz respeito apenas a dimensão de higiene ou alimentação, mas a totalidade de necessidades, aprendizagens e interações, sejam elas com os outros ou com os objetos da cultura (materiais e imateriais). No caso de crianças de SCZV o termo cuidado foi abordado por Sá e Pletsch (2021), no qual o conceito de *care* foi trazido para a perspectiva educacional visto que esses sujeitos “demandam maior apoio em sala de aula para poderem participar efetivamente dos processos de ensino e de aprendizagem (...) o conceito de cuidado aqui discutido está entrelaçado à ideia de redes de apoio e suporte, seja familiar, seja na escola” (p. 9).

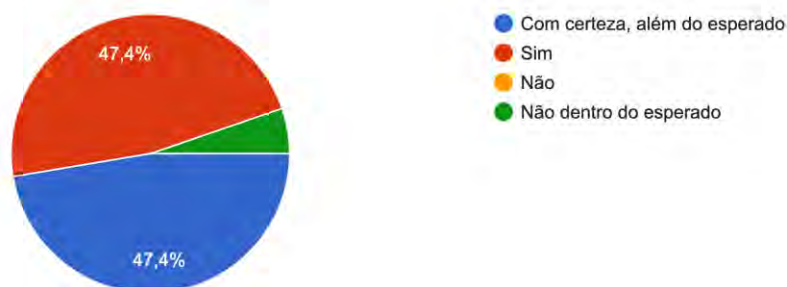
Dessa forma, tanto os objetos presentes no contexto da criança como as relações entre os pares e os mais experientes (no caso, os profissionais da educação) deve ter lugar na Educação Infantil. Esse pensamento que discorremos valoriza as interações e comunicação

delas decorrentes, mas também, não inviabiliza os direitos e deveres da existência de materiais, recursos e estruturas especializadas para atender as necessidades desses indivíduos. Portanto, nossa luta sempre caminhará no sentido da garantia deles.

Buscando compreender um pouco mais o alcance do Programa ofertado, outras questões também fizeram parte do Formulário Online respondido por 38 participantes ao final do Programa. A pergunta de número 5 versava sobre os temas e aulas propostos e se eles atendiam as expectativas das participantes, o percentual aponta que para 47,4% delas o Programa estava “além do esperado” e para outras 47,4 , ele atendia as expectativas, como pode ser visto na imagem a seguir:

Figura 18 - Pergunta número 5 do Formulário Online

5) Os temas e aulas propostos atenderam suas expectativas quanto ao Curso de Formação Continuada?
38 respostas



Fonte: Banco de dados do Programa de Formação Continuada (OBEE, 2020).

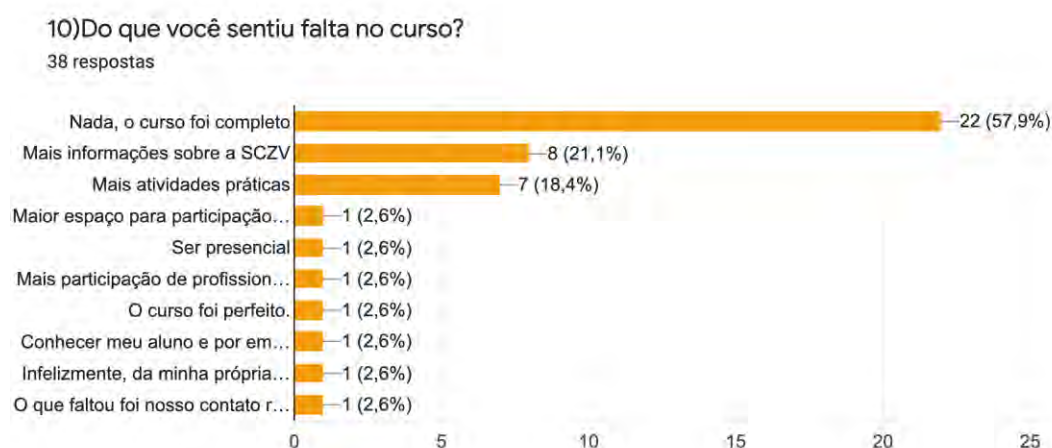
Nessa mesma pergunta encontrada no formulário online, existia um espaço reservado para que as participantes pudessem, além de marcar as opções dispostas, ter a oportunidade de escrever comentários, caso achassem pertinentes. Apesar dos índices serem extremamente positivos quanto ao atendimento das expectativas das participantes, também obtivemos algumas considerações feitas que esperavam um pouco mais de enfoque nas questões da Síndrome Congênita, como podemos perceber em dois comentários selecionados:

Como um curso de formação continuada sim. Entretanto, quando falamos da Síndrome do Zika vírus, acho que faltou algo mais específico (Comentário retirado da resposta de uma professora de AEE à pergunta 5 do Formulário Online).

O curso atendeu as expectativas. Acho que faltou um pouco mais de conhecimento biológico para sabermos como esse vírus ataca o cérebro humano (Comentário retirado da resposta de uma professora de Educação Infantil à pergunta 5 do Formulário Online).

Esses dois comentários não foram os únicos nesse sentido. Alguns outros poucos apareceram como avaliando esse sendo o “ponto que faltou dar uma maior ênfase” dentro das discussões no Programa. Apesar de ser a última pergunta do Formulário Online, respostas encontradas na questão número 10 se articularam com as anteriores:

Figura 19 - Pergunta número 10 do Formulário Online



Fonte: Banco de dados do Programa de Formação Continuada (OBEE, 2020).

Podemos tirar, a princípio, três conclusões sobre isso: 1. Ainda existe a ideia/expectativa de que um curso de formação na área da Educação Especial precisa tratar estritamente de aspectos biológicos e com o foco na(s) deficiência(s); 2. Por ser um assunto bastante novo e com pouco conhecimento teórico e prático, algumas participantes sentiram falta de tratar mais especificamente da Síndrome Congênita do Zika Vírus e dos sujeitos por ela afetados; 3. O planejamento e a aplicação dos temas e aulas precisam passar por uma reformulação buscando atender melhor esse ponto levantado como ainda insuficiente na dinâmica do Programa de Formação.

É necessário fazer um adendo relativo, principalmente, a conclusão número 2 acima exposta. Já abordamos no capítulo 2 o fato de a deficiência múltipla ter estudos e práticas sendo discutidas ao longo desses últimos anos e, efetivamente, a Síndrome Congênita do Zika Vírus se enquadra com indivíduos que a apresentam. Assim, uma dúvida tende a surgir: Será que a SCZV ter tido muita audiência midiática não criou um “certo” receio ao que vem sendo chamado de “novo grupo” de crianças?

Em estudo recente de revisão bibliográfica de um recorte da publicação científica de pesquisadores da Antropologia que se dedicaram ao tema SCZV, Barros (2021) alega que “essa anomalia fetal teria na cabeça caracteristicamente muito pequena, seu ícone. Embora não onipresente na síndrome, a microcefalia ainda permanece como referência e modo de nomear as crianças” (p. 144). A autora segue o debate destacando ainda que “hoje, passada a emergência do problema de saúde pública, as „crianças da zika“ e seus cuidadores quase não são mais objeto do noticiário nos jornais, da proposição de políticas públicas, de chamadas para publicação de artigos acadêmicos” (p. 144). Acompanhemos a seguir alguns dos resultados obtidos na pesquisa:

Observou-se uma primazia da abordagem etnográfica por sobre a maternidade das mães „de micro“, cuja execução se deu em detrimento de uma caracterização mais substancial dos bebês e crianças "da zika". Estas descrições, um tanto "maternocêntricas", ocuparam-se mais dos espaços da rua do que da casa. Este achado se relacionou à constatação de que os antropólogos desconsideraram a bibliografia já produzida pela Saúde Coletiva acerca da experiência parental com a deficiência múltipla grave, em especial a Paralisia Cerebral, assim como secundarizaram referências clássicas da própria Antropologia, que os teriam ajudado a acessar teoricamente crianças sob condições de severa morbidade (BARROS, 2021, p. 142, grifos originais).

Em seus argumentos, Barros (2021) expõe que as Ciências Sociais já poderiam ter se utilizado de estudos bem estruturados no campo da Saúde Coletiva sobre crianças com deficiências múltiplas graves “nas quais a origem dos comprometimentos motores muitas vezes também está nas lesões de seus cérebros, igualmente contaminados por infecções perinatais” (p. 147). Ela continua comentando que

Suas mães – principais cuidadoras – já vinham se debatendo com *a negligência do Estado brasileiro em esferas afetas à garantia de serviços indispensáveis*, como estimulação precoce, reabilitação, seguridade social, previdência, transporte público, acessibilidade urbana, educação especial e inclusiva, dentre outros. *Os contextos de pobreza material e vulnerabilidade econômica sob os quais vive a maior parte das famílias que possuem deficientes múltiplos remontam ao passado e persistem no presente das crianças com zika. As mães de outrora e as mães d'agora compartilham o mesmo desamparo de sempre. São as responsáveis prioritárias sob as quais se depositam as expectativas de cura, o encaminhamento das rotinas de tratamento, as culpabilizações indevidas, as elaborações simbólicas que constroem uma ideia de maternidade sob martírio* (p.147, grifos nossos).

Ainda sobre essa mesma temática que nos inquieta, em estudo que procurou compreender como os familiares de crianças com microcefalia pelo vírus Zika reagiram emocionalmente ao diagnóstico e o impacto desse evento na dinâmica familiar, temos as considerações de Menezes et al. (2019) que “O diagnóstico trouxe uma sensação de desconstrução do filho idealizado e desencadeou reações de estresse emocional. As mães

demonstraram possuir grandes incertezas em relação ao futuro dos filhos” (p. 39) e “a experiência dos pais de crianças diagnosticadas com microcefalia relacionada à infecção pelo ZIKV é similar à das famílias que possuem crianças com outros tipos de deficiências” (p. 45).

Dessa forma, percebemos que apesar da SCZV ser um fato histórico recente e ainda carente de estudos nas mais diversas áreas, a experiência, relação e desafios das famílias são similares ao que já vemos ocorrer com milhares de famílias que são surpreendidas com a notícia de terem uma criança com deficiência, em especial, com comprometimentos severos. Essas breves considerações nos levam a perceber que mesmo sendo necessária a atenção, o cuidado e as pesquisas sobre as crianças com SCZV os sujeitos que convivem e trabalham com elas (especificamente, os profissionais da educação) que defendemos ao longo dessa tese, faz-se imprescindível não tornar este grupo como de indivíduos “mais especiais” que outros os quais já atendemos. Não podemos criar ainda mais lacunas e arestas para serem aparadas nos movimentos de luta e busca pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiências.

Voltando ao ponto que estava em questão, como mencionado, aquelas são, a priori, três possíveis conclusões sobre o que faltou no Programa. Contudo, refletimos que, talvez, o que melhor explica esse fenômeno seria exatamente a junção das três. Acreditamos que é praticamente impossível atender à todas as expectativas individuais de cada sujeito à uma formação continuada e que ainda precisamos superar algumas visões mais ligadas ao modelo médico das deficiências, mesmo quando falamos com profissionais da educação sobre a escolarização desses sujeitos; o pouco conhecimento específico sobre a SCZV e recente chegada dessas crianças às creches e pré-escolas têm gerado muitas incertezas e desafios aos professores.

Embora a perspectiva teórico-metodológica do Programa seja de uma construção colaborativa, ainda é necessário ajustar algumas estratégias e focar um pouco mais nesse público específico. O fragmento a seguir caminha ao encontro desse pensamento:

A gente sempre se colocou no patamar de vamos construir juntos, porque de fato, assim como a Pandemia, a criança com Zika vírus também nunca chegou na escola, é a primeira vez. Então, nós também não temos todas as respostas, e o mesmo tá acontecendo com a Pandemia a gente está encontrando saídas juntos, as escolas se organizando, e que passam pela nossa condição humana, como princípios como: solidariedade, resiliência, se colocar no lugar do outro... que são os que nos tornam de fato humanos e nos diferenciam de outros seres, né? Eu acho que isso também esteve muito presente no nosso curso (trecho da fala de uma das organizadoras do Programa, em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020).

Apesar das avaliações descritas anteriormente nos comentários 1 e 2 ao formulário online, entendemos que os pontos positivos e as escolhas dos temas e abordagem dos mesmos atenderam as demandas do coletivo e dos objetivos do Programa. Sobre essa mesma questão, por exemplo, temos a fala de uma professora de AEE colhida em entrevista com o grupo focal, na qual ela revela que

Não teve uma aula que não tive aproveitamento, não teve uma aula que eu não saísse questionando a minha prática e como eu posso melhorar ou questionando mesmo se eu estava fazendo correto. Não teve uma aula que não fosse provocativa nesse sentido (trecho da fala de uma professora de AEE em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020).

Nesse ínterim, nos lembramos do estudo sobre como tem ocorrido a pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil, no qual Mendes (2012) já argumentava a respeito da formação de professores e a perspectiva colaborativa na sua articulação com a política de inclusão que, segundo ela, “é um imperativo moral para o sistema brasileiro, pois principalmente numa sociedade tão desigual quanto a nossa, ela é o caminho para transformar a escola pública brasileira numa escola mais justa e de qualidade” (p.158) e a autora continua, defendendo que sendo essa “uma questão de valor, e um imperativo tanto moral quanto legal, consideramos que o momento agora para a pesquisa é de pesquisar como implementar e aperfeiçoar e não de questionar sua validade” (MENDES, 2012, p. 158).

Durante o do Programa foi traçado um cronograma flexível e que levasse em conta não apenas a política de inclusão escolar e a urgência de conhecimentos sobre as demandas e necessidades de indivíduos afetados pela SCZV e os profissionais que com eles trabalha, como também a situação bastante singular que todos estavam vivendo com a pandemia. O cuidado se pautava em não invadir tanto o espaço particular de cada participante, respeitando esse momento, ao passo que a tentativa era constante de não diminuir a qualidade da formação oferecida. Dessa maneira, ainda sobre o terceiro ponto das possíveis conclusões, lembramos que a pandemia não permitiu a realização das observações *in loco*, etapa que estava prevista no projeto inicial da tese e pode ter comprometido de alguma forma a oferta de certos elementos no Programa. A seguir, podemos encontrar algumas considerações de três diferentes falas sobre a especificidade desse momento e a importância que o Programa teve na vida profissional e pessoal das participantes e das pesquisadoras envolvidas na organização,

Então, assim, tem sido muito bacana esse contato. Acho que a gente tá sobrevivendo de uma forma muito legal. A gente vai ter, colher um fruto disso, é um fruto bom desse cenário tão ruim. Eu queria parabenizar as nossas professoras. E o curso né? Gente, porque se não fosse o nosso curso... o curso deu um respaldo muito bacana,

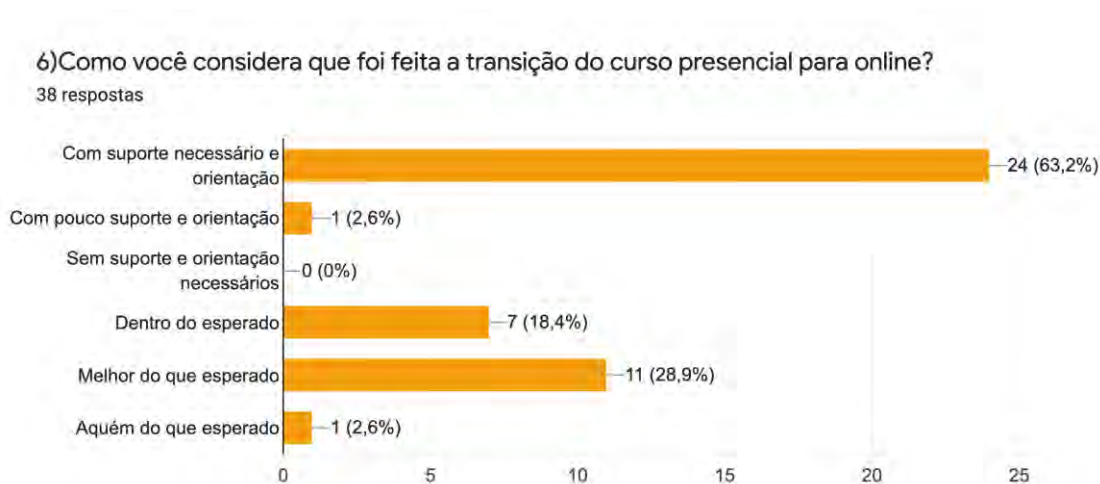
foi um fôlego, um gás para gente continuar (trecho da fala de uma gestora da SME de Educação Especial em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020).

Acho que o esforço de todos foi muito intenso, foi grande. A gente via o empenho da turma toda, e o que eu apreciei foi essa chance, né, da gente estar envolvido com alguma coisa produtiva, né. O legal que a gente olha para trás e vê assim, 2020 existiu, né? Toda vez que a gente abria a sala de aula a gente lembrava disso, porque o mundo todo parou (trecho da fala de uma professora em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020).

Foi muito difícil para a gente entender também qual era a nossa linha de limite, até onde exigir no curso, e até onde dar um tempo. Então, assim, ouvir o retorno de vocês, que o curso foi importante para continuar o trabalho de vocês durante esse tempo de pandemia, para gente é muito bom (...) porque foi um cenário novo para todo mundo (...) hoje, eu vi isso. Saber que algumas aulas, às vezes, uma palavra, né? Foi o incentivo para vocês também continuarem no trabalho com as crianças de vocês durante esse tempo (trecho da fala da pesquisadora durante a entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020).

Nessa mesma direção, as perguntas 6 e 7 procuraram entender como as participantes acharam que migrar da modalidade presencial para a distância impactou na Formação oferecida. Vejamos as respostas nas duas imagens a seguir:

Figura 20 - Pergunta número 6 do Formulário Online

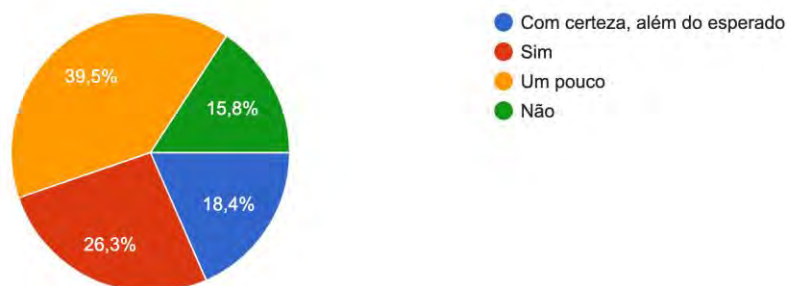


Fonte: Banco de dados do Programa de Formação Continuada (OBEE, 2020).

Figura 21 - Pergunta número 7 do Formulário Online

7) Considera que a mudança para a forma online impactou o andamento da formação?

38 respostas



Fonte: Banco de dados do Programa de Formação Continuada (OBEE, 2020).

Em entrevista realizada já ao final do Programa, percebemos nas falas das entrevistadas e das pesquisadoras que a construção coletiva assumiu uma dimensão ainda maior que a esperada pela organização do Programa depois da necessidade de sua reconfiguração para a modalidade online. Durante a entrevista com o grupo focal, a Coordenadora do ObEE pediu que as entrevistadas falassem sobre uma avaliação geral do Programa considerando a perspectiva colaborativa que foi trabalhada e avaliando o potencial de utilização dele avaliando nas suas diferentes dimensões desde material à sua aplicabilidade na escola.

Nessa mesma entrevista, a pesquisadora lembrou as entrevistadas que o Programa não tinha nascido apenas no âmbito da pesquisa científica e da universidade em si, mas da colaboração com o município pesquisado. O Programa possibilitou o estreitamento de parcerias e essa realidade também foi mencionada por uma das gestoras da SME de Duque de Caxias quando reconheceu que “O curso foi uma grande conquista para nossa rede (...) justamente por esse ponto, assim, a potencial participação da Universidade, de grandes parceiros que nós tivemos. Foi uma contribuição muito boa, muito bacana” (trecho da fala de uma gestora da SME de Educação Especial em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020).

A seguir, na imagem e nas falas, é possível ver ainda as percepções das cursistas quanto a relevância desse ponto como outros tantos destacados por elas:

Figura 22 - Pergunta número 9 do Formulário Online



Fonte: Banco de dados do Programa de Formação Continuada (OBEE, 2020).

E aí, como vocês abriram pra todos os funcionários que estivessem envolvidos com a criança, como isso foi rico porque eu pude trocar com a **agente**⁴² que trabalha com a **criança**⁴³, né? Com quem fica com a **criança** na sala, eu pude trocar algumas vezes com professora, mas confesso que troquei mais com a agente que com professora regente. (...) E como isso foi grandioso porque não são raras as vezes a gente vai para uma formação e depois tem que repassar a formação pro grupo, não é a mesma coisa do que fazer a formação junto. *Porque você quando vai para uma formação para você repassar para os colegas, você seleciona aquilo que é mais importante, então tem uma hierarquia aí, você seleciona o que você acha importante para passar pro outro. Quando você faz junto com outro, então aí a importância de vocês terem aberto curso para todo mundo que tivesse envolvido com a criança é diferente.* (...) você vê o que tem por trás da postura, você vê porque tem atrás da brincadeira, da importância da criança ser protagonista (trecho da fala de uma professora de AEE em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020, grifos nossos).

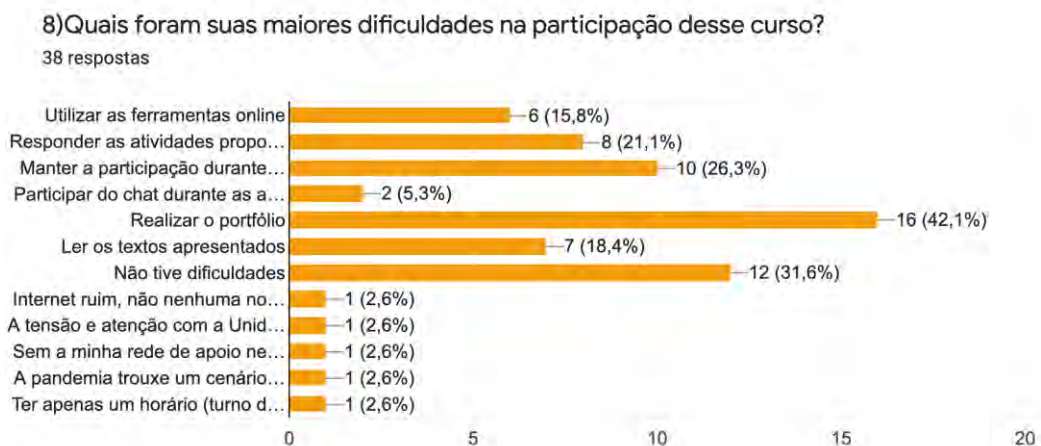
O nosso curso foi maravilhoso, eu acho que a participação de nossos professores, a possibilidade de dialogar com essa realidade com quem tá no chão da escola para mim é fundamental ouvir, ler no chat a participação dos professores dos profissionais... (trecho da fala de uma gestora da SME de Educação Especial em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020).

Não obstante os pontos positivos, as parcerias e a perspectiva colaborativa do Programa, sabemos que todo tipo de formação continuada tem suas particularidades que podem acarretar em dificuldades para os participantes. Por isso, a pergunta número 8 foi importante para o reconhecimento delas e para compreender melhor como as participantes perceberam-nas:

⁴² O termo agente usado pela professora se remete ao profissional da Rede denominado Agente de Apoio à inclusão.

⁴³ O termo criança está em negrito porque foi utilizado para substituir o nome e resguardar a identidade da criança a qual a professora se referia.

Figura 23 - Pergunta número 8 do Formulário Online



Fonte: Banco de dados do Programa de Formação Continuada (OBEE, 2020).

Diante do exposto até aqui, entendemos que o Programa foi um importante recurso para a vida profissional e pessoal de todos os envolvidos e que a perspectiva colaborativa alcançou os interesses e necessidades emergidas previamente e ao longo de seu desenvolvimento. Assim, podemos caminhar um pouco mais, trabalhando agora questões mais voltadas as contribuições percebidas especificamente sobre os desafios e possibilidades da formação e do fazer pedagógico com/para o público infantil em debate.

4.1.1 Desafios e possibilidades na formação de professores para trabalhar com as crianças com a SCZV

Os desafios e possibilidades do Programa fizeram parte inclusive de sua própria estrutura, como descrito anteriormente, que precisou ser reformulada para atender as exigências sanitárias impostas pela pandemia do novo Coronavírus, passando a dividir o Programa em duas modalidades: presencial e online. Os dois primeiros encontros ocorreram na sede da SME de Duque de Caxias, de acordo com o planejado inicialmente, como podemos ver nas imagens a seguir:

Figura 24 - Aula Inaugural do Programa realizada no auditório da SME da Rede de Duque de Caxias/RJ



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

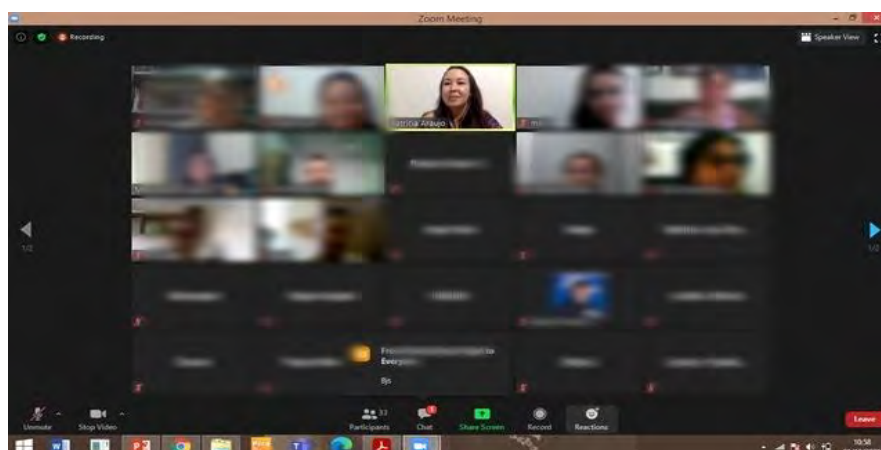
Figura 25 - Aula 2 do Programa realizada no auditório da SME da Rede de Duque de Caxias/RJ



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

No entanto, para respeitar as medidas de distanciamento social, as aulas foram reformuladas e, na imagem a seguir, temos o registro de um desses encontros online:

Figura 26 - Aula online do Programa realizada no aplicativo Zoom Meeting



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

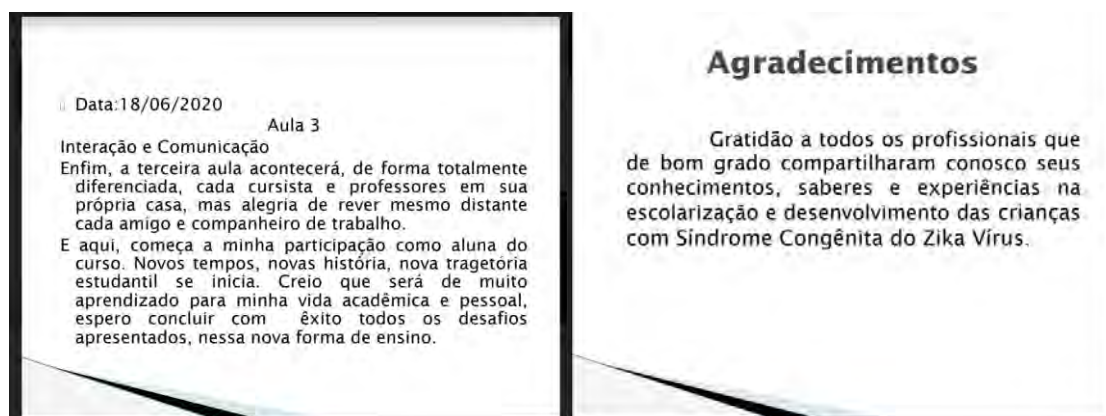
Reconhecemos que não foi tarefa simples e fácil tanto para a equipe responsável pelo Programa quanto para as participantes, mas a nova modalidade do Programa precisou ser readequada. Nas imagens dos portfólios de algumas participantes podemos perceber seus sentimentos e expectativas quanto a isso:

Figura 27 - Parte de portfólio de uma participante sobre a mudança na estrutura do Programa



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Figura 28 - Partes de portfólio de uma cursista sobre a mudança na estrutura do Programa e alguns agradecimentos

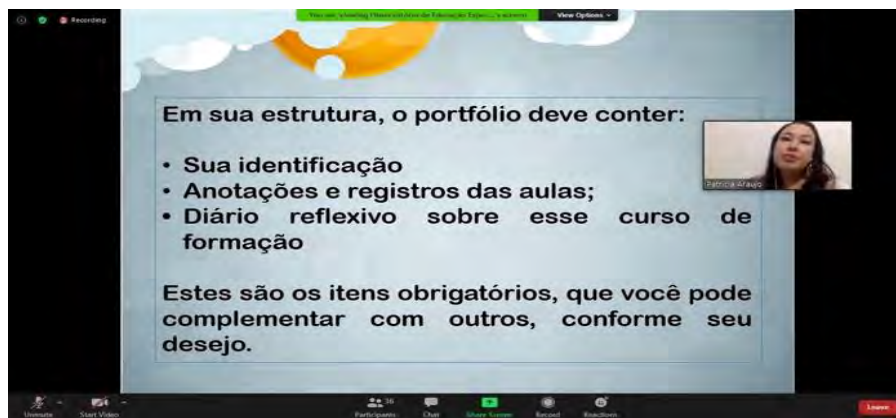


Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

A sequência de imagens retrata a aula do Programa que foi criada durante seu desenvolvimento devido as demandas trazidas pelas participantes para orientá-las sobre a construção e elaboração do portfólio e outras imagens de portfólios virtuais e outros

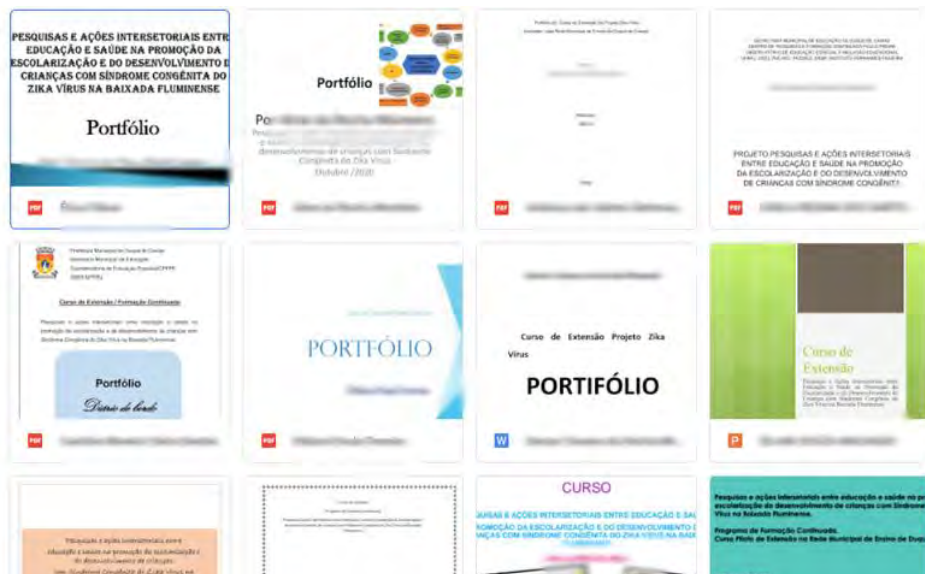
“concretos”⁴⁴ entregues por 31 delas, que atenderam a essa solicitação do Programa como forma de uma avaliação e auto avaliação processual e reflexiva. Observemos algumas dessas imagens:

Figura 29 - Aula online do Programa sobre os portfólios



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

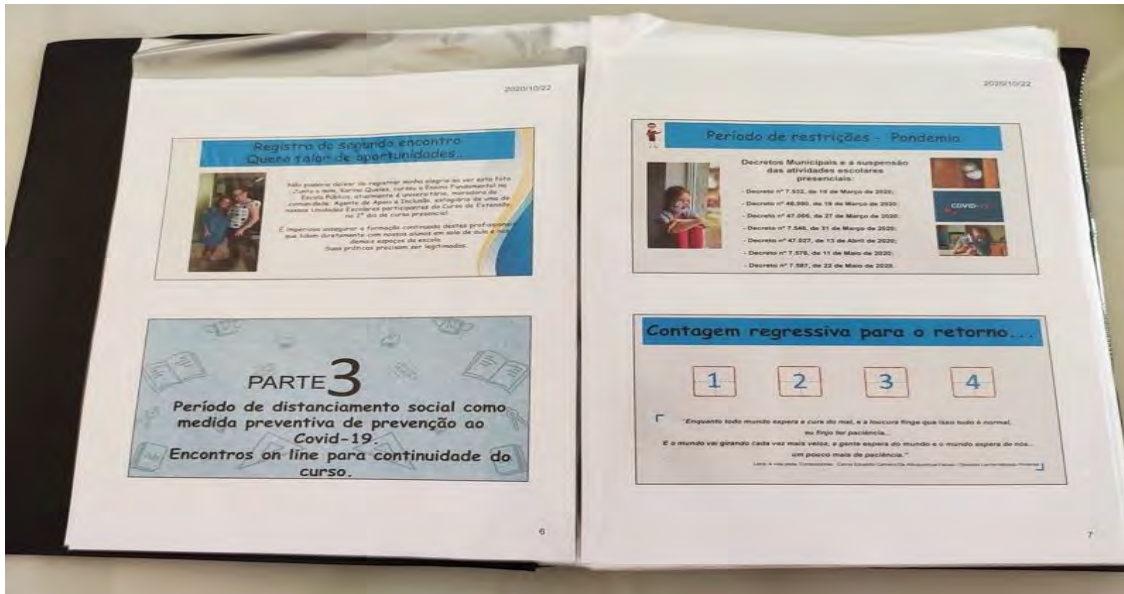
Figura 30 - Print da tela do computador contendo o drive com os portfólios virtuais



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

⁴⁴ A expressão concreta aqui se refere aos portfólios entregues de modo físico em contrapartida aqueles entregues de forma virtual.

Figura 31 - Parte de portfólio entregue em forma de pasta por uma participante



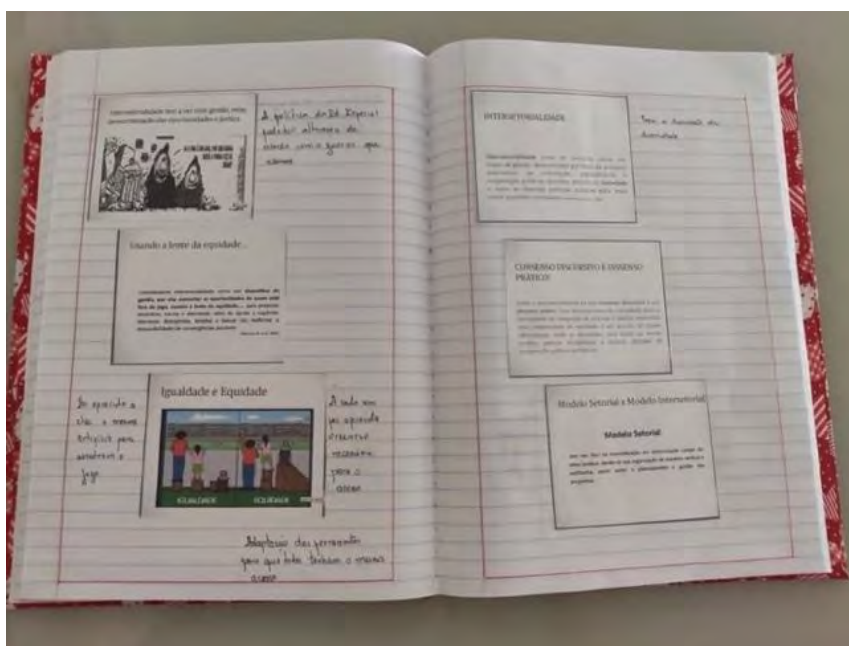
Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Figura 32 - Partes de portfólio entregue em forma de caderno por uma participante



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Figura 33 - Partes de portfólio entregue em forma de caderno por uma participante



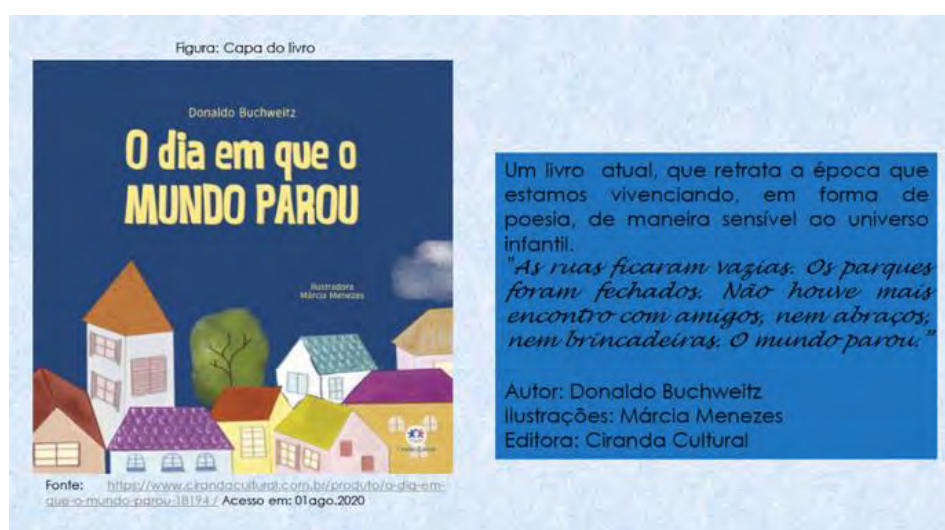
Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Figura 34 - Partes de portfólio virtual entregue por uma participante



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Figura 35 - Partes de portfólio virtual entregue por uma participante



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

É factível que os bebês e crianças com necessidades especiais demandam cuidados para além do considerado “normal” de setores como de saúde, de educação e de assistência social. Por isso, como temos alegado, faz-se essencial que para atender as demandas educacionais do grupo acometido pela Síndrome Congênita do Zika Vírus, as instituições escolares (e a Universidade) trabalhem em movimento de adequação e ressignificação dos processos de formação de seus profissionais.

Para Vygotsky, o homem é influenciado pela natureza e também a influencia, no momento em que age sobre ela e cria, por meio das mudanças que nela provoca, novas condições naturais para sua própria existência. Nesse propósito, é que permite-nos dizer que o professor é sujeito histórico que, ao interagir com o contexto a que pertence, modifica-o e é por ele modificado. A história de vida não só das crianças como também dos docentes pode gerar conhecimento de seus percursos formativos e contribuir para mudanças em suas práticas pedagógicas. “Ademais, é processo pelo qual os diferentes atores da escola estabelecem relações não somente entre si, mas com o conhecimento, e isso só se efetiva na vida cotidiana” (BUSS, 2021, p.146).

Nesse sentido, as considerações de Buss (2021) são preciosas para refletirmos sobre a formação docente que vislumbramos:

Sob esse olhar, constatamos que as formas novas da formação implicam esforço das dimensões coletivas, como espaço de construção e produção de saberes partilhados, onde os sujeitos que participam se empoderam de conhecimentos que auxiliam a refletirem sobre suas práticas. Dessa maneira, a formação continuada pode contribuir

consideravelmente para o desenvolvimento do conhecimento profissional, cujo objetivo, entre outros, é promover momentos reflexivos sobre a própria prática, elevando-a a uma consciência coletiva. Dessa perspectiva, a formação continuada pautada na coletividade pode conquistar espaço privilegiado por aproximar os diferentes sujeitos da escola, possibilitando experimentar o novo, o diferente, a partir da troca de experiências no ambiente escolar, num constante movimento de mudança da realidade em que pode se firmar e predominar esta formação (BUSS, 2021, p.133).

Diferentes autores têm realizado estudos sobre a formação docente na perspectiva da política de inclusão escolar, como vimos no primeiro capítulo da tese e, segundo os apontamentos de Pletsch (2014), essa formação precisa ser repensada, dado que

[...] os cursos de formação inicial e até mesmo aqueles de formação continuada, focam em grande medida, as dificuldades específicas das deficiências dos alunos. Dessa forma, resultando em docentes especializados em déficits com pouco conhecimento sobre as demandas de atuação do professor no ensino básico. Ainda sobre a formação continuada, os resultados de nossa investigação mostraram que, em sua maioria, são precários e descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida nas escolas públicas (PLETSCH, 2014b, p.126).

Desvelou-se que a Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias tem realizado importantes conquistas e avanços, no âmbito organizacional e curricular e no que tange a formação continuada das professoras que atuam nessa etapa. Nessa nova tessitura, a análise dos dados indica que as necessidades formativas das professoras estão circunscritas em uma questão histórica da institucionalização da Educação Infantil, dos desafios do fazer docente com crianças com deficiências ou outras condições atípicas de desenvolvimento e da formação de professores para esse segmento.

Em suma, a perspectiva histórico-cultural foi utilizada como referencial teórico durante todo o Programa de Formação Continuada, e levando em consideração sua inovação conceitual sobre aprendizagem e desenvolvimento humano mediado pela interação social, acreditamos que quando o professor utiliza dos seus conceitos, ele pode realizar um trabalho profundo em busca da real aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ainda que nem todas as docentes participantes da pesquisa tivessem, com profundidade, formação ou conhecimento sobre a perspectiva, elas provavelmente já realizaram estratégias que a contemplaram no pouco contato que tiveram com as crianças com a SCZV que começaram a receber em suas creches e pré-escolas.

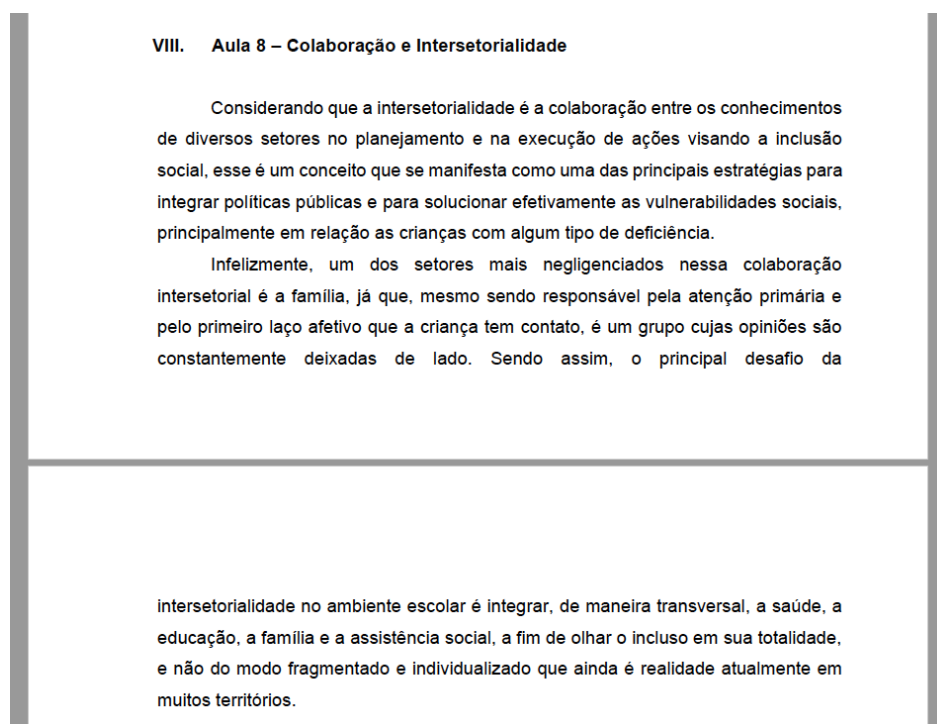
Por isso, alegamos que indo além do oferecimento de formações continuadas, defendemos a oferta de formações sob o respaldo da perspectiva histórico-cultural e com as contribuições de pressupostos e práticas colaborativas (ARAUJO, 2020a; ARAUJO, 2020b;

PLETSCH; ARAUJO; ROCHA, 2020).A partir dos trechos e reflexões expostos, consideramos que o Programa de Formação Continuada em Serviço foi uma construção e ganho coletivo. A categoria seguinte nos ajuda a entender bem mais a realidade pesquisada e as práticas colaborativas e ações intersetoriais.

4.1.2 Colaboração e Intersetorialidade

Iniciamos essa categoria com o registro de um trecho de portfólio entregue por uma participante da Formação Continuada:

Figura 36 - Parte de um portfólio virtual sobre a Aula 8 do Programa intitulada “Colaboração e Intersetorialidade”



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

O auxílio e parceria de profissionais como fonoaudiólogos, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais é fundamental nesta etapa, pois eles vão analisar em que áreas a criança pode estar passando por dificuldades para criar um programa de apoio que atenda suas reais demandas. Como apontado por Sá et al. (2019) “Desafiando as perspectivas, tem-se hoje crianças com a síndrome Congênita do Vírus Zika vivendo com múltiplas deficiências, que encontram uma precariedade em termos de rede intersetorial articulada e pronta para recebê-las” (SÁ et al., 2019, p. 2). Os autores ainda argumentam que “Mesmo desejada, a parceria

para trabalhar de maneira intersetorial é um desafio, exigindo o compartilhamento de espaços e conhecimentos permitindo o desenvolvimento de novas linguagens, saberes e conceitos” (p.9). Na sequência temos uma imagem que mostra uma parte da apresentação feita - em uma das aulas presenciais - por uma palestrante e fisioterapeuta trazendo informações e dicas sobre o atendimento realizado com algumas crianças com a SCZV:

Figura 37 - Aula mostrando uma fisioterapeuta e palestrante do Programa em atendimento à uma criança com a SCZV



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Apesar do avanço de pesquisas, principalmente na área da saúde, mostrando os efeitos e as repercussões da epidemia do Zika Vírus nas crianças nascidas de mães contaminadas durante a gestação, ainda são desconhecidos todos os impactos que a SCZV pode causar nesses sujeitos e suas famílias. Desde o início dos apontamentos sobre o nascimento desses bebês é notória a necessidade de tratamentos específicos que precisam ser direcionados para esses bebês terem melhor qualidade de vida.

Dessa forma, no campo educacional, percebemos que o trabalho colaborativo e intersetorial possibilita transformar o cuidado às crianças, por parte dos docentes, em uma tarefa menos complexa e para as famílias (a priori as mães) afetadas pelo vírus, menos extenuante. Pensar a Educação Infantil desse grupo sem levar em conta o diálogo contínuo com suas famílias é simplesmente desconsiderar os maiores parceiros e principais representantes da comunicação e do desenvolvimento desses bebês e crianças, em especial, os mais comprometidos pela Síndrome. Como forma de ilustração, trazemos a imagem seguinte que representa a aula online sobre o tema *Família*, na qual contamos com a participação de mães de crianças com a SCZV:

Figura 38 - Registro de um portfólio de participante sobre a Aula 10 com o tema da parceria com as famílias



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Diversos autores tem procurado discutir o papel das famílias (prioritariamente das mães) e dos movimentos por elas criados na vida e no desenvolvimento das crianças com a SCZV (DINIZ, 2016; SCOTT et al., 2016, 2017; PAEZ; MOREIRA, 2019; entre outros) A importância, por exemplo, das associações organizadas para dar suporte e espaço às famílias afetadas pelo vírus da Zika é apontada por Diniz (2016), entre outras coisas, por se constituir como espaço de produção de uma “ciência doméstica do cuidado que se move paralela à ciência oficial da medicina” (DINIZ, 2016: 10). Dessa maneira, “O desenvolvimento da criança também é influenciado pelos membros da família e pelo ambiente familiar e social” (VAN EYKEN; SÁ, 2017, p. 2).

Nessa direção, creditamos que o desenvolvimento aconteça em qualquer espaço, ao passo que percebemos a escola como um espaço privilegiado para o estímulo ao desenvolvimento de crianças com a SCZV. Todavia, em estudo recente, Fernandes et al. (2019) destaca que, por vezes, as famílias (leia-se substancialmente as mães) tem evitado matricular seus filhos nas creches e escolas afirmando não ter confiança nessas instituições e relatado haver o despreparo dos professores para lidar com esse grupo específico de crianças. Contudo, os autores apontam que “Este argumento também envolveu uma parcela de receio e superproteção, evidenciada ao revelarem o medo que têm de agravos à saúde e uma possível exclusão das crianças no contexto escolar” (FERNANDES, et al., 2019, p. 67).

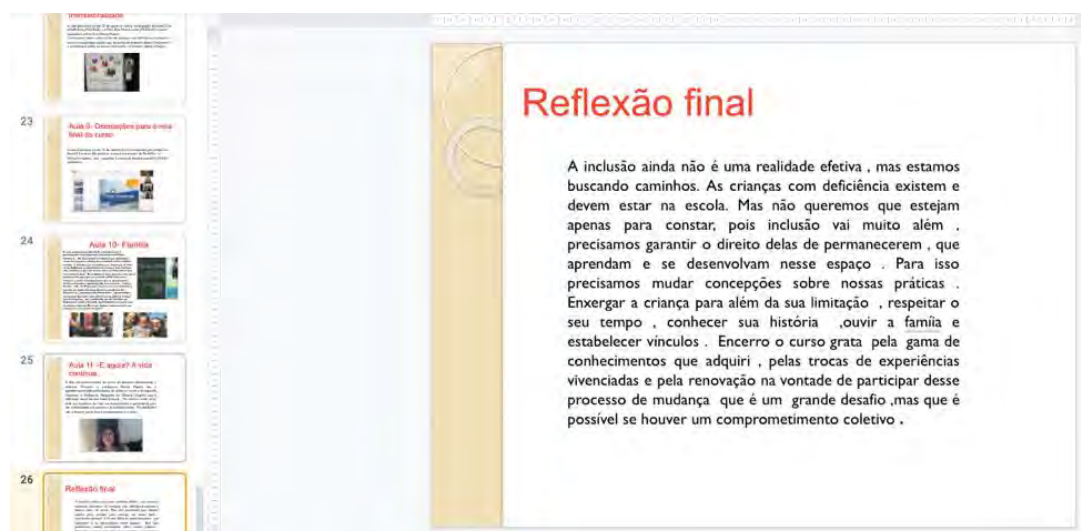
As dificuldades e a falta de preparo da instituição escolar também foram ilustradas por Garcia (2020) ao mesmo tempo que a pesquisa mostrou o potencial da parceria entre escola e

família, contribuições essas que podem ainda ser encontradas no estudo de Souza e Dainez (2020). Ou seja, a citação e imagem a seguir nos ajudam a vislumbrar possibilidades de mudança nesse cenário em que a Educação Infantil acaba sendo concebida, vejamos:

Tendo em vista as dificuldades de as crianças com deficiência se integrar ao grupo escolar, devem ser enfrentadas as barreiras simbólicas dos estigmas que antecipam discriminações negativas e inviabilidades. Quando se amplia a rede de interações, maiores são as possibilidades de trocas e de aprendizagem, de valorização das práticas. Diante dos desafios relacionados às crianças com deficiência, faz-se necessário gerar mecanismos de confiança e troca entre saberes da saúde, da educação e das famílias (SÁ et al., 2019, p.11).

Sobre tal aspecto, o registro posterior mostra, nas palavras de reflexão final de uma das participantes, “que a inclusão ainda não é uma realidade efetiva, mas estamos buscando caminhos”, vejamos:

Figura 39 - Reflexão final de uma participante em seu portfólio virtual



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Com vistas a maior elucidação das reflexões oriundas do Programa de Formação Continuada em questão, apresentamos uma sucessão de imagens ilustrativas compondo diferentes considerações das participantes sobre seus processos formativos e as contribuições do Programa na constituição dos mesmos. Vejamos as imagens de diferentes formas de organização e apresentação desses portfólios:

Figura 40 - Considerações finais de uma participante registradas em seu portfólio virtual

Minhas reflexões...

Realizar um curso online em meio a uma pandemia não foi uma das tarefas mais fáceis, principalmente quando se está em um quadro depressivo. Passar por uma pandemia precisando realizar trabalho remoto e com incertezas sobre o futuro da humanidade tornou-se mais pesado do que muitas vezes pude suportar. Pensei em desistir, mas sabia que seria importante para a minha prática participar, seria importante para realizar o trabalho com os meus alunos, cheguei até aqui por eles. Mesmo não tendo sido feito em um momento melhor, esse curso me trouxe informações importantes e muita reflexão. Muitas falas me emocionaram, e me fizeram acreditar que ainda podemos realizar coisas boas. Em algumas aulas minha cabeça fervilhou de ideias, em outras, as reflexões vieram tona. Tenho certeza de que poderei levar muita coisa boa para os meus alunos, agora, aguardo nosso retorno, espero que seja feito de forma responsável e em segurança. Até a próxima.

Reflexões Gerais

O curso foi extremamente enriquecedor para minha carreira tanto na educação quanto na saúde. Todas as aulas tiveram temas extremamente relevantes, sendo abordados de forma interseccional por palestrantes muito qualificados, os quais foram fundamentais para uma construção de saberes completos e diversificados.

Uma das atividades que achei mais enriquecedora foram os desafios online feitos pela página do curso. A troca de experiências entre os cursistas de diversas profissões inseridos no ambiente escolar foi primordial para fomentar novas ideias a fim de promover uma melhor acessibilidade para os alunos.

Ao longo do curso, percebe-se a importância de um profissional crítico, criativo, competente e qualificado, o que foi reforçado em todo o processo através de ensinamentos que buscavam melhores formas de lidar com as dificuldades cotidianas e com as demandas das crianças com Síndrome Congênita do Zika Virus.

Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Figura 41 - Considerações finais de uma participante registradas em seu portfólio virtual



Pensamento Verde

RESISTIR

Reflexões finais

O curso de formação desse Projeto Piloto, fez muita diferença tanto pelo conteúdo, quanto pelas circunstâncias. O curso, que se iniciou na forma presencial, retomou as práticas de estudo, de pesquisa, de troca e de aprendizagem entre nós professores. Mas a pandemia causada pelo vírus **SARSCOV2**, alterou a forma de muitas coisas: de trabalho, de convivência, de logística, mas não de pensar. Resistentes como sempre, criativos, corajosos, inquietos, formadores e formados encararam o desafio de continuar o projeto num formato diferente, "online" antes usado quase que exclusivamente por executivos.

O tempo das aulas foi muito eficiente, teve pontualidade, qualidade e uma gama variada de temas relevantes sobre o trabalho com crianças com deficiência e todo o contexto e atores envolvidos nesse processo. Buscamos aprimorar não só técnicas de ensino,

mas também os recursos teóricos, materiais e humanos, respeitando as necessidades dos educandos, visando a acessibilidade a um currículo prático e substancial do ponto de vista acadêmico.

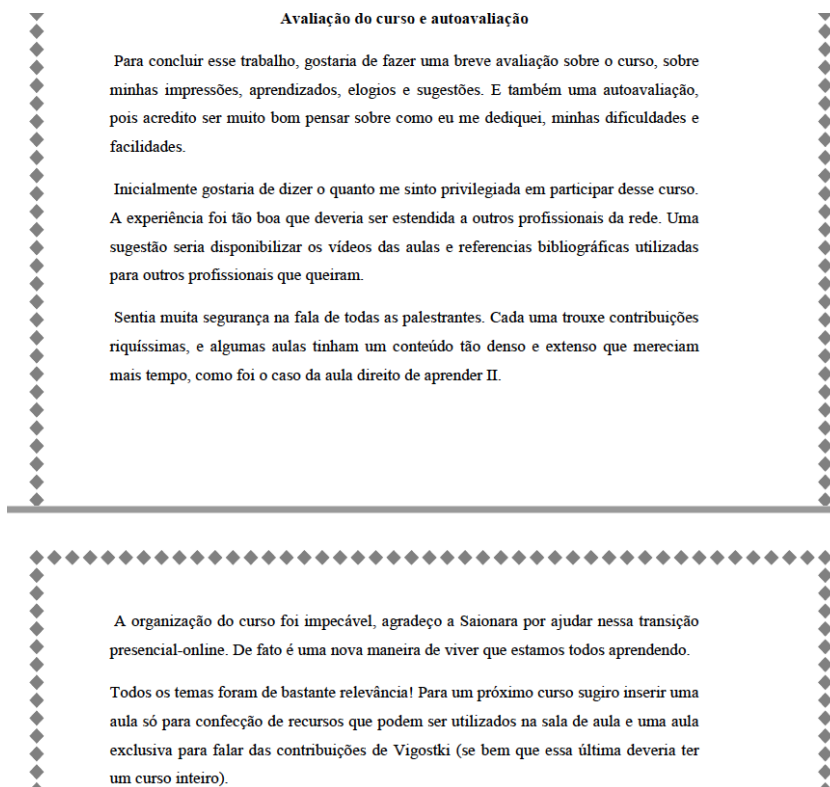
Através das tarefas propostas, percebi o empenho de todos os participantes em discutir temas significativos para reais intervenções pedagógicas para o público que atendemos. O registro foi um exercício agradável, num tempo plausível de execução.

A visita de palestrantes de diferentes áreas de trabalho, tanto da saúde como da educação, corroborou para o aumento das expectativas e do interesse de todos nós participantes. Cada aula, apresentou no mínimo, um ponto a mais, somando saberes, fomentando práticas e levantando a questionamentos a cerca do trabalho com crianças com deficiência e das crianças e profissionais que também interagem com elas em diferentes espaços, especialmente na escola.

Estimular o desenvolvimento de competências de acordo com as possibilidades dos estudantes, perceber possíveis entraves e pensar soluções para problemas que surjam, é ciência, compromisso de nós professores. A confiança depositada em nós não é maior do que nossa vontade de **corresponder**-la. Obrigada a todos pela oportunidade de refletir de forma produtiva, sobre temas e atividades que valorizam a excelência profissional e humana.

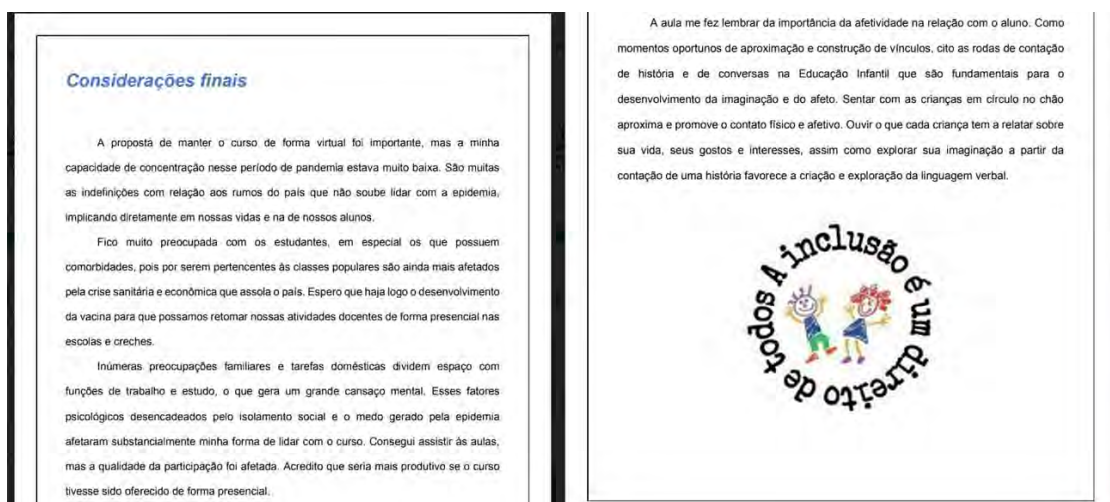
Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Figura 42 - Considerações finais de uma participante registradas em seu portfólio virtual



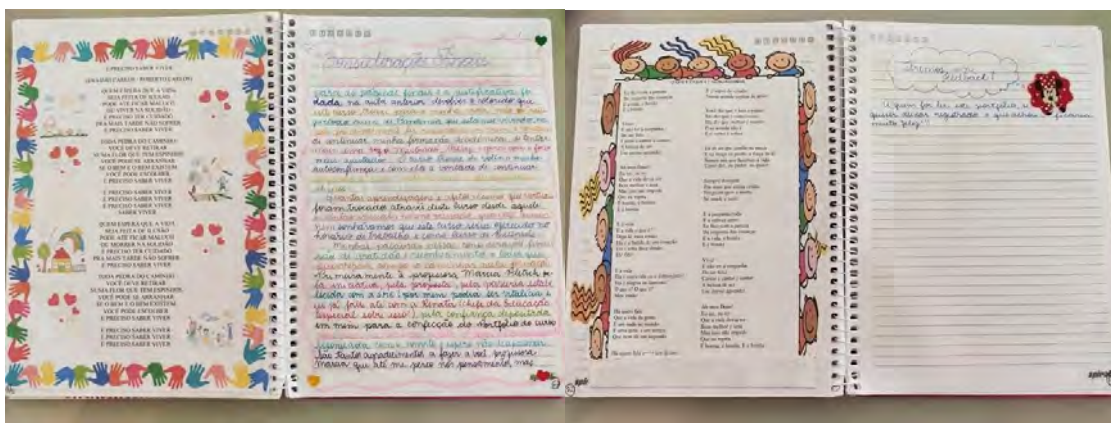
Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Figura 43 - Imagem: Considerações finais de uma participante registradas em seu portfólio virtual



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Figura 44 - Considerações finais de uma participante em seu portfólio em forma de caderno



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Apoiando-nos em uma proposta de educação e trabalho docente mais democrático e plural, trazemos a definição de colaboração que, segundo Fried e Cook (1990 *apud* MENDES *et al*, 2014) seria um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados em um processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em prol de um objetivo comum. Avila (2015) discorre que características necessárias para um trabalho colaborativo entre profissionais da educação passam pela: Existência de um objetivo comum; Equivalência entre participantes; Participação de todos; Compartilhamento de responsabilidades; Compartilhamento de recursos e Voluntarismo (AVILA, 2015, p. 105).

Inúmeros autores têm discutido sobre práticas colaborativas (COOK; FRIEND, 1995; MITLER, 2003; BEYER, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; CUNHA; SIEBERT, 2009) e, conforme aponta Macedo (2016), essa ação articulada

[...] como uma estratégia para favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e dos professores, além de potencializar a qualidade da inclusão escolar. Chamamos por trabalho docente articulado aquele realizado pelo professor do ensino comum em conjunto com o professor da Educação Especial ou com o apoio de um mediador (estagiário, bolsista, estudante de Pedagogia ou professor formado com experiência no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais) (p.45).

A ação colaborativa entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização de pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva indica a criação de “opções para aprender e prover apoio a todos os alunos na sala de aula do ensino regular, considerando importante a atuação de dois ou mais profissionais dando instruções em um mesmo espaço físico” (MACEDO, 2016, p.46). Já, Mendes *et al* (2014), fazem a seguinte reflexão sobre esse debate:

Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza dos princípios da inclusão escolar e estar de acordo

em colocá-los em prática, caso contrário, é inevitável o fracasso da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, ocorrendo uma destruição em cadeia que se inicia no topo da pirâmide escolar, ou seja, surgiria uma não ação e retirada de responsabilidade da direção e, por consequência, um descomprometimento dos professores e funcionários (p.33).

Partindo deste princípio, o corpo docente, a equipe gestora, os profissionais de apoio e toda a comunidade escolar irá atuar de forma mais segura e comprometida, no caminho da condução da inclusão educacional desse público. Todavia, ressaltamos ainda a importância do suporte de uma equipe multidisciplinar que trabalha de modo intersetorial, trazendo as contribuições de diferentes áreas para o cotidiano escolar. Exemplificamos algumas delas como: fisioterapia, assistência social, fonoaudiologia e neurologia.

Não podemos omitir a parceria indispensável que é a aproximação família-escola. Para a efetivação do diálogo durante todo o processo educativo, que facilita o redimensionamento da posição da escola em se tornar colaboradora e não cobradora. Glat e Duque (2003) afirmam que:

A integração da família/escola é fundamental para o sucesso do trabalho acadêmico e o desenvolvimento global de alunos com necessidades especiais. Torna-se, portanto, imperativo assumir um comprometimento com a reciprocidade. Em outras palavras, de um lado a família que se despe do papel de "culpada" para funcionar como um elemento estratégico no processo de escolarização, de outro lado a escola que passa da posição de "cobradora" para a de colaboradora, abrindo suas portas às famílias, de forma a ampliar, cada vez mais, o espaço de uma verdadeira participação (p. 84).

A própria legislação brasileira indica que essa parceria é essencial no processo de escolarização de pessoas com deficiências. Nas normativas e no senso comum (escolar), a figura que aparece como o maior intermediário nessa relação é o profissional especialista. Assim, o professor do AEE é fundamental nesse processo de articulação não só com a família, mas com o professor do ensino comum e com toda a comunidade escolar.

À guisa de exemplificação, temos a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009a). Essa diretriz já apontava a necessidade de elaboração e a execução do plano do AEE – um dos instrumentos utilizados para auxiliar na educação dos sujeitos com deficiências em classes comuns -, que deve ter “articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (Art. 9º).

Sobre essa mesma égide, temos a fala de uma professora da Rede Municipal de Duque de Caxias, mãe de um menino com microcefalia (não relacionada à SCZV) que entrou com um

ano em uma das creches do município de Duque de Caxias e relata que seu filho se desenvolveu muito neste espaço, compartilhando que:

... sou grata, porque meu filho se desenvolveu muito lá e agora a minha vida é viver da inclusão, então assim ele convive com muitas crianças com microcefalia derivada da Zika e assim motiva muito as outras mães com as minhas experiências e com o que vocês irão trazer (trecho da fala de uma professora de Educação Infantil, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

Outro depoimento também aparece nessa abordagem de *rede de apoio* que é tecida e construída no ambiente escolar visando atender as mais diferentes demandas dessas crianças que têm chegado à Educação Infantil,

(...) e eu acredito que nesse grupo eu vou aprender e vou passar muito para ele, e a escola vai acrescentar muito para aprendizagem da família da *criança*, dando um suporte para ele. Porque é isso que a gente precisa fazer, dar suporte (trecho da fala de uma professora de Educação Infantil, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

Nesse contexto, compreendemos intersetorialidade “como uma nova lógica de gestão, que transcende um único „setor“ da política social [...], estratégia política de articulação entre setores sociais diversos e especializados”. A intersetorialidade é, portanto, “um instrumento de otimização de saberes; competências e relações sinérgicas, em prol de um objetivo comum; e prática social compartilhada” (PEREIRA, 2014, p. 23).

É necessário o estabelecimento de parcerias e o fortalecimento de redes de apoio ao professor que atende bebês e crianças da chamada “geração Zika”. Sobre a realidade da Rede de Duque de Caxias e os maiores desafios na lida com esse público, uma participante, professora de Educação Infantil, apontou que “Ainda não tenho como avaliar de forma mais aprofundada, mas imagino que sejam às condições de saúde das crianças que são mais frágeis” (Resposta à Pergunta 4 do Questionário: Para você, quais são os maiores desafios nos processos de ensino e aprendizagem com estas crianças?).

Essa mesma ideia, de que as questões de saúde estão imbricadas no ambiente escolar desses sujeitos, é defendida por outra professora de Educação Infantil em sua resposta ao questionário entregue no Programa: “Os setores de saúde e da educação ainda estão caminhando para produzir resultados de pesquisas. Às crianças com a Síndrome Congênita precisam de olhares intersetoriais” (Resposta à Pergunta 1 do Questionário: Fale sobre o que você conhece sobre a Síndrome Congênita do Zika Vírus). As falas das participantes logo na primeira aula presencial do Programa também elucidam bem essa percepção:

Eu acho muito importante essa inclusão da saúde com a educação, porque a professora está dentro da sala com as crianças e, são muitas crianças! E, assim, tendo um profissional da saúde dentro da sala dando esses suportes maiores, eu acho muito importante essa inclusão (trecho da fala de uma professora de Educação Infantil, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

E nós tivemos agora em 2019 a troca do gestores, mas a gente já vê diretores muito engajados assim com a causa, o que nos fez em 2019 retomar esse levantamento em busca dessas crianças que não estavam nas nossas unidades escolares, e aí nós descobrimos crianças em casa, sem vacina, sem acompanhamento médico, sem acompanhamento da assistência social e uns até assim isolado do convívio social como se fossem bichinhos mesmo (trecho da fala de uma gestora da SME, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

E aí a parceria com a fisioterapeuta (...) ela com desejo de trazer para gente o conhecimento dela acerca da manipulação desse corpo, dessa criança, como a gente pega, porque a mãe já tem todo um jeito ali, um manejo... e a gente? O que a gente faz? A gente põe a mão e tem medo de quebrar, a gente tem criança que tem deslocamento de quadril que não pode tirar do carrinho e a gente faz o quê, as nossas dúvidas e as nossas angústias são as mesmas (...) nós temos dentro das nossas creches e dentro da nossa unidades escolares muitas possibilidades de aprendizagem, de inclusão, de convivência social, de construção de conhecimento porque não é só nós que vamos aprender, não é só criança que vai ser abraçada e a rede de apoio, nós somos a rede de apoio dessa família e eu estou muito feliz com vocês aqui. não vai ser fácil (...) mas a gente está aqui para ser essa rede, nós somos redes de apoio uma das outras (trecho da fala de uma gestora da SME, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

Em um artigo que aborda uma pesquisa desenvolvida sobre ações intersetoriais e princípios da integralidade que articulam a atenção especializada realizada no Estado do Rio de Janeiro com famílias afetadas pela SCZV, Sá et al. (2019) levantam o cenário de que “Desafiando as perspectivas, tem-se hoje crianças com a síndrome Congênita do Vírus Zika vivendo com múltiplas deficiências, que encontram uma precariedade em termos de rede intersetorial articulada e pronta para recebê-las” (p. 2). Mais a frente em seu texto, as autoras salientam que “Mesmo desejada, a parceria para trabalhar de maneira intersetorial é um desafio, exigindo o compartilhamento de espaços e conhecimentos permitindo o desenvolvimento de novas linguagens, saberes e conceitos” (SÁ et al., 2019, p.9).

É, então, diante desse panorama que a aprendizagem e o desenvolvimento desses bebês e crianças irá florescer. Para o precursor da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1993), os aprendizados acontecem primeiro em uma esfera intrapessoal para depois serem internalizados e ressignificados pelo sujeito. Ou seja, o ato docente e sua formação profissional é marcada pela coletividade. A partir das contribuições de Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), analisamos que a relação do professor não é constituída somente com/pelos alunos (no caso, bebês e crianças) para os quais organiza as atividades e planeja suas aulas. Todavia, as relações interpessoais extrapolam os muros da escola (e/ou creches) e estão intimamente ligadas às famílias desses sujeitos.

Um movimento de pesquisadores (DINIZ, 2016; SCOTT et al., 2016, 2017; PAEZ; MOREIRA, 2019; entre outros) têm se debruçado a considerar o lugar e o papel das famílias e discorrem sobre a importância dos estudos que abrangem essas configurações familiares e suas necessidades, em especial, aquelas formadas geralmente por mulheres (mães) cuidadoras dessas crianças afetadas pela SCZV (mas em alguns casos também vemos avós, tias ou irmãs assumindo esse papel). Da mesma maneira que as famílias, os educandos e os próprios pares profissionais, a rede de colaboração com a qual o professor dialoga também se faz presente na sua constituição e ação docente.

De certo, quanto maior e mais coesa é a equipe multidisciplinar, melhores trocas proporcionarão solo fértil para aprendizagem e desenvolvimento das crianças e melhores relações de parceria no fazer cotidiano das escolas e formações de professores. Mais uma vez, Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), nos ajudam a pensar sobre isso,

Fica claro então que a dimensão coletiva do trabalho docente é marcada pelas práticas e ações comuns ao grupo que convive e constrói sincronicamente o espaço da escola. É uma visão de coletividade que extrapola a ideia de soma das partes, compreendendo as relações humanas como interdependentes, inconclusas e em constante aprimoramento. É um todo composto de muitas partes singulares, os indivíduos, que se modificam e ganham nova forma ao configurarem o grupo. A maior relevância do trabalho coletivo, dentro desta perspectiva, é a percepção de que todos os envolvidos ampliam suas possibilidades de conhecer e significar ao se colocarem verdadeiramente nas experiências vividas (p. 30).

Sobre essas importantes parcerias, as autoras Pletsch e Souza (2017) valorizam, principalmente, aquelas que podem se dar na esfera pública, e que estabelecem a troca – tão necessária – entre a Universidade e a escola básica.

Ainda no âmbito das parcerias público-público, tem sido possível, por meio da articulação de projetos de pesquisa com a extensão, construir possibilidades conjuntas entre agentes da educação superior e da educação básica, a fim de não apenas fomentar programas de formação continuada de professores, mas também avançar na produção científica da área da educação especial voltada para a perspectiva inclusiva (p. 54).

Concordamos com as autoras supracitadas que passa pela formação continuada e pela produção acadêmico-científica a luta pela garantia da Educação Especial como uma área do conhecimento na perspectiva inclusiva. Na procura das opiniões das participantes, interrogamos como elas veem, no dia a dia da escola, o que é necessário para o aluno com a SCZV ter um processo de ensino que contribua para a sua escolarização e conseqüente desenvolvimento. Expomos cinco delas aqui:

Primeiramente é necessário um acolhimento do aluno, vendo-o como uma criança. Também fundamental estabelecer parcerias com a família e com a saúde para que possamos conhecer às crianças em uma perspectiva global (...) Além da formação continuada dos profissionais.

Minha opinião será que toda equipe envolvida tivesse recurso e apoio de toda a rede. Este curso vem nos trazer uma grande oportunidade para este desenvolvimento.

A colaboração de todos os envolvidos no processo, principalmente a família, pois os mesmos necessitam de outros acompanhamentos além da escola (saúde/transporte/alimentação e outros). Obs: A aluna que recebi é cadeirante, porém não tem cadeira no momento.

As redes de apoio (estimulação, intervenção pedagógica, acompanhamentos que avaliem).

Mais parcerias saúde-educação; acolhimentos, sensibilização do profissional e toda unidade escolar com o aluno e sua família. Recursos adequados, reflexões e ações constantes. Trabalho humanizado, colaborativo [família, escola, saúde] (Respostas à Pergunta 3 - Na sua opinião, no dia a dia da escola, o que é necessário para o aluno com a SCZV ter um processo de ensino que contribua para a sua escolarização e consequente desenvolvimento?).

A Pergunta 6 seguia nesse mesmo caminho. Vejamos algumas das respostas encontradas:

Respeitando sempre seus limites e desejos, para que juntos, numa relação de confiança possamos torná-los mais independente e participativos na sociedade”.

Devem ser inseridos em turmas regulares com atendimento em sala de recursos, de modo paralelo. É necessário que haja adaptações curriculares e materiais. Também é fundamental o diálogo constante entre o professor de turma regular e a profª do AEE, bem como todos os demais educadores que atuam na escola.

Para a chegada desta criança é necessário preparar toda a equipe e para que isso ocorra é necessário buscar, promover alegria e ter a sensibilidade que a criança precisa ser criança.

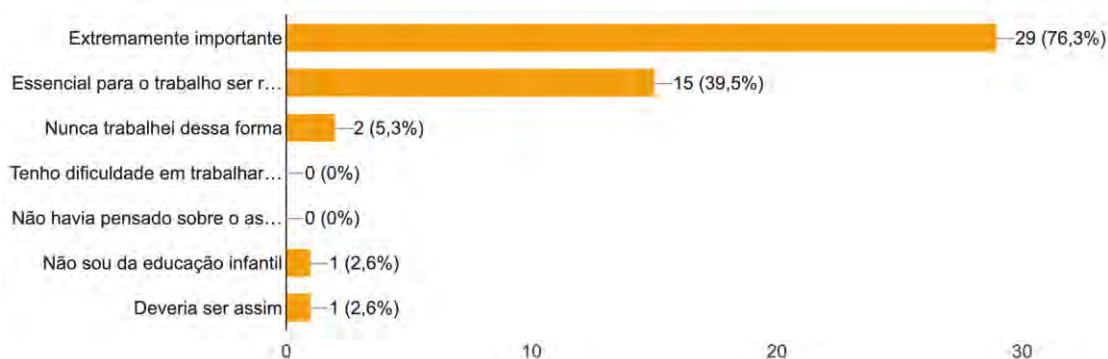
A formação adequada é um ponto que considero muito importante, além disso a parceria com os pais, transcende-as a convivência da escola, participando do processo educacional do estudante é essencial p/ o sucesso de qualquer projeto relacionado a esse ou qualquer outro tema” (Respostas à Pergunta 6 do Questionário: Na sua opinião, como deveria ocorrer a escolarização para esses alunos?).

Assumindo que o ato educativo é cercado de intencionalidades, Vygotsky revela que “[...] O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos” (VYGOTSKY, 2003, p. 79). Assim, em busca de compreender o que as participantes pensavam sobre essas práticas colaborativas, compilamos as respostas dadas no Formulário Online:

Figura 45 - Gráfico sobre práticas colaborativas na formação e no trabalho docente

3) Como profissional que lida com a Educação Infantil, o que você pensa sobre práticas colaborativas na formação docente e no trabalho ...úde para o desenvolvimento de bebês e crianças?

38 respostas



Fonte: Banco de dados do Programa de Formação Continuada (OBEE, 2020).

À medida que acreditamos ser essencial ouvir o outro, a última questão encaminhada às participantes na Aula 1, solicitava que elas mencionassem outros pontos que acreditavam ser relevantes abordar no Programa e, a maioria delas, direcionou suas considerações no mesmo sentido de estabelecimento de parcerias e manutenção de seus vínculos. Temos três exemplos a seguir:

Estabelecer parcerias com a saúde e parceria com a família.

Considero importante a construção coletiva e a parceria escola e universidade, com foco na aprendizagem dos alunos, pensando estratégias e possibilidades de ação conjunta.

Um aluno com microcefalia da creche, será o mesmo do ensino médio, acho relevante que esse aluno seja acompanhado em todo seu ciclo. Não só os profissionais da rede de ensino fundamental, mas sim que todas as áreas tenham a oportunidade de aprender sobre o assunto (Respostas à Pergunta 7 do Questionário: Por favor, coloque outras informações que gostaria de relatar e considera relevante).

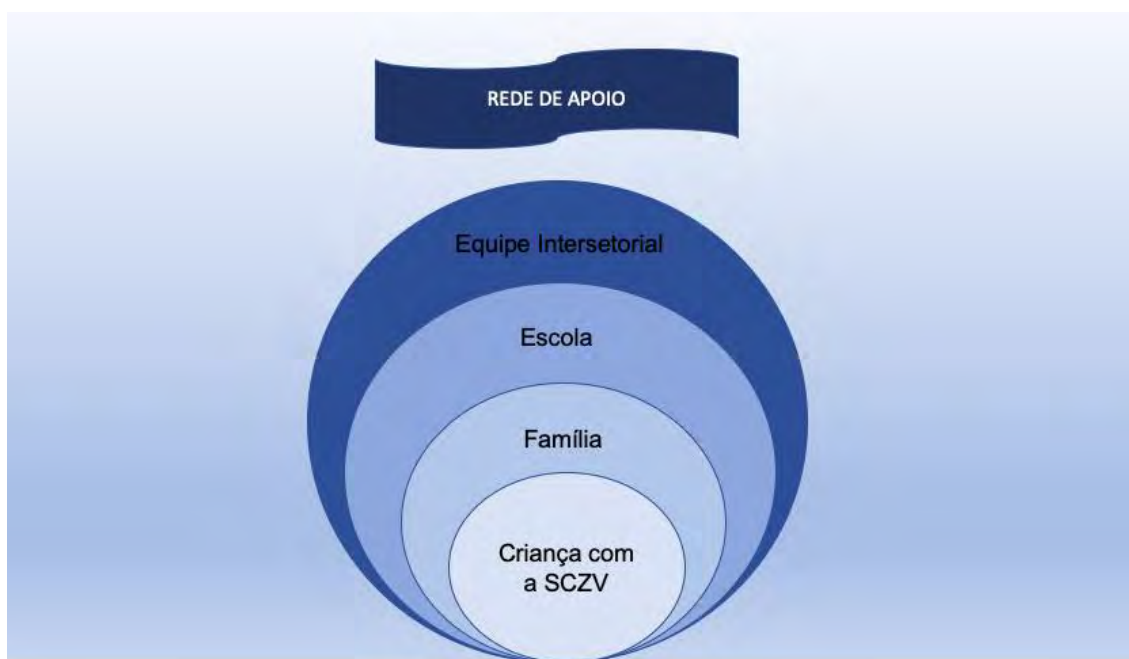
Em estudo sobre o espaço e a importância que ocupa a Educação Especial e a inclusão nos planos municipais de educação da Baixada Fluminense/RJ, Pletsch (2016) argumenta que “cabe sinalizar que reconhecemos os avanços legais e sociais nos últimos anos no Brasil, mas ainda há um longo caminho a percorrer para que o país e localmente as redes de ensino garantam mudanças reais na vida de grande parcela da população” (PLETSCH, 2016, p. 92). Ainda sobre o tema, finalizamos com as considerações de Sá et al. (2019) quando relatam que:

Tendo em vista as dificuldades de as crianças com deficiência se integrar ao grupo escolar, devem ser enfrentadas as barreiras simbólicas dos estigmas que antecipam discriminações negativas e inviabilidades. Quando se amplia a rede de interações, maiores são as possibilidades de trocas e de aprendizagem, de valorização das práticas. Diante dos desafios relacionados às crianças com deficiência, faz-se necessário gerar mecanismos de confiança e troca entre saberes da saúde, da educação e das famílias (SÁ et al., 2019, p.11).

4.2 Sintetizando os achados do capítulo

Diante dos achados neste capítulo nos parece que a colaboração e a intersetorialidade são fundamentais para que se constitua uma rede de apoios e suportes necessários ao processo de educação e desenvolvimento das crianças com a SCZV. Dessa maneira, com os dados do estudo e amparados nos referenciais mencionados até o momento, acreditamos que a escola tem um papel fundamental para orquestrar a dimensão multilateral como rede de apoio que se dá tanto no âmbito privado/micro com a família, no ambiente meso da própria escola, quanto na esfera pública e macro das ações intersetoriais. Assim, trazemos o esquema a seguir para ilustrar como uma estratégia de organização e articulação desse pensamento sobre a interpelação entre os diferentes níveis de apoio:

Figura 46 - Rede de apoios necessária para o trabalho com crianças com a SCZV



Fonte: Elaborado pela autora.

Chegamos até aqui ratificando nossas considerações já levantadas em estudo anterior (ARAUJO, 2017) que versava sobre a epistemologia da formação docente, no qual dizia que

A sociedade é social e historicamente construída pelo homem, necessitando de linguagens plurais para dialogar e interagir com a diversidade. Nesse sentido, a educação reproduz a sociedade e, espera-se da escola, respostas para esta mesma sociedade. Por isso, a urgente necessidade de viabilizar uma prática pedagógica fundamentada na teoria dos professores como profissionais autônomos e reflexivos críticos, acreditando que suas práticas pedagógicas podem - e devem - ser constantemente modificadas ou aprimoradas (ARAUJO, 2017, p. 102).

À luz da perspectiva histórico-cultural é que continuaremos a análise dos dados dessa pesquisa, no capítulo subsequente, dando ênfase aos processos formativos e a concepção das professoras sobre as crianças com a SCZV. A partir das trocas estabelecidas no decorrer desses caminhos é que são apresentadas as linhas que se atravessam entre as trilhas das participantes e da pesquisadora-participante, registrando pistas de uma formação de professores pautada na colaboração e de um *agir com os outros*.

Diante dessa descrição, ressaltamos a importância da intervenção precoce, dos múltiplos estímulos, do cuidado às comorbidades que podem estar associadas à SCZV, do respeito as peculiaridades e limitações e da potencialização das habilidades dos sujeitos afetados por esta Síndrome. Como vimos falando, as ações intersetoriais e as redes de apoio são articulações necessárias e urgentes no avançar de práticas e cotidianos educacionais inclusivos.

CAPÍTULO 5

O que dizem as professoras sobre a chegada das crianças com a SCZV na Educação Infantil?

Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
(...)
O menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir ...
(Bola de meia, bola de gude, de Milton Nascimento, grifo nosso).

Logo na aula 1 do Programa, a qual a referência anterior se dá, foi sugerido a construção de um tipo de diário de formação escrito pelas participantes para que elas pudessem relatar suas vivências com as crianças com a SCZV, suas dificuldades, desafios, conquistas, etc. A ideia era possibilitar o compilado das informações e conhecimentos para organizar um arcabouço teórico e de práticas com vistas a ajudar outros professores no futuro. A estratégia pedagógica-avaliativa foi chamada de Portfólio ou Trilhas Formativas dado que articulada à auto avaliação (por meio da ação reflexiva) do professor sobre sua atuação em sala de aula, contribui com a prática docente.

É, portanto, dessa maneira que iniciamos a segunda parte da análise dos dados e o último capítulo desta tese. Nos debruçamos aqui no objetivo geral do trabalho de analisar a partir de um Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação a formação de professores para a chegada de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus na Educação Infantil a com vistas a atender os objetivos específicos de investigar como está ocorrendo a inclusão educacional das crianças com a SCZV no município de Duque de Caxias/RJ a partir das concepções dos professores e analisar os conhecimentos demandados por elas para atuar com essas crianças.

Nesse ínterim, os demais objetivos específicos da tese também são contemplados à medida que a análise aqui apresentada colabora na avaliação do Programa desenvolvido e nos ajuda a compreender um pouco mais sobre práticas de colaboração e nos indica temas que necessariamente precisam ser contemplados nas formações ao falarmos de deficiência múltipla em salas de aula comum. Para tal, o quadro seguinte auxilia a visualização de como está dividida essa análise:

Quadro 10 - Análise Eixo Temático 2

EIXO TEMÁTICO 2	CATEGORIAS
O que dizem as professoras sobre a chegada das crianças com a SCZV na Educação Infantil?	Com a palavra: o professor da Educação Infantil
	Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE)
	E agora? Significação e ressignificação docente
FONTES PARA ANÁLISE: Portfólios, fotos, diário de campo e observação das aulas	

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse capítulo concentramos nosso olhar em uma avaliação processual, contínua e colaborativa da formação de professores. Sendo assim, os dados foram analisados a partir do que foi observado e reportado nas anotações do diário de campo, dos portfólios das participantes e dos registros feitos durante as aulas presenciais e online a partir de imagens, tanto fotos dos encontros quanto de algumas atividades realizadas nas plataformas virtuais⁴⁵.

Em posse dessas informações, o objetivo fim aqui é apresentar dados considerando as demandas das professoras e demais profissionais no que se concerne a deficiência múltipla decorrente da SCZV, evidenciando os indicadores que permitiram inferir sobre a realidade da formação oferecida, trazendo as percepções das participantes sobre as questões que envolvem os processos educacionais das crianças com a SCZV. Com isso, procuramos estabelecer as articulações triangulando o material colhido, os referenciais teóricos e as inferências da pesquisadora. Vale mais uma vez mencionar que intentamos dialogar com autores que fazem uso da perspectiva histórico-cultural em seus estudos, pois defendemos que os processos de ensino e de aprendizagem são uma prática social que ocorre na interação mediada pelo outro (VYGOTSKY, 2009; MENDES; SILVA, 2014; PLETSCH; MENDES; HOSTINS, 2015; PLETSCH, 2015; ROCHA, 2014, 2018; PLETSCH; MENDES, 2020; SOUZA; DAINEZ, 2020, entre outros).

5.1 Com a palavra: o professor da Educação Infantil

De antemão é pertinente justificar que a escolha de escrever “o professor” na categoria 1 é unicamente porque a expressão desse modo dá uma noção de ser mais generalizante. Todavia, como já mencionamos, as participantes do Programa são todas do sexo feminino

⁴⁵ Optamos por “embaçar” algumas imagens de rostos e nomes visando preservar a identidade dos sujeitos.

(com exceção de um professor de outra rede de ensino e pesquisador integrante do ObEE que participou como ouvinte). Dito isto, voltemos à categoria em análise.

No capítulo 1 abordamos o panorama da Educação Infantil e a perspectiva inclusiva para essa etapa no Brasil, a partir de uma revisão de literatura foi possível perceber que, por diversas vezes, “a voz” desses profissionais (em sua grande maioria mulheres) têm sido silenciada no - ainda considerado - pouco interesse acadêmico-científico em estudar, pesquisar e difundir os conhecimentos, princípios e práticas constituintes da primeira etapa da Educação Básica brasileira em uma perspectiva inclusiva.

Portanto, neste trabalho com viés colaborativo, não presumimos “dar voz” a esses sujeitos, ao passo que entendemos, nessa prática, que eles a possuem e já vêm encontrando, no fazer cotidiano e nas lutas da categoria, caminhos de se colocar. Dessa maneira, nos posicionamos aqui como interlocutores que se dispuseram a ouvir (ou ler) e oportunizar um espaço para que essas “vozes” possam ser registradas e, quiçá, ecoar em outros lugares.

A letra da música que deu abertura a este capítulo nos remete a pensar sobre nossa formação enquanto sujeitos que são constantemente influenciados pela vida (e vidas) que nos cercam. Essa afetação não se dá unicamente pelo aqui e agora, mas também pelo acúmulo do que temos sido ao longo dos anos, por isso, “Há um passado no meu presente” é um apontamento da soma de conhecimentos, relações, experiências e vivências que foram compartilhadas de diferentes modos pelas participantes.

Assim, a expressão destacada, nos leva a inferir que muitas mudanças ocorrem no percurso, nos conceitos e perspectivas dos envolvidos no processo educacional, podendo elas se tornarem uma espécie de virada decisiva que repercutirá em suas práticas pedagógicas. Portanto, a frase “Há um passado no meu presente” é também um lembrete aos professores para, sempre que necessário, recorrerem as suas próprias memórias de infância.

A palavra infância assume a conotação de abranger crianças, desde antes do nascimento (no caso, durante seu desenvolvimento intrauterino) às crianças que hoje, a princípio, se encontram na faixa etária de 6 anos de idade. Ou seja, passados pouco mais de cinco anos a partir da epidemia do Zika Vírus no país, essa geração é marcada por uma média de 3 mil crianças que nasceram com um padrão de múltiplas deficiências.

Como já discorremos anteriormente, os números não são precisos e, desconfia-se que ainda tenham outras tantas crianças fora dos registros oficiais. De todo modo, para além dos casos conhecidos da SCZV que apresenta microcefalia, essa infância inclui indivíduos com déficits visuais, auditivos, motores e cognitivos.

Diante desse contexto, caberia o questionamento: Onde estão essas crianças? Contudo, é uma pergunta retórica. Sabemos que esse grupo começa a ocupar um de seus espaços de direito: a escola. Durante a entrevista realizada com o grupo focal em ambiente virtual, a gestora de Educação Especial da SME argumentou que desde 2017 a Rede já vinha com a vontade de “buscar esses alunos com a Síndrome Congênita, tendo em vista que eles não estavam no cenário da educação, eles só estavam na rota, assim, das notificações da saúde e da assistência social. Então, nós fomos em busca desses alunos” (trecho da fala de uma gestora da SME de Educação Especial em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020).

Ainda de acordo com a gestora, essa procura começou em 2019, quando a SME descobriu que estavam com uma média de três ou quatro alunos na Rede Municipal, por isso, a ela revela que “a nossa preocupação também era de concluir 2019 com eles matriculados, porque se a gente permitisse que chegasse em janeiro, dezembro com o período das novas matrículas, pode ser que essas famílias não conseguissem vaga” (trecho da fala de uma gestora da SME de Educação Especial em entrevista com grupo focal, em 29 de novembro de 2020). Contudo, o município de Duque de Caxias concluiu o ano de 2019 tendo 22 indivíduos com a SCZV matriculados na Educação Infantil.

Dessa maneira, as crianças estavam ingressando na Educação Infantil do Município. Procurando entender como os profissionais da educação estavam nesse contexto, a primeira pergunta do Questionário entregue na Aula 1 do Programa pedia que as participantes relatassem o que elas conheciam sobre a Síndrome Congênita do Zika Vírus. A seguir, examinemos algumas das respostas encontradas:

Não tenho conhecimento sobre a síndrome.

Muito pouco ou quase nada. Somente o que foi informado pela imprensa na época da epidemia.

Confesso que pouco sei, apenas o que é de conhecimento geral. Que crianças com síndrome congênita do Zika vírus nascem com microcefalia.

Transmissão pelo inseto, compromete questões físicas, linguagem.

Sei sobre a causa, pelo zika vírus, infectando a mãe na gestação. A dificuldade de aprendizado e limitações, tudo muito superficiais.

Provoca malformações que podem acompanhar o indivíduo pelo resto da vida (Respostas à Pergunta 1 do Questionário).

Os extratos supracitados revelam como grande parte do grupo de participantes entendia do assunto, haja vista que as respostas variaram muito pouco desse padrão. Esses índices apontam para duas das justificativas dessa pesquisa, o escasso conhecimento sobre a SCZV e

suas implicações no ambiente escolar e a urgência de se construir uma base teórico-prática para auxiliar professores, principalmente da Educação Infantil, no trabalho desenvolvido com esse público. Com a demanda dessas crianças nas creches e pré-escolas (e, conseqüentemente, mais tarde nas outras etapas da Educação Básica), faz-se necessário pensar na formação de profissionais visando o acolhimento delas, reconhecimento de seu lugar de direito, garantia de possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento, tal qual, estimulação e intervenções adequadas.

Corroborando com esses ideais, encontramos a resposta de uma professora de AEE, quando perguntada: Na sua opinião, no dia a dia da escola, o que é necessário para o aluno com a SCZV ter um processo de ensino que contribua para a sua escolarização e conseqüente desenvolvimento?

Primeiramente é necessário um acolhimento do aluno, vendo-o como uma criança. Também fundamental estabelecer parcerias com a família e com a saúde para que possamos conhecer às crianças em uma perspectiva global. Às condições estruturais são primordiais para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade, como materiais didáticos e mediação do agente de apoio. Considero ainda, muito importante, um olhar sensível para perceber as peculiaridades dos alunos e seus avanços. Além da formação continuada dos profissionais (resposta de uma professora de AEE à pergunta número 3 do questionário entregue às participantes na Aula 1).

Enquanto esse princípio é defendido por nós, quando foi solicitado que as participantes fizessem uma avaliação de como isso estava ocorrendo de fato na prática da rede pesquisada, obtivemos um retorno de que a realidade ainda era bastante inicial e que os poucos contatos das profissionais com essas crianças não garantia um panorama bem definido dos processos de escolarização desses indivíduos:

Os alunos tiveram avanços mesmo que sejam mínimos.

Ainda não posso avaliar pois só começamos com a aluna há 2 dias.

Começaremos a atender uma aluna neste ano. Portanto, ainda não temos elementos para realizar a avaliação (Respostas à Pergunta 2 do Questionário: Como você avalia o processo de escolarização de alunos com SCZV em sua turma ou na sua escola?).

Outras profissionais deram seus relatos durante a aula 1 do Programa, dizendo:

E a cada ano que chega a gente se sente saindo da zona de conforto, porque a gente dá um passo aí encontra uma outra situação que vai te trazer uma experiência diferente e é assim que eu me sinto a cada ano (trecho da fala de uma orientadora educacional de Educação Infantil, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

Hoje eu tomei conhecimento de que não só os que já receberam a informação que já nasceram com microcefalia, mas que também podem vir surgindo com outras dificuldades só agora como vocês falaram. E, para mim, as crianças já nasciam com microcefalia e ponto. E as que não nasciam, não tinha nenhuma sequela, nenhuma consequência. Então, isso foi um dado que já me deixou em alerta com a anteninha ligada para poder observar outras crianças que não vem já um diagnóstico fechado e estou muito disposta (trecho da fala de uma orientadora educacional de Educação Infantil, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

Eu sou da escola de uma turma de Educação Infantil de 4 anos e nessa turma tem uma criança com microcefalia só que ela ainda não compareceu, ela passou por uma cirurgia no quadril e por enquanto não tem previsão (trecho da fala de uma professora de Educação Infantil, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

Ao mesmo tempo que precisamos considerar esse contexto inicial de entrada dessas crianças no ambiente formal da Educação Infantil no Município de Duque de Caxias, não era necessário esperar mais para buscar compreender, na opinião dos profissionais da educação, quais são os maiores desafios no atendimento dentro das creches e escolas. Vejamos algumas das respostas e, imediatamente em seguida, temos um gráfico que aponta como se encontra a realidade da Rede:

É o desconhecido e a consciência que temos muito que aprender, pois cada criança é uma criança.

Neste momento o maior desafio é compreender como trabalhar com estes alunos. A busca por informações é a prioridade.

O maior desafio é aprender fazendo como não tínhamos referências anteriores para este trabalho com crianças com SCZV todo fazer pedagógico é um aprendizado e é desafiador porque a gente quer acertar sempre, para dar o melhor sempre para o nosso aluno.

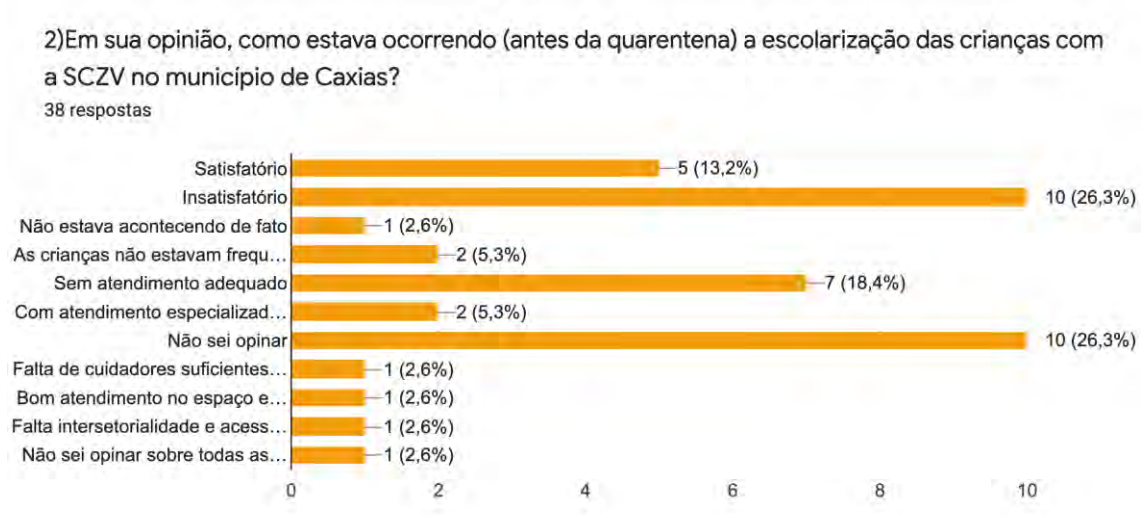
Cada criança tem sua própria peculiaridade até mesmo às crianças que apresentam essa síndrome. Pra mim o maior desafio será aprender com essa criança que o seu tempo é bem diferente das demais crianças.

O que parece mais desafiador é encontrar meios adequados para garantir o desenvolvimento pleno desses alunos.

Entender como esse aluno aprende e o que ele sente estando na escola.

Conhecer suas dificuldades e o que consegue realizar (Respostas à Pergunta 4 do Questionário: Para você, quais são os maiores desafios nos processos de ensino e aprendizagem com estas crianças?).

Figura 47 - Gráfico sobre como as participantes viam a escolarização das crianças com SCZV na Rede Municipal de Duque de Caxias.



Fonte: Banco de dados do Programa de Formação Continuada (OBEE, 2020).

Partindo do entendimento que a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil constitui um cenário de desafios a serem enfrentados pelos educadores, constatamos por meio das falas das profissionais que eles parecem ser ainda maiores e mais complexos quando falamos da inclusão de sujeitos afetados pela SCZV, que ainda é cercada de incertezas. Nesse sentido, temos as palavras de Mendes (2016) quando argumenta que “no caso de crianças com limitações desenvolvimentais mais severas, se observa um desconhecimento total do educador sobre como proporcionar melhores condições para atender as necessidades dessas crianças” (p. 259).

As inseguranças relacionadas a falta de conhecimento aos cuidados específicos e as estratégias pedagógicas mais adequadas; a sobrecarga de trabalho e cobranças e, por vezes, a ausência de recursos e suportes especializados levam aos docentes uma insatisfação e hesitação frente ao seu próprio trabalho. Somando-se a isso, vemos que esse pensamento também percorre nas mentes das famílias dessas crianças. Sobre esse cenário que transita entre dúvidas e medos, Fernandes et al. (2019) expõem:

Nos relatos obtidos, torna-se evidente o quanto as mães evitam matricular as crianças nas creches devido ao que afirmam ser “a falta de preparo dos profissionais” e a não confiança em deixar seus filhos nas escolas. Este argumento também envolveu uma parcela de receio e superproteção, evidenciada ao revelarem o medo que têm de agravos à saúde e uma possível exclusão das crianças no contexto escolar (FERNANDES, et al., 2019, p. 67).

Como já abordamos no capítulo 2 da presente tese, existem movimentos internacionais e nacionais em relação à estudos e programas atenção à saúde das crianças com deficiências. Compreender melhor o panorama do público que recebem contribui para direcionar o cuidado e as estratégias de ação docente para com os educandos.

Diante deste contexto atual que engloba as áreas da saúde e da educação, torna-se relevante uma reflexão sobre a prática do cuidar e do educar, permeados pela ludicidade, em contextos essenciais ao desenvolvimento humano como a família e a escola, favorecendo um ambiente que venha a possibilitar um bom desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas. Em relação as crianças com SCZ, é preciso conhecer suas características, como as deficiências e os comprometimentos que apresentam, sem esquecer de analisar as habilidades, as capacidades adquiridas e as possibilidades encontradas (VAN EYKEN; SÁ, 2017, p. 2)

Além do mais, Van Eyken e Sá (2017) apontam que a SCZV pode trazer complicações nas áreas motora, física e cognitiva (como, por exemplo, questões na linguagem, memorização, abstração e concentração). Enquanto para Vygotsky (2001) a criança aprende por humanização, por meio da mediação do/com o outro(s) e o desenvolvimento humano se orienta em direção à internalização das relações sociais estabelecidas, reconhecemos que as inúmeras complicações advindas da Síndrome Congênita do Zika Vírus acarretam a chegada de tantos medos e ansios como anteriormente descritos.

Contudo, não podemos esquecer que “[...] a criança, cujo desenvolvimento se tem complicado por um defeito, não é essencialmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, é uma criança, porém desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKY, 1989, p. 3). Com a perspectiva histórico-cultural, que considera as experiências vividas pelos indivíduos acumulados historicamente, marcadas pelos fatores culturais - pautado pelas condições para a formação e elaboração de conhecimentos - e com os ideais educacionais inclusivos, defendemos que todas as crianças têm direito à educação, independentemente de sua condição socioeconômica, cultural ou de deficiência. Nesse caminho é que trazemos o seguinte fragmento:

...E, muito cedo, o menino aprendeu a esperar e a olhar, e a fazer as coisas exatamente como a professora fazia. E, muito cedo, ele não fazia mais as coisas por si mesmo.

(...)

– Se todos fizerem o mesmo desenho e usarem as mesmas cores, como eu posso saber quem fez o quê e qual o desenho de cada um?

– Eu não sei, disse o menino.

E ele começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde (Trecho retirado do conto “Flor vermelha de caule verde!”, de Helen Barckley, lido na Aula 1 da Formação Continuada).

Acima, transcrevemos um recorte do texto “Flor vermelha de caule verde!”, que foi selecionado para compor as atividades da aula 1 do Programa de Formação Continuada. A partir da articulação dessa leitura coletiva com os demais recursos que foram empregados nesse primeiro encontro do Programa, temos o seguinte comentário: “o maior significado é respeitar o direito do outro, respeitar o que o outro sabe, respeitar a bagagem do outro” (trecho da fala de uma professora de Educação Infantil, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

Assumindo que *recortes* são escolhas que nós fazemos, demarcamos aqui que o delineamento escolhido é o da concepção da inclusão escolar como o direito de todo e qualquer indivíduo aprender e se desenvolver de modo pleno, tendo respeitadas as suas particularidades e potencializando suas capacidades, com cuidado, atenção, humanização e dignidade. Como sabiamente disse o precursor da teoria histórico-cultural, “O importante é aprender a ler e não simplesmente ver as letras. O importante é reconhecer as pessoas, e compreender seu estado, e não só vê-las” (VYGOTSKY, 1997, p. 83).

Isto posto, recorremos a pergunta 3 do questionário passado às participantes do Programa, na qual pedia a opinião delas sobre o dia a dia da escola, para visualizar o que é necessário para a criança com a SCZV ter um processo de ensino que contribua para a sua escolarização e conseqüente desenvolvimento. Selecionamos os dois recortes a seguir:

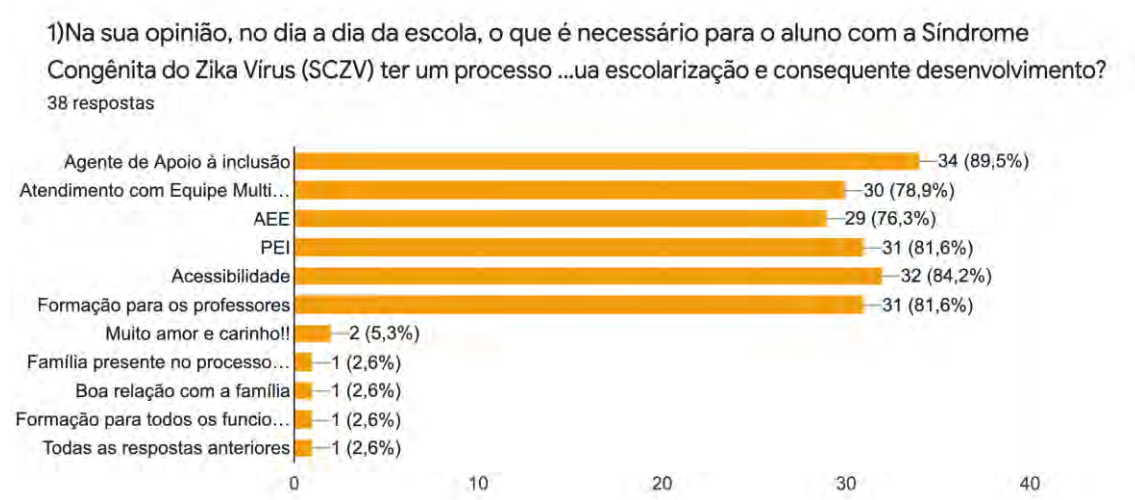
Clareza dos direitos dos alunos (e que não podem ser negados), formação de qualidade para todos que lidam com os alunos com SCZV.

Acolhimento e conhecimento. Entendo que além do aluno ter acesso ao espaço da U.E.⁴⁶, ele precisa ter acesso ao conhecimento pedagógico (Respostas à Pergunta 3 do Questionário: Na sua opinião, no dia a dia da escola, o que é necessário para o aluno com a SCZV ter um processo de ensino que contribua para a sua escolarização e conseqüente desenvolvimento?).

Essa mesma indagação foi feita no formulário online ao final do Programa e as respostas não foram muito diferentes daquelas dadas nos primeiros encontros dispostas no questionário. A imagem que segue retrata bem isso:

⁴⁶ U.E. é a sigla para Unidade de Ensino.

Figura 48 - Gráfico Sobre o que é necessário para o aluno com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) ter um processo de ensino-aprendizagem que contribua para a sua escolarização e consequente desenvolvimento.



Fonte: Banco de dados do Programa de Formação Continuada (OBEE, 2020).

Ademais da constatação que grande parte dessas crianças possuem as mais diversas especificidades em relação às questões de saúde, sabemos que elas trazem uma série de outras consequências na sua vida demandadas, quase sempre, por uma realidade socioeconômica bastante precária. Algumas dessas crianças - em função das suas condições sociais acaba se “deficientizando” mais do que sua própria condição biológica - são tão necessitadas e têm toda uma vulnerabilidade social que as empurra ainda mais para condições mais adversas. Por isso, acreditamos também nessa função social da escola, que proporciona meios (situações, recursos e relações) para que esses pequenos sujeitos tenham uma vida digna e compensem – usando um termo Vygotskyano - naquilo que é possível dentro de suas peculiaridades (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

Outrossim, reafirmamos o olhar a partir das lentes de uma perspectiva que enxerga esses pequenos indivíduos como seres de grandes possibilidades de desenvolvimento, com base em aprendizagens significativas por intermédio de práticas que rompam com os paradigmas tradicionais da deficiência enquanto incapacidade, ligada à ideia da compensação biológica do defeito físico. Como preconiza Vygotsky, a compensação biológica deve ser substituída pela compensação social do defeito (talvez, hoje melhor entendida como deficiência ou limitação) na qual “não devemos nos apoiar naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, mas é preciso ter alguma noção, ainda que vaga, daquilo que ela possui, do que ela própria apresenta” (VYGOTSKY, 1983, p. 3).

Nossas referências consideram o sujeito como “um ser ativo de seu próprio aprendizado, apostando na interação com o meio em que está inserido e em que convive” (BUSS, 2021, p. 115). Buss (2021), alicerçada nas concepções da teoria histórico-cultural do pensador russo que nos orienta a análise, ainda complementa trazendo contribuições de que “a aprendizagem sempre estará associada às relações entre as pessoas. Assim, a relação Indivíduo-Mundo está sempre mediada pelo Outro, aquele que nos fornece os significados que nos permitem pensar o ambiente” (p.115).

Logo, cabe à Educação a criação de novas formas de desenvolvimento associadas à novas formas de participação da pessoa com deficiência na Sociedade. Como a referida autora ainda declara sobre a inclusão dessas pessoas na escola regular apesar de realidades por vezes adversas, “E mesmo havendo muitos desafios a percorrer neste contexto de inclusão escolar, ainda assim pensamos ser possível trabalhar com práticas que propiciem a oportunidade e o acesso à aprendizagem considerando as especificidades de cada aluno” (BUSS, 2021, p. 117).

Nessa esteira, valorizamos que as políticas de inclusão necessitam perpassar nos fundamentos de toda formação docente, seja ela inicial ou continuada, uma vez que compreendemos que “Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que ela possa ser posta em prática” (MENDES, 2012, p. 160). Sob essa premissa, procuramos perceber como as participantes veem a inclusão e se ela favorece ou não o desenvolvimento das crianças afetadas pela Síndrome em questão.

Sim. Crescemos como pessoas ao convivermos com as diferenças.

Totalmente, quanto mais estimuladas nas áreas da linguagem, coordenação motora e interação maior o seu desenvolvimento.

Sim. Toda criança tem direito a educação. Nesse sentido, percebo que a inclusão dessas crianças garante: socialização, musicalização e aprendizagem.

Sim, acredito que é nas relações que acontecem as melhores e mais significativo aprendizado. Por isso a interação dos alunos coma SCZV com os demais é necessária e importante.

Sim, pois através do contato com as outras crianças o aluno tem oportunidade de vivenciar outras experiências.

Sim. Às crianças com deficiência têm a possibilidade de interagir com outras crianças o que favorecerá, certamente, o seu desenvolvimento. Além de receber diversos estímulos pedagógicos.

Sim. O contato com às outras crianças e o ambiente escolar já proporcionam um bem-estar para nossas crianças. Elas se sentem amadas e ao mesmo instante estimuladas a melhorias em todas as áreas.

Sim; na convivência com o outro é onde aprendemos mais. Essa afirmativa é para todos, independente de suas especificidades.

Certamente tendo em vista que o ser humano é um ser social, não é diferente quanto ao público das crianças com necessidades especiais. É necessário propor desafios, superação, descobertas contínuas.

Acredito que o desenvolvimento humano só ocorra quando há troca de experiências. A educação não pode ser diferente. Todos os agentes crescem ao acolher e conhecer todos os alunos e nas próprias turmas regulares, o grupo se fortalece e supera o preconceito e o estigma inerente às síndromes.

Sim. A inclusão traz ganhos para todos os envolvidos, pois proporciona a convivência com as diferenças e oferece a oportunidade de perceber, digo, de se colocar no lugar do outro e, conseqüentemente, enxergar o mundo sob um outro ponto de vista (Respostas à Pergunta 5 do Questionário: Você considera que a inclusão dessas crianças favorece o seu desenvolvimento? Justifique.).

Notamos nas falas das participantes a percepção da capacidade de aprendizagem dessas crianças - apesar de suas condições tão diversas e ainda pouco conhecidas - por meio das relações que são construídas no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Amparadas em Vygotsky (1997), observamos que “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo” (p. 12). Por isso, “quando a formação de professores e a escola deixar de lado o medo do diferente, parando de olhar o outro pelo viés da negação e da impossibilidade, novas configurações serão construídas” (ARAUJO, 2020, p.116). Vejamos:

Eu me coloquei diante de um desafio, até coloquei aqui com algumas pessoas a questão do desafio de estar com uma criança com microcefalia. Então, eu me senti totalmente sem saber o que fazer naquele momento, sem nenhum escape, sem nenhuma coisa nova (trecho da fala de uma professora de Educação Infantil, na Aula 1, em 13 de fevereiro de 2020).

Tomando como base o desabafo acima, reconhecemos que devem ocorrer transformações no contexto educacional para tornar esses espaços mais acessíveis à inclusão escolar, a articulação do campo educacional com outras áreas do conhecimento se faz urgente e necessária. Essa demanda ficou evidente nos registros realizados pelas participantes e podem ser encontradas nas imagens adiante:

Figura 49 – Partes de portfólio virtual entregue por uma participante



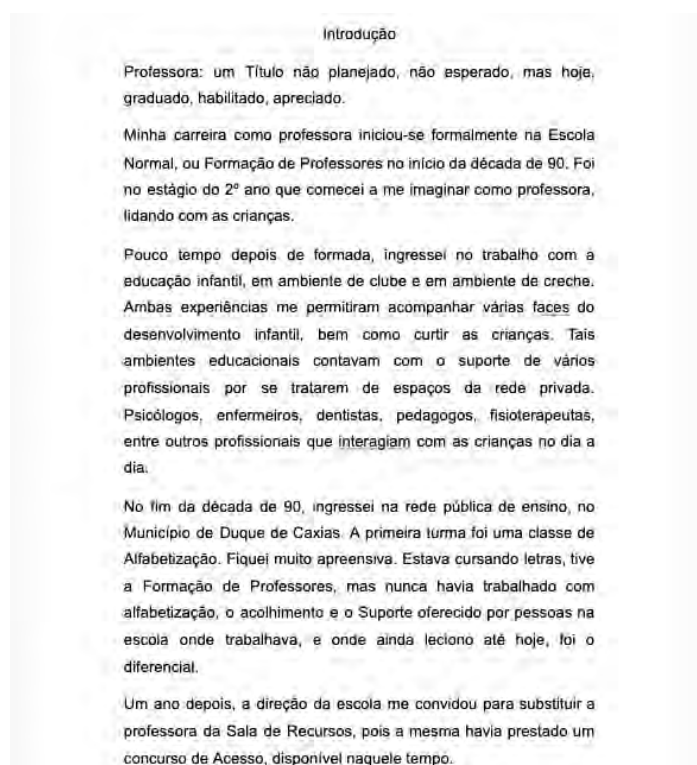
Figura 50 – Partes de portfólio virtual entregue por uma participante



Atividades que focam a comunicação são aspectos importantes para desenvolver a linguagem e estruturar o pensamento da criança as quais devem ser estimuladas a desenvolver procedimentos que lhes permitem questionar o mundo e apropriar-se dele de forma progressiva das regras sociais de ação e comunicação que surgem a sua volta. Instrumentos como os de Comunicação Alternativa e Ampliada, por exemplo, favorecem a interação e a comunicação e possibilitam novas formas de reorganizar a linguagem, ação necessária para a aprendizagem dos conhecimentos escolares e apropriação do sistema simbólico (VYGOTSKY, 2001; ROCHA; PLETSCHE, 2018).

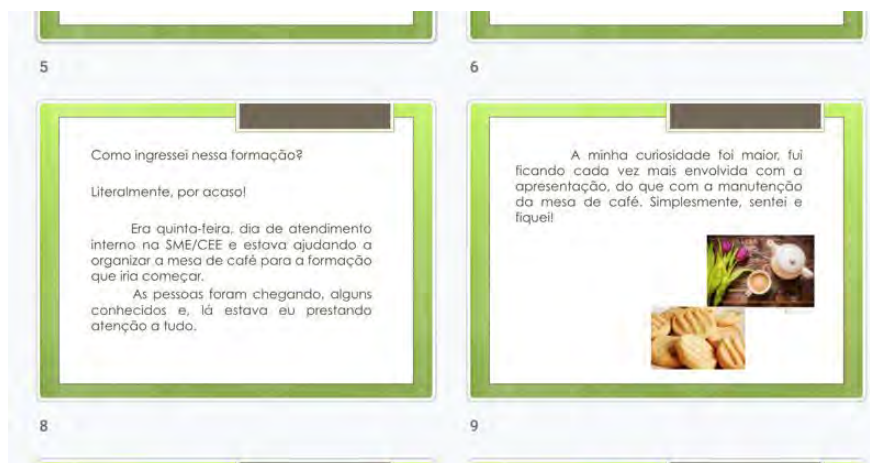
Fazendo menção as próprias palavras de Vygotsky, “Há algo que deve se construir bem ao final do desenvolvimento, e que, de alguma maneira, influencia logo o início desse desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p. 693). Daí a relevância da intencionalidade do adulto (no caso das professoras e outros profissionais da Educação Infantil) comunicar-se com a criança desde muito cedo, preferencialmente, ainda quando bebê, levando em conta a importância da atividade comunicativa para seu processo de desenvolvimento ao longo da vida. A seguir, são apresentadas imagens de portfólios elaborados pelas participantes do Programa quanto as suas próprias vivências e expectativas:

Figura 51 - Parte introdutória e de apresentação pessoal de um portfólio virtual



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Figura 52 - Parte introdutória e de apresentação pessoal de um portfólio virtual

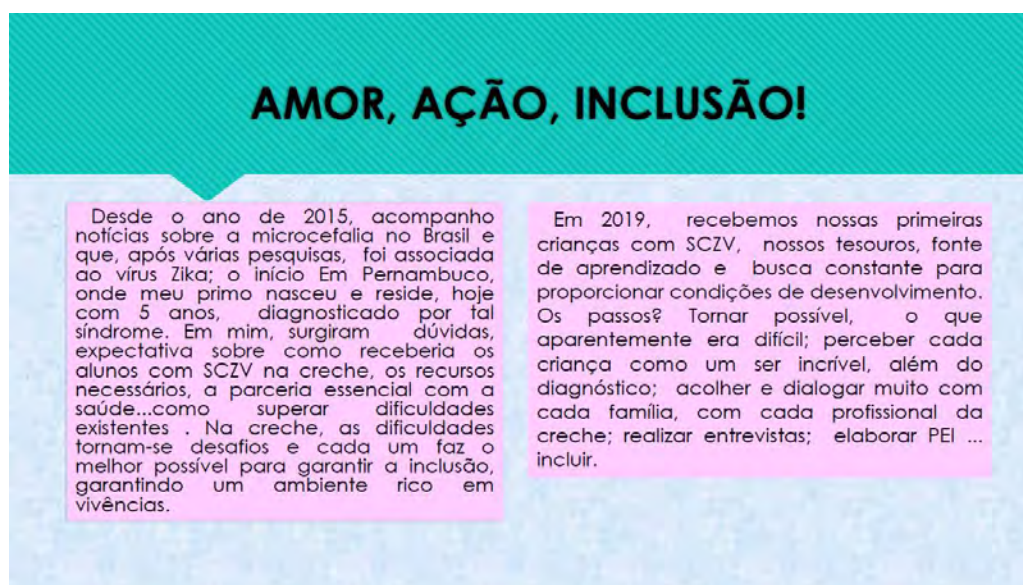


Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Todos os documentos recentes sobre a educação de pessoas com deficiências seguem os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), incorporada como emenda constitucional brasileira no ano de 2009 e que norteia os documentos mais importantes do país, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015. Apesar da vasta disseminação da vertente inclusiva, ainda temos encontrado um panorama de inclusão, principalmente na Educação Infantil, de desafios como a falta de treinamento específico quanto aos cuidados necessários as crianças, insuficiente investimentos e estratégias de promoção ao pleno desenvolvimento dos sujeitos com deficiências como também pouca valorização dos profissionais desse segmento (MENDES, 2016).

Ainda de acordo com a autora anteriormente referida, “no caso de crianças com limitações desenvolvimentais mais severas, se observa um desconhecimento total do educador sobre como proporcionar melhores condições para atender as necessidades dessas crianças” (MENDES, 2016, p. 259). Essas impressões abordadas por Mendes (2016) puderam ser encontradas em diversos fragmentos de imagens, falas, considerações e relatos feitos pelas participantes ao longo do Programa, uma delas mencionou sobre esses sentimentos de dúvidas e expectativas em seu portfólio, como podemos perceber no destaque que segue:

Figura 53 - Parte de um portfólio virtual sobre a SCZV



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

A imagem acima traz considerações de uma participante sobre a SCZV e sobre o ponto que, discorreremos um pouco mais adiante, igualmente se apresenta como uma questão desafiadora. A complexidade de lidar com o novo ou ainda, com a realidade diferente da normalmente esperada é um cenário que pode ser encontrado nas expectativas e frustrações dos profissionais da educação, contudo, se mostra exponencialmente mais sentido no âmbito familiar ao qual essas crianças pertencem, trazendo forçadamente um movimento de mudanças na estrutura desse núcleo e impactando sobremaneira suas vivências coletivas. Nessa transformação, encontramos “na maioria dos casos em que há a chegada de uma criança especial na família, a mãe se torna a principal cuidadora devido as instruções específicas de cuidados necessários a esse bebê, deixando, por vezes, o seu emprego e diminuindo a renda familiar” (JURDI; CHIBANI MAUAD; FAGUNDES CINTI, 2019, p. 265).

Legitimando o valor do trabalho coletivo para o desenvolvimento dos sujeitos, Vygotsky (2008) defende que a essência do desenvolvimento humano construída socialmente é a partir do Outro pela interação. “Nessa premissa, a organização do trabalho coletivizada tem sido relevante para a inclusão escolar, estruturada pela participação de toda a comunidade escolar nos processos ensino-aprendizagem” (BUSS, 2021, p.125). Dessa maneira, compreendemos que a escolha avaliativa-formativa pelo uso do portfólio durante o Programa contribuiu nos processos formativos e na construção de conhecimento. De acordo com Glat e Pletsch (2013) o portfólio pode ser um importante procedimento para organizar os registros das atividades realizadas e de viabiliza o acompanhamento do processo educacional de cada

indivíduo. Por isso, acreditamos que esses instrumentos podem ser feitos não somente pelos alunos nas escolas, mas também por professores em sua formação docente.

5.2 Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE)

Como vimos abordando até o presente momento, é sabido que pelos pressupostos educacionais inclusivos, todas as crianças têm direito à educação, independentemente de sua condição socioeconômica, cultural ou de deficiência. Optamos, então, por caminhar na concepção trazida por Pletsch e Souza (2021, p. 1288) de que a inclusão implica a combinação de “três elementos: 1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; b) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e, 3) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos”.

Diante desse cenário, o grupo de sujeitos afetados pela Síndrome Congênita do Zika Vírus tem apresentado características bastante peculiares, “nos casos mais graves, as alterações neurológicas podem resultar na microcefalia, que é acompanhada de grande comprometimento funcional e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor” (HAUSE; AIZAWA; GENOVESI, 2017, s/p), porém:

A população de crianças com SCZKV apresenta características distintas de recém-nascidos com microcefalia por outras causas. Considera-se, portanto, uma nova condição a ser confrontada pelos fisioterapeutas. Para bebês com essa doença, o tratamento deve ser baseado no diagnóstico e no controle das condições presentes no monitoramento do desenvolvimento da criança ao longo do tempo e na abordagem de problemas à medida que esses surgem. Seguindo o caminho da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC), o Plano Nacional de Enfrentamento à Microcefalia preconiza: avaliação observacional da motricidade; avaliação do tônus muscular, das reações e dos reflexos primitivos; observação do desenvolvimento normal; avaliação por meio de instrumentos padronizados de medida motora, que precisam ser utilizados apropriadamente pelos profissionais fisioterapeutas. Os instrumentos de avaliação padronizados indicados pelo MS, principalmente no diagnóstico motor de crianças com até 3 anos de idade, não estão disponíveis para comercialização, nem são gratuitos ou estão traduzidos para o português, embora sejam utilizados na maioria dos estudos com a população brasileira (VAN EYKEN; SÁ, 2017, p.4)

Sabendo que as crianças acometidas pela SCZV apresentam alguns prejuízos no seu desenvolvimento neuropsicomotor, o Ministério da Saúde afirma em seu Programa de Estimulação Precoce que ele objetiva “[...] estimular a criança e ampliar suas competências, abordando os estímulos que interferem na sua maturação, para favorecer o desenvolvimento motor e cognitivo”. (BRASIL, 2016 c, p. 29). Entre os objetivos gerais podemos ver:

1. Maximizar o potencial de cada criança inserida no programa por meio da estimulação em âmbito ambulatorial e também em seu ambiente natural, estabelecendo o tipo, o ritmo e a velocidade dos estímulos e designando, na medida do possível, um perfil de reação.
2. Potencializar a contribuição dos pais ou responsáveis, de modo que eles interajam com a criança de forma a estabelecer mutualidade precoce na comunicação e afeto, prevenindo o advento de distúrbios emocionais e doenças cinestésicas.
3. Promover um ambiente favorável para o desempenho de atividades que são necessárias para o desenvolvimento da criança.
4. Oferecer orientações aos pais e à comunidade quanto às possibilidades de acompanhamento desde o período neonatal até a fase escolar da criança.
5. Promover modelo de atuação multiprofissional e interdisciplinar.
6. Disseminar informações incentivando e auxiliando a criação de programas de estimulação precoce. (BRASIL, 2006, p.30-31).

Já autores como Coll, Palacios e Marchesi (1995) entendem que:

Toda educação deve começar precocemente, mesmo a da criança que evolui e progride normalmente. Por isso mesmo, deve-se começar precocemente –desde as primeiras semanas de vida e, indubitavelmente, antes do ingresso na escola –a educação da criança com problemas de desenvolvimento, quaisquer que sejam estes problemas [...] (p. 247).

Nesse caminho, de acordo com VanEyken e Sá (2017):

O desenvolvimento motor reflete-se em mudanças nas habilidades motoras, que resultam da interação do ser humano com o mundo em que vive. Embora aconteçam por toda a vida, essas mudanças são marcantes no primeiro ano, período de maior plasticidade cerebral. É essa plasticidade que permite a aquisição das funções motoras que se adequarão às necessidades da criança ao longo do tempo (p. 1).

Por conseguinte, é urgente que se avance na construção coerente de estratégias pedagógicas e iniciativas políticas e estruturais para atender ao público afetado pela SCZV e os demais sujeitos comprometidos pela deficiência múltipla, que como já discorremos no capítulo 2, têm encontrado grandes dificuldades em terem suas demandas contempladas pela educação, em especial aqui, a Educação Infantil. Dentro desse contexto, a partir do entendimento que a chamada “primeira infância” garante uma “janela de desenvolvimento” que possibilita agir precocemente em alterações do desenvolvimento do bebê ou criança, é que surgiu - no âmbito da Banca de Qualificação desta tese - a discussão que desabrochou a expressão denominada *Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE)*, que entendemos ser necessária existir para demarcar sua diferenciação pelo viés pedagógico. Seguindo a fala de Bissoli et. al (2021):

A escolha da investigação na educação de zero a três anos está diretamente ligada ao nosso interesse no período de maior desenvolvimento da linguagem oral da criança. Isso também nos possibilita nos posicionar contra um preconceito, ainda presente em

nossa sociedade, em relação às possibilidades das crianças pequenas interagirem com o mundo e aprenderem. O profissional da Educação Infantil tem de ajudar a criança a construir e desenvolver sua linguagem. Quanto melhor (in)formado o profissional estiver, mais ele terá condições de inovar em seu planejamento e superar uma rotina marcada pela repetição e pela passividade. Por isso compreendemos a necessidade da ressignificação das práticas das professoras por intermédio de uma formação continuada em serviço. Entendemos que um profissional bem formado cria diversas oportunidades de diálogos com a criança e interessa-se em compreender e participar de sua atividade comunicativa (p.228).

A importância, portanto, de construir um conceito específico para a educação (e por professores) se dá pela compreensão de que, apesar das grandes contribuições da Estimulação Precoce, essas atividades tendem a suprir expectativas derivadas das questões mais globais de saúde, cuidado e vida diária. De modo algum pretendemos negar os benefícios e a importância da Estimulação Precoce nas crianças, inclusive em ambiente escolar, contanto, carecemos ainda de movimentos no sentido de contemplar também as vacâncias educacionais e de modo mais sistemático, assumindo caráter e intenção didático-pedagógicos. Desse modo, urge identificar precocemente alterações no desenvolvimento da criança e/ou indicadores de risco, possibilitando uma intervenção mais adequada e oportuna por meio de estímulos. Estimular é, antes de mais nada: ensinar, motivar, aproveitar objetos e situações e transformando-os em conhecimento e aprendizagem. O registro de uma participante em seu portfólio caminha nesse sentido:

Figura 54 - Registro de uma participante em seu portfólio virtual sobre a Aula 5 que trouxe considerações sobre a perspectiva histórico-cultural para a infância

V. Aula 5 - Direito de aprender I

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, sendo os profissionais da escola os principais agentes de estímulo a comunicação entre crianças na primeira infância. Ademais, conforme o mesmo autor, esse desenvolvimento infantil é ainda melhor quando a criança é tratada como um indivíduo de ações e de características próprias, cuja interação com os outros não sufoque a identidade da mesma e sim permita um melhor autoconhecimento e o aperfeiçoamento de uma ampla gama de capacidades sociais.

Como profissional da saúde, sei bem como um olhar atento e uma relação comunicativa, tanto dos pais quanto dos profissionais de saúde e educação, podem contribuir no desenvolvimento e na maturidade da criança, principalmente se a mesma tiver algum tipo de deficiência como a SCZV. Os estímulos que essa criança receber em sua primeira infância será de suma importância ao longo de toda sua vida como um indivíduo protagonista de sua própria história.

Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Partindo das contribuições de Vygotsky (2014), concebemos que a primeira etapa da educação básica deve assistir a criança nos desafios de convivência social, nas relações inter e intrapessoais, nas questões afetivo, emocionais e cognitivas. Esses cuidados estão além daqueles com o corpo e necessidades físicas e/ou motoras. São atenções voltadas para a construção e aquisição de saberes e conhecimentos, através da aprendizagem e do consequente desenvolvimento. Sendo assim, a Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE) é o que chamamos do conjunto intencional de ações e práticas docentes com variados estímulos tendo o objetivo de exercer influência na qualidade de vida de sujeitos, em determinadas situações, na iminência do desenvolvimento que não ocorre, para contribuir em seus processos de aprendizagem e construção de conhecimento.

A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela já tem em si, ajudá-la a desenvolvê-lo e orientar o seu desenvolvimento em determinada direção. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade [...] (VYGOTSKY, 2014, p. 13; 61).

Vygotsky considerou, ainda, o desenvolvimento humano como um processo que se relaciona e é determinado pelo contexto sócio-histórico no qual os indivíduos estão inseridos, no qual, pelo estudo da infância, apontou que os fatores biológicos desempenham um papel marcante no início da vida. O autor propõe que é por meio da cultura e à medida que a criança estabelece suas relações com o mundo exterior e com o outro, que passa a ser o elemento decisivo no seu desenvolvimento. Partimos então do pressuposto que atender crianças com a SCZV deve levar em conta que cada sujeito é único e terá necessidades únicas.

Por entendermos que a SCZV é uma condição clínica, é sabido que os sujeitos estão suscetíveis a diferentes atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, com amplas necessidades motoras que geram limitação de mobilidade e transferência; alterações sensoriais; de linguagem e comunicação; nos processos de abstração e construção de conhecimentos; entre outras especificidades. Essas características vão acarretar déficits nas atividades funcionais dessas crianças, por isso, a IPIE é fundamental para ofertar e ampliar possibilidades de atividades desempenhadas no ambiente educacional que refletem e atendem o público em questão.

O conceito da Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE) além de se subsidiar nas práticas de Estimulação/Intervenção Precoce e na perspectiva inclusiva, nas quais, com o amparo da perspectiva histórico-cultural, entende que o professor precisa agir

propositadamente com viés pedagógico na mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças no ambiente escolar. Portanto, acreditamos que apresenta-se como um possível norteador para os profissionais da Educação Infantil uma vez que preconiza um conjunto intencional de ações e práticas docentes com variados estímulos tendo o objetivo de exercer influência na qualidade de vida de sujeitos, em determinadas situações, na iminência do desenvolvimento que não ocorre, para contribuir em seus processos de aprendizagem e construção de conhecimento. A IPIE se dá por meio de um trabalho estruturado e planejado com sistematizações e mediações voltadas para a apropriação de aprendizagens escolares sem desconsiderar as especificidades de desenvolvimento dos sujeitos e tendo como propósito oportunizar seu desenvolvimento.

O direcionamento conduzido pelo professor e a intencionalidade pedagógica pautada em evidência, com reflexão crítica visando ações significativas para a criança e contando com o aporte de equipe intersetorial devem ser a marca do trabalho. O foco é ainda superar “o desafio, no campo da educação, de se reconhecer e assumir o trabalho educacional – que implica possibilidade de desenvolvimento cultural e humanização – com crianças com grave condição orgânica” (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 12). A IPIE que preconizamos precisa ser levada com vistas à estimulação educacional correta, que pode ser percebida nas palavras das autoras quando relataram as mudanças de postura docente em pesquisa sobre a função social da escola, vejamos:

O objetivo de estimular vai sendo redimensionado pelo objetivo de significar e, com isso, muda o lugar da ação, o aluno não só recebe, mas expressa, interage, participa mais ativamente na dinâmica das interações. Formas de significar o mundo vão se tornando possíveis na relação aluno-professora-conhecimento. O modo de ele responder na interação é realçado e intensificado. Com isso, muda inclusive o lugar físico ocupado pelo aluno na sala de aula; ele não fica apenas ao lado da mesa da professora para receber cuidado (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 13, grifos nossos).

Para a efetivação dessa Intervenção, faz-se, então, importante identificar características de limitação e potencialidades (físicas, psicomotoras, sociais, etc.) e as especificidades a serem supridas e suplementadas para buscar práticas e soluções a essas demandas. Por vezes, serão indispensáveis adaptações estruturais, espaciais, flexibilização de tempo e remodelações nas avaliações (que devem ter um caráter processual, com uso de relatórios e portfólios, por exemplo), uso de estratégias como Planejamento Educacional Individualizado (PEI), tecnologias assistivas e/ou de comunicação alternativa (CA).

A literatura destaca o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como uma importante ferramenta com fins de viabilizar o processo de inclusão (VALADÃO, 2010;

BRAUN; VIANNA, 2011; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; GLAT; PLETSCH, 2013; entre outros), com critérios bem definidos para sua utilização como uma forma de produção de registros integrados e de direcionamentos ao trabalho a ser desenvolvido. Assim, ele é um instrumento de organização e reestruturação curricular, mas com uma flexibilização possível e necessária para atender as especificidades individuais das crianças (ou adolescentes e adultos) e do meio em que estão. Afinal, o PEI deve se estruturar a partir das demandas dos sujeitos ao qual ele é pensado.

Temos ainda que um dos principais comprometimentos que tem sido identificado nessas crianças com a SCZV está relacionado ao desenvolvimento da linguagem (NIELSEN-SAINES, ET AL, 2019). A proposta de ações colaborativas com sistemas esporte/apoios foi apresentada também por Rocha (2018) e Rocha e Pletsch (2018) como uma importante medida no trabalho com crianças com deficiências múltiplas não oralizadas. A falta de ações intersetoriais que geram prejuízos às crianças com a SCZV e suas famílias que demandam de maior intervenção educacional para a sua aprendizagem e desenvolvimento, impactando diretamente na sua qualidade de vida, também já foi relatada nos estudos recentes de Sá e Pletsch (2021a). As autoras salientam que a estratégia da comunicação alternativa (CA) precisa ser levada em conta.

A comunicação alternativa (CA), é um recurso e serviço que pode ser utilizado por pessoas das mais diversas idades e diferentes níveis de comprometimento – não só de linguagem oral, mas também com prejuízos motores, sensoriais e cognitivos. Tendo o objetivo de ampliar, complementar ou substituir a comunicação quando essa não é suficiente para as trocas sociais, como bem descrevem Nunes e Walter (2014),

A Comunicação Alternativa (CA) é uma das áreas da Tecnologia Assistiva (TA) que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. Mais especificamente, Comunicação Alternativa envolve o emprego de gestos manuais, posturas corporais, expressões faciais, uso de miniaturas, de símbolos gráficos (como fotografias, gravuras, desenhos e linguagem alfabética), de voz digitalizada ou sintetizada por meio dos quais pessoas sem fala articulada, devido a fatores psicológicos, neurológicos, emocionais, físicos e/ou cognitivos, podem efetuar a comunicação face a face (p. 3).

Ademais das estratégias mencionadas, em grande parte dos casos, podem ser vitais mudanças na rotina (cuidados com alimentação e higiene, por exemplo), inclusive nas posturas das crianças, para que elas fiquem mais confortáveis e propícias ao movimento no ambiente para melhor interagir com os estímulos direcionados a eles. Devido aos comprometimentos possíveis, muitas atividades devem ser pautadas em estimulações sensoriais e questões práticas

da vida diária sem perder de vista as contribuições cognitivas e de construção de conhecimentos (incluindo acadêmicos). Como registram Fernandes et al. (2019):

Além da estimulação precoce com profissionais especializados da área da saúde como médicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, entre outros, é recomendado para o seu desenvolvimento físico, social e cognitivo, que as crianças com a SCZ frequentem a creche ou a pré-escola o quanto antes seja autorizado pela equipe especializada. Compreendendo o desenvolvimento humano numa perspectiva histórico-cultural é durante a primeira infância que as crianças adquirem experiências essenciais, as quais impactarão sobremaneira nos períodos posteriores da sua vida. Assim, os vínculos que estabelecem com os outros e em contextos nos quais diferentes interações são proporcionadas são fundantes desse desenvolvimento (p. 60).

Dessa maneira, somando a compreensão de valorizar uma das principais linguagens da infância (o brincar e a brincadeira), enxergamos o brincar como um mecanismo de extrema relevância para aquisição de diferentes habilidades na infância. Como forma de trabalhar as capacidades e dificuldades apresentadas, em particular dos bebês e crianças com a SCZV, ele “deve ser usado no planejamento como um instrumento essencial durante a mediação dos conhecimentos para as crianças nos processos de ensino e aprendizagem” (FERNANDES, et al., 2019, p. 61). Com isso, o desenvolvimento humano dessas crianças pode assim ser potencializado. Corroborando com Kassar (2016):

O conceito de desenvolvimento humano adotado aqui se aproxima ao de desenvolvimento cultural, que, sob a perspectiva histórico-cultural, concebe o desenvolvimento dos sujeitos como um processo complexo de apropriação, por cada indivíduo em sua particularidade, dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico. Portanto o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, um processo particular e coletivo/social, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (p.1231)

Dado o exposto sobre os primeiros anos de vida serem cruciais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional da criança e considerando as naturezas coletivas e colaborativas do processo de ensino-aprendizagem, é necessário um trabalho estruturado e planejado com sistematizações e mediações voltadas para a apropriação de aprendizagens escolares sem desconsiderar, especificidades de desenvolvimento dos sujeitos e tendo como propósito oportunizar desenvolvimento. Esses processos de ensino e aprendizagem (como apropriação conceitual, signo, linguagens, explorar, expressar e conhecer-se, traços, sons, cores e formas) já estão articulados e foram mencionados, por exemplo, nas normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Diante das ponderações até aqui apresentadas, faz-se necessário caminhar um pouco mais e avançar nas contribuições emergidas do estudo trazendo, assim, uma pergunta seguida

de uma imediata resposta que intitulam o item subsequente: E agora? Significação e ressignificação docente!

5.3 E agora? Significação e ressignificação docente

[...] Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as fases e mudanças— do nascimento à morte —, significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que „é somente em movimento que um corpo mostra o que é“. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (VYGOTSKY, 2007, p. 68).

Têm-se então que a perspectiva Vygotskyana valoriza uma análise do processo, sendo por meio de uma análise explicativa e não somente descritiva, poder chegar à reconstrução dos pontos e retornar a “origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura” (VYGOTSKY, 2007, p. 69). Assumindo como ponto de partida que a infância é uma etapa de grande importância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento para toda a vida do indivíduo e que a criança responde aos estímulos do meio de acordo com a situação que vivencia e a relação afetiva que firma com o adulto e os objetos de mediação, os professores devem organizar intencionalmente o ambiente escolar, visando à promoção das máximas qualidades humanas nas crianças.

A educação tem o compromisso para além de proporcionar a aquisição da cultura, ela tem o papel de possibilitar o desenvolvimento da individualidade do sujeito e de sua humanização por meio da oferta de conhecimentos e liberdade “[...] que de fato operem para a ascensão da „inteligência prática“, operacional, em direção ao pensamento apto a captar o real para além de suas aparências fenomênicas [...]” (MARTINS, 2013, p. 225). É, então, nesse processo que o professor aparece como o mediador entre o sujeito e o conhecimento, atuando naquilo que a criança ainda não se apropriou e que possibilite, através da aprendizagem e desenvolvimento, que ela alcance sozinha algo que até o momento só conseguia com a colaboração do professor (VYGOTSKY, 2007; MARTIN, 2013; OLIVEIRA, 2015, MACIEL; OLIVEIRA, 2018; entre outros). Mais adiante, nas palavras de Vygotsky:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade [...]. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde (VIGOTSKI, 2009, p. 167).

Ainda que não desenrolaremos aqui nessa tese a discussão dos temas de Zona de desenvolvimento proximal e da elaboração conceitual nos estudos vygotskyanos, tomamos como base suas considerações que o raciocínio conceitual é desenvolvido culturalmente sobretudo nas relações das crianças e dos adultos (ou outros colegas mais desenvolvidos) por meio da interação entre eles num determinado espaço e tempo históricos, as instituições de Educação Infantil têm um papel fundamental frente as trocas dessa elaboração conceitual (conceitos cotidianos e científicos)⁴⁷.

Ou seja, a escola é um espaço para o desenvolvimento dos sujeitos e a ação pedagógica intencional é o foco principal no processo de ensinar e aprender. Assim sendo, o ato mediado é uma fonte de criação e ajuda o sujeito a entender e traduzir a realidade, criando significações e sentidos. E, visto que o meio como universo de convivência social da criança é dinâmico e dialético, a interpretação dele acontecerá diferentemente em cada etapa e faixa etária do sujeito, acontecendo desde o nascimento do bebê até o fim de sua vida.

Pensando mais especificamente nos sujeitos afetados pela SCZV, a relevância da sistematização do ensino para seu desenvolvimento não pode ser omitida. Faz-se fundamental a existência de um trabalho pedagógico contínuo e bem direcionado às necessidades educacionais de indivíduos que possuem deficiência múltipla e, como já debatido por autores como Rocha (2018) e Souza e Pletsch (2015), também se mostram essenciais para que processos de compensação possam se constituir nesta relação social vivenciada no ambiente escolar.

Por isso, as práticas de ensino não podem ignorar os impactos relacionados às especificidades que cada sujeito apresenta por conta das múltiplas deficiências: dificuldades de percepção do ambiente, questões comportamentais, não oralidade, comprometimentos motores, fragilidade na saúde, dentre outros que podem ser decorrentes da associação de deficiências num mesmo sujeito (ROCHA, 2018, p. 226).

Glat e Pletsch (2012) ressaltam aspectos fundamentais para o atendimento às especificidades educacionais e Rocha (2018) sugere que “o docente conheça as condições do meio da criança para poder avaliar sua influência em seu desenvolvimento” (p. 228). De acordo com esta autora, em seu estudo com estudantes com múltiplas deficiências, “notou-se ao longo da pesquisa de campo, o quanto que para além das condições físicas do ambiente, questões atitudinais e as expectativas das pessoas a sua volta podem influenciar no processo de escolarização. ROCHA, 2018, p. 229). Segundo essas autoras,

⁴⁷ Para maiores explicações sobre o assunto, indicamos as leituras de estudos do próprio Vygotsky (2007, 2008) e de autores como Smolka (2004), Oliveira (2005).

[...] independentemente da especificidade apresentada pelo aluno, se a escola desenvolver currículos flexíveis e significativos, adaptar instalações, recursos e metodologias de ensino, bem, como respeitar seu tempo individual de aprendizagem [...] ele pode obter sucesso escolar. Isso não significa que a deficiência esteja “curada”, ou que as condições emocionais, sociofamiliares ou culturais tenham se modificado. Mas a transformação na prática pedagógica favorecerá o processo de ensino-aprendizagem e possibilitará seu desenvolvimento (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 23).

Por isso,

É primordial refletir sobre como o processo de escolarização poderá de fato contribuir para o desenvolvimento das pessoas com deficiências mais severas e não apenas para que venhamos a nos conformar com as conquistas obtidas até o momento: direito à matrícula; socialização no espaço escolar... aspectos importantes, mas que não podem ser colocados como referência para o sucesso do processo de escolarização (ROCHA, 2018, p. 231).

Portanto, apesar de a temática aqui exposta das crianças com a SCZV na Educação Infantil se mostrar como carente de ampliação nas pesquisas educacionais a fim de prover mais dados para reflexão e ação teórico-práticas, indicamos que os professores dessa primeira etapa da educação podem recorrer a estudos já consolidados que corroboram para o estabelecimento de práticas docentes inclusivas (GLAT; BLANCO, 2007; BRAUN; VIANNA, 2011; BRAUN, 2012; BRAUN; MARIN, 2012, 2016; ROCHA, 2018; entre outros).

A seguir, demonstramos por meio das imagens selecionadas atividades realizadas por duas participantes registradas em seus respectivos portfólios virtuais sobre os desafios e exercícios elaborados pela equipe do Programa para que as participantes desenvolvessem sobre cada aula/tema abordado. Observemos as imagens que demonstram atividades feitas partindo da perspectiva da participação das crianças por meio da imaginação, criação e afeto:

Figura 55 - Desafio apresentado por uma participante em seu portfólio virtual sobre a Aula 6



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Figura 56 - Atividades realizadas por duas participantes registradas em seus respectivos portfólios virtuais



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Figura 57 - Atividades realizadas por duas participantes registradas em seus respectivos portfólios virtuais



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Em suma, as atividades exemplificadas nas imagens acima demonstram como de modo simples e com poucos recursos, mas buscando exercer ações significativas e envolventes com as crianças, é possível realizar um trabalho que prioriza a participação dos sujeitos. Isso não é novidade e nem algo distante, pelo contrário, são retratos de atos pedagógicos que já vêm sendo concretizados por profissionais comprometidos as características da etapa da Educação Infantil e atentos as especificidades das diferentes crianças que pertencem a esse lugar.

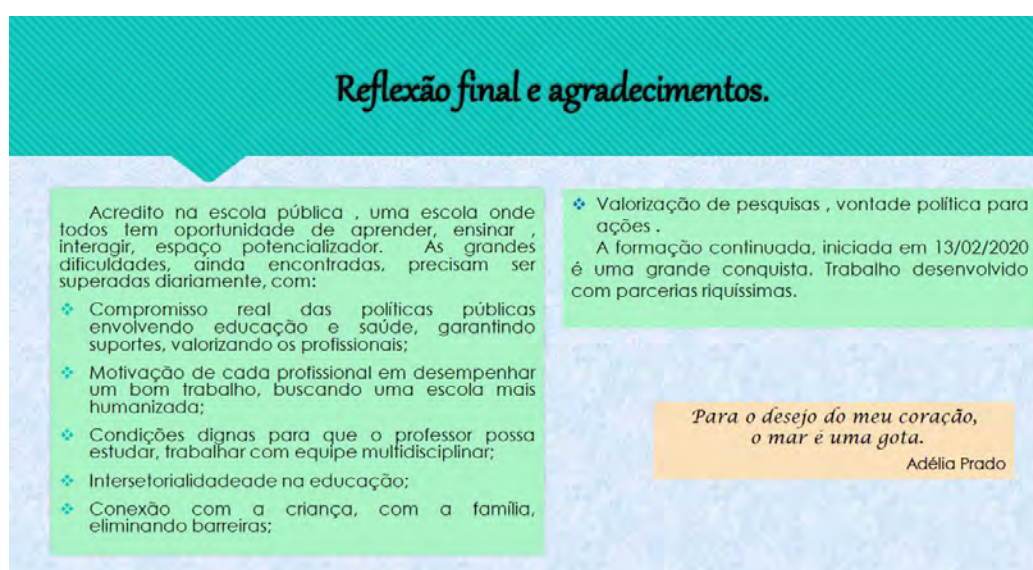
5.4 Sintetizando os achados do capítulo

Ainda que temos visto que falta de conhecimento, a relação da deficiência com a incapacidade e o medo do diferente continuam sendo encontrados nas escolas (MACEDO, 2011, 2016; ARAUJO, 2020b), algumas pesquisas, como as analisadas no capítulo 1 dessa tese, trazem também a ideia da culpabilização do professor e até dos colegas pelo fracasso escolar do sujeito com deficiência e, outras, atribuem as dificuldades encontradas à ausência de formação específica na área (ARAUJO, 2016). Salientamos que apenas buscar ou apontar “culpados” não parece ser o caminho mais promissor. É necessário indicar e construir saídas para de fato contribuir para a educação de pessoas com deficiências, nesse caso em particular, daquelas que possuem a SCZV. Tendo isso em mente:

Acreditamos que ser docente, seja na Educação Infantil ou em qualquer outra etapa, é ter sempre uma atitude investigativa da própria prática e o compromisso constante com a formação humana, nesse caso Pesquisa, Extensão e Formação de Professores em especial, contribuir para a conquista de autonomia e de construção de identidade ainda em tão tenra idade. Isso posto, é essencial salientarmos que se faz necessária a valorização social, econômica e cultural dos docentes, por parte do governo e da sociedade civil, para que a tarefa de educar, de modo coerente com as concepções e os princípios da Educação Infantil, seja possível (ARAÚJO, 2020a, p. 104-105).

A imagem e texto de uma participante expressado em seu portfólio formativo dialogam com esse pensamento:

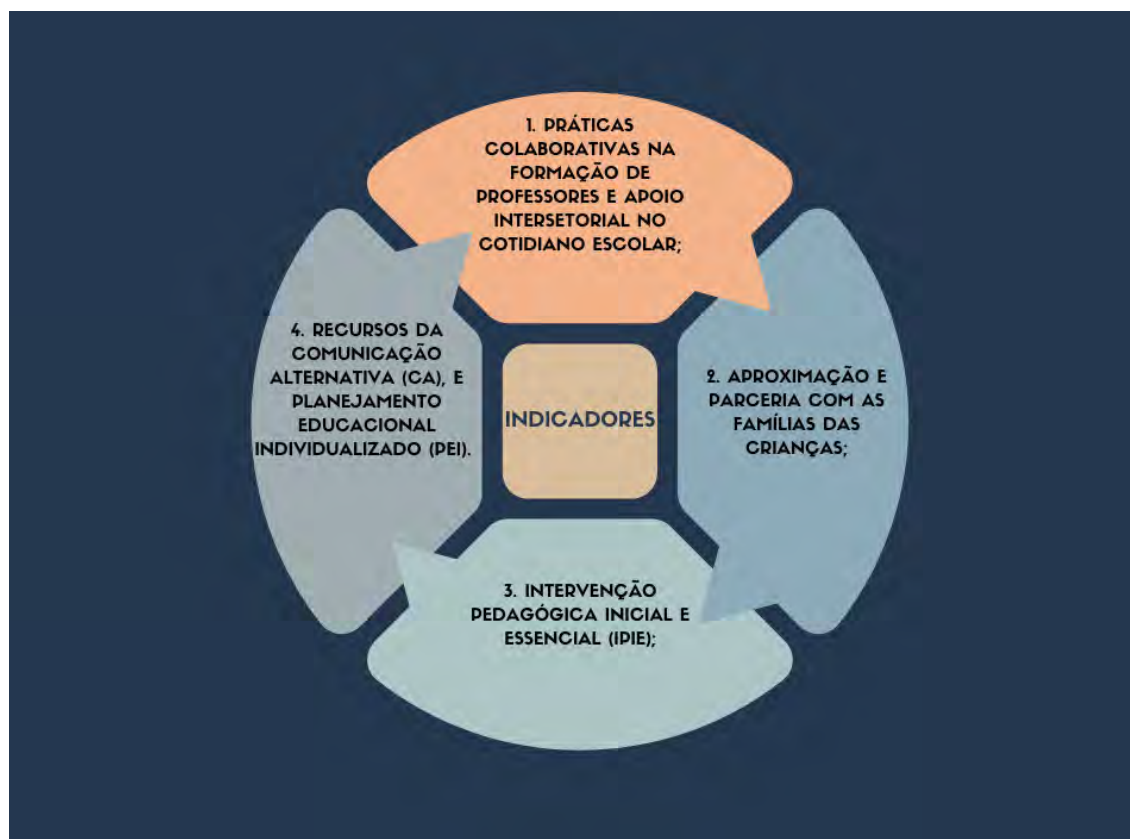
Figura 58 - Considerações finais e agradecimentos de uma participante em seu portfólio virtual



Fonte: Banco de Dados do ObEE (2020)

Como forma de resumo dos principais marcos encontrados a partir da análise dos dados construídos colaborativamente durante a tese, apresentamos a seguir uma figura que os representa:

Figura 59 – Quatro principais indicadores para o trabalho com crianças com a SCZV na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa maneira, compreendemos que a formação continuada tem um grande e valioso papel no fazer docente, “Não como algo que venha a suprir todas as carências da formação inicial, mas, sim, como uma complementaridade formativa em direção às possibilidades que contemplem a aprendizagem e posterior desenvolvimento dos alunos” (ARAÚJO, 2016, p. 83). Essas formações devem ter a colaboração enquanto premissa metodológica e pedagógica e com os princípios da perspectiva histórico-cultural, serem lugares oportunos para processos de ressignificação do papel dos professores e da escola frente à educação inclusiva e de sua forma de atuação, como destacamos em trabalho anterior que "Por isso, o trabalho com bebês e crianças se faz em um espaço propício e que garante os meios necessários para o desenvolvimento das diferentes linguagens e a participação efetiva e significativa" (ARAÚJO, 2020b, p. 113).

Isto é, a pesquisa evidenciou que o Programa de formação continuada foi efetivo em seus objetivos de construir colaborativamente com as suas participantes caminhos e possibilidades sobre a chegada das crianças com a SCZV na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado é um recorte de dois grandes projetos oriundos do ObEE intitulados: “Os „filhos da Zika” chegaram na escola: E agora?” e “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Baixada Fluminense”, ambos sob a responsabilidade da professora Dra. Márcia Denise Pletsch, também orientadora deste doutoramento. Nossa pesquisa, então, constitui-se a partir da elaboração, desenvolvimento e constatação da validade social de um Programa de Formação Continuada em Serviço para profissionais da Educação Infantil do Município de Duque de Caxias, no Estado do Rio de Janeiro.

Trazemos à memória o objetivo geral da tese de analisar a partir de um Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação a formação de professores para a chegada de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) na Educação Infantil, compreendendo assim como está ocorrendo a inclusão das crianças acometidas pela Síndrome em creches e pré-escolas após surto do vírus em 2015/2016. O escopo do trabalho relaciona-se às perguntas já citadas na apresentação da tese como norteadoras da problemática do estudo se desvelando pelos seguintes questionamentos: A Educação Infantil está preparada para recebê-las? E o que seriam escolas e professores preparados? Como trabalhar com essas crianças? Quais são os conhecimentos demandados pelos professores para atuar com essas crianças? O que esperar e o que oferecer para contribuir com o seu desenvolvimento?

Em um primeiro momento do texto, propusemos apresentar uma revisão de literatura sobre as questões relativas a Educação Infantil, educação inclusiva e a formação de professores para o trabalho com - o que seria considerado – o público da Educação Especial. A priori, tratamos da discussão mais geral para, posteriormente, focar nos sujeitos do presente trabalho, crianças acometidas pela SCZV. Ancorados no pressuposto de que ainda é pouco o conhecimento disponível sobre a educação desses indivíduos, analisamos pesquisas que abordam o tema da inclusão na Educação Infantil, visto esse ser um exercício essencial para construir o arcabouço teórico que se refletirá nas práticas educacionais para/com este público.

A partir das pesquisas encontradas, demos início a análise sobre os assuntos pertinentes à Síndrome Congênita do Zika Vírus, estimulação precoce e inclusão na Educação Infantil. A

revisão evidenciou a singela parcela de estudos no campo da Educação sobre o tema em detrimento da expertise na área da saúde em investigar as necessidades dos nascidos com a SCZV e, até de seus apontamentos para questões educacionais, ainda que não seja o maior foco encontrado. Outrossim, dialogamos a respeito da formação docente a partir da perspectiva inclusiva e seu impacto no currículo e práticas pedagógicas para a toda a Educação Infantil com o intuito de nortear a segunda fase do trabalho. Etapa esta, que consistiu na realização do Programa de Formação Continuada para professores da Educação Infantil no âmbito do Grupo de Pesquisa ObEE da UFRRJ.

Acreditamos que refletir sobre o começo da vida educacional/escolar é fundamental para pensar as concepções e práticas existentes e as que serão necessárias incluir nesses espaços que a partir de agora recebem a geração que tem uma característica em comum: a Síndrome Congênita do Zika Vírus. Portanto, mais do que refletir, procuramos nesse estudo agir e contribuir para a formação dos profissionais da Educação Infantil, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa ação-colaborativa. Assim - imbricada essencialmente em um período considerado importante no desenvolvimento do indivíduo e que irá repercutir ao longo de toda a vida –, nossa tese aqui reafirmada é a de que é necessário os profissionais da educação receberem formação continuada, preferencialmente em serviço, com práticas colaborativas e disporem de uma rede intersetorial de apoio para trabalhar com esse cenário que se abre em creches e pré-escolas com a chegada das crianças com deficiência múltipla decorrente da SCZV.

No tocante à estrutura, este trabalho organizado em cinco capítulos, procurou que fossem atendidos todos os objetivos específicos propostos no doutoramento e, pela análise dos dados construídos, confirmou-se a hipótese da necessidade dos profissionais da educação receberem formação continuada, preferencialmente em serviço, e disporem de uma rede intersetorial de apoio para trabalhar com esse novo cenário que se abriu em creches e pré-escolas a partir da epidemia do Zika Vírus, ocorrida nos anos de 2015 e 2016, no Brasil. Entretanto, a realidade imposta pela Pandemia Mundial pelo Novo Coronavírus tendo início no ano de 2020 não nos permitiu aprofundar sobremaneira a aplicabilidade na prática do conceito (construído colaborativamente durante a qualificação da tese) da Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE).

Apesar de termos fortes indícios teóricos e práticos de que a inclusão educacional quando realizada com planejamento, acompanhamento e apoio são eficazes no desenvolvimento de crianças de 0-3 anos e 4-5 anos com outras deficiências, não pudemos experimentar isso de modo mais sistemático com o público acometido pela Síndrome

Congênita do Zika Vírus. A ausência das aulas presenciais e da frequência dessas crianças nas instituições de Educação Infantil ao longo do ano “pandêmico” de 2020, impossibilitou o maior contato com seus professores e que os profissionais e crianças acompanhadas pelos dois projetos que a tese faz parte pudesse registrar na prática o que vinha sendo construído e debatido no decorrer do Programa.

Não obstante, é fundamental apontar que o conceito da Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE) se subsidia nas práticas de Estimulação/Intervenção Precoce e na perspectiva inclusiva, nas quais, com o amparo da perspectiva histórico-cultural, entende que o professor precisa agir propositadamente com viés pedagógico na mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças no ambiente escolar. Portanto, apresenta-se como um possível norteador para os profissionais da Educação Infantil uma vez que preconiza um conjunto intencional de ações e práticas docentes com variados estímulos tendo o objetivo de exercer influência na qualidade de vida de sujeitos, em determinadas situações, na iminência do desenvolvimento que não ocorre, para contribuir em seus processos de aprendizagem e construção de conhecimento.

A IPIE se dá por meio de um trabalho estruturado e planejado com sistematizações e mediações voltadas para a apropriação de aprendizagens escolares sem desconsiderar as especificidades de desenvolvimento dos sujeitos e tendo como propósito oportunizar seu desenvolvimento. Dessa maneira, acreditamos que a Formação oferecida poderá servir para resgatar o perfil das ações docentes na Educação Infantil para esse público em particular, mas também, contribuirá para a práxis pedagógica para toda e qualquer criança que necessita de intervenções mais direcionadas e individualizadas.

A validade e contribuição social e científica dessa Formação pôde ser constatada. Ademais dos resultados aqui apresentados, o fato de sua replicação de forma expandida ter sido redirecionada para a elaboração e oferta de um curso de especialização a nível de pós-graduação na área da Educação Especial e Inovação Tecnológica que atenderá profissionais de diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro, a se iniciar no ano de 2022. A parceria para o oferecimento da especialização foi feita a convite da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) e conta com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e da UFRRJ⁴⁸.

Voltando as perguntas geradoras do estudo, nos posicionamos como quem enxerga que tanto a Educação Infantil quanto os professores de qualquer outra etapa da educação nunca

⁴⁸ A notícia foi destaque no site oficial do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.rj.gov.br/secretaria/NoticiaDetalhe.aspx?id_noticia=14420&pl=secti-firma-parceria-para-expandir-projeto-multidisciplinar-para-crian%C3%A7as-acometidas-pelo-zika-v%C3%ADrus

estarão, de antemão, perfeitamente *preparados* para atender as mais diversas demandas de todos os sujeitos. Em outras palavras, isso significa que cabe à educação (em qualquer etapa ou modalidade de ensino) e seus profissionais estarem sempre: *disponíveis* para receber todos os sujeitos; *prontos* para construir as mais adequadas práticas pedagógicas e sociais que contribuam para a aprendizagem e pleno desenvolvimentos das crianças (e/ou alunos); *dispostos* ao trabalho necessário, seja ele por vezes individualizado ou coletivo, e ao estabelecimento de parcerias; e, por fim, é custoso porém vivaz que estejam *organizados* para o cumprimento de seu real papel enquanto instituição e agentes educacionais inclusivos.

Sempre nos foi muito caro o estudo coletivo, logo, a necessidade de aprender com os principais atores das práticas pedagógicas na Educação Infantil nos levou ao entendimento que a pesquisa não poderia ser desenvolvida em sua plenitude sem as trocas nascidas nas próprias demandas, expectativas e vivências desses sujeitos. Assim, sendo, defendendo a Educação Especial como área do conhecimento e a educação Inclusiva como uma política e perspectiva, como um exercício discursivo e, conseqüentemente, prático; nosso estudo procurou utilizar os princípios educacionais inclusivos sob a premissa dos direitos humanos, com base nas contribuições de Pletsch (2020). De igual modo, fez uso da busca constante de se alicerçar, em toda sua extensão teórico-prática, nos fundamentos da teoria histórico-cultural e da pesquisa-ação colaborativa.

Destarte, a metodologia colaborativa foi útil ao permitir obter o rompimento com a lógica da racionalidade técnica de apenas descrever uma dada realidade. A pesquisa colaborativa possibilitou que os docentes (e outros profissionais que participaram do estudo) - junto com a pesquisadora que escreve - tomassem parte do processo investigativo e da atividade de pesquisa (IBIAPINA, 2008), que é, antes de mais nada, um processo de formação. É válido dizer que a pesquisadora foi, então, implicada a atender o contexto e foi por ele também constantemente afetada. A colaboração, além de ser uma realidade possível como metodologia de pesquisa é viável e imprescindível como modo de exercer a atividade docente, principalmente, no trabalho com a SCZV por meio de práticas e equipe de ensino colaborativas.

Apesar de não nos atermos essencialmente a biografia Vygotskyana e a descrição densa de seus principais conceitos, com as considerações mais gerais da perspectiva histórico-cultural que destaca as experiências vividas pelos sujeitos acumuladas historicamente e marcadas pelos fatores culturais e interações estabelecidas, ficou evidente na análise das manifestações das participantes da pesquisa que sem mediação não existe aprendizagem. Levando em conta as experiências vivenciadas pelas professoras durante a sua formação e

prática docente, constatou-se que apesar da escolarização ainda ser frágil e com poucas experiências relatadas devido ao insipiente contato com as crianças no contexto atual “pandêmico” e remoto, é possível vislumbrar práticas inclusivas reais e significativas com esse público.

O principal teórico e pioneiro da linha histórico-cultural reforça a necessidade de ampliar a experiência da criança para criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação, imaginação e interação (VYGOTSKY, 2009). Por isso, com base em publicações conhecidas e já mencionadas do estudioso (VYGOTSKY, 1996; 1997; 2009; 2014), há urgência de práticas pedagógicas que contemplem não somente conteúdos prescritos nas normativas educacionais, mas também ações contextualizadas e significativas para cada sujeito. Somando-se a isso, tendo em mente que a aprendizagem é a percussora do desenvolvimento, devem “ser propostas atividades que de fato pudessem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, pensamento e de outras estruturas psicológicas” nas quais “o professor deve identificar o conhecimento real e trabalhar, realizando mediações, para o desenvolvimento de um conhecimento potencial” (ROCHA, 2018, p. 180) de seus educandos, com ou sem deficiências.

As colocações até aqui expostas permitem afirmar que a investigação tem cunho social relevante, uma vez que favorece o repensar das práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil, resultando numa possibilidade de melhoria da qualidade educacional e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças com ou sem a SCZV. Em posse do conhecimento de que o contexto escolar hoje pode impactar profundamente a qualidade de vida desses sujeitos e de suas famílias, principalmente aqueles pertencentes à classes socioeconômicas mais carentes, intentamos com as considerações aqui apresentadas colaborar na viabilização de atitude permanente de tomada de consciência sobre a missão e finalidades acadêmicas e sociais desta primeira etapa da Educação Básica.

Sobre essa mesma ótica, Pletsch, Sá e Mendes (2021, p. 4), considerando a realidade de países com alta taxa de desigualdade social e econômica como o Brasil, apontam que “a escola acaba assumindo não apenas o processo educacional da maioria da população, mas é também a responsável pela integridade física e segurança alimentar de milhares de crianças e jovens”. Como defendemos ao longo do texto, vemos o espaço-tempo da Educação Infantil como um lugar de construção de relações interpessoais, intrapessoais e com o conhecimento, independentemente da idade que as crianças tenham ou das deficiências que elas possam apresentar.

Consequentemente, acreditamos ainda ser de responsabilidade dos profissionais que lidam com esses sujeitos fornecer condições para que as mais diversas experiências sejam vivenciadas por eles de modo pleno. Isso é possível a partir de um direcionamento conduzido pelo professor com intencionalidade pedagógica pautada em evidência, por meio de reflexão crítica visando ações significativas para as crianças e contando com o aporte de uma equipe intersetorial que atua também visando a qualidade de vida desses indivíduos, dentro e fora do ambiente educacional.

Em sua pesquisa de revisão bibliográfica anteriormente citada por nós, Viana (2021) encontrou apontamentos que “o vírus Zika está redefinindo as relações ou vínculos sociais, sendo possível verificar que entre as famílias a rotina delas está totalmente alterada por conter um membro que possui sérios comprometimentos neurológicos” (p. 129). Recomendando e debatendo sobre a intervenção precoce necessária para essas crianças, a autora relata que “na grande parte dos casos, a mãe é a figura mais presente no processo de reabilitação, seguidas de avós, tias, mas sempre mulheres” (VIANA, 2021, p. 128).

A existência de uma sobrecarga materna e das remodelações das estruturas das famílias que lidam com a SCZV, entretanto, se contrapõem ao lugar que os meios de comunicação dão ao tema, nos quais “as vozes legitimadas nos discursos veiculados pela grande imprensa, uma vez que são vozes potencializadas pelo alcance dos dispositivos midiáticos, que não tiveram as mulheres, mães e/ou cuidadoras, no centro destes discursos” (VIANA, 2021, p. 141). O contexto desigual que foi agravado pela epidemia de Zika iniciada em 2015/2016 ainda é sentido pelas famílias afetadas pelo vírus, como Viana (2021) apresenta, “diante dos dados obtidos neste estudo e em toda a teoria observada, não há dúvidas sobre os impactos da SCZV na qualidade de vida das crianças infectadas pelo vírus e consequentemente de suas famílias” (p.127). Isto posto, é impossível desvincular o papel de importância das famílias (em especial, das mães) nos processos educacionais dessas crianças, como nos sinalizaram nas falas das participantes na pesquisa.

Os resultados encontrados a partir do Programa desenvolvido e com as contribuições dos profissionais da educação participantes, formaram o que chamamos de quatro (4) indicadores, emergidos durante a tese, para realização do trabalho com as crianças com a SCZV, a saber: 1. Práticas colaborativas na formação de professores e apoio intersetorial no cotidiano escolar; 2. Aproximação e parceria com as famílias das crianças; 3. Intervenção Pedagógica Inicial e Essencial (IPIE) e 4. Enfoque em atividades de comunicação, como o suporte da Comunicação Alternativa (CA), e ações individualizadas, como a estratégia do Planejamento Educacional Individualizado (PEI). Esses indicadores apontam para o papel

fundamental da escola para orquestrar a dimensão multilateral como rede de apoio que se dá tanto no âmbito privado/micro com a família, no ambiente meso da própria escola, quanto na esfera pública e macro das ações intersetoriais.

Portanto, em sua organização e estrutura, as instituições de Educação Infantil e as redes de ensino necessitam compreender toda a complexidade que envolve as crianças (especificamente, as com deficiências mais severas), atuando no preparo da comunidade escolar (ROCHA, 2014; 2018; ROCHA; PLETSCHE, 2016). Tanto as famílias (GLAT; PLETSCHE, 2004) quanto os serviços de suporte à escolarização devem ser trazidos para o diálogo e orientados de como contribuir nas demandas educacionais das crianças. Assim, ao confrontarmos os dados e análises construídos ao longo da pesquisa, no esforço de apreender o objeto em sua apresentação urgente e real, algumas sínteses conclusivas dentro do contexto atual nos levam a captar que é imperativo à educação o trabalho de modo intersetorial.

Pletsch, Sá e Mendes (2021), ao analisar que “de maneira geral, a rede identificada de atenção à saúde e à educação dessas crianças não tem se articulado intersetorialmente” (p.5), revelam que essa divisão multisetorial acaba prejudicando as crianças com deficiência múltipla e suas famílias, já que elas, muitas vezes terão que escolher uma área a priorizar em detrimento de outra (SÁ; PLETSCHE, 2021b). Por isso, corroboramos com o pressuposto levantado pelas autoras dos dois estudos de que

o fortalecimento de ações intersetoriais entre Educação, Assistência Social e Saúde proporciona maior oferta, oportunidade e reforça as capacidades existentes nos equipamentos educacionais, promovendo inclusão escolar e promoção da qualidade de vida das crianças e de seus familiares (PLETSCH, SÁ, MENDES, 2021, p. 7).

Os dados aqui apresentados e os estudos dos referenciais citados no decorrer do trabalho descortinam que “a intersetorialidade pode ser um caminho para tocar em um conjunto de desigualdades estruturantes da condição de vida das crianças com deficiência múltipla e suas famílias [...]” (PLETSCH, SÁ, MENDES, 2021, p. 11), assim sendo, “constituir-se a intersetorialidade como estratégia para efetivar os direitos sociais” (SÁ; PLETSCHE, 2021b, p. 38). E, concluindo esse pensamento com as próprias contribuições das referidas autoras, “a escola é o lócus ideal para a promoção da saúde e espaço mobilizador de ações intersetoriais, pela universalidade de acesso a mesma” (p. 38).

Cumpre-nos dizer que, como Rocha (2018) sinalizou, “a despeito de qualquer dificuldade ou desafio (...) consideramos essencial defendermos que a escolarização deve contribuir para o desenvolvimento dos alunos com deficiência múltipla” (p. 238). Como viemos abordando ao longo do estudo, este é hoje o grupo que entendemos as crianças com a

SCZV pertencer. Ratificando as palavras de Rocha (2018), destacamos que a área da deficiência múltipla ainda sofre com a escassez de pesquisas, tanto a nível nacional como internacional. Por isso, ao refletirmos acerca desse cenário educacional contemporâneo e constatado ainda ser insipiente o espaço dado para a discussão e estudos no país ao que se refere à perspectiva inclusiva para a primeira etapa da Educação Básica, vemos que “estudos como este nos mostram que nossas pesquisas precisam, entre outros aspectos, criar diálogos intersetoriais e interseccionais, para que possamos juntos pensar na escola possível e necessária” (PLETSCH; MENDES, 2020, p. 13).

Com vistas a concluir, temos os principais resultados encontrados, através dos dados coletados por meio da revisão de literatura, do Programa e das observações realizadas, que mostram que a realidade pesquisada vem apresentando um movimento de acolhida, de escuta e procura em atender as demandas nascidas com os sujeitos com a Síndrome Congênita do Zika Vírus que têm chegado às instituições de Educação Infantil. E, a partir dos processos formativos vivenciados em uma formação continuada dos profissionais que atuam na/com a infância, tendo a colaboração enquanto premissa metodológica e pedagógica aliada aos princípios da perspectiva histórico-cultural, pode garantir espaços profícuos de construção coletiva, intersetorial e significativa pessoal e socialmente, tanto para os docentes quanto para os bebês, crianças e suas famílias atendidos pela Educação Infantil.

Por fim, tendo em consideração os aspectos apresentados, no momento, acreditamos que os dados coletados, as construções coletivas e reflexões oriundas da análise do conteúdo possam subsidiar ações colaborativas de formação (principalmente a formação continuada e em serviço) e práticas pedagógicas inclusivas que impactem diretamente a realidade escolar e a vida dos sujeitos que a compõem. Em tempo, esperamos contribuir para a ampliação de estudos sobre a perspectiva inclusiva e a deficiência múltipla no campo educacional, em específico no que concerne às crianças com a SCZV na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo?* e outros ensaios. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Ed. Argos, Chapecó/ SC, 2009, 92 p.

ALMEIDA, T. F. de. Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense, 155s. *Dissertação* (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. In: *ESPAÇO DO CURRÍCULO*, v.4, n.2, pp.125-137, Setembro de 2011 a março de 2012.

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os Cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (orgs.). *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011. p. 188 a 2011.

ARAÚJO, D. F. de. Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense. 2016.154f. *Dissertação* (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

ARAÚJO, D. F. de. A perspectiva histórico-cultural e a pesquisa-ação colaborativa na formação continuada de professores da educação especial. In: Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: pesquisa, extensão e formação de professores / Organizadoras: Márcia Denise Pletsch, Maíra Gomes de Souza da Rocha e Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira; Prefácio de Gabriela Rizo. - 1. ed. - Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020. 278 p.; il.; fotografias. E-Book: 5 Mb, PDF. 2020a.

ARAÚJO, P. C. M. do A. Considerações sobre a formação docente na Perspectiva da inclusão escolar. In: *Educação, Artes e Inclusão*. Volume 13, N. 3, p. 99-119, set/dez de 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017099>

ARAÚJO, P. C. M. A. O que dizem as teses e as dissertações sobre a inclusão na Educação Infantil dos últimos 30 anos? In: Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional: pesquisa, extensão e formação de professores / Organizadoras: Márcia Denise Pletsch, Maíra Gomes de Souza da Rocha e Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira; Prefácio de Gabriela Rizo. - 1. ed. - Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020. 278 p.; il.; fotografias. E-Book: 5 Mb, PDF. 2020b.

AVILA, L. L. O Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 – 2012). 203f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2015.

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

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARROS, A. S. S. Deficiência, síndrome congênita do zika e produção de conhecimento pela antropologia. In: *Revista Scientia*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 142-163, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/scientia>

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BEYER, H. Da integração escolar a educação inclusiva: Implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BISSOLI, M. F.; et.al. (PINHO, E. M. R.; MORAES, A. J. A. B.). O desenvolvimento da linguagem oral da criança de 0 a 3 anos sob a perspectiva Histórico-Cultural: apontamentos de uma pesquisa. In: *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.* |Uberlândia, MG|v.5|n.1|p.213-231|jan./abr. 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60595>

BRASIL. *Constituição Federal Brasileira*. Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. 1990.

BRASIL. Portaria nº 1.793/94 -*Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências*. Brasília, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, 26 ago.2009.

BRASIL. *Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

BRASIL. *Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009b.

BRASIL, CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso: 04 ago. 2018.

BRASIL. *Lei Nº 13.146*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BRASIL, MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI. *Nota técnica conjunta nº 02/2015*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/saiba-mais/nota-tecnica-conjunta-n-02-orientacoes-para-a-organizacao-e-oferta-do-aee-na-educacao-infantil>. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018. Define as *Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRAUN, P. Análise quase-experimental do efeito de um programa instrucional sobre autocontrole para professores da educação infantil e do ensino fundamental. *Dissertação de Mestrado em Educação*, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

BRAUN, P. O locus teórico da pesquisa-ação e a formação do professor para ensinar a todos. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina/PR. 2009.

BRAUN, P. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual (*Tese de Doutorado em Educação*) 324f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas docentes em tempos de inclusão: uma experiência na escola básica. In: *E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)*. Ano 1. V.1 – N.2 ISSN:2316-9303. Dezembro, 2012.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. In: *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: EDUR, p. 23-34, 2011.

BUENO, J. G. S. Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. *Projeto de Pesquisa*, 2008b. (mimeo.)

BUSS, J. J. *A Formação Continuada de Professores, Profissionais da Educação e Colaboradores na Perspectiva da Inclusão Escolar* (Dissertação de Mestrado Profissional). UFES, 2021.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *RevBrasEnferm*, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4. 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. In: *Educere et educare*: Revista de Educação, Cascavel, v. 2,n.4, p. 113-128,jul./dez.2007.

CARLOU, A. Cotidiano social e inserção laboral de jovens e adultos com deficiência intelectual: relatos pessoais / Amanda Carlou. – *Tese* (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2019. 143 f.

CARNEIRO R. U. C. Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil. *Tese* (Doutorado em Educação Especial) –Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2006.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, v. 28, n. 3, p. 1-16. 1995.

CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. Formação de Professoras para Educação Infantil| Entrevista com Patrícia Corsino (UFRJ) | 40 anos. 2019. In: <http://www.anped.org.br/news/educacao-infantil-desafios-e-embates-da-area-em-contexto-decrise-e-retrocessos-de-politicas>

CUNHA, C. M.; SIEBERT, E. C. *Bidocência: inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais?* In: Congresso Nacional de Educação, 9.; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3., 2009, Paraná. *Anais...* Paraná: PUCPR, 2009.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. In: *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e187853, 2019.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

DIAS, F. M.; BERGER, S. M. D.; LOVISI, G. M. Mulheres guerreiras e mães especiais? Reflexões sobre gênero, cuidado e maternidades no contexto de pós-epidemia de zika no Brasil. In: *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30(4), e300408, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312020300408>.

DINIZ, D. *Zika: do Sertão nordestino à ameaça Global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FAGUNDES, T. B. “... e uma alternativa para a exclusão escolar, tem?”. In: *Políticas, Sociedade e Educação*, Brasília, supl. 1, v. 8, p. 181-202, dez.2011.

FERNANDES, M. P.; SANTOS, S. R.; QUEIROZ, F. M. M. G. O desenvolvimento do brincar em crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. In: *Revista entreideias*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 51-74, maio/ago. 2019.

FERREIRA, H. M.; LIMA, F. P. M.; SIGNORELLI, G. Diários de formação: potencialidades para a ampliação dos letramentos acadêmicos e pedagógicos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 926-939, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI:<https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14929>

FONSECA, F.; SANTOS, J. *Novo paradigma para a educação especial: algumas reflexões e desafios*. 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/2010>>.

FONTES, R. S. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. In.: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v, 31, n. 3, 2005, p. 483-502.

GLAT, R. (org) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 2, n. 24, p. 33-40, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Relatório científico: Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Programa de Pós-graduação em Educação, PROPEd, Rio de Janeiro, fevereiro de 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Série Pesquisa em Educação. Editora EduERJ, RJ, 2012.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (orgs). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro, RJ: EDUR, 2013.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. In: *Ci. Huma. e Soc. em Rev.* Rio de Janeiro, RJ: EDUR, v.34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GLENNEN, S.L. Introduction to augmentative and alternative communication. In: GLENNEN, S.L. et al. (Org.). *Handbook of augmentative and alternative communication*. San Diego: Singular, 1997.

GUIMARÃES, D. *Relações entre adultos e bebês na creche: o cuidado como ética*, São Paulo: Cortez, 2011.

HASUE, R. H.; AIZAWA, C. Y. P.; GENOVESI, F. A síndrome congênita do vírus Zika: importância da abordagem multiprofissional. *Editorial*. São Paulo, 2017. Acesso em: DOI: 10.1590/1809-2950/00000024012017.

IBIAPINA, I. M^a L. de M. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

IBIAPINA, I. M^a L. de M.; FERREIRA, M^a S. A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-histórica. In: SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). *Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises*. Teresina:EDUFPI,2007. 256p.

IBIAPINA, I. M .L .M.; SOUSA, J. R .B. Enade, pesquisa colaborativa e método instrumental de Vygotsky: delineamentos de uma pesquisa. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Teresina. *Anais eletrônicos...* Teresina: UFPI, 2010. Disponível em: <<http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4072>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

JESUS, D. M. de. O que nos Impulsiona a Pensar a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica como Possibilidade de Instituição de Práticas mais Inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação & Realidade*, 39(3), 771-788. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. INSS 2175-6236.

JURDI, A. P. S.; CHIBANI MAUAD, L.; FAGUNDES CINTI, M. Itinerários terapêuticos de mães de crianças com microcefalia decorrente da síndrome do Zika vírus. *Temas em Educ. e Saúde*, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 263-276, jul./dez. 2019. e-ISSN 2526-3471. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v15i2.13078>.

KASSAR, M. de C. M. Uma breve história da Educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELLETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 33-76.

KASSAR, M. C. M.; MARCELO, R. M. Atendimento educacional especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. *Comunicações Piracicaba* v. 23 n. 3 Número Especial p. 27-42 2016.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*. A arte do disfarce, 8. ed., Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século

XIX, início do século XX. In: MONARCA, Carlos (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983, Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Educação Contemporânea).

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M. As culturas da infância no trabalho docente da Educação Infantil. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 821-840, set./dez. 2014.

MACEDO, P. C. Uma análise da estrutura e do funcionamento das salas de recursos multifuncionais: políticas e práticas. 2011. *Monografia* (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MACEDO, P. C. Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado. 2016. 169 f. *Dissertação* (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MACIEL, T. S.; OLIVEIRA, A. A. S. As contribuições dos estudos de Vygotski à educação: notas sobre um pensamento revolucionário. In: *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 11, n. 2, maio/ago. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p83-107>

MADEIRO, C. Só com a Covid-19? Negação a microcefalia por Zika desafiou a ciência em 2015. *VivaBem Saúde*, Maceió. 20 de abr. de 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/04/20/so-com-a-covid-19negacao-a-microcefalia-por-zika-desafiou-ciencia-em-2015.htm>>. Acesso em: 14 de dez. de 2020.

MALDINI, G. Entenda a nova linhagem do vírus da zika que está em circulação no Brasil. *Faculdade de Medicina da UFMG*. 21 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://www.medicina.ufmg.br/entenda-a-nova-linhagem-do-virus-da-zika-que-esta-em-circulacao-no-brasil/>>. Acesso em: 14 de dez. de 2020.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARIN, M.; MARETTI, M. Ensino colaborativo: estratégia de ensino para a inclusão escolar. In: *Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas em Diálogo*, 1., out. 2014, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro; CAP/UERJ., Outubro de 2014.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MATOS, S. S. “Unidos pelo contágio?” Novas precarizações das famílias que têm filhos com a Síndrome Congênita do Zika Vírus em tempos de pandemia da COVID-19. *Boletim n.53 - Ciências Sociais e coronavírus*. 02 de junho de 2020. Disponível em: <<https://sbpcsc.ufsc.br/files/2020/04/Boletim-n.53.pdf>>. Acesso em: 17 de dez. de 2020.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década. ANPEd, 2010, v. 1, p. 1-17.

MENEZES, A.; ALVES, M.; GOMES, T.; PEREIRA, J. Microcefalia relacionada ao vírus Zika e dinâmica familiar: perspectiva da mãe. 2019. *AvEnferm.* 37(1) 38:46. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/av.enferm.v37n1.72008>

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação* 11 (33), 387-405. 2006.

MENDES, E. G. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: *Pesquisa e educação especial* [recurso eletrônico]: mapeando produções / Denise Meyrelles de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Sonia Lopes Victor, organizadores. - Dados eletrônicos. - Vitória: EDUFES, 2012.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, L. G. M.; SILVA, F. C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 80, p. 1-18, ago. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n80.2014>

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos, EdUFSCar, 2014.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NASCARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

NIELSEN-SAINES *et al.* Delayed childhood neurodevelopment and neurosensory alterations in the second year of life in a prospective cohort of ZIKV-exposed children. *Nature Medicine*, v. 25, n. 8, p. 1213-1217, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41591-019-0496-1>

NUNES, L. R. O. P. Comunicação alternativa: uma introdução. In: NUNES, L.R.O.P (Org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.3-13.

NUNES, L. R. O. P. & WALTER, C. C. F. *A Comunicação Alternativa para além das Tecnologias Assistivas*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, VOL. 22, Nº83. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes, 2014.

OLIVEIRA, A. A. S. Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015. 358f. *Tese*. (Livre docência em Educação Especial). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. UNESP, campus de Marília. 2015.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*, São Paulo: Cortez, 2002, p. 35-42.

OLIVEIRA, L. B. *Consultoria colaborativa e práticas pedagógicas para o aluno com baixa visão no ensino fundamental I* / Luciana de Barros Oliveira. - Dissertação (Mestrado). Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. 2016. 167f.

OLIVEIRA, M. C. P. de. A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual. 2016. 133 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, M. C.P.; PLETSCHE, M. D. A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em contextos inclusivos. In: PLETSCHE, M.D.; SOUZA, F.F. (Orgs.). *Observatório de educação especial e inclusão escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *Cuidados inovadores para condições crônicas: componentes estruturais de ação*. Brasília: OMS, 2003.

PADILHA, A. M. L. “Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta. In: *Revista InterMeio*, v. 15, n. 30, p. 13-31, jul./dez., 2010.

PAEZ, A. S.; MOREIRA, M. C. N. Sobre a performance de sofrimento na web: narrativas de mães de crianças com condições crônicas complexas de saúde em uma revista eletrônica *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, vol. 29, núm. 1, 2019, pp. 1-18. IMS-UERJ. DOI: 10.1590/S0103-73312019290104

PEREIRA, P.A.P. A intersectorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, G.L.; ALMEIDA, N.L.T.; SOUZA, R.G. (Org.). *A intersectorialidade na agenda das políticas sociais*. Campinas: Papel Social, 2014. p. 21-39.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 521-539, set/dez. 2005.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCHE, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). In: *Revista Teias* v. 12. n. 24. p. 39-55, jan./abr. 2011.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. In: *Revista Universidade Rural*. Serie Ciências Humanas, v. 34, p. 31-48, 2012.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. In: *Cadernos de Pesquisa*, v.45 n.155 p.12-29 jan./mar. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142862>. Acesso em: junho/2020.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação da baixada fluminense: avanços, contradições e perspectivas. In: *Comunicações Piracicaba* v. 23 n. 3 Número Especial. p. 81-95, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp81-95>

PLETSCH, M. D. “Os filhos do Zika Vírus chegaram na escola”: Análise dos programas educacionais desenvolvidos nas redes de ensino da Baixada Fluminense. *Projeto de Pesquisa*. Nova Iguaçu: UFFRJ, 2018.

PLETSCH, M. D. Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense. *Projeto de Pesquisa*. Nova Iguaçu: UFFRJ, 2019.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial brasileira? In: *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 20 de abr de 2021.

PLETSCH, M. D.; ARAUJO, D. F.; LIMA, M. F. C. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. In: *Periferia*. Educação, Cultura & Comunicação. v.9 n.1 jan-jun 2017.

PLETSCH, M. D.; ARAUJO, P. C. M. A.; ROCHA, M. G. S. A importância de ações intersetoriais como estratégia para a promoção da escolarização de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV). In: *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 193-210, set. / dez 2020.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. p. 17-32. Eduerj, Rio de Janeiro/RJ, 2013.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2017126, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> . Acesso em: 17 de dez. de 2020.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos*. São Paulo: M&M/ABPEE, 2015.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. S. da. A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina D’Oliveira. *Metodologia de pesquisas em Educação Especial*. São Paulo Editora da ABPEE, 2014.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. de S. da; OLIVEIRA, M. C. P. de. Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. *Revista Linhas* - PPGE/UDESC, 2016.

PLETSCH, M. D.; SÁ, M. R. C; MENDES, G. M. L. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. *Revista TEIAS*. No prelo.

PLETSCH, M. D.; SÁ, M. R. C; ROCHA, M. G. S. Tecnologias assistivas para a comunicação e a participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. *No prelo*. 2021.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: pesquisa e extensão na formação de professores. In: *Inc.Soc.*, Brasília, DF, v.11 n.1, p.46-55, jul./dez. 2017.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1286-1306, maio2021. e-ISSN: 1982 5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L. H.; ARAGÃO, A. M. F. de. Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural. *Laplage em Revista*, vol. 1, núm. 3, septiembre-diciembre, Sorocaba, Brasil, 2015, pp. 20-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-622020151398p.20-33>.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017 - Edição Especial.

ROCHA, M. G. de S. da. Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

ROCHA, M. G. de S. da. Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências. 308 p. Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

ROCHA, M. G. de S. da.; PAIVA, C. De. O desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores em alunos com deficiência múltiplas: uma análise a partir do uso de recursos de tecnologia assistiva. In: PLETSCH, M. D; SOUZA, F. F. de. (Orgs.) Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. In: *Revista Cadernos de Pesquisa*. v. 22, n. 1, São Luís, MA, jan./abr. 2015.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. O atendimento educacional especializado para alunos com múltiplas deficiências: políticas públicas e desafios para a escolarização In: *Anais*

do VII Congresso Brasileiro de Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, SP, 2016.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCHE, M. D. Comunicação alternativa como instrumento externo de compensação: possibilidades para a aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências. In: Dossiê Questões contemporâneas sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Revista Interinstitucional Artes de Educar v. 4, n. 1. DOI: 10.12957/riae.2018.32824. Rio de Janeiro, março de 2018. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae>. Acessado em junho/2020.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCHE, M. D. Deficiência múltipla, sistemas de apoios e processos de escolarização. In: *Horizontes*, v. 36, n. 3, p. 99-110, set./dez. 2018. Disponível em <http://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.700>. Acessado em junho/2020.

SÁ, M. R. C. et al. De toda maneira tem que andar junto: ações intersetoriais entre saúde e educação para crianças vivendo com a síndrome congênita do vírus Zika. In: Cad. Saúde Pública, 2019; 35(12):e00233718. DOI: 10.1590/0102-311X00233718

SÁ, M. R. C. de; PLETSCHE, M. D. A participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus: intercessões entre o modelo bioecológico e a funcionalidade humana. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2117383, p. 1-15, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 01 de abr de 2021a.

SÁ, M. R. C.; PLETSCHE, M. D. Programas intersetoriais para crianças com deficiência: será a escola o locus ideal para o desenvolvimento dessas ações? In: Alinhavos sobre a Educação Especial na perspectiva Inclusiva. [recurso eletrônico] / organizador: Rafael Soares Silva. - Santo Ângelo: Metrics, 2021. 345 p. (p. 33-52).

SANTOS, F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. *SapereAude*– Belo Horizonte, v.6 - n.11, p.349-358 – 2º sem. 2015.

SCOTT, R, P et al. *Etnografando Cuidados e Pensando Políticas de Saúde e Gestão de Serviços para Mulheres e Seus Filhos com Distúrbios Neurológicos Relacionados com Zika em Pernambuco, Brasil*. (MCTIC/FNDCT -CNPq / MEC-CAPES/ MS-Decit No 14/2016 – Prevenção e Combate ao vírus Zika). 2016.

SCOTT, R. P. et al. A Epidemia de Zika e as Articulações das Mães num Campo Tensionado entre Feminismo, Deficiência e Cuidados. In: *Cadernos de Gênero e Diversidade*. Vol 03, N. 02 - Mai. - Ago., 2017. Acesso: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>.

SILVA, J.; ARAUJO, P. C. M. do A. Uma análise bibliográfica sobre educação e demandas populares na contemporaneidade: em foco as disciplinas obrigatórias do curso de doutorado do PPGEduc/UFRRJ. In: *Revista Ensaios e Pesquisa Em Educação e Cultura* – 2017.2 / VOL. 03. 2017.

SILVA, L. C. da.; SILVA, F. D. A.; FALEIRO, W. Educação infantil e educação especial: entre as fronteiras do favor e do direito de todos às condições de cidadania. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 702-716, abr., 2019.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e significação. Parte A – Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. IN: ROSSETIFERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (Org.). *A linguagem e o outro no contexto escolar: Vigotski e a construção do conhecimento*. 14.ed. Papirus: Campinas, 2011.

SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

SOUZA, F. F. de. Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 277 p. *Tese* (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250860>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SOUZA, J. B. R. de; BRASIL, M. A. J. S.; NAKADAKI, V. E. P. Desvalorização docente no contexto brasileiro: entre políticas e dilemas sociais. *Ensaio Pedagógico* (Sorocaba), vol.1, n.2, mai./ago. 2017, p.59-65.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação Especial e inclusiva em tempos de pandemia: o lugar da escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093>

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 97, p. 1-23, 2017.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D.; BAPTISTA, G. F. A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(63). Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4566/2257>>. Acessado em: agosto de 2019.

STURM, J. Literacy Development of AAC Users. In D. R. Beukelman, e P. Mirenda, (Orgs) *Augmentative and Alternative Communication – Management of severe communication disorders in children and adults*, (pp.355-390). Baltimore: Paul H. Brookes, 1998.

TOGASHI, C.M. & WALTER, C.C.F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, Jul.-Set., 2016.

TREVISAN, Carla apud XAVIER, Juliana. *A importância da estimulação precoce em crianças com sequelas neurológicas*. IFF FioCruz, 2019. Disponível em: <<http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/323-estimulacao-precoce>>. Acesso em: 10 de set. de 2019.

TUZZO, S. A. *Os sentidos do Impresso*. 1. ed. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

VALADÃO, G. T. *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. São Carlos: UFSCar, 2010.

VALVERDE, B. B. R.; JURDI, A. P. S. Análise das Relações entre Intervenção Precoce e Qualidade de Vida Familiar. In: *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.26, n.2, p.283-298, Abr.-Jun., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0116>. Acesso em: maio de 2021.

VAN EYKEN, E. B. B. D.; SÁ, M. R. C de. Avaliação fisioterapêutica neurofuncional da criança com síndrome congênita associada ao vírus Zika. In: Associação Brasileira de Fisioterapia Neurofuncional; Garcia CSNB, Facchinetti LD, organizadoras. *PROFISIO Programa de Atualização em fisioterapia Neurofuncional: Ciclo 5*. Porto Alegre: Artmed Panamericana; 2017. P 87-119. (Sistema de educação Continuada a Distância, v. 1). Disponível em: www.portalsecad.com.br/_mostraEpubDemo.php?&p=38 .

VIANA, V. das G. S. Machado. Educação Especial na perspectiva das Humanidades Digitais: o que dizem os Bancos de dados da Capes e do IBICT sobre a síndrome congênita do zika vírus? 2021. 170p. *Dissertação* (Mestre em Humanidades Digitais) Instituto Multidisciplinar / PPGIHD / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2021.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas IV: psicología infantil*. Moscou: Editora Pedagógica, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas – IV: Paidologíadel adolescente Problemas de la psicología infantil*. Madrid: 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas volume 5: Fundamentos da defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. O método instrumental em psicologia. In: VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora; 2000.

WALTER, C. C. DE F. *Os Efeitos da Adaptação do PECS ao Currículo Funcional Natural em Pessoas com Autismo Infantil*. Dissertação de Mestrado não publicada. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

WALTER, C. & ALMEIDA, M. A. Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. *Revista brasileira de educação especial* [online], v;16, n.3, pp. 429- 446, 2010.

WALTHER-THOMAS, C. Co-teaching experiences: the benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, n. 30, p. 395-407, 1997.

WEST, F.; IDOL, L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. *Remedial Education and Special Education (RASE)*, n. 11, p. 22-23, 1990.

WOOD, M. Whose Job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo A - Conselho de ética

18/01/2021 https://sipac.ufrrj.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=686885



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



PARECER N° 38 / 2021 - PROPPG (12.28.01.18)

N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO
Seropédica-RJ, 14 de janeiro de 2021.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo N° 135/2021

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado "Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense" sob a coordenação da Professora Dr^a. Márcia Denise Pletsch, do Instituto Multidisciplinar/Departamento de Educação e Sociedade, processo 23083.031153/2019-40, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

(Assinado digitalmente em 15/01/2021 10:00)

ALEXANDRE FORTES
PRO-REITOR(A) - TITULAR
CHEFE DE UNIDADE
PROPPG (12.28.01.18)
Matricula: 1308466

Processo Associado: 23083.031153/2019-40

Para verificar a autenticidade deste documento entre em

<https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 38, ano:

2021, tipo: PARECER, data de emissão: 14/01/2021 e o código de verificação: 1976d2146c

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro(a) professor(a)

Gostaríamos de pedir a autorização do uso de suas narrativas e imagens do Curso de Extensão do Projeto Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Baixada Fluminense, desenvolvido em parceria entre pesquisadores UFRRJ, UERJ, PUC- Rio e FIOCRUZ – Ensp e Instituto Fernandes Figueira, Centro de Pesquisas e Formação Continuada Paulo Freire da Secretaria de Educação de Duque de Caxias, para finalidades de divulgação científica. Curso de Extensão do Projeto Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na Baixada Fluminense (Coordenadora do grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional-ObEE), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares PPGEduc/UFRRJ). Para orientar nossas ações e a continuidade do projeto coletivo e colaborativo organizamos um conjunto de informações sobre como daremos continuidade agora no formato online. O curso de formação continuada seguirá com a carga horária de 120 horas por meio de atividades síncronas e assíncronas. Para tal, usaremos um conjunto distinto de plataformas e ferramentas digitais, assim como metodologias ativas para garantirmos a participação e a colaboração de todos no desenvolvimento do curso. Para maiores esclarecimentos, entre em contato com o endereço de e-mail do grupo de pesquisa ObEE: obeduc.ufrj@gmail.com

A sua autorização é voluntária. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela autorização. Não haverá qualquer constrangimento ou prejuízo se você não autorizar, e ressaltamos que se você autorizar estará contribuindo para o avanço científico da área.

***Obrigatório**

E-mail *

Seu e-mail

Nome completo. *

Sua resposta

Escola ou Instituição de origem *

- UFRRJ
- PUC-RJ
- FIOCRUZ
- UERJ
- Ensp
- Instituto Fernandes Figueira
- Escola
- Outro:

Se você marcou a opção escola, qual o nome da escola ?

Sua resposta

Marque a opção desejada. *

- Não autorizo o uso das minhas narrativas e imagens do Curso de extensão Síndrome Congênita do Zika Vírus
- Autorizo o uso das minhas narrativas e imagens do Curso de extensão Síndrome Congênita do Zika Vírus

Caso você autorize, preencha os dados a seguir: Identificação: Você precisa nos informar como deseja que sua identidade seja apresentada nos relatos científicos, caso apresentemos alguma imagem ou narrativa sua: *

- Não quero que meu nome seja revelado, quero ficar em anonimato, garantindo assim minha privacidade -- neste caso, seu nome será substituído por um pseudônimo qualquer.
- Quero que meu nome seja revelado, garantindo assim o reconhecimento de minha autoria sobre as imagens e narrativas que produzi no curso-- neste caso, usaremos seu nome real.

Nome completo: (serve como assinatura deste termo) *

Sua resposta

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

Página 1 de 1

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

reCAPTCHA
[Privacidade](#)[Termos](#)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdwJ46pv2DjbqP2YcUDWsc7RvSzZ5J9MGzTOHE71Lr4YFwuTw/viewform>



Apêndice II - - Ofício de solicitação da retomada das atividades



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto Multidisciplinar
Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)
Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional**

Nova Iguaçu, 3 de junho de 2020.

Ref.: Retomada das atividades no formato online

Para: Coordenadora do Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire

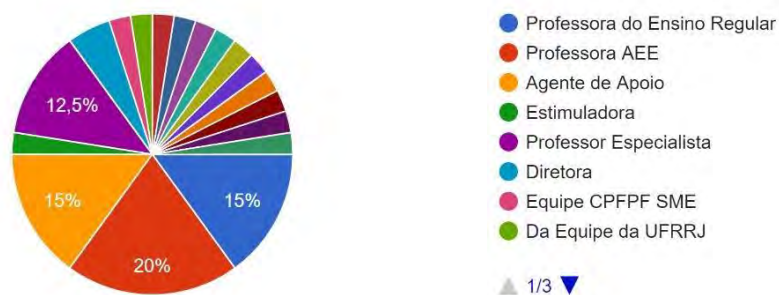
Prezada Professora Giselle Irene Lima Teixeira do Nascimento,

Em nome do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) da UFRRJ, conforme deliberado em nossa reunião online pela plataforma Zoom, encaminhamos a seguir o resultado da enquete realizada com os participantes do Programa de Formação Continuada – Curso de extensão desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do Zika vírus na Baixada Fluminense, desenvolvido a partir de uma parceria entre pesquisadores da UFRRJ, UERJ, PUC-Rio e ENSP e IFF da FIOCRUZ, com financiamento da FAPERJ e do CNPQ.

Participaram da enquete 40 profissionais e destes somente dois votaram contra a retomada das atividades. Os gráficos a seguir sistematizam esses resultados:

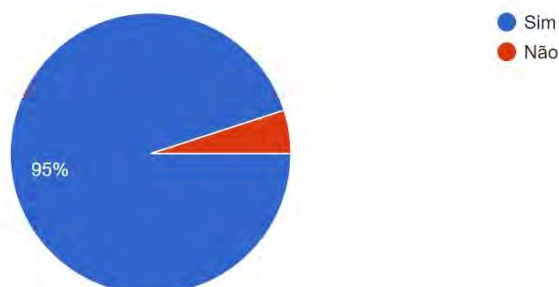
Qual atividade você exerce na sua escola ?

40 respostas



Você tem interesse em participar e dar continuidade ao projeto usando diferentes ferramentas on-line, sejam elas síncronas ou assíncronas ?

40 respostas



Tomando como base esse resultado optamos em retomar as atividades no formato online, conforme documento em anexo contendo as orientações para a continuidade do Programa de Formação continuada (curso de extensão) em formato online e o cronograma das atividades síncronas.

Desde já agradecemos a parceria e ficamos à disposição.

Coordenadora geral do Projeto





**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto Multidisciplinar
Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares (PPGEduc)
Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional**

Nova Iguaçu, 27 de maio de 2020.

Ref.: Novo convite para ministrar atividade de extensão na modalidade online

Para:

Prezado (a) Professor (a),

Em nome Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), lamentamos a atividade do convite anterior não ter acontecido, contudo, a realidade pandêmica que estamos vivenciando em todo mundo nos colocou em um distanciamento urgente e necessário.

Todavia, ao que pese o isolamento que temos o compromisso social de respeitar, decidimos que, como educadores e formadores, nosso dever é de também não nos conformar com a incerteza desse momento, mas sim, nos reinventarmos e reorganizar nossas estratégias pedagógicas para seguirmos contribuindo do modo como acreditamos ser mais assertivo diante do que parece se apresentar como o “novo normal”: as atividades remotas em ambiente virtual.

Diante disso, vimos através deste realizar um novo convite, para proferir atividade de extensão em parceria com o Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias, na modalidade online. Lembramos que as atividades de extensão integram dois projetos de pesquisa articulados entre si, a saber: “Os filhos do Zika Vírus chegaram na escola?: Análise dos programas educacionais desenvolvidos nas redes de ensino da Baixada Fluminense” e “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do Zika vírus na Baixada Fluminense.” Os projetos estão sendo desenvolvidos a partir de uma parceria entre pesquisadores da UFRRJ, UERJ, PUC-Rio e ENSP e IFF da FIOCRUZ, com financiamento da FAPERJ e do CNPQ.

Informamos que a atividade será destinada para professores da rede de ensino Municipal de Duque de Caxias na Baixada Fluminense, no dia __ de _____, de 9:00 às 11:30 horas, na sala online _____ . O link para a entrada no ambiente virtual será enviado por e-mail antes do horário de início da atividade.

Desde já agradecemos o apoio e a sua honrosa presença. Aguardamos confirmação.

Coordenadora geral do Projeto





Orientações para a continuidade do Programa de Formação continuada (curso de extensão) em formato online e cronograma

Em nome do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), lamentamos que nosso curso presencial não tenha podido acontecer até sua conclusão nesta modalidade. Contudo, a realidade pandêmica que estamos vivenciando em todo mundo nos colocou em um distanciamento urgente e necessário para garantir a nossa saúde.

Nesse sentido, a partir do resultado da enquete realizada, a equipe do Projeto **Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do zika vírus na Baixada Fluminense**, desenvolvido em parceria entre pesquisadores UFRRJ, UERJ, PUC-Rio e FIOCRUZ – Ensp e Instituto Fernandes Figueira), optou em retomar as atividades de pesquisa e extensão.

A partir deste resultado e do nosso compromisso social e político com o projeto de educação pública do país estamos nos reinventando e reorganizando nossas estratégias pedagógicas e metodológicas para seguirmos construindo possibilidades e enfrentarmos juntos o “novo normal” para os dias atuais: as atividades remotas em ambiente virtual no nosso projeto de pesquisa e extensão.

Para orientar nossas ações e a continuidade do projeto coletivo e colaborativo organizamos um conjunto de informações sobre como daremos continuidade agora no formato online.

O curso de formação continuada seguirá com a carga horária de 120 horas por meio de atividades **síncronas** e **assíncronas**. Para tal, usaremos um conjunto distinto de plataformas e ferramentas digitais, assim como metodologias ativas para garantirmos a participação e a colaboração de todos no desenvolvimento do curso.

❖ Ferramentas Síncronas

São ferramentas que exigem a participação simultânea de estudantes e professores/palestrantes em eventos marcados, com datas e horários específicos (any place/real time - os participantes podem estar em qualquer lugar, desde que estejam conectados em tempo real).

No nosso curso, a princípio usaremos duas:

- Bate-papos (chats) - Permitem a troca instantânea de mensagens textuais entre distintas pessoas que se encontram conectadas em determinado momento. Eles acontecerão durante a transmissão das *Webconferências ou aulas online*, sendo enviadas mensagens com considerações, dúvidas, perguntas, sugestões, etc. A Equipe Organizadora e os convidados responderão de forma simultânea.
- Webconferências ou aulas online - Ferramenta que apresenta inúmeras possibilidades de comunicação em um mesmo ambiente, permitindo interações por voz, texto (chat) e vídeo simultaneamente.

As aulas serão ministradas pelo aplicativo **Zoom**, no qual os palestrantes falarão e as cursistas poderão interagir da maneira descrita acima. **Para que a comunicação ocorra de forma plena, durante a fala dos convidados os participantes ficarão com o microfone fechado. Mas, podem enviar mensagens e ao final fazer as perguntas a partir da mediação do palestrante/professor.**

A grande vantagem de estabelecer um encontro em tempo real é oferecer uma interação instantânea e intensificar a sensação de presença virtual. Para isso, é necessário que os agentes da interação estejam conectados simultaneamente. Salientamos que o diálogo entre professores e alunos exerce papel crucial na aprendizagem online. **Todas as nossas atividades online serão no mesmo horário e dias previstos originalmente no Curso.**

Como sabemos as vezes existem problemas de conexão à internet, o que pode afetar palestras/professores e os cursistas. Se isso acontecer com algum palestrante/professor nossa equipe entrará em contato imediatamente por meio do WhatsApp para dar as orientações necessárias. Caso alguma cursista tenha esse problema, pedimos que nos avise pelos canais de contato (WhatsApp, Facebook ou e-mail) assim

que possível para conseguir acesso ao material e conteúdo perdido.

❖ Ferramentas Assíncronas

São ferramentas que independem de tempo e lugar (any place/any time - os participantes podem estar em qualquer lugar, em qualquer hora).

Entre os exemplos de ferramentas assíncronas que serão usados, citamos:

- Fóruns – Possibilitam debates de diversos temas propostos entre membros do projeto, dos participantes e das pessoas convidadas em temas específicos. As mensagens enviadas a um fórum ficam armazenadas em um banco de dados e podem ser acessadas e respondidas a qualquer tempo.
- E-mails – Permitem a troca de mensagens e compartilhamento de informações; o envio e recebimento de textos simples, arquivos de áudio, planilhas eletrônicas entre outros.
- Tutoria – As integrantes da equipe Profa. Doutoranda Patricia Macedo, Profa. Mestre Saionara Pussente e a mestranda Julinete Vieira estão online juntamente com os demais integrantes da Equipe Organizadora para apoiar os cursistas e sanar qualquer dúvida ou ajudar quando solicitadas (elas podem ser contatadas por mensagem via Grupo do WhatsApp, Grupo ou por mensagem privada do Facebook e pelo e-mail: obeduc.ufrj@gmail.com)
- Desafio ou pequeno exercício - atividade que ficará disponível no Grupo fechado do Facebook <https://www.facebook.com/groups/1600859420074374/?ref=share> como mais uma estratégia de participação e recurso para desenvolver os conhecimentos construídos colaborativamente a partir dos temas abordados nas aulas e palestras.
- Leitura indicada: Texto (s) que os palestrantes/professores acham pertinente sobre o tema, será indicado antes da aula, para uma leitura prévia das cursistas.
- Na prática: Um pequeno texto resumo com as principais contribuições para a realidade prática sobre a aula dada. Ficarão disponíveis (e-mail, Facebook e Whatsapp) para os participantes terem acesso após a aula.
- Saiba + e amplie seu conhecimento (sugestão de site, reportagem, vídeo, texto, livro, atividade, etc).
- Espaço da colaboração: Espaço para o portfólio virtual (lembrem do nosso caderno sobre o processo formativo, agora poderá ser em formato virtual), para que cada cursista registre o seu processo formativo e avalie as atividades permanentemente. O caderno (agora transformado em portfólio online) permitirá o acompanhamento das atividades

desenvolvidas e será usado ao final do curso para contabilizar a carga horária e a participação dos cursistas para a emissão dos certificados.

A principal vantagem dessas estratégias é a possibilidade de estabelecer um diálogo entre os participantes sem a necessidade de todos estarem conectados ao mesmo tempo. Essa característica oferece flexibilidade às cursistas para organizar o tempo destinado às tarefas, assim como elaborar seus discursos, uma vez que têm mais tempo para pesquisa e reflexão antes de enviar um comentário.

Cronograma de atividades síncronas:

- **18/06 – quinta-feira: Atividade síncrona de 9h-11h30min**

Aula 3 Interação e Comunicação - Aula online pelo aplicativo Zoom com Professoras Maira Rocha (UFRRJ) e Flávia Moreira (IBC).

- **02/07 – quinta-feira: Atividade síncrona de 9h-11h30min**

Aula 4 Brincadeiras - Aula online pelo aplicativo Zoom.

- **16/07 – quinta-feira: Atividade síncrona de 9h-11h30min**

Aula 5 Direito de Aprender I - Aula online pelo aplicativo Zoom.

- **30/07 – quinta-feira: Atividade síncrona de 9h-11h30min**

Aula 6 Direito de aprender II - Aula online pelo aplicativo Zoom.

- **13/08 – quinta-feira: Atividade síncrona de 9h-11h30min**

Aula 7 Colaboração e Intersetorialidade - Aula online pelo aplicativo Zoom.

- **27/08 – quinta-feira: Atividade síncrona de 9h-11h30min**

Aula 8 PEI - Aula online pelo aplicativo Zoom.

- **10/09 – quinta-feira: Atividade síncrona de 9h-11h30min**

Aula 9 Família - Aula online pelo aplicativo Zoom.

- **24/09 – quinta-feira: Atividade síncrona de 9h-11h30min**

Aula 10 E agora? A vida continua... - Aula online pelo aplicativo Zoom.

- **01/10 – quinta-feira: Atividade síncrona de 9h-11h30min**

Encerramento do curso - Atividade online pelo aplicativo Zoom

Dicas para o melhor aproveitamento do curso online:

- ✓ Procure entrar no local informado entre 5 a 10 minutos de antecedência para verificar a estabilidade da sua internet;
- ✓ Estabeleça uma rotina de estudos, dentro do possível e de acordo com sua realidade, para não sobrecarregar seu dia com as atividades e leituras do curso e assim ficar dentro dos prazos estabelecidos;
- ✓ Não hesite em solicitar ajuda sempre que tiver dificuldades para fazer uso das plataformas online ou dúvidas para realizar quaisquer atividades propostas;
- ✓ Tente interagir com seus pares e aproveitar ao máximo a presença virtual dos palestrantes convidados para discussão dos temas abordados;
- ✓ Não esqueça de sempre conferir seu e-mail e os Grupos de WhatsApp e Facebook para estar em dia com as informações passadas;
- ✓ Lembre-se sempre de deixar seu microfone desligado durante as Webconferências ou aulas online. Somente os convidados ficarão com o microfone aberto, os demais, se comunicarão através do envio das mensagens nasala online do aplicativo.

A Equipe do ObEE está muito feliz com o retorno de nossas atividades, será um tempo especial e precioso para todos.



*“Enquanto eu luto, sou movido
pela esperança; e se eu lutar
com esperança, posso esperar.”
Paulo Freire*



**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto Multidisciplinar
Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)
Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional**

Nova Iguaçu, de de 2020.

Ref.: Convite para ministrar atividade de extensão

Para:

Prezado (a) Professor (a),

Em nome Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), temos a honra de convidá-la para proferir atividade de extensão em parceria com o Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias.

As atividades de extensão integram dois projetos de pesquisa articulados entre si, a saber: “Os filhos do Zika Vírus chegaram na escola?: Análise dos programas educacionais desenvolvidos nas redes de ensino da Baixada Fluminense” e “Pesquisas e ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de crianças com síndrome congênita do Zika vírus na Baixada Fluminense”. Os projetos estão sendo desenvolvidos a partir de uma parceria entre pesquisadores da UFRRJ, UERJ, PUC-Rio e ENSP e IFF da FIOCRUZ, com financiamento da FAPERJ e do CNPQ.

Informamos que a atividade será destinada para professores da rede de ensino Municipal de Duque de Caxias na Baixada Fluminense, no dia ____ de _____ de 2020 no horário de 8:00 às 11:30 horas, com o tema _____.

As atividades ocorrerão na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, localizada na Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422, Centro de Duque de Caxias. O ponto de referência é o banco Itaú.

Desde já agradecemos o apoio e a sua honrosa presença. Aguardamos confirmação.

Coordenadora geral do Projeto

