

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SANDRA REGINA DO NASCIMENTO

**TRANSIÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:**
uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos - SP

SÃO CARLOS

2018

SANDRA REGINA DO NASCIMENTO

**TRANSIÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:**

uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos-SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

SÃO CARLOS

2018

Nascimento, Sandra Regina

Transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise dos processos avaliativos no município de São Carlos-SP / Sandra Regina Nascimento. -- 2018.

146 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Cleonice Maria Tomazzetti

Banca examinadora: Marcia Regina Onofre, Michele Varotto Machado

Bibliografia

1. Transição escolar. 2. Inclusão escolar. 3. Documentação Pedagógica.
I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Pedro e Maria, (*in memorian*) que me deram a vida e cujo amor que a mim sempre dedicaram, fez de mim quem sou. A eles todo meu amor e saudade. Ainda posso ouvir seus conselhos.

A minha filha Ana Clara, cuja presença em minha vida, renova em mim, o significado do amor, todos os dias.

Aos meus irmãos e sobrinhos. Aos meus tios e primos.

Aos meus amigos. Aos colegas do curso de mestrado.

Às crianças e aos professores que dividem comigo a alegria de estar e aprender juntos.

Aos professores, gestores e demais colaboradores deste estudo.

À orientadora deste trabalho Prof^a Dr^a Maria Cleonice Tomazzetti, cuja paciência e ensinamentos me conduziram neste estudo, obrigada mestre.

Agradeço imensamente as professoras Dr^a Márcia Regina Onofre e Prof^a Dr^a Michele Variotto, agradeço pelas contribuições neste estudo.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente me ajudaram a concretizar este trabalho.

Quero agradecer a minha tia Irene, (*in memorian*) por me mostrar, desde cedo que somos todos iguais em nossas diferenças e por me mostrar os caminhos do conhecimento.

Irene

“Eu quero ir, minha gente, eu não sou daqui

Eu não tenho nada, quero ver Irene rir

Quero ver Irene dar sua risada

Quero ver Irene dar sua risada

Irene ri, Irene ri, Irene

Irene ri, Irene ri, Irene

Quero ver Irene dar sua risada”

(Caetano Veloso)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Sandra Regina do Nascimento, realizada em 21/09/2018:

Prof. Dr. Cleonice Maria Tornazzetti
UFSCar

Profa. Dra. Michele Varotto Machado
UNICEP

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre
UFSCar

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, e teve por objetivo investigar e compreender como ocorre a transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de São Carlos- SP e de como a avaliação relaciona-se com esse processo. Tomamos como objetivos específicos : a) analisar as orientações legais em relação à transição e avaliação entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental; b) identificar e analisar como ocorre, para crianças com deficiência, esta transição; c) problematizar as fragilidades dessas práticas; d) analisar como são realizados os processos avaliativos na educação infantil e ensino fundamental da criança com deficiência, pelo professor da sala comum, e por fim, e) analisar os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). Nos debruçamos em alguns conceitos da teoria histórico-cultural para explicar o protagonismo das fases do desenvolvimento infantil na transição e a importância das experiências vividas na educação infantil para o desenvolvimento integral da criança. Como aporte metodológico, sustentamos o trabalho na abordagem da triangulação de métodos, com a utilização de três procedimentos: revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo cujos dados emergiram de questionários respondidos por professores (da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental) e gestores (supervisores e diretor). Também buscamos os dados quantitativos sobre a matrícula da criança com deficiência na rede municipal de ensino de São Carlos. A pesquisa revelou as estratégias de docentes da educação infantil e do ensino fundamental a respeito de como acontece o registro dos processos de desenvolvimento da criança com deficiência nestas duas etapas de ensino; e salientou a relevância dos registros avaliativos e da documentação pedagógica para a continuidade deste processo na sua transição para o ensino fundamental. Como resultados, pode-se apontar: o protagonismo da avaliação neste processo; a necessidade de formação inicial e continuada de qualidade que atenda a demanda da inclusão escolar; a constatação de *boom* no diagnóstico de TGD (transtorno global do desenvolvimento) já nas primeiras fases da educação infantil; e a escassez de ações efetivas por parte do poder público que deem suporte a esta transição, decorrente do desconhecimento/descumprimento de alguns dos documentos mandatórios do MEC na articulação deste processo.

Palavras-chave: Transição escolar. Avaliação Formativa. Documentação Pedagógica. Portfólio. Inclusão escolar.

RESUMEN

Esta investigación fue desarrollada en la Maestría del programa Pós-Graduación Profesional en Educación de la Universidad Federal de São Carlos. Tuvo por objetivo investigar y comprender como ocurre la transición del niño con discapacidad en la Educación Infantil y su enseñanza fundamental en la red municipal de enseñanza de Sao Carlos-SP y cómo se clasifica la relación con ese proceso. Se tomo como objetivos específicos: 1. Analizar las orientaciones legales que relacionan la transición y validación entre las etapas de la educación infantil y la educación básica; 2. Identificar y analizar como sucede esta transición para los niños con discapacidad; 3. Indagar la fragilidad de esas prácticas; 4. Analizar como son realizados los procesos de validación en la educación infantil y educación básica en niños con discapacidad, por la profesora del salón de clases, y por fin 5. Analizar los documentos oficiales del ministerio de educación (MEC). Se inclino por algunos conceptos de la teoría histórica-cultural para explicar la protagonización de las fases de desenvolvimiento infantil en esta transición y la importancia de las experiencias vividas en la educación infantil para el desenvolvimiento integral de los niños. Como aporte metodológico, se sustenta el trabajo abordando el método de triangulación, con lo cual, se utilizaron tres procedimientos: revisión bibliográfica, análisis documental y investigación de campo cuyos datos surgieron de encuestas respondidas por profesores (de educación infantil y del primer año de enseñanza básica) y administradores (supervisores y director). También se busco los datos cuantitativos sobre las matriculas de niños con discapacidad en la red municipal de enseñanza de Sao Carlos. La investigación revelo las estrategias de docentes en la educación infantil y de enseñanza básica de acuerdo como sucede el registro de los procesos de desenvolvimiento de los niños con discapacidad en estas dos etapas de enseñanza; y recalando la importancia de los registros validados y la documentación pedagógica para la continuidad de este proceso en su transición para la enseñanza básica. Como resultado se puede resaltar: el protagonismo de la validación de este proceso; la necesidad de formación inicial y continua de calidad que atiende la demanda de inclusión escolar; de constatar de BOOM en el diagnostico de TGD (trastorno global de desenvolvimiento) ya que , en las primeras etapas de educación infantil; y la escasez de acciones efectivas por parte del poder publico que dan soporte a esta transición, debido al desconocimiento/incumplimiento de algunos documentos mandatorios del MEC en las articulaciones de este proceso.

Palabras claves: Transición escolar. Validación formativa. Documentación pedagógica. Portafolio. Inclusión escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ETAPAS E PROCESSOS DA INVESTIGAÇÃO.....	18
1.1 Finalidade e objetivo da investigação.....	18
1.2 Caracterização do município.....	19
1.3 Caracterização do estudo.....	20
1.4 Revisão bibliográfica: uma aproximação sobre o tema.....	24
1.5 Análise documental: O que dizem as publicações, leis e documentos oficiais sobre a transição e avaliação.....	34
1.6 A pesquisa de campo e suas questões.....	39
<i>1.6.1 Passo a passo da pesquisa.....</i>	<i>41</i>
<i>1.6.2 Participantes da pesquisa.....</i>	<i>42</i>
2 INCLUSÃO ESCOLAR E A INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS.....	45
3 A TRANSIÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL/ENSINO FUNDAMENTAL SIGNIFICADOS E CAMINHOS.....	51
3.1 Desenvolvimento infantil como condutor da transição educação infantil e ensino fundamental.....	53
3.2 A transição escolar da criança com deficiência.....	64
4 AVALIAÇÃO FORMATIVA, PORTFÓLIO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, FERRAMENTAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE ETAPAS DE ENSINO.....	71
4.1 Reflexões sobre os registros.....	79
4.2 Documentação pedagógica na perspectiva da inclusão.....	81
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	86
5.1 Análise documental o que os documentos oficiais propõem para a transição entre as duas primeiras etapas da educação básica.....	86

5.2 Revisão bibliográfica: boas práticas de articulação.....	89
5.3 Análise dos dados da pesquisa de campo.....	92
5.4 A Transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental.....	94
5.5 Formação inicial e continuada.....	102
5.6 Avaliação e registros avaliativos.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES	128

LISTA DE SIGLAS

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
SCIELO	Scientific Eletronic Library
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	24
Quadro 2 - Transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	25
Quadro 3 - Avaliação na transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	25
Quadro 4 - Artigos e dissertações utilizados na dissertação	26
Quadro 5 - Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação	35
Quadro 6 - Avaliação na Educação Infantil nos documentos oficiais do Ministério da Educação	37
Quadro 7 - Funções e Cargos	94
Quadro 8 - Questões aplicadas aos PEI, PEF e GES	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triangulação de métodos	22
Figura 2 - Pré transição- transição- Pós transição	84
Figura 3 - Triangulação dos dados	93

INTRODUÇÃO

Sou formada em Pedagogia Plena, com Habilitação em Deficiência Mental, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Durante três anos, atuei no Centro Municipal de Educação Inclusiva Cléber da Silva, no município de Mauá (SP). Neste centro, participei de um trabalho de inclusão social e inclusão escolar de pessoas com diferentes tipos de deficiência e distúrbios globais do desenvolvimento.

Neste período, também ministrei oficinas de apoio à inclusão de pessoas com deficiência para professores da rede municipal e estadual de ensino, cujos objetivos eram: discutir de forma sistematizada os conceitos, princípios e práticas da educação e da sociedade inclusiva; constituir as oficinas em espaço de discussão e reflexão sobre as necessidades específicas para o desenvolvimento das pessoas, considerando suas características, e sendo referendadas pelo princípio da Inclusão Social; possibilitar um espaço de troca de conhecimentos e experiências individuais e coletivas valorizando a vivência pessoal e profissional de cada participante. Este trabalho foi desenvolvido entre os anos de 2004 e 2007, nos quais coordenei os seguintes módulos: Módulo I - Adaptação de atividades, recursos e sistemas de comunicação alternativa, Módulo IV - Compreendendo as deficiências e suas características. Além disso, participei de ações diretas com os alunos do centro, entre elas: ações na rádio, oficinas de tear, leitura e escrita, culinária, orientação e mobilidade.

No entanto, minha formação, minha experiência profissional e minhas inquietações em relação à inclusão escolar afloraram devido à minha estreita relação, na infância, com uma pessoa muito especial para mim, minha tia Irene. Irene era, deficiente física-cadeirante, devido à poliomielite que lhe acometeu quando ainda era bebê. Para concluir o 2º grau – atual ensino médio última escolarização que seria ofertada para Irene, devido à dificuldade de acessibilidade, nós, familiares, e os colegas tínhamos que a carregar por três grandes lances de escada para que ela pudesse assistir às aulas. Na época, o ensino médio era no último andar da escola e não foi pensado sequer uma mudança de sala para inclui-la na escola. Porém, entre muitas idas e vindas, Irene concluiu o ensino médio.

Vivíamos um claro sistema de integração da pessoa com deficiência, pelo qual integrar-se era a única opção. Este princípio norteou, por muito tempo, os ideais de educação especial: trata-se de um processo que integra o aluno à escola, gerando meios para que o aluno com deficiência se integre ao atendimento que lhe é oferecido. Nesse modelo, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar à escola.

Naquele tempo, nos idos de 1978, a inclusão escolar ainda era tida como um sonho distante, porém não mais impossível: aprendi com Irene que não devemos desistir. E essa foi a primeira inspiração, mas não a única: meu olhar sempre esteve voltado para a inclusão.

Só podemos, finalmente, pensar e propor formas de incluir todas as crianças nos processos escolares a partir de alguns fatos inter-relacionados do início da década de 1990: Em 1994, com a declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, que reafirma: o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais, lembrando as diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1994).

A experiência de conviver intimamente com uma pessoa com deficiência levantou em mim questões relacionadas com minha função social enquanto professora, que é favorecer a inclusão escolar, de forma que as pessoas com deficiência tenham direito e participem das mesmas condições e saberes que todas as demais. Enquanto a deficiência física depende de acessibilidade, que, na maioria das vezes, requer adaptações arquitetônicas e de materiais, a deficiência intelectual, o autismo, e a síndrome de down, entre outras, preveem a flexibilização do currículo e da avaliação e estes são bastante heterogêneos, para que essas pessoas realmente façam parte do processo de ensino. Fazer parte dos processos de aprendizagem de maneira efetiva e produzir a sensação de pertencimento, tanto para a criança quanto para a família, nos processos de aprendizagem.

Atualmente, trabalho como professora da Educação Infantil na rede municipal de ensino de São Carlos-SP e, ao longo de dez anos nesta função, tenho observado o trabalho de professores de educação infantil e de educação especial a favor da educação da criança com deficiência. Dentro desta perspectiva, tenho constatado a atuação de alguns professores da sala comum em um esforço para identificar as dificuldades, mediar o aprendizado e flexibilizar o currículo, visando garantir o desenvolvimento integral da criança com deficiência. Esta pesquisa é fruto, primeiro, das memórias de minha infância permeadas de lembranças alegres e grandes lutas pela inclusão da pessoa com deficiência.

De meu percurso pessoal e de minha trajetória profissional partiu a inquietação em saber como será a nova fase de aprendizagem da criança ao avançar da educação infantil para o ensino

fundamental, uma vez que todos os processos de aprendizagem da criança ainda são de conhecimento apenas do professor da educação infantil e não há nenhuma referência de que haja, neste município, a obrigatoriedade da articulação na transição das diferentes etapas de ensino, tanto da criança com deficiência quanto da criança sem deficiência.

Desta forma, o presente trabalho tem como **objetivo geral** compreender e analisar como ocorre a transição da criança com deficiência, da educação infantil para o ensino fundamental, na rede municipal de ensino de São Carlos-SP, e como a avaliação relaciona-se com essa transição.

Para responder a essa questão e delimitar metas mais específicas no trabalho, tomamos como **objetivos específicos** da pesquisa:

- Analisar as orientações legais em relação à transição e avaliação entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental;
- Identificar como ocorre, para crianças com deficiência, esta transição;
- Problematizar as fragilidades dessas práticas;
- Levantar como são realizados os processos avaliativos na educação infantil e ensino fundamental da criança com deficiência, pelo professor da sala comum.
- Analisar os documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC)

Nesta temática, algumas questões foram levantadas como forma de direcionar a pesquisa:

- Como é realizada a transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental?
- Como o processo avaliativo relaciona-se com a transição da criança com deficiência, da educação infantil para o ensino fundamental?
- Existem leis Municipais que orientam para essa transição?
- Quais as políticas públicas que dão suporte a esta transição?
- O que os documentos oficiais dizem a respeito dessa questão?
- Como podemos pensar e propor novas formas de acompanhar essa transição que visem o processo formativo mais significativo e que tenham como base o desenvolvimento integral da criança, conforme apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), se não há interlocução entre esses dois níveis educacionais?

Na busca de respostas para as questões, os documentos oficiais analisados do Ministério da Educação (MEC) (nota de rodapé DCNEI, BNCC, PNE, PME, LDB, DCNEB) serviram

para compreender quais são as orientações deste órgão e como estas são pensadas, discutidas e implementadas no município.

Como parte desta busca, realizei o curso de especialização “Docência em Educação Infantil” na Universidade Federal de São Carlos. Como trabalho de conclusão de curso, desenvolvi o estudo intitulado “A avaliação formativa como ferramenta na transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental”. Por meio deste estudo, foi possível identificar, de modo preliminar, fragilidades nesta transição e a falta de documentos que registrem e/ou acompanhem esse processo. Este estudo foi realizado no município de São Carlos-SP, com professores da educação infantil, da educação especial e com gestores, com o objetivo de desvendar como é avaliada a criança com deficiência na educação infantil, pela professora da sala comum e pela professora da educação especial, e qual é a documentação da história da vida da criança gerada nesta etapa (portfólios, registros, entre outros itens).

Como resultado desta primeira pesquisa (NASCIMENTO, 2014), verificamos a falta de documentação gerada neste processo, pois não há indicação de que seja feito ou de como deve ser o registro da história da vida escolar da criança, pelo professor da sala comum na educação infantil. Verificou-se, ainda, que não estão previstas as estratégias e as formas institucionais de diálogo entre os professores dentro da mesma etapa e entre as primeiras etapas da educação básica. Estes fatores deixaram evidentes a existência de fragilidades em todo o processo de transição da criança, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no município de São Carlos.

Assim, o foco desta pesquisa de mestrado está em desvendar como vem ocorrendo essa transição no município de São Carlos-SP, uma vez verificada a existência destas fragilidades no ano de 2014.

Esta pesquisa avança em relação à pesquisa anterior pois verifica quais ações foram realizadas entre o período inicial da pesquisa (2014) e hoje (2018). Mostra, em números, os sujeitos desta transição, quais deficiências estão presentes, se há permanência da criança no ensino fundamental e traz dado importante sobre o alto número de crianças diagnosticadas com deficiência mental e com autismo já nas primeiras fases da educação infantil. Demonstra o quanto a falta de diálogo e a inexistência da documentação favorece a ruptura dos processos de desenvolvimento das crianças com deficiência, bem como as dificuldades do professor do ensino fundamental de lidar com essa diversidade em sala de aula.

Sendo assim, este estudo procura compreender as problemáticas que envolvem o processo de transição da criança com deficiência, da educação infantil para o ensino

fundamental, no município de São Carlos, onde leciono na educação infantil desde o ano de 2008.

Na perspectiva adotada para a pesquisa, os portfólios e a documentação pedagógica são entendidos como uma ferramenta para colaborar com a articulação nesta transição e favorecer a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento integral de crianças. Assim, vemos a avaliação formativa como parte de documentação pedagógica que pode servir ao acompanhamento da criança com deficiência, de uma instituição para a outra, da criança com o professor e dela com o professor da sala de recursos, e também para os pais e para a própria criança.

Segundo a declaração de Salamanca (1994) em seu princípio fundamental a escola inclusiva é aquela em que todas as crianças aprendem juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

O referencial teórico adotado para a pesquisa está assentado na perspectiva da teoria histórico-cultural, primeiro devido ao fato de que esta teoria fortalece os princípios da inclusão a partir de um dos seus três pilares: “o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico” (OLIVEIRA, 1993, p. 25). Dessa maneira, torna-se elementar a necessidade da inclusão da criança com deficiência para fazer parte das mesmas escolas que outras crianças e, principalmente, fazer parte efetivamente dos processos de ensino e aprendizagem dentro das instituições de ensino.

Outra razão por esta opção teórica deve-se ao fato de que a teoria histórico-cultural, explica a importância de se respeitar as fases de desenvolvimento da criança de modo que seja garantido que ela viva plenamente na educação infantil, cada uma das fases até o momento em que esteja pronta para a atividade de leitura e escrita, sem antecipação de currículo do ensino fundamental, pelo professor ou por instituições de educação infantil.

A presente pesquisa está organizada da seguinte maneira: A primeira seção, enfatiza a discussão metodológica, destacando a pesquisa de campo, descrevendo o levantamento bibliográfico e como ocorreu a revisão documental, para, desta maneira, compormos a tríade que sustentará a análise dos dados. Nesta seção verificamos a escassez de produções sobre o tema, na qual é destacada a importância do estudo e como a pesquisa foi se organizando em relação ao método adotado nesta investigação. A seção também explica minuciosamente toda ação desenvolvida no caminho deste trabalho de pesquisa. Na seção um, trazemos a explicação sobre o tipo de pesquisa, do instrumental utilizado, do tempo previsto, dos professores e

gestores pesquisados, sobre o tratamento dos dados, enfim, sobre tudo aquilo que foi utilizado neste trabalho de pesquisa.

Na seção 2, fazemos apontamentos sobre como vem sendo feita a inclusão escolar da criança com deficiência no município de São Carlos, seus princípios norteadores e as principais leis que amparam a inclusão escolar.

A seção 3 problematiza os significados da palavra transição e como esta é orientada nos termos das leis e documentos oficiais, alcançando desde os emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) - que foram modificados ou elaborados a partir da lei do ensino fundamental de nove anos - e os disponíveis em nível municipal.

Para melhor compreensão da importância da articulação nesta transição, é ainda referenciada e discutida na seção 3 as especificidades e diferenças da educação infantil em relação ao ensino fundamental, o desenvolvimento Infantil é abordado como condutor da transição educação infantil para o ensino fundamental; tratamos da transição escolar para a criança com deficiência, suas peculiaridades e desafios, principalmente a questão referente às diferentes linguagens e currículo entre as duas primeiras etapas da educação básica.

Partimos do entendimento de que as orientações legais de ordem nacional devem amparar os gestores a pensar e orientar os professores das redes de atendimento municipal para que essa transição seja de modo articulado e, assim, promova o desenvolvimento integral da criança sem rupturas.

Na quarta seção, é abordada a avaliação formativa e tratamos da dimensão da e da documentação pedagógica como ferramentas para a inclusão escolar de modo que estes mecanismos favoreçam a inclusão da criança com deficiência e também a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Na seção 5 apresentamos as discussões e resultados finais. Neste capítulo, proceder-se-á a um novo cruzamento/triangulação: desta vez, a discussão entre os dados considera os dados quantitativos e os dados obtidos a partir dos questionários. Dessa discussão resultará uma reflexão sobre os dados produzidos em relação à transição e à avaliação da criança com deficiência no município, as leis e orientações oficiais e o levantamento da literatura pertinente, buscando estabelecer relações de semelhança e diferença entre eles.

Na seção 6, apontamos as considerações finais e retomamos as etapas do trabalho.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ETAPAS E PROCESSOS DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Finalidade e objetivos da investigação

Compreender como é realizada a transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos- SP é a finalidade e, portanto, nosso objeto de estudo. No entanto este objetivo foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar as orientações legais em relação à transição e avaliação entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental;
- Identificar como ocorre, para crianças com deficiência, esta transição;
- Problematicar as fragilidades dessas práticas;
- Levantar como são realizados os processos avaliativos na educação infantil e ensino fundamental da criança com deficiência, pelo professor da sala comum.
- Analisar os documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC)

Nesta temática, algumas questões foram levantadas como forma de direcionar a pesquisa:

- Como é realizada a transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental?
- Como o processo avaliativo relaciona-se com a transição da criança com deficiência, da educação infantil para o ensino fundamental?
- Existem leis Municipais que orientam para essa transição?
- Quais as políticas públicas que dão suporte a esta transição?
- O que os documentos oficiais dizem a respeito dessa questão?
- Como podemos pensar e propor novas formas de acompanhar essa transição que visem o processo formativo mais significativo e que tenham como base o desenvolvimento integral da criança, conforme apontado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), se não há interlocução entre esses dois níveis educacionais?

Responder às questões sobre o posicionamento de cada sujeito pesquisado e encontrar em suas respostas dados que sustentem o esclarecimento de ações que definam estratégias para a efetiva articulação na transição da criança com deficiência, além de responder como os professores e gestores atuam para cumprimento das leis de caráter mandatório que estabelecem

e determinam este procedimento. Neste sentido, os questionários aos docentes também buscaram verificar como a falta da documentação pedagógica colabora com a ruptura entre as etapas de ensino.

1.2 Caracterização do município da pesquisa

São Carlos é um município localizado no interior do estado de São Paulo na região Centro-Leste, e a uma distância rodoviária de 234 quilômetros da capital paulista, com população estimada, em 2018, em cerca de 238.834 habitantes, segundo dados da SEADE-São Paulo.

A população em idade escolar está em torno de 56.277 pessoas, matriculadas na rede municipal de ensino, no ensino fundamental e na educação infantil, está um total de 15.022 – deste total, apenas 90 crianças com deficiência encontram-se matriculados na EI e 208 crianças com deficiência no EF.

Atualmente, a cidade destaca-se pela presença de instituições de pesquisa voltadas à alta tecnologia. Existe um grande número de empresas no município que também conta com centros tecnológicos, desenvolvidos em torno de duas das mais destacadas universidades do país: a Universidade de São Paulo (USP, fundada nos anos 1950, com a Escola de Engenharia de São Carlos-EESC, contando hoje com dois campi), e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, fundada em 1968).

Em São Carlos existe outras entidades públicas de pesquisa, ensino superior ou profissional, como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa, com duas, o Instituto Federal de São Paulo (IFSP, instalado em 2008), e uma FATEC (2014). Dentre os estabelecimentos privados de ensino superior ou profissional, estão o Senai (1951), o Senac (1951), o Centro Universitário Central Paulista (UNICEP, antiga Asser, de 1972), Atheneu (2005), o Instituto de Educação e Tecnologia de São Carlos (IETECH, 2012), e um polo da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP, 2018)

São Carlos é a primeira cidade da América do Sul em números de doutores por habitante, de acordo com um levantamento feito desde 2006 pela UFSCar. Ao todo, são 1,7 mil doutores em um município de 230 mil moradores, o que representa um doutor para cada 135 habitantes. No Brasil, a relação é de um doutor para cada 5423 habitantes.

1.3 Caracterização do estudo

Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. As pesquisas qualitativas são as que estudam os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Tem:

[...] o objeto em estudo como o fator determinante para a escolha e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. Aqui em particular, situações e pessoas excepcionais são frequentemente estudadas. (FLICK, 2009, p. 24).

O objeto é compreender o processo de transição. Sob esse enfoque, o pesquisador cerca-se dos objetos que visa investigar não só com sua visão sobre a temática. Sendo assim, e, como tal, para compreender como ocorre o processo de transição da criança com deficiência no município sobre a visão de sujeitos que são parte do processo – o professor e o gestor –, analisa o ponto de vista deles, descrevendo sua realidade, tentando identificar as causas dos fenômenos que envolvem este processo. O fato de estarmos no ambiente em que se dão os fatos também caracteriza este estudo na esfera qualitativa.

[...] os métodos são caracterizados conforme a abertura para com seus objetos, sendo tal abertura garantida de diversas maneiras. O objetivo da pesquisa qualitativa está em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas. Além disso, a validade do estudo é avaliada com referência ao objeto que está sendo estudado, sem guiar-se exclusivamente por critérios científicos teóricos, como no caso da pesquisa quantitativa. [...] critérios centrais da pesquisa qualitativa consistem em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como na relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos. (FLICK, 2009, p. 24).

Trata-se também de pesquisa descritiva, ao mostrar como acontece o processo, pois essa permite uma análise minuciosa com recolha de dados pela qual pode ser descrita a situação ou uma determinada visão, quando ao responder as questões do posicionamento de cada classe pesquisada e encontrar em suas respostas dados que sustentem o esclarecimento de onde se deva partir ações que definam estratégias para a efetiva articulação na transição da criança com deficiência. Verificar como gestores estão atuando para cumprimento das leis de caráter mandatório que estabelecem e determinam este procedimento.

Ao eleger o tema: “A transição criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental: processos avaliativos no município de São Carlos-SP”, a questão passou a ser qual seria o método para esta investigação.

Diante disto, pensamos nos principais sujeitos que interferem diretamente neste processo no município de São Carlos e, assim, traçamos os caminhos de como ocorre esta transição, como a avaliação está aliada a este processo e, a partir daí, buscamos o método.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da utilização de três procedimentos: revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, trabalhando os dados levantados a partir de questionários respondidos por professores e gestores (supervisores e diretor) e os dados quantitativos sobre a criança com deficiência matriculada na rede municipal de ensino de São Carlos, com questões relacionadas principalmente com a avaliação e a transição. Ainda apresentamos questões inerentes à formação inicial e continuada dos gestores e professores, questões relacionadas ao PPP, pelas quais buscou-se verificar como ocorre a transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental, e quais são os instrumentos avaliativos utilizados na educação infantil e ensino fundamental em especial da criança com deficiência.

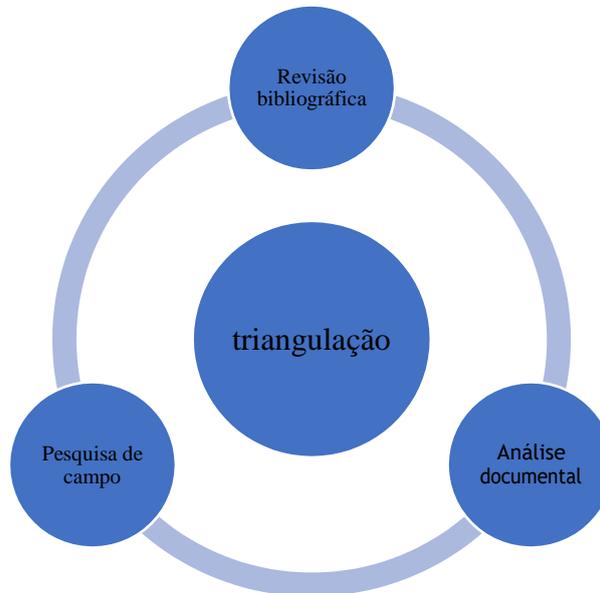
O questionário foi utilizado nesta pesquisa tendo sua definição sustentada em Gil, o qual o define como: a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc., (GIL, 2011, p. 121).

Em busca de procedimentos de pesquisa buscamos, portanto, um método que nos permitisse compreender como ocorre a transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental, no contexto de um município, lançamos mão da triangulação de métodos, a qual permite articular diferentes aspectos do mesmo fenômeno. Para Marcondes (2014, p. 204):

[...] na Análise por Triangulação de Métodos, está presente um *modus operandi* pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade.

Para melhor compreensão do aporte metodológico, a seguir mostramos por meio da figura 1, como se configurou o método.

Figura 1- Triangulação de Métodos



Fonte: Autoria própria (2018).

A tríade desta triangulação na presente pesquisa foi composta, no primeiro vértice, pela revisão bibliográfica, a qual será ampliada pelo diálogo com os autores que estudam e pesquisam a temática da educação da criança com deficiência, sobretudo em relação à inserção na escola infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. O segundo aspecto da triangulação está assentado sobre a análise documental, que foi por nós compreendida como ‘pano de fundo’, a partir do qual se desenrolam as demais decisões e que geram inúmeras fontes documentais delimitadas pela política pública a respeito da inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais. Já o terceiro aspecto que compõe a triangulação se refere às informações concretas obtidas por meio dos questionários respondidos por gestores, docentes da educação especial, da educação infantil e docentes do primeiro ano do ensino fundamental. Esperamos, dessa forma, apresentar, não uma, mas várias fontes de informações e conhecimentos que, postas em diálogo, podem sustentar nossa investigação acerca da transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental.

Na revisão bibliográfica, o levantamento de pesquisas sobre o tema foi feito com os seguintes descritores: Transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental e, dessa maneira, foi possível conhecer e elencar elementos significativos a partir de pesquisas de autores que estudaram o tema em questão. Estes dados foram obtidos no catálogo de teses e dissertações da Capes¹ e artigos da Scielo².

Na segunda vértice da tríade metodológica que compõe esta pesquisa – a análise documental – investigamos o que os documentos dizem sobre a transição e, só a partir daí, verificamos o que estes documentos dizem sobre a avaliação como ferramenta de articulação para esta transição.

Já a pesquisa de campo traz, em seu bojo, questões que mostram como vem ocorrendo a transição da criança com deficiência, quem são os principais atores que podem colaborar para que haja a articulação na transição e verifica como é a avaliação da criança com deficiência neste processo. A pesquisa de campo teve como sujeitos supervisores da educação infantil, da educação especial e do ensino fundamental, bem como professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial. Desta maneira procurou-se compreender a qual agente cabe promover a articulação neste processo para que a transição da criança seja realizada com êxito. Buscou-se, com a pesquisa de campo compreender, sobretudo, como a avaliação da criança com deficiência e os registros avaliativos podem contribuir nesta transição.

A pesquisa de campo traz dados gerais quantitativos das crianças com deficiências matriculadas na educação infantil e que transitam para o ensino fundamental, além de expor quais são as deficiências. Com isso, pudemos verificar o grande número de crianças com deficiência que passam pela experiência da transição, o que evidencia a urgência da articulação neste processo.

É importante também salientar que este estudo parte de dados preliminares obtidos no estudo intitulado “A avaliação formativa como ferramenta de transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental”, de Nascimento (2014), no qual fragilidades são apontadas neste processo.

A seguir faremos a apresentação dos dados obtidos em cada um dos vértices propostos para a triangulação metodológica, a iniciar pelo primeiro: a revisão bibliográfica.

¹ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

² <http://www.scielo.org>

1.4 Revisão bibliográfica: uma aproximação com o tema

Iniciamos o trabalho sobre o tema buscando conhecer o estado da produção de pesquisas a respeito da transição da criança com deficiência, da educação infantil para o ensino fundamental. Ao pesquisar na base de dados disponível no Banco de teses e dissertações da Capes, para dar suporte a esta pesquisa, verificamos a escassez de pesquisa sobre o tema, fazendo-se necessária a pesquisa exploratória exatamente por tratar-se de um tema pouco explorado, tendo como consequência um reduzido número de produções sobre o tema específico. Segundo Gil (2011), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado, especialmente, quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Com o primeiro descritor, **transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental**, apenas uma dissertação foi encontrada: trata-se da dissertação de Fusco (2017), que aborda a aprendizagem cooperativa, intitulada **Aprendizagem cooperativa: práticas inclusivas da educação infantil ao ensino fundamental**.

Quadro 1 - Transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental

Capes-dissertação	2017	Janaina Fernanda Gasparoto Fusco	Aprendizagem cooperativa: Práticas inclusivas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental
-------------------	------	----------------------------------	--

Fonte: autoria própria (2018).

Uma segunda consulta foi feita com as seguintes palavras-chave: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Para esta, apareceram 20 títulos disponíveis.

Só a partir desta avaliação elencamos as dissertações, teses e artigos relacionados ao tema pesquisado na dissertação. O quadro elaborado, a seguir, mostra as pesquisas que colaboraram com o presente estudo:

Quadro 2 - Transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental (base de dados Capes e Scielo)

Descritores	Base de dados	Quantidade encontrada
transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental	Catálogo de teses e dissertações da Capes	1
Transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental	Scielo	0
Transição da educação infantil para o ensino fundamental	Catálogo de teses e dissertações da Capes	20
Transição da educação infantil para o ensino fundamental	Scielo	1

Fonte: Autoria própria (2018).

Quadro 3 - Avaliação na transição da educação infantil para o ensino fundamental (base de dados Capes e Scielo)

Descritores	Base de dados	Quantidade encontrada
Avaliação na transição da educação infantil para o ensino fundamental	Banco de teses e dissertações da Capes	0
Avaliação na transição da educação infantil para o ensino fundamental	Scielo	0
Avaliação da criança com deficiência	Scielo	0
Avaliação da criança com deficiência	Banco de teses e dissertações da Capes	1
A prática avaliativa na educação especial	Banco de teses e dissertações	0

Fonte: Autoria própria (2018).

Em uma segunda consulta, feita com as seguintes palavras-chave, a transição da educação infantil para o ensino fundamental, existem 20 títulos. Para melhor aprofundamento nos estudos e pesquisa realizados, o critério seguido foi:

- Leitura dos resumos;
- Palavras-chave;
- Resultados finais.

Só a partir desta avaliação elencamos as dissertações, teses e artigos relacionados ao tema pesquisado na dissertação. O quadro elaborado, a seguir, mostra as pesquisas que colaboraram com o presente estudo:

Quadro 4 - Artigos e dissertações utilizados no estudo

Base de dados	Ano	Autor	Título
Capes-dissertação	2012	Adriana Zampieri Martinati	Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental
Capes-dissertação	2017	Janaina Fernanda Gasparoto Fusco	Aprendizagem cooperativa: Práticas inclusivas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental
Capes-Tese	2012	Keila H.B. Marcondes	Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos
Capes-dissertação	2015	Rosa Maria Vilas Boas Esperidião	A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal
Capes-dissertação	2014	Edilamar Borges Dias	Da educação infantil para o ensino fundamental: Outro espaço, Outras experiências? O que Dizem as Crianças?
Capes-dissertação	2006	Kelly Cristina dos Santos	Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais.
Capes-dissertação	2013	Izabel Maciel Monteiro	As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar
Capes-dissertação	2014	Kelli Cristina Ferreira	A infância vai à escola: representações sociais de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre infância, criança e aluno.
Capes-tese	2011	Aguillar, A. M.	As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental
Capes-tese	2015	Souza, M. A.C.	A prática avaliativa na educação especial: processos de reflexão com o outro.

Fonte: Autoria própria (2018).

Fusco (2017) traz estudo que aborda o trabalho cooperativo para que a transição seja inclusiva entre estas duas primeiras etapas da educação básica e não sofra descontinuidades ou rupturas. A partir do trabalho colaborativo, este estudo trata da importância das práticas pedagógicas com bases em aprendizagens cooperativas. Esta pesquisa foi realizada através de grupo focal com as crianças.

A pesquisa tem como objetivo verificar o impacto e analisar uma proposta de intervenção com base na aprendizagem cooperativa na transição entre a educação infantil e o Ensino Fundamental, atendendo às expectativas de desenvolvimento da faixa etária. A partir da observação do contexto escolar, buscou compreender as implicações provocadas pela modificação da metodologia de ensino utilizada para minimizar a ruptura existente na transição deste período escolar, acompanhando as legislações que norteiam o período da infância. Diante dos pressupostos das práticas inclusivas, a pesquisa busca a excelência na inclusão escolar, resultante das adequações em sala de aula e políticas públicas que viabilizem esse processo. Na perspectiva da aprendizagem cooperativa, Fusco (2017) busca um trabalho significativo, capaz de garantir os direitos de aprendizagens que estejam contemplados no Projeto Político Pedagógico. Desse modo, práticas significativas em colaboração entre educadores das classes comuns e educadores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribuem para o processo de desenvolvimento do aluno.

A pesquisadora utiliza materiais para prática pedagógica inclusiva como material dourado, dominós de material dourado, jogos de cubra e descubra, no ensino fundamental, e, na educação infantil: afunda e não afunda, misturas e descobertas

A autora conclui que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que, na prática, a educação inclusiva seja efetivada. Este caminho envolve desde políticas públicas a recursos humanos.

Quanto ao professor, a autora enfatiza a necessidade de formação continuada de qualidade e salienta a importância de incessante construção e reconstrução de sua prática pedagógica.

Para Fusco (2017), são necessárias, naturalmente, adaptações como na estrutura física, na organização dos espaços, na flexibilização da rotina e na interdisciplinaridade dos conteúdos, durante o ingresso da criança no ensino fundamental. Ela atribui, ao lúdico, extrema relevância nas duas esferas da educação básica, como parte da prática pedagógica, sendo uma forma de interação nas diferentes linguagens com o mundo.

Marcondes (2012) considera que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental mostra-se em um momento crítico para o desenvolvimento da criança,

principalmente quando esta ocorre conjuntamente com ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Como objetivo geral, a autora procurou analisar as práticas pedagógicas, os tempos e espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos, compreendendo suas continuidades e descontinuidades, assim como as concepções e vivências dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Por objetivos específicos, procurou analisar o contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, buscando compreender seus tempos e espaços, assim como sua estrutura física, bem como conhecer as “práticas” de continuidades e descontinuidades existentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no contexto de nove anos de duração; procurando compreender e analisar como as crianças percebem e vivenciam esses momentos de transição; sem deixar de lado a compreensão e análise das concepções e vivências dos adultos envolvidos nos contextos de transição, ou seja, professores(as) e responsáveis.

As observações são feitas em contexto escolar, com entrevistas semiestruturadas com docentes e com responsáveis, além do uso de produção de desenho.

A autora ressalta que o estudo não adota a ideia de continuidade como a manutenção de práticas, organizações espaciais e temporais entre os contextos, mas como uma evolução na complexidade destas de forma gradual, não abrupta, sem rupturas bruscas. Para Marcondes, são muitas as dificuldades enfrentadas, entre elas o sofrimento dos pais que não querem que seus filhos iniciem no ensino fundamental tão cedo, destacando que as crianças, neste processo, não podem dizer o que sentem.

Como resultado, ela aponta a necessidade de existir formação de qualidade para os docentes e que o foco desta formação deva ser as especificidades das crianças e diversas linguagens desenvolvidas em ambiente escolar.

A pesquisa de Espiridião (2015), durante o processo investigativo, buscou apreender a multiplicidade dos contextos que informavam as práticas educativas: a interação entre crianças e seus grupos de pares, entre crianças e professores, o lúdico nas duas etapas de ensino escolhidas e a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Analisou as legislações da educação infantil e da ampliação do ensino fundamental para nove anos, além dos documentos oficiais da Escola. Também verificou que as práticas educativas que assumiram centralidade na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental estruturaram-se em torno da alfabetização e do letramento, restringindo os períodos de tempo do brincar.

Como resultado da pesquisa, Espiridião (2015) destacou que a prática cotidiana é pouco flexível, controlada pelo adulto e há ruptura na transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Nesse sentido, a investigação evidenciou a necessidade de maior integração entre o brincar na articulação entre os dois níveis de ensino e que as vozes das crianças sejam reconhecidas pelo adulto. Por fim, este trabalho evocou a centralidade das crianças na pesquisa, uma vez que estas foram percebidas como sujeitos sociais ativos e reconhecidas as capacidades de recriação de tempos, espaços e lacunas para exteriorizar sua ludicidade dentro e fora da sala de aula.

Nas considerações finais, fica claro que é preciso dar escuta aos desejos e opiniões das crianças, para que assim seja possível concebê-las como sujeitos sociais e capazes de compreender e sugerir sobre o mundo que as cerca.

A pesquisa demonstra que, mesmo que a escola de educação infantil e a de ensino fundamental dividam o mesmo espaço físico, há falta de articulação entre as duas etapas e que isto desrespeita o direito constitucional da criança e subestima a sua capacidade de compreensão do mundo.

A pesquisa de Dias (2014) teve por objetivo investigar o processo de passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental sob as perspectivas das crianças. Teve como objetivos específicos: investigar as práticas educativas presentes no último período da educação infantil; examinar as práticas educativas no cotidiano do primeiro ano do ensino fundamental; investigar a organização dos tempos e espaços no último período da educação infantil e no primeiro semestre do ensino fundamental; e analisar as concepções das crianças referentes ao primeiro ano do ensino fundamental.

A autora considera necessário que haja um ponto de encontro entre os níveis de educação e ainda a necessidade da busca pela construção de uma cultura compartilhada, a partir da aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento, de educação e de infância, sendo possível constatar a grande diferença entre as práticas existentes nos dois segmentos da educação básica.

Dias (2014) afirma estar presente nestes espaços (ensino fundamental) uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares, que conformam um tipo de subjetividade: a do aluno.

O ritmo das aulas tornava-se lento devido ao fato de as crianças terem que silenciar suas vozes para que todos concluíssem as atividades, devido aos diferentes tempos de aprendizagem.

A ociosidade foi uma das problemáticas identificadas, segundo a autora, pela homogeneização das turmas, que não considera as especificidades e as diferenças dos tempos e ritmos de cada criança.

Na educação infantil, observam-se atividades a serem desenvolvidas de modo menos imperativo por parte da professora e mais participativo por parte das crianças. A professora, neste contexto, mostra-se afetivamente mais próxima das crianças, dá-lhes voz de maneira a qualificar suas opiniões e reflexões.

É primordial buscar conhecer as crianças e não negar a elas um modo privilegiado de aprendizagem, de comunicar-se e de construir seus mundos sociais por meio das trocas e interações propiciadas pela cultura de pares, presente no universo infantil, salientando que é na troca entre os pares e na valorização das diferentes “vozes” infantis que se instalam os sentidos socialmente construídos pelos quais circulam, sendo que esses espaços privilegiam as aprendizagens por meio das diversas interações presentes.

Ao concluir este estudo, Dias (2014) enfatiza que o desafio a que se propõe é o de sugerir a construção de uma política que acolha as crianças como protagonistas sociais. Isto é o que se espera das instituições escolares: que o trabalho nas escolas seja o de compreender as necessidades da infância.

A pesquisa de Santos (2006) utiliza orientações e diretrizes curriculares da educação infantil, primeiro para analisar os termos com que o conceito autonomia é tratado e, segundo, para verificar se a articulação entre o final da educação infantil (pré-escola) e o início do ensino fundamental é prevista, apontando de que forma os documentos expressam rupturas e as continuidades desse período. Nessa medida, a presente pesquisa pode ser caracterizada como exploratória, por admitir que os documentos selecionados representam ideias sobre a infância, orientam as práticas escolares, e expressam, em certa medida, expectativas de pesquisadores e demais profissionais da educação para a formação da infância brasileira.

Em relação ao desenvolvimento social da criança, os documentos analisados evidenciam, conteúdos voltados ao desenvolvimento cognitivo, apresentados por áreas de conhecimento, ao invés de apontar a necessidade de complementariedade entre eles. Assim, pode-se referir que os documentos, apesar de distinguirem as dimensões do desenvolvimento humano, reforçam práticas voltadas prioritariamente à adaptação, ou que se convertem em homogeneização. Os documentos revelam, ainda, que a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental é marcada por um novo papel social, o de aluno, e que nessa passagem algumas ações dos profissionais precisam ser diferenciadas, a fim de superar os desafios desta etapa. Tais orientações dão reconhecimento às especificidades, porém reforçam

a cisão entre as duas etapas ao tratarem especificamente deste momento sob o ponto de vista da adaptação.

Monteiro (2013), em sua pesquisa, objetivou analisar como se concretizam as estratégias de articulação curricular utilizadas numa escola pública municipal de Fortaleza, no último ano da Educação Infantil (EI), que visam à continuidade da formação da criança na sua transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), considerando as perspectivas dos diversos segmentos da comunidade escolar sobre esse processo. No Brasil, os momentos de transição escolar ganham destaque a partir das mudanças na organização da Educação Básica, tais como a ampliação do EF de oito para nove anos de duração e a extensão da escolaridade obrigatória de nove para quatorze anos. A transição da criança entre a EI e o EF é um passo delicado de seu percurso escolar, que pode ter consequências negativas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos, portanto, a transição é um processo que requer o planejamento de ações que articulem os modelos curriculares e o repensar acerca da prática pedagógica do professor frente às crianças.

Os resultados indicados por Monteiro (2013) evidenciam que as vivências educacionais das crianças na escola focam, principalmente, a aprendizagem da leitura e da escrita, para a qual se destina a maior parte do tempo na escola. Em consequência dessa prioridade, as brincadeiras, as interações, a participação das crianças e as atividades que envolvem outras áreas do conhecimento, como ciências naturais e arte, adquirem pouca relevância no contexto escolar. Assim, a análise empreendida sobre as práticas pedagógicas aponta para o objetivo preparatório da Educação Infantil, tendo em vista a prevenção do fracasso escolar no Ensino Fundamental, mediante a antecipação de práticas de escrita, numa perspectiva restrita do processo de alfabetização das crianças.

É necessária a revisão das propostas pedagógicas em curso, para garantia de oportunidades que incluam questões relacionadas desde o cuidado e a educação, ao desenvolvimento integral da criança, à democratização do conhecimento e à diversidade de conhecimentos e saberes.

As práticas pedagógicas são centradas no ensino diretivo, na atuação do adulto, pela qual a principal função da educação infantil é ensinar a ler e escrever tendo em vista a transição: isso reproduz e reforça a valorização social da aquisição da leitura e escrita e, provavelmente, influencia o fato de também os pais e as crianças terem a aquisição do código escrito como principal expectativa de aprendizagem.

Diante da falta de integração da brincadeira e da aprendizagem, o que mais preocupa é que a brincadeira não possui espaço e tempo garantidos já na educação infantil.

É preciso também garantir o seu bem-estar, o acesso a conhecimentos diversos e à vivência plena da infância por meio do reconhecimento, no contexto escolar, das brincadeiras e das interações como constituintes das culturas de pares e promotoras do desenvolvimento humano.

A pesquisa de Ferreira (2014) é sobre representações sociais de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sobre infância, criança e aluno. Tem como objetivo identificar a representação social destes professores tendo como referência a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central.

Nesta perspectiva, compreende-se que, para os participantes da pesquisa, garantir o direito de brincar assegura à criança a possibilidade de manifestar vivências que propiciam o desenvolvimento integral de sua pessoa. Fica evidente, no entanto, ao comparar-se os resultados dos três indutores, a dicotomia existente entre a criança na Educação Infantil e a criança no Ensino Fundamental, pois, a criança, ao adentrar no Ensino Fundamental, é vista como aluno, que tem o compromisso voltado exclusivamente ao aprendizado. Trata-se de uma contradição que oferece aos professores “opções ilusórias”, acarretando a dicotomia entre a educação infantil e o ensino fundamental como duas realidades estanques sem qualquer compasso de harmonia e coerente continuidade. A autora segue afirmando que é necessário reconhecer que, tanto as crianças de 0 a 5 anos, como as do ensino fundamental, são crianças, implicando a escola reconhecer a importância e garantir o brincar. Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimento e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção e o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira, também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

Martinati (2012) procura verificar esta transição pelo olhar do principal protagonista: as crianças e professores. A autora quer desvendar como tem-se constituído o processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos em instituições de ambos os segmentos. Os objetivos da pesquisa foram analisar as interpretações das crianças sobre suas experiências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Os resultados da pesquisa indicaram ausências de referências recíprocas sobre a transição escolar em ambas as instituições de ensino, inexistentes nos projetos pedagógicos e no cotidiano escolar. Não há um trabalho sistemático sobre a vida futura das crianças na Educação Infantil; menções quanto ao seu ingresso no Ensino Fundamental são feitas apenas quando elas manifestam interesse sobre a nova escola. No Ensino Fundamental, há poucas

referências à vida pregressa das crianças, pois é como se nascesse outra criança, que tem que se ajustar à nova realidade por meio do silêncio e do controle corporal. Nesse cenário é tolhido o brincar, que dentro da teoria histórico-cultural é a principal atividade da criança. Em função da ruptura da desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico, algumas crianças sinalizaram o sofrimento no processo de adaptação, e outras, subvertendo a ordem estabelecida, realizaram pouquíssimos episódios lúdicos em sala de aula, de certo modo, atenuando a perda do brincar.

Os problemas evidenciados sobre a implantação do novo Ensino Fundamental são também consequência da forma pela qual o poder público prescreve-o, como em leis e normas, mas não provê, indicando a necessidade de debates sobre qual é, de fato, nosso projeto para a educação da infância.

Aguillar (2011) realizou estudo por meio de uma pesquisa de corpos na educação escolar, no momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental. O objetivo do trabalho foi compreender como dá-se a produção da subjetividade infantil por meio das relações estabelecidas entre os corpos nas situações de educação formal. Foi realizada uma pesquisa, inicialmente em uma sala de aula de alunos de cinco anos, os quais se encontravam na educação infantil e, posteriormente, analisou-se a transição da educação infantil para o ensino fundamental por meio da análise de dados coletados numa mesma turma de crianças, quando frequentando o primeiro ano do ensino fundamental. Para tanto, foi realizada a observação participante nas salas de aula. A partir das conclusões, acredita-se que, apesar de todo o investimento em um modelo disciplinar na escola, as crianças escapam e criam linhas de fuga constantemente.

Souza (2007) analisou os processos de avaliação dos alunos público-alvo da educação especial com professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando a uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas. O autor (ou autora?) defende a tese de que a produção do conhecimento se faz com o diálogo com o outro e de que só pode haver mudanças na prática avaliativa quando há reflexão sobre essa prática e nela, propriamente dita. O estudo partiu da premissa de que a prática avaliativa é um ato que envolve a compreensão dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem, os quais, em seu processo de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, precisam da interação com o outro para mediar mecanismos de aprendizagem que desencadeiam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que auxiliam na internalização dos conhecimentos. A partir da reflexão com os sujeitos que vivenciam o processo de avaliação com alunos com deficiência, é favorecido o repensar das

práticas avaliativas. Para ela, é possível notar unidade entre as ações da prática avaliativa, porém alerta para a análise clínico médica.

A autora enfatiza que as avaliações para o planejamento e as atividades articuladas com a sala regular contribuem para mudanças de olhar sobre a criança com deficiência. Isso acontece pois esta terá possibilidades de mudança na medida em que o contexto é organizado à sua aprendizagem.

Para a autora, diante deste levantamento surgem os entraves na avaliação sobre os processos de não aprendizagem, pois nenhuma estratégia é pensada para que o sujeito com deficiência aprenda.

É preciso repensar as políticas públicas em relação à avaliação da aprendizagem e rever as questões das notas, das adaptações, que demonstram a concepção de avaliação voltada para resultado e não para processos.

Práticas avaliativas que valorizam o produto não consideram o que alunos com deficiência realizam acompanhados por pares ou professores.

Souza (2007) conclui que foi possível afirmar que no município pesquisado as práticas de avaliação têm a perspectiva positivista que não contribui com a emancipação dos sujeitos.

Diante da revisão bibliográfica sobre a temática, foi possível aproximar nosso estudo sobre a temática. Contudo, a escassez de estudos específicos sobre a transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental salientou a relevância da pesquisa sobre o tema.

Para dar sequência à exploração dos vértices do estudo, a seguir trazemos a análise documental.

1.5 Análise documental: o que dizem publicações, leis e documentos oficiais sobre a transição e sobre a avaliação

A fase inicial da pré-análise caracteriza-se, em um primeiro momento, pela escolha dos documentos que serão analisados e, segundo Bardin (2010, p. 121), geralmente atende três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”.

Na primeira etapa, a análise da orientação legal foi feita a partir de análise teórico-bibliográfica acerca das documentações publicadas pelo Ministério da Educação sobre Avaliação e Transição da criança entre as duas primeiras etapas de ensino.

A partir do reconhecimento de que o termo transição, pressupõe uma progressão de mudanças graduais de transferência e de evolução³ esses significados devem ser evidenciados quando lemos este termo nas entrelinhas das leis e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Os documentos selecionados na presente pesquisa representam os princípios e indicam concepções sobre a infância, orientam as práticas escolares e expressam, em certa medida, expectativas de pesquisadores, professores e demais profissionais da educação para a formação da infância brasileira.

Os quadros a seguir foram elaborados visando melhor visualização e compreensão dos documentos revisados.

O Quadro 5 expõe o conjunto de documentos oficiais produzidos no nível federal, advindos do Ministério da Educação e/ou Conselho Nacional de Educação (CNE) – cujo caráter é mandatório e devem servir como orientações referentes à transição escolar, fazendo referências à articulação entre as duas primeiras etapas da educação básica. Tais documentos serão destacados do conjunto em função de que estes foram modificados a partir da Lei do ensino fundamental de nove anos, pois, a partir destes documentos, verificou-se a importância da avaliação e suas formas de registro como ferramenta de articulação entre as duas primeiras etapas da educação básica. Criamos os quadros abaixo para melhor compreensão dos mesmos.

**Quadro 5 - Transição da educação infantil para o ensino fundamental
segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação**

DCNEI
A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.
DCNEB
O acompanhamento da continuidade do processo de educação.

³ Dicionário eletrônico. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/transi%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por ela vividos. As instituições de Educação Infantil devem assim:

. Planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço. E visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição.

. Priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;

. Planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem;

. Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação.

BNCC

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, a BNCC apresenta as sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências, para que as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no Ensino Fundamental. Essas sínteses devem ser compreendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

Ensino Fundamental de Nove Anos
<p>Reafirma-se que a criança tem direito à transição de uma etapa à outra, sem aceleração ou interrupções. Para que não haja interrupções ou acelerações, precisamos refletir sobre o que vem ocorrendo nas redes municipais pelo país afora, uma vez que esta legislação é recente e ainda está em processo de adaptação pelas redes de ensino, professores e demais envolvidos por este processo.</p> <p>Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básica. Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos.</p>
LDB
Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança

Fonte: Autoria própria (2018).

Trazemos, a seguir, no quadro 2, informações e orientações sobre a avaliação, principalmente no que se refere à avaliação na educação infantil, de como esta deve ser e o principal objetivo - que é o do professor avaliar e repensar suas ações. Neste quadro, podemos ver sugestões de como devem ser os múltiplos registros dessa avaliação, de acordo com os documentos e orientações legais, com o intuito de compreender como está prevista e evidenciada nestes documentos. Não fazemos menção ao documento Ensino Fundamental de Nove Anos por ele reunir orientações específicas para a avaliação no ensino fundamental e aqui a proposta é salientar a avaliação e seus registros na educação infantil como ferramenta de articulação na transição entre as duas primeiras etapas da educação básica.

Quadro 6 - Avaliação na educação infantil nos documentos oficiais do Ministério da Educação

DCNEI
<p>As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:</p> <p>A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;</p> <p>Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);</p> <p>Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição com as crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;</p> <p>A não retenção das crianças na Educação Infantil.</p>

DCNEB
<p>As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças. A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição.</p>
BNCC
<p>Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.</p>
LDB
<p>Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.</p> <p>Ao explicitar que a avaliação na educação infantil não tem objetivo de promoção e não constitui pré-requisito para acesso ao ensino fundamental, a LDB traz uma posição clara contra as práticas de alguns sistemas e instituições que retêm as crianças na pré-escola até que se alfabetizem, impedindo seu acesso ao ensino fundamental aos sete anos.</p> <p>Avaliação pressupõe sempre referências, critérios, objetivos e deve ser orientadora, ou seja, deve visar o aprimoramento da ação educativa, assim como o acompanhamento e registro do desenvolvimento (integral, conforme o Artigo 29) da criança deverá ter como referência, objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição e o professor. Isto exige que o profissional da educação infantil desenvolva habilidades de observação e de registro do desenvolvimento da criança e que reflita permanentemente sobre sua prática, aperfeiçoando-a no sentido do alcance dos objetivos.</p> <p>A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).</p> <p>Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança</p>
PNE
<p>1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de</p>

aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

. Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

Estratégias:

. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

. Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;

. Fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação; . Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA.

Fonte: Autoria própria (2018).

1.6 A pesquisa de campo e suas questões

O terceiro movimento da pesquisa, foi pensado para dialogar com os profissionais da educação do município sobre as práticas avaliativas e a transição da criança com deficiência no município. Assim, foi possível perceber a política educacional em prática e possibilitou verificar se há diálogo entre os profissionais da educação. Promover esses espaços implica o reconhecimento de que os contextos educacionais, as práticas educativas e, entre elas, as práticas avaliativas, podem ser emancipadas quando propiciamos aos educadores a reflexão sobre sua própria prática, reconhecendo o que fazem e o porquê de fazerem desta forma e não de outra. A pesquisa de campo foi pensada para compreender a qual agente cabe promover a articulação neste processo para que a transição da criança seja realizada com êxito. Também procurou compreender como é, para o professor, receber e acolher a criança com deficiência no ensino fundamental. E, ainda, buscou-se com a pesquisa de campo compreender, sobretudo,

como a avaliação da criança com deficiência e os registros avaliativos podem contribuir nesta transição para o acolhimento da criança com deficiência.

A pesquisa está composta por dados gerais (quantitativos) das crianças com deficiência da base de dados do município⁴ respostas dos questionários aplicados a supervisores da educação especial, educação infantil e do ensino fundamental; respostas dos questionários aplicados a professores do ensino fundamental, educação infantil e educação especial. A pesquisa conta também com dados preliminares da pesquisa intitulada: A Avaliação Formativa como Transição da Criança com deficiência da Educação Infantil para o ensino fundamental (NASCIMENTO, 2014), cujos dados indicavam fragilidades no processo de transição da criança com deficiência.

Os dados da pesquisa também foram obtidos por meio da aplicação de questionários, por nós elaborados, para professores e gestores com questões semiestruturadas, relacionadas principalmente com a avaliação e a transição. Ainda apresentamos questões inerentes à formação inicial e continuada dos gestores e professores, questões relacionadas ao PPP, pelas quais buscou-se verificar como ocorre a transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental, e quais são os instrumentos avaliativos utilizados na educação infantil e ensino fundamental em especial da criança com deficiência.

O questionário foi utilizado nesta pesquisa tendo sua definição sustentada em Gil, o qual o define como: a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc., (GIL, 2011, p. 121).

A fim de fundamentar melhor a discussão apresentada a respeito da transição e avaliação, foram aplicados questionários, propostos por escrito, com questões semiestruturadas de cunho dissertativo, de modo que os participantes ficassem à vontade para responder e refletir acerca das questões apresentada, A preocupação localizou-se em traduzir nas questões todas as inquietações e aspectos inerentes a esta transição e avaliação, sob a ótica de professores e gestores, e possibilitar que fossem respondidas pelas pessoas no momento em que julgarem conveniente e também a aplicação dos questionários aos pesquisados não sendo estes expostos à opinião e influência de terceiros.

⁴ Trata-se do banco de dados da secretaria municipal de educação e contém dados escolares da cidade.

São questões que procuram verificar qual o cuidado dado às recomendações do MEC sobre a articulação neste processo, o conhecimento dos gestores, as necessidades e dificuldades do professor da etapa.

As questões foram referentes a fatos concretos vividos pelos participantes, questões sobre atitudes em relação a seu próprio trabalho, questões sobre sentimentos vividos ao receber a criança com deficiência, questões sobre padrões de ação como padrões éticos relativos ao que deve ser feito.

1.6.1 Passo a passo da pesquisa de campo

Na primeira etapa da coleta de informações, foram verificadas as matrículas das crianças com deficiência nas escolas municipais de ensino fundamental de acordo com dados coletados no Sistema Único de Informações da Secretária de Educação do município de São Carlos (SP).

De acordo com esta fonte de pesquisa, duas escolas do município apresentavam maior número de matrículas de crianças com deficiência: a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Artur Natalino Deriggi e a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Angelina Dagnone de Melo.

De acordo com estes dados preliminares, e considerando que as duas escolas apresentam o mesmo número de crianças com deficiência, levamos em conta os seguintes critérios para a definição pela EMEB Angelina Dagnone de Melo:

- a) Autorização prévia para participar da pesquisa;
- b) Aceitação prévia do gestor (a) da instituição de ensino.

Para realização da pesquisa, primeiramente conseguimos autorização com a Secretaria de Educação do município em 02/05/2017. Em seguida, buscamos a aceitação da diretora da escola mediante agendamento para explicitação da pesquisa e de seus objetivos – esta autorização deu-se no dia 29/05/2017.

O primeiro contato pessoal com a escola foi, portanto, com a diretora. Após este encontro, a diretora fez uma consulta prévia com seus professores para verificar se havia interesse em participar do estudo e, só então, marcamos um momento para a apresentação da proposta de estudo em HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo).

A Escola Municipal de Educação Básica Prof^a. Angelina Dagnone de Melo, situada à Rua João Ferreira, s/nº, bairro de Santa Felícia, São Carlos (SP), é mantida pela Prefeitura Municipal de São Carlos, ministra Ensino Fundamental organizado em dois ciclos: I e II – ciclo I abrangendo três anos, ciclo II abrangendo dois anos.

Na sequência, foi agendado para o dia 05/06/2017 um encontro com os professores, no qual foi apresentada a pesquisa, com objetivos, metodologia, implicações da pesquisa e como esta pretende colaborar com esta problemática.

Ao conversar com os professores, ficou evidente a importância da pesquisa, uma vez que as dificuldades encontradas pelo professor das salas de primeiro ano do ensino fundamental para lidar com a criança eram afirmadas pelos profissionais nesta primeira conversa.

Para melhor compreensão de como vem ocorrendo no município a transição também aplicamos questionários a professores da fase seis da Educação Infantil com crianças com deficiência incluída, e que serão atendidas pela Emeb Angelina Dagnone de Melo.

Para tanto fizemos contato primeiro por telefone com a direção e professores e depois nos reunimos em reunião de HTPC no dia 19/06/2017 onde foi apresentada a pesquisa, proposto e aplicado o questionário.

1.6.2 Participantes da pesquisa

A partir de levantamento minucioso do número de crianças diagnosticadas com deficiência no primeiro ano do ensino fundamental, a escolha pela escola seguiu o critério de reunir o maior número de crianças com deficiência. Visamos, desta forma, coletar dados em uma mesma escola, com o maior número de professores, que recebem o maior número de crianças com algum tipo de deficiência, segundo os dados repassados e processados pelo setor de banco de dados da Secretaria Municipal de Educação.

Também foram apresentados dados elaborados a partir de respostas de gestores e professores municipais a questões sobre avaliação e transição, cujo objetivo foi identificar com mais afinco qual é sua finalidade e como se encontra organizada essa transição no município mencionado.

Os gestores foram determinados por serem considerados importantes articuladores destes processos e informações na rede municipal de ensino de São Carlos (SP).

Esses fatores fornecem-nos subsídios e pistas importantes para que compreendamos como a inclusão tem sido encarada em nossa sociedade e, mais ainda, nos traz elementos que

ajudam a “pensar” e a propor novas formas de atuação com as crianças, até em uma escala um pouco maior.

Das seis professoras que tinham em sua classe crianças com deficiência, quatro delas aceitaram participar do estudo. Foi realizada a coleta de dados com visitas aos professores, quando houve troca de ideias e informações sobre a pesquisa.

Supervisores da educação infantil, especial e ensino fundamental também responderam aos questionários, bem como o diretor da escola Angelina.

Os demais são dois professores da educação infantil, cujas crianças são encaminhadas para o ensino fundamental na Emeb Angelina seguindo critério de localização.

Responderam aos questionários, portanto, onze pessoas, sendo quatro gestores – três supervisores (educação infantil, educação especial, ensino fundamental) e um diretor (da escola Angelina) – quatro professores do ensino fundamental da EMEB Angelina, dois professores da educação infantil que encaminham crianças para o primeiro ano e um professor da educação especial. A escolha pelos supervisores dá-se por entender que as orientações cabíveis sobre o objeto deste estudo são características inerentes à função destes participantes.

Já a inclusão do diretor da escola ocorreu devido às características de sua função na rede municipal de ensino e, principalmente, pelo fato deste diretor ser elo entre a escola e a Secretaria de Educação.

As questões apresentadas a professores e gestores procuram identificar o que já é feito em relação à transição, que envolve estes participantes, pois assumem diferentes papéis no processo de transição da criança com deficiência.

Quem assume a função de propor e organizar a articulação da passagem de uma etapa à outra? E, nesta transição, o que a criança leva como registros do tempo que ficou na educação infantil?

Em especial, o tema da avaliação da criança é tratado para encontrar respostas sobre a articulação e o desenrolar de um trabalho contínuo no processo de ensino-aprendizagem.

Outra categoria analisada é a formação inicial e continuada do professor da rede regular no que diz respeito à inclusão da criança com deficiência.

Buscamos, com isso, identificar, categorizar e validar as informações a respeito da transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos, elaborando um quadro claro a respeito dos documentos, registros e diretrizes que têm baseado essa transição com o propósito de refletir, analisar e buscar encaminhamentos.

Conhecer como acontece a inclusão escolar nos fornece dados para compreender como vem ocorrendo a transição escolar da criança com deficiência da nas duas primeiras etapas de ensino e, para tanto, a próxima seção deste estudo fornecerá dados de como vem acontecendo ao longo dos de duas décadas até o ano de 2108, no Brasil e principalmente neste município.

2 INCLUSÃO ESCOLAR E A INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO CARLOS

*“Lutar pela igualdade
sempre que as diferenças nos discriminem.
Lutar pela diferença
sempre que a igualdade nos descaracterize”*

(Boaventura de Souza Santos)

Entender a inclusão escolar em seus princípios norteadores obriga-nos a refletir sobre as práticas homogeneizadoras que marcaram estruturalmente, desde o mundo antigo, a educação. Elas estão presentes até hoje nas escolas que excluem e discriminam as diferenças e a multiplicidade das nossas crianças.

De acordo com Cunha (2016), a pedagogia remonta ao mundo antigo. Lá surgiram os primeiros sinais de educação que, segundo ele, é notório o que diz Gadotti, já que foi Jesus o primeiro a incluir no mesmo status social a mulher, a criança, o cego, o deficiente físico e os que estavam à margem da sociedade.

Com o passar do tempo, o pensamento pedagógico vai se transformando até a chegada à Revolução industrial: este pensamento pedagógico consolidou a escola mais para homogeneizar as diferenças e, com isso, excluir aquele que fosse diferente do que para a inclusão destas na educação na época. O sistema capitalista, ao solidificar-se no século XIX, colaborou para uma educação elitizada segundo Cunha (2016, p. 20):

Em uma sociedade que se estabelecia pelas influências do positivismo, a organização fabril servia, conseqüentemente, como modelo. A solidificação do sistema capitalista no século XIX ditou os parâmetros para a formação de uma educação elitizada, calcada em regra, vigilância e punição.

Como herança, a tendência fabril da época trouxe, para a educação, professores preocupados em ensinar o que se estabeleceu como certo através de hierarquização de valores, culturas e saberes, sem ocupar-se com a humanidade de seu ofício. Isso tudo culminou, segundo Cunha (2016, p. 22), no sistema escolar que temos hoje:

No sistema escolar, encontramos formas de agir que foram incorporadas à cultura acadêmica independentemente de nossa vontade: a maneira de olhar o aluno ou o professor; o peso que cada um tem no espaço escolar, instrumentalizado pelo capital

discente ou pela posição docente; o sistema de avaliação como força coerciva ou currículo oculto, onde é estabelecido silenciosamente o que se deve ensinar, como ensinar e como aprender.

Podemos considerar que vivemos durante séculos naquilo que se pode chamar de pedagogia da exclusão, como aponta Rodrigues (2006, p. 8):

Nos diferentes períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se produziam e transmitiam conhecimento. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como são construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico.

É notória a importância da valorização da dimensão humana no contexto da inclusão e, em Rodrigues (2006, p. 163), vemos que:

Um longo caminho tem sido percorrido entre a exclusão e a inclusão escolar/social. É evidente que as orientações que se apresentam sobre o paradigma da inclusão devem ser baseadas na evolução de conceitos anteriores e nos progressos científicos e tecnológicos, pertinentes a educação geral. Neste contexto, devemos priorizar a valorização da dimensão humana de cada sujeito cidadão, com seus direitos fundamentais e deveres garantidos.

É possível analisar o processo de inclusão sob a luz da abordagem histórico-cultural, pois permite-nos dar novos significados em relação às pessoas com deficiência. A este respeito, Rodrigues (2006, p. 163) afirma:

O processo de inclusão educacional, analisado, à luz da abordagem histórico-cultural, permite-nos apropriar novos significados em relação às pessoas com deficiência em espaços segregados: por carregarem consigo o estigma da incapacidade mental, física e sensorial, tais pessoas têm vivido a impossibilidade de acesso ao conhecimento historicamente produzido no contexto da educação geral, sendo relegadas a escolas ou instituições segregacionistas, em função de suas peculiaridades físicas, mentais e sensoriais.

No processo de inclusão, é importante salientar as diferenças e singularidades entre as pessoas, o que, segundo Mantoan (2015, p. 15), é reafirmar que “pessoas são seres singulares, que estão sempre se diferenciando, interna e externamente e, portanto, não cabem, nem caberão, em categorizações, modelos, padrões”.

Carvalho (2014) contribui para este debate trazendo o próprio conceito de diferença, o qual deve ser observado, pois, segundo ela:

As novas perspectivas emergentes de compreensão das diferenças indicam uma visão mais complexa do diferente, para além do paradigma da diversidade. Deste modo, surge o campo híbrido, fluído, polissêmico, ao mesmo tempo promissor, da diferença,

que se constitui nos entrelugares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais. (2014, p. 14)

O conceito de diversidade também é importante ser salientado aqui, a partir do olhar de Carvalho entendido como integração das diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação dos sujeitos, entre si, com seus contextos.

Ainda segundo esta autora,

[...] o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas como presença física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar. (CARVALHO, 2014, p. 23).

A autora ainda esclarece a importância para a inclusão escolar da organização do trabalho pedagógico, das grandes linhas aos seus menores detalhes – ou seja, dos princípios, dos valores e da estrutura macroeducacional às atividades e iniciativas que brotam do cotidiano escolar para este processo. Cunha (2016, p. 10) refere-se à essência da inclusão e afirma que:

Em sua essência e legitimidade, a toda a educação é um direito de todos, e todos nós somos, por natureza, inacabados sempre será necessário sermos incluídos em um dado momento em algum lugar [...] é preciso compreender o quanto somos humanamente iguais por termos necessidades e sonhos; e quanto somos humanamente diferentes por termos diferentes necessidades e sonhos.

Mantoan (2015, p. 21) define a inclusão sobretudo como oportunidade de igualdade de direitos. Segundo ela: “A inclusão é uma ideia poderosa e desafiadora, assumida por quem tem o compromisso de disseminar, em um mundo habituado a modelos e diferenciações excludentes, a garantia do direito à diferença, na igualdade de direitos”.

A premissa da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que garante bases para efetivação da inclusão, é a de educar, sem distinção, todas as crianças, garantindo a elas uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades e especificidades: para isso são necessárias mudanças na estrutura organizacional e na proposta pedagógica da instituição. Também se fazem necessários, investimentos nos recursos humanos, para que sejam eliminados preconceitos e barreiras, além de conscientizar pais, alunos e professores, bem como o investimento na formação continuada dos professores no sentido de observar a multiplicidade humana.

Para Mantoan (2015, p. 17), devemos estar cientes da natureza mutante de todos nós:

A perspectiva de formar uma geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação, da convivência, do reconhecimento e do valor das diferenças, que marcam a multiplicidade, a natureza mutante de todos nós.

Quanto à inclusão da criança nas propostas pedagógicas das instituições, a valorização das diferenças é o ponto de partida para a efetivação deste processo. Para o aluno com deficiência ser incluído, é necessário, ainda, segundo Amaro (2006, p. 39):

[...] na lógica inclusiva o aluno é valorizado em suas diferenças e nas formas com que estabelece as relações no contexto em que está inserido. O aluno pode demonstrar seu conhecimento e utilizar-se de recursos diferenciados para sua construção. Um aluno que não fala e não sabe escrever, por exemplo, pode se comunicar através de expressões corporais, gestos, movimentos. Podemos avaliar como está se dando a construção do conhecimento deste aluno pelas várias formas como ele se relaciona com o que é vivenciado na escola e não só pelo produto final de suas atividades. Podemos avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com base no progresso por ele apresentado em relação aos objetivos traçados na identificação de suas necessidades. Isto é, valorizamos o que ele progrediu com base em suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. O que se espera que ele desenvolva e aprenda é estabelecido considerando sua singularidade e não aquilo que é esperado para a maioria.

Do ponto de vista da ação do professor, no processo de efetivar a inclusão escolar da criança com deficiência, alguns fatores são determinantes. Um deles é a mudança da postura diante da homogeneidade das turmas e do que cada criança deve aprender; é necessário que o professor perceba a singularidade de cada criança e, desta forma, perceba-a como o centro do processo de aprendizagem.

A democratização da escola abriu-a para novos grupos sociais, mas não fez, segundo Mantoan (2015), o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por estes grupos para as salas de aula. Exclui, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos.

Ainda segundo a autora, trata-se de forma mais ampla de considerar, portanto, a quebra dos paradigmas:

Queiramos/saibamos ou não, estamos sempre agindo, pensando, propondo, refazendo, aprimorando, retificando, excluindo e ampliando com bases em paradigmas. Estes paradigmas podem ser entendidos na modernidade como um conjunto de regras, normas, crenças, valores e princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico norteiam o nosso comportamento até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. (MANTOAN, 2015, p. 20).

São muitas as transformações na sociedade e nos meios de comunicação, afetando a velocidade das informações, ainda segundo Mantoan (2015, p. 22):

Vivemos em uma rede cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novo marcos de compreensão entre as pessoas e do mundo em que vivemos.

É preciso reconhecer que muitas mudanças no sistema de ensino devem ser feitas para que as escolas de fato adotem a inclusão em suas dependências, dentre elas uma metodologia de ensino que envolva a todos é o primeiro passo para que crianças com deficiência encontrem seus espaços no ambiente escolar.

Segundo Vilaronga (2014) foi a partir de 2000, com a entrada na gestão municipal do mesmo partido político da Presidência da República da época (Partido dos Trabalhadores-PT) que o movimento pela educação inclusiva da política nacional iniciou-se no município. Na época, havia um programa federal que incentivava a implantação das salas de recursos multifuncionais, e assim o município começou a receber kits de equipamentos, materiais pedagógicos e mobiliários.

Ainda segundo esta autora, a administração municipal de São Carlos sempre aderiu a programas federais, atuando também como polo de formação de professores da região no Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade. Antes de receber a primeira sala de recursos equipada pelo MEC (2005), a rede municipal já possuía salas funcionando independentemente do programa, que estavam equipadas e tinham professores de Educação Especial (VILARONGA, 2014)

Atualmente, no município de São Carlos são quarenta professores efetivos que atuam no ano de 2018 na rede de ensino como professores de educação especial. Atendendo em sala de recursos e ensino colaborativo⁵ em 28 salas, estes profissionais da educação especial estão em 19 CEMEIs e 9 EMEBs, bem como em salas regulares.

Ainda em 2018, estavam matriculadas na rede municipal de ensino 11.683 crianças, sendo que 298 crianças diagnosticadas com deficiência para um total de 48 professores da educação especial. Estes professores são os responsáveis pela adaptação do material a ser utilizado pela criança na sala comum. Devido ao grande número de crianças com deficiência

⁵ Ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (2008p. 10) Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. Práticas educativas: ensino colaborativo.

em relação ao número de professores, fica inviabilizado o processo de inclusão, uma vez que cabe ao professor de educação especial atender a toda essa demanda.

Existem centros especializados que atendem às populações com diferentes tipos de deficiência no município, como, por exemplo, o Espaço Braille – para atendimento a pessoas cegas ou com baixa visão.

A Secretaria Municipal de Educação mantém convênio com a APAE e a ACORDE. A APAE atende pessoas com qualquer tipo de deficiência e a ACORDE atende crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual.

Crianças atendidas em contraturnos às suas jornadas escolares nestas duas instituições, APAE e ACORDE, não são atendidas pelo professor da educação especial na rede municipal de ensino, o que inviabiliza o diálogo entre os profissionais que o atendem. Sem a troca de informações sobre os atendimentos oferecidos para esta criança, o professor, seja da educação infantil ou do ensino fundamental, não tem apoio técnico necessário para lidar com a criança, uma vez, como verificado neste estudo, a formação do professor nem sempre vai ao encontro das especificidades da criança com deficiência.

Percebemos que, apesar dos esforços de professores e gestores, ainda há um longo caminho a ser percorrido em todo o país quando se trata da inclusão escolar pois, apesar dos serviços, a responsabilidade recai inteiramente sobre professores que nem sempre contam com professores especialistas para o trabalho colaborativo, e esbarram com diversas questões, como por exemplo, lacunas em sua formação para o trato com pessoas com deficiência.

A próxima seção foi elaborada para explicar a importância de respeitar o desenvolvimento infantil segundo a teoria de Vygotsky, e desta maneira compreender porque não se deva antecipar o currículo do ensino fundamental na educação infantil, e sim estender algumas práticas da educação infantil no ensino fundamental, como prevê a lei do ensino fundamental de nove anos.

3 A TRANSIÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL/ENSINO FUNDAMENTAL: SIGNIFICADOS E CAMINHOS

*“É vivendo plenamente cada fase da vida
que melhor se prepara a seguinte”*

(Guenther)

Momentos de mudanças em nossas vidas são sempre carregados de expectativas, anseios e perspectivas, sejam estas mudanças físicas, de um de lugar para o outro, mudanças de fases no desenvolvimento de uma criança, como da infância para a adolescência, ou no que se refere às etapas de ensino, como da educação infantil para o ensino fundamental.

Questões como divisão de tempo e espaço, currículo e avaliação permeiam esta discussão. Em pesquisas realizadas por (FUSCO, 2017; ESPERIDIÃO, 2015; MARTINARI, 2012), podemos notar que, além destas questões na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, as práticas educativas restringem os períodos de tempo do brincar e são estruturadas em torno da alfabetização e do letramento. Estes, entre outros, são indicadores de rupturas na transição da criança de uma etapa para outra.

Para Santos (2006, p. 1-2), são alguns indicadores desta ruptura:

- a) mudança de um espaço físico já conhecido para outro a ser conhecido, localização da escola, da sala, distâncias, tamanhos, organização, funcionamento diferente e o uso de mesas e cadeiras individuais, com menor mobilidade ao longo do dia;
- b) o agrupamento: aumento do número de crianças por turma, crianças novas na própria sala ou na escola como um todo, com características diferentes, tamanhos, idades, hábitos e comportamentos;
- c) a rotina: redução do tempo para brincar, aumento de tempo que permanecem sentados em atividades dirigidas, divisão do tempo por áreas do conhecimento, introdução da avaliação do desempenho escolar e exclusão do apreciado "dia do brinquedo" (normalmente, na rotina da educação infantil é combinado um dia da semana em que as crianças são incentivadas a trazer um brinquedo de casa para compartilhar com outras crianças);
- d) interações: a relação de autoridade entre professores e crianças e entre as crianças passa a ser referenciada, principalmente, em relação ao desempenho acadêmico.

Dessa forma, vemos que até a maneira como estão dispostas as carteiras dos alunos no ensino fundamental – uma na frente da outra, evitando conversas, tendo à frente o professor com o controle da sala, sugere, portanto, uma mudança importante pela qual não há possibilidade de dar voz ao aluno, o que já é por si um ato de inibidor para a criança, mas também fator de mudança física importante. Mas as mudanças são muitas.

A palavra transição traz em seu bojo a ideia de passar de um lugar para outro, de um estado ou de um assunto para o outro, um efeito de mudança, gradual.

Percebe-se que o termo transição pressupõe uma progressão de mudanças graduais de transferência de evolução⁶. Para ser bem-sucedida, a transição, segundo Vasconcelos (2007 apud MARTINHO, 2016, p. 17), “uma transição bem-sucedida é fundamental para o desempenho cognitivo, bem-estar social e emocional da criança”. O sucesso acadêmico e social obtido pela criança quando da transição poderá levar a um ciclo virtuoso de conquistas, determinando a sua adaptação às exigências escolares (FABIAN; DUNLOP, 2007; PIANTA; KRAFT-SAYRE, 2007 apud MARTINHO, 2016). Pelo contrário, uma criança com problemas na adaptação à escola, logo nos primeiros anos de escolarização, mais provavelmente evidenciará dificuldades acadêmicas, comportamentais ou sociais que se refletirão ao longo do seu percurso escolar (EINARSDÓTTIR, 2007 apud MARTINHO, 2016).

Observa-se, contudo, que a transição entre as duas primeiras etapas de ensino está limitada a algumas atividades de leitura e escrita na educação infantil, sem a participação da família ou da comunidade, e com pouca ou nenhuma articulação. Segundo Pianta & KraftSayre (2007 apud MARTINHO, p. 29), “a transição é um processo complexo que envolve preparação da escola, participação e apoio comunitário, e conhecimento e envolvimento da família”. É, por isso, fundamental um processo de construção de relacionamentos entre todos os parceiros com o compromisso de preparar a criança para a transição. Criança, família, escola, pares e comunidade estão interligados e são interdependentes ao longo do processo de transição. Assim, importa o relacionamento e articulação entre os diferentes ambientes vivenciais da criança em transição, ao longo do tempo.

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade. (BRASIL, 2013, p. 121).

Conhecer a criança suas peculiaridades e a forma como aprende, para se preparar para receber esta criança nos anos iniciais do ensino fundamental, é importante maneira de garantir que não seja interrompido este processo, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

⁶ Dicionário eletrônico. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/transi%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

Aspectos verificados na revisão da leitura apontam para efetiva participação da família no processo de transição bem como de equipe multidisciplinar, da equipe escolar, permeadas por adaptações, pelo protagonismo da criança, flexibilização de tempos para as brincadeiras no ensino fundamental, pelo cuidado no controle do corpo, as práticas pedagógicas observados nesta transição, somados a atenção ao desenvolvimento infantil favorece a transição fazendo com que este processo vivenciado pela criança não seja uma transição desarticulada mas sim uma travessia contínua e segura.

3.1 Desenvolvimento Infantil como condutor da transição educação infantil para o ensino fundamental

A educação infantil é, do ponto de vista legal, a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), em seu Artigo 29.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), esta é a primeira etapa da educação básica, 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 a 5 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.

Para explicar a transição escolar de acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança, é necessário recorrer às teorias que explicam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. E recorreremos à abordagem histórico-cultural, sobretudo com as contribuições de Vygotsky e seus colaboradores Luria e Leontiev. Nossa opção por esta perspectiva teórica deve-se por entendermos que esta abordagem explica o funcionamento cognitivo do ser humano enquanto parte de uma realidade histórico-cultural específica; e seus primeiros expoentes centraram seus estudos na psicologia cognitiva (percepção, memória, atenção, solução de problemas, fala, atividade motora). Eles estudaram desde processos neurofisiológicos até as relações entre o funcionamento intelectual e a cultura da qual os indivíduos fazem parte. Vygotsky chamava seus estudos de “cultural”, “histórica” ou “instrumental”, segundo Leontiev (2012, p. 26):

Instrumental se refere a natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas [...] as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa[...]costumes populares tais como amarrar um barbante no dedo para lembra-se de maneira mais eficaz.

O elemento cultural:

Envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas [...] como a linguagem.

Já o elemento histórico funde-se com o cultural:

Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. [...] Instrumentos culturais e sociais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. (LEONTIEV, 2012, p.26).

Assim, segundo os princípios e conceitos propostos por esta abordagem, a vivência da criança na educação infantil reveste-se de extrema importância para o desenvolvimento da sua inteligência e personalidade, sendo está repleta de relações interpessoais e afetivas. Neste ambiente estão compostos estes três elementos principais da teoria de Vygotsky: a cultura, a história e os instrumentos.

Para melhor compreensão da teoria, é importante perceber a lógica da abordagem de Vygotsky, que aponta para três pilares básicos de seu pensamento:

- . As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos de atividade cerebral;
- . O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
- . A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Nesta fase a criança experimenta seus primeiros momentos de mediação social. Segundo Oliveira (1993, p. 28), em termos genéricos, “mediação, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirmam ainda, no capítulo sobre a educação infantil, que este é um período marcado por aquisições com dimensões

orgânicas, porém estas diretrizes dão ênfase às relações em uma dimensão histórico-cultural, como pode ser verificado no trecho a seguir:

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes. (BRASIL, 2013, p. 86).

Momentos como o brincar, por exemplo, são momentos de aprendizagem nesta etapa da educação básica em que os conceitos cotidianos são adquiridos pela criança. Como já afirmado por Santos e Tomazzetti (2017, p. 56),

Brincar e imaginar “conectam-se intimamente ao pensamento e ao conhecimento, e as crianças expressam esse elo (brincar-imaginar-pensar-conhecer) com simplicidade, profundidade e, porque não dizer, com poesia em seu dia-a-dia quando escutadas e olhadas” pelos adultos de referência.

Os ambientes da educação infantil são, portanto, de suma importância para favorecer as experiências infantis com várias linguagens e materiais diferentes, e todos esses fatores levam a criança ao aprendizado. Além disso, como apontado anteriormente, nas relações neste ambiente as crianças estabelecem conexões para que, segundo a teoria histórico cultural, sejam acionadas as funções psicológicas superiores que são os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes – isto é, ações conscientemente controladas, como atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato e formação de conceitos (OLIVEIRA, 1993, p. 28). É também nesta etapa da vida, a qual coincide com a educação infantil, que se visibilizam as primeiras grandes conquistas da criança, como, por exemplo, a fala e outras formas de expressão sob a forma de linguagens.

Esta linguagem é expoente desta teoria, que aponta para a importância do período pré-escolar¹ para o desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança, uma vez que estes anos de vida coincidem com o advento da fala, por exemplo. Ao abordar a questão da linguagem (cuja função principal é a de intercâmbio social) e do desenvolvimento a partir de uma perspectiva na qual, ambas, são interdependentes, a Teoria Histórico-

Cultural explica que a linguagem impulsiona o desenvolvimento e este, por sua vez, impulsiona a linguagem, mas ambos estabelecem processos distintos (VYGOTSKY, 2005). Em um dado momento do desenvolvimento filogenético (desenvolvimento filogenético é o desenvolvimento de uma espécie) (OLIVEIRA, 1993, p. 45), essas duas trajetórias se unem - e este é o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata.

Todavia, ao educarmos crianças menores de seis anos, há implicações com certas tarefas que são mais específicas dessa faixa etária, como os cuidados com segurança, higiene, saúde, alimentação, repouso e recreação. Essas tarefas devem ser executadas tendo em vista o principal objetivo da educação infantil segundo o parecer CNE/CEB Nº: 20/2009, documento este que dá suporte para a revisão das DCNEI, como explicitado no trecho a seguir:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 16).

Para garantir a apropriação pela criança dos processos de conhecimentos, aprendizagens e demais direitos integrados aos cuidados, as DCNEI propõem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações, as brincadeiras e experiências, entre outras, que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; (BRASIL, 2010, p. 27).

Convergindo com a abordagem histórico-cultural, encontramos no texto das DCNEI a defesa da concepção de criança como sujeito histórico, sujeito 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).

Na escola da infância, por isso, é privilegiada a brincadeira como uma linguagem própria a ser valorizada nesta etapa do ensino, pois possibilita, dentre outras coisas, a construção do eu e das relações pessoais, o desenvolvimento do pensamento e de outras linguagens, o ingresso no mundo simbólico por meio da fantasia e do faz-de-conta e a expressão de ideias, sentimentos e emoções.

O brincar é, portanto, uma linguagem lúdica própria da criança. Segundo (FRIEDMANN, 2012), linguagens são meios sistemáticos de comunicar ideias ou sentimentos por meio de signos. Para a autora, o grande desafio para professores da educação infantil é saber escutar essas “falas”.

O brincar, é aqui também apresentado como uma linguagem a ser privilegiada tendo em vista que na educação infantil, no ensino de crianças pequenas, possibilita, dentre outras coisas, a construção do eu e das relações pessoais, o desenvolvimento do pensamento e de outras linguagens, a expressão de ideias, sentimentos e emoções. Segundo Vygotsky (2007, p. 107), “o brinquedo preenche necessidades da criança nada mais são do que uma intelectualização perante a atividade de brincar”.

Nesta direção, Vygotsky (2007) salienta a importância da maturação das necessidades para compreendermos a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade:

A maturidade das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendermos o caráter especial das necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como forma de atividade. (VYGOTSKY, 2007, p. 108).

As relações interpessoais e afetivas que ocorrem no período da infância vivido pela criança na educação infantil são extremamente importantes para o desenvolvimento da sua inteligência e personalidade. Estes momentos vividos durante a infância, cuja centralidade é o brincar, por exemplo, são considerados de intensa aprendizagem nesta etapa da educação básica, na qual os conceitos cotidianos são adquiridos e cujas interações possibilitam a aquisição das qualidades humanas produzidas ao longo da história.

Nesta fase é que a criança experimenta, portanto, seus primeiros momentos de mediação social fora do núcleo familiar. As crianças aprendem com seus parceiros mais experientes e com os adultos com quem interagem cotidianamente, com os objetos, com o ambiente e com as vivências ali proporcionadas.

Ao pensarmos nas suas especificidades, a educação infantil novamente deve se diferenciar do ensino fundamental. Enquanto esse último é orientado para a aquisição das habilidades de leitura e escrita e da aquisição de conceitos científicos de forma sistematizada

em disciplinas, na Educação Infantil a brincadeira é a centralidade. A mudança da hierarquia da atividade lúdica expressa pela brincadeira para a atividade de estudo mais presente na etapa seguinte, está na centralidade das propostas curriculares e é um fator importante nesse processo.

A brincadeira não desaparece nem se torna irrelevante para o desenvolvimento infantil com a entrada na idade escolar. Os motivos e as capacidades necessários à formação da atividade de estudo começam a ser gestados no período anterior do desenvolvimento; a brincadeira, por sua vez, muda paulatinamente de lugar na hierarquia de atividades infantis na transição da idade escolar, e aparece como atividade de grande importância nas demais relações que a criança estabelece, em especial nos primeiros anos do ensino fundamental. (FUSCO, 2017, p. 50).

Tem-se considerado que o esperado em termos destas mudanças é que elas sejam preparadas pelo novo espaço/ciclo escolar, recebendo a criança e preparando sua adaptação de acordo com as expectativas da organização dos ambientes, dos espaços físicos, das rotinas e do currículo do ensino fundamental neste primeiro ano. No entanto, percebe-se que vem acontecendo o contrário: ou seja, tem havido uma pressão dos primeiros anos escolares sobre a última etapa da educação infantil – a pré-escola – para que lá se faça a “preparação” de suas crianças, então com cinco anos de idade, a fim de que “aprendam” como vai ser o primeiro ano do novo ciclo. A este respeito, Esperidião (2006) afirma que:

Do ponto de vista de Kramer, a inclusão dessas crianças requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico dentro das escolas e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. A escola deve levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção de cultura na educação infantil e no ensino fundamental. Significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar). Nesse entendimento, é necessário lidar com crianças como crianças, e não só como alunos.

Esta ideia está, pois, em sintonia com o que foi proposto por Vygotski ao defender que “Se não entendermos o caráter especial das necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como forma de atividade” (VYGOTSKY, 2007, p. 108). No entanto, como afirma Mello (2007, p. 3):

[...] poucos têm clareza sobre o papel da educação na formação das pessoas, inclusive quando elas são pequenas. De um modo geral, pensa-se que o papel da escola é ensinar conteúdos e informações. Será apenas isso? [...] uma preocupação ainda comum é manter as crianças quietas para facilitar a transmissão dos conhecimentos. Poucos parecem perceber uma diferença que não seja apenas de ritmo entre o papel do professor da infância e o papel do/a professor/a de outros níveis de ensino. Ao contrário, se considerarmos o vocabulário utilizado, é comum confundir educação infantil com educação escolar, criança com aluno, sala de atividades com sala de aula. Para muitos, aluno e criança são a mesma coisa: independentemente da idade e da forma específica como aprendem, se frequentam a escola, são alunos.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento refere-se, então, ao “desenvolvimento da consciência”, como um processo se inicia na criança desde que nasce, “quando começa a estabelecer algum tipo de relação com o mundo que a cerca e começa, assim, a formar para si necessidades culturais – como gostar de ouvir a voz do adulto que cuida dela” (MELLO, 2007, p. 4). São, portanto, necessidades de outra ordem, são culturais, e não apenas biológicas, como até pouco tempo atrás se pensava sobre a criança. Ainda segundo esta abordagem do desenvolvimento humano, à medida que vão crescendo, as crianças vão se interessando pelos objetos que os adultos aproximam dela, e logo depois, passam a imitar as suas ações procurando, com eles, aprender a usar os objetos que eles utilizam e a agir como os adultos agem. Para Mello, segundo Vigotski (2007, p. 4):

[...] esse processo em que, pouco a pouco, [a criança] vai percebendo o mundo ao redor e seu funcionamento é um processo de aprendizagem. A partir do que apreende e aprende, a criança vai formando sua consciência, isto é, vai formando uma compreensão do mundo e vai formando a si mesma como personalidade. A concepção de criança defendida por Vigotski é, por isso, elemento revolucionário para a educação das crianças pequenas hoje.

Erroneamente, em algumas instituições de ensino, tem-se colocado muito enfaticamente a cobrança da alfabetização sobre as crianças da pré-escola, antecipando algumas práticas do ciclo inicial do ensino da leitura e da escrita como pretexto para “amenizar” os efeitos sobre as expectativas – e cobranças por bons índices – sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Entretanto, a antecipação de conteúdo é um fator tão preocupante quanto outro fator: o plano psicológico. Para possibilitar uma transição segura do ponto de vista emocional das crianças, é importante compreender que uma coisa é a mudança de segmento da pré-escola para o primeiro ano do EF, outra coisa são as condições do desenvolvimento no plano psicológico, as quais não acompanham imediatamente a mudança externa. A este respeito, corroboramos com o defendido por FUSCO (2017, p. 49) ao afirmar que:

É fundamental que o professor que atua com crianças ingressantes no ensino fundamental tenha clareza de que a transição formal ao novo segmento de ensino não tem correspondência imediata no plano psicológico, ou seja, o fato de ser inserida em um novo modelo institucional de ensino não provoca imediatamente na criança a transição psicológica ao período escolar do desenvolvimento psíquico. Faz-se necessária a sensibilidade pedagógica para oferecer à criança o suporte preciso para que se construa essa transição, tendo em vista a magnitude das mudanças.

Ora, entende-se que a escola, enquanto instituição social, não deve exigir da criança pré-escolar que se prepare para o primeiro ano de modo a deixar de viver o

presente de sua vida, o seu tempo presente de criança de 6 anos que frequenta a pré-escola com preocupações e expectativas dos adultos sobre sua aprendizagem futura. São os adultos que trabalham na escola que devem, ao longo do primeiro ano do ensino fundamental, proporcionar às crianças recém ingressadas experiências de transição gradual e progressiva em relação às novas demandas. Novamente, o que está em pauta é o conhecimento sobre as reais necessidades das crianças, necessidades estas, que guiam o seu desenvolvimento, uma vez que:

[...] são as mesmas crianças que são inseridas em objetivos, estruturas e currículos que exigem competências tão desiguais. Para que as adaptações e adequações aconteçam, é de extrema importância o conhecimento do processo de desenvolvimento, juntamente com as possibilidades de contexto de aprendizagem, aliando tais aspectos a um ambiente acolhedor e inclusivo. (FUSCO, 2017, p. 52).

Neste sentido, a teoria histórico-cultural fornece importantes contribuições para pensarmos a transição da criança da educação infantil (pré-escolar) para outra etapa de ensino. Esta transição deve ser, segundo esta teoria, de acordo com aspectos e características do desenvolvimento e não de forma exclusivamente cronológica.

Ao discutirmos a transição da criança da pré-escola para o primeiro ciclo do ensino fundamental, argumentamos que não se trata meramente de passar de um nível de escolaridade a outro, mas, sobretudo, de dar condições para que os processos e as mudanças em curso na fase de desenvolvimento dessa criança pré-escolar - que estão em franco processo de ampliação, tenham continuidade no novo ciclo. Leontiev (2012, p. 62), diz que “a transição para um novo estágio no desenvolvimento da vida e da consciência de uma criança ocorre seguindo um padrão interior [...] e que esta transição está associada com uma inclusão nas novas formas de vida social acessíveis a ele”.

A transição deve dar-se de acordo com as mudanças na atividade principal da criança: do brincar para a atividade subsequente. Sugere, assim, pensar propostas para esta articulação de acordo com a atividade em que a criança se encontra. Diz Leontiev (2012, p. 63):

Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos separados de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes.

As especificidades da educação infantil comparadas às do ensino fundamental distinguem-se pela sua centralidade. Enquanto este último é centralizado no desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita, e de aquisição de conceitos científicos de forma sistematizada

em disciplinas, impõem um difícil contraste quando vemos que, na educação infantil, a brincadeira assume a centralidade.

As experiências proporcionadas para as crianças nesta transição são comumente atividades de leitura e escrita que, nos moldes do ensino fundamental, são transmitidas às crianças na educação infantil, antecipando assim o currículo específico da próxima etapa de ensino. As demais mudanças e experiências não ocorrem de forma paulatina, são bruscas: em apenas dois meses, a contar da última fase da educação infantil ao início do primeiro ano do ensino fundamental, o que contraria qualquer teoria do desenvolvimento humano.

Leontiev ajuda-nos a pensar propostas que possibilitem a continuidade dos processos de aprendizagem nesta transição. Podemos fazer uma relação com o que, segundo ele, acontece com a criança criada em uma família quando vai para a pré-escola, conforme relatam as pesquisas de Leontiev (2012) seu modo de vida parece mudar radicalmente, e, em certa medida, isso é verdade, mas psicologicamente sua atividade permanece como antes, dentro de seus muito importantes limites básicos. Segundo Mello (2007, p. 96).

O estudo da criança nas diferentes idades mostra que, em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, surgem novas formações no processo de desenvolvimento – que não existiam na etapa anterior –, que constituem o resultado de tudo o que ocorreu ao longo desse período de desenvolvimento e compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento da criança.

Desta forma, é possível verificar que o desenvolvimento segue um plano não linear de processos cujas mudanças paulatinas devem seguir em crescimento espiral de um nível para outro mais avançado, seguindo um processo de assimilação próprio em cada fase do desenvolvimento.

Logo no primeiro ano de sua vida, a criança deixa a passividade e passa a um período de interesse ativo que indica a passagem gradual à atividade, ao uso dos instrumentos e da palavra. E é, exatamente esta nova condição de desenvolvimento que:

[...] permite uma nova relação da criança com seu entorno físico e social e, conseqüentemente, um avanço no desenvolvimento de sua atividade e de sua consciência, uma vez que a consciência se forma na relação com o outro. Assim, sobre a base de seus movimentos e das ações organizadas pelos adultos, a criança começa a perceber o mundo que a rodeia (MELLO, 2007, p. 9).

Esta característica marca os primeiros três anos da criança, ou seja, entre um e três anos, a criança ‘ganha o mundo ao começar a andar (ainda ao engatinhar) e “entra em uma etapa de

comunicação mais livre e independente com o mundo que a cerca, ampliando sua esfera de conhecimentos.” Todavia, como nos alerta a teoria histórico-cultural, essa atividade é condicionada pelos objetos, pois a criança faz aquilo que os objetos lhe sugerem, em uma demonstração clara da unidade entre percepção e sentimento, entre o afetivo e o cognitivo, entre afeto e ação. (MELLO, 2007).

Em síntese, como principais características do desenvolvimento da criança nessa idade “está é a experimentação ou a atividade com objetos e a principal nova formação essencial dessa primeira infância está relacionada à linguagem”. (MELLO, 2007, p. 9). E é a linguagem – que se inicia nesse estágio e passa para o estágio seguinte como grande conquista desse estágio do desenvolvimento da criança – que permite que ela passe a se relacionar de modos distintos com o meio social, mudando também, os modos de sua relação com as pessoas. Segundo Mello (2007, p. 9),

Além de perceber o mundo, a criança começa a ser capaz de compreender, de dar nome e atribuir sentido ao que percebe. Em outras palavras, muda a relação da criança com o mundo que a cerca. Essa nova relação com o mundo impulsiona uma nova atividade e uma nova percepção de si mesma.

Percebemos aqui como a conquista de um estágio de desenvolvimento impulsiona e gera as características das novas conquistas do estágio posterior. É a conquista da comunicação que permite que a criança amplie seu interesse pelas pessoas de seu entorno e os objetos,

que até então tinham para ela um interesse em si – como forma, cor, textura, movimento [e agora] passam a interessar por sua utilidade social.” Entre eles, destacam-se os instrumentos, com cujas ações a criança reestrutura completamente os movimentos de suas mãos (o uso do lápis, da tesoura, do pincel, dos talheres). (MELLO, 2007, p. 9).

Ainda a este respeito, segundo Mello (2007, p. 3):

Assim, em torno dos três anos de idade, a atividade que privilegia a manipulação de objetos vai paulatinamente dando lugar às formas iniciais da brincadeira de faz de conta com objetos que culminará na brincadeira de papéis sociais. Em torno dos sete anos, a brincadeira de papéis sociais vai paulatinamente dando lugar à atividade de estudo à medida em que a criança passa a se interessar mais pela explicação do funcionamento das coisas do que pelo uso que os adultos fazem dos objetos ao redor.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da criança desde que ela nasce é muito intenso e muito amplo, o que nos permite reafirmar que, para esta teoria, as

crianças aprendem desde que nascem ao se relacionar com o mundo da cultura por meio das pessoas; e porque aprendem, se desenvolvem.

No entanto, o modo como se relacionam com o mundo – os objetos, as pessoas, as formas que a cultura é apresentada a ela – vão mudando, e por isso, mudam as formas como aprendem (VIGOTSKI, 2010). São as suas aprendizagens que geram suas novas conquistas, as quais geram os seus níveis de desenvolvimento. Segundo Mello (2007, p. 8), é “o acúmulo de vivências que possibilita, ao final de um período, uma mudança pela qual a criança rompe com sua conduta anterior, com sua atividade e com sua forma de se relacionar com o mundo”. Entra em destaque então, segundo a autora, o fundamental papel do professor da infância, já que

[...] a percepção dessas diferentes formas de aprender ao longo da infância deve orientar a organização de vivências para buscar a melhor maneira de ensinar – e a melhor maneira das crianças aprenderem. Essas questões apontam para o fato de que a criança pequena aprende de um jeito diferente dos adultos e, portanto, o/a professor/a de criança pequena não ensina como o/a professor/a dos grandes. (MELLO, 2007, p. 8)

É importante ressaltar ainda que a educação infantil ou o período pré-escolar é fértil para formação nas crianças das máximas qualidades humanas, uma vez que estas não são dadas às pessoas no seu nascimento; a teoria histórico-cultural do desenvolvimento vê que as relações estabelecidas pela criança na educação infantil possibilitam, sobretudo, a aquisição por elas destas qualidades. A partir da interação com outras crianças com mais experiência, ela irá apropriar-se dos gestos, do uso de objetos e dos instrumentos criados pelo ser humano ao longo da história. Esta forma de pensar a educação infantil evidencia a responsabilidade do processo educativo de nos fazer compreender o processo de humanização presentes em nossas instituições.

Compreender o processo de humanização como processo de educação redimensiona, a partir do próprio conceito de educação, o conjunto dos conceitos referentes à prática educativa, além de tornar o processo educativo imensamente mais complexo. Entendendo que o processo de educação é responsável pela apropriação das qualidades humanas por cada ser humano, redimensionamos a compreensão segundo a qual as qualidades humanas seriam dadas *a priori* ou geneticamente, o que retirava importância do processo educativo, uma vez que essas qualidades dadas no nascimento definiam as possibilidades de desenvolvimento individual, relegando à educação um papel secundário nesse desenvolvimento. (MELLO, 2007, p. 88).

A infância pré-escolar, segundo Leontiev (2102, p. 59):

[...] é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas.

Verificar que o desenvolvimento segue um plano não linear de processos cujas mudanças paulatinas devem seguir em crescimento espiral de um nível para outro mais avançado, seguindo um processo de assimilação próprio em cada fase do desenvolvimento, mostra fortes argumentos que torna possível evidenciar a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais da cultura infantil contemporânea.

3.2 A transição escolar da criança com deficiência

Devido às especificidades dessas duas etapas de ensino (educação infantil/ensino fundamental), bem como as especificidades do trabalho com crianças com deficiência⁷, a articulação entre essas duas etapas é extremamente relevante, uma vez que a continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido com essas crianças é fundamental para que ocorram ganhos significativos no desenvolvimento infantil. Martinho (2006, p. 34) aponta que:

Comparativamente com a maioria das crianças com desenvolvimento típico, a criança com NEE vai precisar de mais tempo e apoio para efetuar as suas aprendizagens. Também vai necessitar de apoio adicional em termos administrativos, sociais e educacionais (Janus et al., 2008). As alterações significativas entre a primeira infância e o ensino básico, particularmente ao nível do currículo e filosofia de ensino, fazem com que, frequentemente, crianças e suas famílias experienciem uma falta de continuidade.

A autora enfatiza o papel das ligações entre casa e escola que podem, em parte, prevenir possíveis dificuldades na transição. Enfatiza que:

⁷ O Decreto 3298/89, que regulamentou a Lei 7853/89, em seu Artigo 3º, define deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

[...] se houver antecipação das dificuldades esperadas e se forem reconhecidas as necessidades de apoio e recursos, a transição da criança com NEE pode ser “facilitada” ou “suavizada”. Para Wolery (1999), as transições podem ser “suavizadas” quando: - Se define equipes de transição; - Se assegura as necessidades de recursos pessoais para ambos os programas (partida e destino); - Se responde às preocupações das famílias sobre a transição, disponibilizando uma variedade de estratégias; - Se prepara a criança para o programa de destino. A inclusão das crianças com NEE e suas famílias deve ser o grande objetivo, reconhecendo que o sucesso da transição destas crianças depende fortemente da disponibilidade e da qualidade do apoio prestado (Janus et al., 2008). (MARTINHO, 2006, p. 19).

Para a criança com deficiência, a importância das vivências com seus pares nos espaços sociais é ainda mais importante devido ao fato de que, apesar das especificidades e necessidades de adaptações curriculares para a sua aprendizagem, a forma como irá se desenvolver acontecerá com a criança com deficiência vivenciando as mesmas experiências, como qualquer outra.

Esta criança só irá se apropriar da cultura, e alcançar o desenvolvimento das qualidades humanas – e demais objetos signos e símbolos socialmente construídos –, se entrar em contato e viver experiências com seus pares.

Quanto mais amplo o círculo de contatos da criança com a realidade social, mais ricos serão os argumentos de seus jogos protagonizados. Quanto mais ricos forem os argumentos dos jogos infantis, mais desafiadora essa atividade será para o psiquismo, possibilitando à criança alcançar um grau de compreensão das relações humanas mais profundo do que naquele proporcionado pela mera observação das pessoas e de informações obtidas verbalmente dos adultos e de outras crianças (FUSCO, 2017, p. 48).

O respeito das formas típicas de atividade da criança de acordo com seu desenvolvimento na escola colabora para a apropriação pelas mesmas das máximas qualidades humanas:

O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar. (MELLO, 2007, p. 85).

É, portanto, no ambiente da educação infantil que se favorecem as experiências com várias linguagens e materiais diferentes, e todos esses fatores levam a criança ao aprendizado.

A educação infantil é, nesta perspectiva, importante oportunidade para o desenvolvimento e para os processos de aprendizagem e de socialização de crianças exatamente porque atende à faixa etária da primeira infância, e coincide com as primeiras experiências fora

do ambiente doméstico, privado. No caso das crianças com deficiências, a infância é, também ainda, a fase ideal para a ampliação e favorecimento de seu desenvolvimento e aprendizagem.

A Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (MELLO, 2007, p. 86).

O trabalho com crianças deficientes nas instituições requer o enfrentamento de muitos desafios por parte dos profissionais envolvidos nessa tarefa, desde a mudança de concepção e de postura perante esse sujeito até a própria capacitação para trabalhar com elas, além de perceber esta criança como centro deste processo e criar projetos políticos pedagógicos para acompanhar o seu desenvolvimento.

A transição para o 1º ano do ensino básico é para a maioria das crianças uma mudança exigente ao nível cognitivo, da autonomia e do sentido de responsabilidade. Para as crianças com NEE, essa exigência é acrescida pela existência de uma necessidade educativa especial. As características individuais, nomeadamente o tipo de necessidade educativa especial, são outro fator preponderante na forma como a criança e a sua família lida com a transição. De acordo com Hanson (2005), as transições requerem diversas adaptações e ajustamentos das crianças e suas famílias, que no caso de existência de necessidades especiais leva a maiores ajustes a nível emocional e comportamental. (MARTINHO, 2006, p. 18).

Crianças com deficiência possuem singularidades em aspectos como linguagem e afetividade que são extremamente relevantes. A linguagem, signo tão importante para o desenvolvimento humano, tem na educação infantil o início de toda sua manifestação, seja esta linguagem verbal (fala) ou não verbal (corporal ou gestual). A criança com deficiências, como paralisia cerebral, autismo e síndrome de Down, por exemplo, pode ter tempos diferentes na aquisição da linguagem verbal.

A linguagem desempenha um papel primordial no desenvolvimento social, afetivo e intelectual da criança, fornecendo-lhe um meio efetivo de comunicação. Ao comunicar por meio de uma linguagem, a criança estrutura as suas ideias e emoções e vai aprendendo as regras dessa linguagem. (PATEIRO, 2013, p. 27).

Na criança com paralisia cerebral, a linguagem pode ser não verbal, apenas gestual; por vezes, para conseguir se comunicar, esta criança pode levar um tempo maior, então cada evolução é importante e deve ser devidamente registrada. É importante lembrar que nem todas as crianças com paralisia cerebral apresentam dificuldades no desenvolvimento da comunicação.

A paralisia cerebral é definida como uma desordem do movimento e da postura devido a um defeito ou lesão do cérebro imaturo [...] A lesão cerebral não é progressiva e provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular, com resultante incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos normais. Esta deficiência motora central está frequentemente associada a problemas de fala, visão e audição, com vários tipos de distúrbios da percepção, um certo grau de retardo mental e/ou epilepsia (BOBATH, 1984, p. 1).

Já a criança com Síndrome de Down poderá usar a fala como principal sistema de comunicação. Muitas começam a utilizar espontaneamente as palavras para se comunicar entre dois e três anos, mas, em geral, este processo é um pouco mais lento, podendo começar até os cinco anos, idade em que ela estará no último ano da educação infantil.

Há que fazer notar, sem dúvida, que têm, geralmente, muitas mais dificuldades para se expressarem devidos, entre outros aspetos, aos seus problemas cognitivos e motores. Custa-lhes, por exemplo, sequenciar as palavras para expressarem uma ideia ou pedir um esclarecimento quando não entendem alguma coisa – é o que se denomina lacuna receptivo – expressiva. (PATEIRO, 2013, p. 28).

Quando pensamos na passagem da criança de uma etapa para outra de ensino, quando se trata da criança com dificuldades na linguagem, por exemplo, suas conquistas podem ser interrompidas caso não exista alguma ferramenta que garanta articulação nesta transição devido ao fato de que a maneira de comunicação e expressão desta seja conhecida apenas pelo professor da educação infantil.

A comunicação ocorre porque engloba o pensamento, a linguagem, a fala e os afetos, e porque socializa o pensamento, que tem sua origem na motivação e inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. (BRASIL, 2006, p. 38).

A educação infantil é, também, importante momento na inclusão escolar da criança com deficiência, devido à espontaneidade do brincar para o aprendizado, sem barreiras, preconceitos por parte das outras crianças e demais envolvidos na comunidade escolar, pela possibilidade do início das experiências no cotidiano escolar e pelo contato com diferentes materiais.

Ao considerarmos estes aspectos, novamente se reforça o entendimento de que a educação infantil se diferencia do ensino fundamental também na perspectiva da inclusão da criança com deficiência no sistema escolar: enquanto este último é voltado ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e de aquisição de conceitos científicos, na educação infantil a brincadeira assume a centralidade. Assim, a educação infantil, por suas características, comporta de forma *natural* a inclusão, uma vez que os conhecimentos circulam de forma espontânea e livre, e são intencionalmente organizados para que a atividade lúdica conduza as aprendizagens infantis. Para a criança com deficiência nesta transição, a adequação entre o brincar e as atividades de leitura e escrita pode representar importante aliado na busca de uma transição bem-sucedida.

Ao observarmos as crianças durante suas brincadeiras, sejam elas em grupo ou individuais, temos pistas importantes do processo de inclusão nas escolas de educação infantil de ensino regular, segundo Friedmann (2012, p. 24):

Pensar na importância da inclusão para o conhecimento e acolhimento das diversas crianças e grupos infantis é ponto de partida básico, para um trabalho integrado, consciente e desafiador. E as brincadeiras e diferentes formas de brincar oferecem pistas riquíssimas para dar conta desse desafio. Ao falarmos em inclusão, estamos nos referindo à possibilidade de dar espaço, oportunidades de participação e expressão para todas as crianças, tenham elas temperamentos diferentes, síndromes físicas ou psíquicas, nacionalidades e religiões variadas; sejam elas de diferentes origens étnicas, culturais, raciais, adotadas ou não, moradoras de abrigos, cortiços, favelas, zonas rurais, ribeirinhas, indígenas, urbanas etc.

Quando lançamos nosso olhar sobre o processo de aprendizagem, podemos observar a ruptura entre estas diferentes etapas de ensino devido às diferentes formas de organização do tempo e espaço e, uma vez no ensino fundamental, a criança com deficiência irá se deparar com um contexto que lhe será como novo.

As brincadeiras agora darão lugar ao estudo cada vez mais sistemático de conceitos e disciplinas. E a criança não terá o brincar como motor das aprendizagens, pois o conhecimento no Ensino Fundamental é transmitido de forma mais sistematizada visando a aquisição das habilidades de leitura e escrita, ou seja, a rotina já não é lúdica.

Fatores como distúrbios de aprendizagem decorrentes de algum tipo de deficiência, podem trazer desvantagens no processo de aquisição de conhecimento de algumas crianças. Muitas vezes, ao ser inserida nas primeiras séries do ensino fundamental, a criança acaba por sofrer não somente uma grande ruptura na sua rotina, mas também nas suas formas de pensar e construir seus conhecimentos. Além disso, há o caráter classificatório das avaliações sobre o

rendimento da criança nestas disciplinas transmitidas de forma sistematizada, no ensino fundamental.

[...] é fundamental observar se a criança apresenta condições reais de iniciar essa fase, que é muito importante para o seu aprendizado. As dificuldades de percepção de motricidade, de comunicação, de interação social e outros problemas até então apresentados por ela poderão ter provocado uma defasagem em seu ritmo de desenvolvimento cognitivo e dessa forma, somente o fato de ter alcançado idade ideal para o novo passo não garante que ela possa estar apta para enfrentar esses novos desafios de forma satisfatória para ela. (BRASIL, 2006, p. 64).

Isto não quer dizer que a criança não irá desenvolver sua inteligência e personalidade; mas quer dizer que irá necessitar de adaptações curriculares, de tempo e de objetivos nas atividades desenvolvidas na escola.

A transição é um processo complexo e exigente, que afeta a criança, a sua família e todas as outras pessoas que fazem parte da sua vida (amigos, professores, terapeutas, médicos, etc.). Durante os primeiros anos, a criança, a família e a escola têm de fazer adaptações mútuas para facilitar o eventual sucesso na transição para a escola básica. Especificamente, a criança e sua família têm de fazer uma série de grandes ajustamentos nos seus horários, expectativas e laços sociais.

Apesar de encontrarmos nas respostas dos supervisores da educação no município a existência de articulação que segundo a supervisão da educação especial segundo ela, professores da sala regular, professores de educação especial que atendem as crianças, direção, equipe pedagógica da unidade escolar e equipe multidisciplinar da SME (fonoaudióloga, psicóloga, pedagoga e mestre em educação especial).

Na prática não é possível verificar ações eficazes ou políticas públicas que atendam a essa demanda no município, a família também se apresenta como colaborador desse processo como observado em contato com a experiência Portuguesa através dos estudos de Martinho (2016, p. 100) onde a autora traz nas considerações finais tal importância:

As mães e os profissionais convergiram na ideia de que o sucesso de um processo de transição deve passar pelo trabalho colaborativo (os profissionais encararem a família como parceira). Como aspetos negativos nos seus casos, a maioria das mães e profissionais partilharam a percepção de que houve falta de diálogo/comunicação e uma articulação pouco eficiente.

Embasados com tais argumentos, é possível verificar que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional municipal, em relação as duas primeiras etapas da educação básica, pode interferir negativamente no processo de desenvolvimento das crianças

na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, devido às especificidades das diferentes etapas e da singularidade no aprendizado da criança, especialmente da criança com deficiência.

Nesta perspectiva, podemos pensar então em uma transição articulada para a inclusão da criança com deficiência.

Pensar uma proposta de articulação quando observamos a legislação vigente só é possível respeitada uma boa base de registro da história de vida e de suas aprendizagens da criança na educação infantil.

A seção a seguir busca conduzir esta questão e trará elementos da avaliação da aprendizagem da criança e suas formas de registro a fim de orientar sobre qual deva ser o enfoque da avaliação e a melhor forma de registro que dê suporte a esta transição.

4 AVALIAÇÃO FORMATIVA, PORTFÓLIO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, FERRAMENTAS DE ARTICULAÇÃO ENTRE ETAPAS DE ENSINO

Em estudo realizado por Souza (2007), vemos que a avaliação da aprendizagem serve como elemento retroalimentador da prática pedagógica, principalmente quando o cenário educacional é atravessado pelo movimento de inclusão “[...] podendo servir como dispositivo para a implementação de ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos, inclusive daqueles alunos com algum tipo de deficiência”.

O ato de avaliar, na perspectiva formativa, pode configurar-se como ferramenta não só para a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental, mas principalmente como mecanismo de inclusão, pois permite ao professor que avalia salientar as diferenças das crianças para compor propostas de ensino diferenciadas.

[...] uma nota má dada pelo professor, por exemplo, inevitavelmente projeta a sombra sobre elas. Tudo é muito diferente do que era antes do início da escola. É bastante diferente de uma queixa da professora no jardim de infância. A própria marca cristaliza as novas relações, por assim dizer, e a nova forma de contato que a criança inicia. (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2012, p. 62).

Quando nos referimos à avaliação como um processo pelo qual existe um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, visando sempre a melhoria do objeto avaliado, seja o desenvolvimento da criança seja o fazer pedagógico, estamos nos referindo à avaliação formativa.

Ao sustentarmos essa pesquisa a partir da concepção Histórico-sócio-cultural, salientamos a importância das observações/avaliações nas diversas experiências vividas pela criança na educação infantil e damos visibilidade de como acontece o desenvolvimento da criança nesta etapa do ensino. Todas as vivências que as crianças estabelecem nesta etapa são necessárias para o seu desenvolvimento e para o processo de formação da inteligência e da personalidade, tais como: experiências lúdicas, estéticas, de aconchego, de respeito, de autonomia, de cooperação, de investigação, de experimentação, de leitura, de diálogo, de raciocínio.

Para dar suporte à avaliação destas importantes vivências nos diferentes tempos e espaços da educação infantil voltadas a uma proposta de educação inclusiva, é necessário que sigamos então os princípios que regem a avaliação formativa.

No caderno 01, com o título: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização do Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ao defender a utilização da avaliação formativa como meio de incluir as multiplicidades de características das crianças no processo de aprendizagem, há uma mudança em todos os planos educacionais:

Avaliação formativa, que propõe uma aprendizagem como processo, em que nada é desconectado, em que todas as ações são vistas em relação aos outros atores da comunidade escolar. Uma avaliação feita para garantir as aprendizagens, para a redefinição de um planejamento contínuo. Uma cadeia de ações interligadas. Uma avaliação com ênfase em seu aspecto processual, contínuo, que tem como finalidade compreender o que os alunos já sabem e o que precisam aprender sendo assim, serve para que os professores programem intervenções que atendam à diversidade de necessidades pedagógicas de sua turma, considerando que a turma sempre será heterogênea, independente da presença ou não de crianças com necessidades educacionais especiais. Isto significa uma mudança em todos os planos educacionais: currículo, gestão escolar e naturalmente, o próprio modo de avaliar. (BRASIL, 2015, p. 31).

Ao considerarmos o brincar ainda como linguagem/atividade preponderante da criança no início da sua escolarização, fica evidente a necessidade de criar dispositivos de observação destes momentos que também devem ser mediados, registrados e documentados, pois neste momento a criança estabelece relações do imaginário com aquisições importantes para o desenvolvimento. Registros descritivos do comportamento destas crianças, nos momentos do brincar, nos fornecem pistas importantes de como a criança se desenvolve. Para Friedmann (2012, p. 28), os momentos de brincar devem ser avaliados/observados:

[...] nesse sentido, observar, conhecer e considerar as diversidades lúdicas de cada região, contexto cultural, grupo infantil e, ainda, de cada criança, sem perder de vista o conhecimento de como o ser humano se desenvolve (e todo o processo lúdico implicado nesse desenvolvimento), são ações que precisam dialogar permanentemente para que o trabalho de cada educador seja adequado às necessidades, interesses e singularidades de seus alunos.

Todos os espaços ocupados pelas crianças são espaços de observação de acompanhamento do professor. Neste sentido, guiará seu planejamento para suas ações, visando sempre a melhor intervenção em prol do aprendizado da criança de acordo com suas necessidades.

Segundo a coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, no fascículo A Escola Comum Inclusiva:

É nos bancos escolares que se aprende a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades, a repartir tarefas. Nesses ambientes, desenvolve-se a cooperação e a produção em grupos com base nas diferenças e talentos de cada um e na valorização da contribuição individual para a consecução de objetivos comuns de um mesmo

grupo. A interação entre colegas de turma, a aprendizagem colaborativa, a solidariedade entre os alunos e entre estes e o professor devem ser estimuladas. Os professores, quando buscam obter apoio dos alunos e propõem trabalhos diversificados em grupo, desenvolvem formas de compartilhamento e difusão dos conhecimentos nas salas de aula. (BRASIL, 2010, p. 15).

Segundo esta orientação, deve-se avaliar o contexto em que a criança está inserida e não apenas a criança, bem como a sua vivência nesta etapa da educação e como ela se apropria dos conhecimentos transmitidos de forma sistemática, ou de forma espontânea pelos seus pares.

Os registros avaliativos também devem ter o caráter mediador, de destacar a importância da história da vida escolar das crianças na educação infantil.

Nesta perspectiva, a avaliação formativa ou mediadora é vista como intrinsecamente ligada às ações de ensino, servindo como ponto de partida para o planejamento didático, rompendo com a concepção excludente da avaliação para a reprovação na qual o professor esteja atento para os processos de manifestação da aprendizagem das crianças.

As mudanças nos sistemas de ensino, para instituições inclusivas, propõem um caráter de planos de ensino individuais, para dar conta da multiplicidade das crianças com diferentes necessidades educacionais. Estes sistemas não admitem uma avaliação somativa ou classificatória. Quando possibilitamos às crianças estes planos individuais de ensino, somados à avaliação contínua qualitativa, diminuimos substancialmente o número de crianças erroneamente classificadas com deficiência. Para Rapolli (2010, p. 15).

A Avaliação de caráter classificatório, por meio de notas, provas e outros instrumentos similares, mantém a repetência e a exclusão nas escolas. A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, com a participação do aluno, tendo inclusive, a intenção de avaliar o ensino oferecido e torna-lo cada vez mais adequado à aprendizagem de todos os alunos conduz a outros resultados. A adoção desse modo de avaliar com base na qualidade do ensino e da aprendizagem já diminuiria substancialmente o número de alunos que são indevidamente avaliados e categorizados como deficientes nas escolas comuns.

Ao contrário do que se pensa e se faz, **as práticas inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos**, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações.

Os professores devem criar instrumentos facilitadores de forma a incluir crianças com múltiplas características para que estas não interrompam seus processos de aprendizagem e, na perspectiva de uma educação para todos, estes instrumentos devem ser utilizados para todas as crianças de forma igualitária. Neste sentido, podemos planejar atividades nas quais todos poderão participar ao mesmo tempo, com um plano de ensino individual e um instrumento de

avaliação que será utilizado por todos os alunos, porém, o olhar será dirigido àquela criança em especial. E o planejamento para as ações seguintes do professor para cada criança deve conter caráter singular de acordo com as características de cada criança.

Sob alguns aspectos, podemos lançar o olhar atento à criança com deficiência, o que para Amaro (2006) significa que devemos estar atentos para O que o aluno faz? Como ele faz? Para que ele faz? Por que ele faz? Falar ou não falar, fazer ou não fazer algo demonstra algum sentido, algum pensamento, algum saber, alguma necessidade. Enxergar aquilo que está expresso nas entrelinhas das palavras, dos fazeres, das relações. Observar como o aluno relaciona-se com diferentes materiais, objetos, pessoas, espaço físico e situações do cotidiano. Descobrir quais atividades são significativas, prazerosas para as crianças, construir junto com elas formas possíveis de realização de algo que desejam, adaptando, quando necessário, o conteúdo, a forma, o espaço, o tempo, os materiais. Esse é o verdadeiro sentido do olhar observador na criança.

É necessário, segundo Souza (2007), salientar que a avaliação da criança com deficiência deve ser ponto de partida para o trabalho docente da sala comum, e não deve ser apenas avaliação diagnóstica do professor da educação especial. Há a necessidade de o professor da sala regular perceber a importância da avaliação formativa, pedagógica e esta avaliação pode ser junto com a própria criança, com o professor da educação especial e com os demais envolvidos na comunidade escolar, num trabalho de colaboração entre todos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) refere-se à avaliação e aponta maneiras de como esta deve ser, visando os próximos anos de aprendizagem das crianças, explicitando:

[...] a necessidade da elaboração de um parecer, de um registro pelo professor, sobre seus alunos, contendo suas potencialidades e avanços, para que o professor do ano seguinte possa ter base para desenvolver seu trabalho. Esse mecanismo mostra uma integração entre as etapas escolares e aponta para que o professor do ano seguinte já pense nas estratégias pedagógicas para acolher essa nova demanda. (BRASIL, 2015, p.37)

A documentação avaliativa da criança e do contexto em que a criança está inserida é ferramenta essencial, para as futuras ações do professor e para a continuidade do processo de desenvolvimento da criança. Desta forma, a criança irá então chegar ao ensino fundamental não

como uma tábula rasa⁸, como sugere o senso comum, pois ela terá registrada sua história, rica, cheia de vivências importantes.

O ensino fundamental, apesar de centralizar o ensino nas capacidades de leitura e escrita (letramento) e em conceitos científicos, por sua vez também pressupõe a avaliação formativa como meio de inclusão. A este respeito, os documentos do PNAIC afirmam que:

O caráter de imprevisibilidade da aprendizagem é constatado por professores que aproveitam as ocasiões para observar, abertamente e sem ideias pré-concebidas, a curiosidade do aluno que vai atrás do que quer conhecer, que questiona, duvida, que se detém diante do que leu, do que lhe respondemos, procurando resolver e encontrar a solução para o que lhe perturba e desafia com avidez, possuído pelo desejo de chegar ao que pretende. (BRASIL, 2015, p. 32).

Ao propormos a prática avaliativa formativa, damos oportunidade às crianças de participarem do processo avaliativo, do planejamento das ações que serão propostas, potencializando suas habilidades e, dessa maneira, favorecemos a permanência de todas as crianças, e além de lhes oferecer um ensino de qualidade voltado para o perfil deste aluno.

Ainda nesta direção, ressaltamos que, para que se tenha uma boa avaliação dos processos de aprendizagem das crianças na transição entre uma etapa e outra, é importante que se tenha claro os objetivos específicos da educação infantil, assim como do ensino fundamental, para não sobrepor uns aos outros, ou descaracterizar aquilo que constitui cada uma delas; como decorrência, ter-se-á claro como avaliar todo este processo, em especial na criança com deficiência.

A perspectiva da avaliação na educação básica segundo as DCNEB (2013) prevê que esta não seja um instrumento que sirva para demonstrar índices para sistemas nacionais e internacionais, ou cumprir metas mediante a avaliação em larga escala, pois, assim, oferecem indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola, e, por consequência, pode orientar o currículo apenas pelo que é avaliado por estes sistemas. Esta crítica é explicitada pelas DCNEB, ao apontar que:

Desse modo, a avaliação deixa de ser parte do desenvolvimento do currículo, passando a ocupar um lugar indevido no processo educacional. Isso ocasiona outras consequências, como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos testes [...] também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas

⁸ O termo “tábula rasa” é atribuído ao filósofo John Locke, porém ele se utilizava de uma metáfora um pouco diferente. Segundo ele, a mente é como um papel em branco que é preenchida durante a vida unicamente através da experiência. É o que a filosofia chama de Empirismo, que descarta a noção de ideias inatas ao ser humano. Disponível em: <<https://eugiu.wordpress.com/2010/01/06/a-tabula-rasa-o-bom-selvagem-e-o-fantasma-da-maquina/>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

propostas da educação escolar que não são mensuráveis, como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania, além do próprio ensino de História e de Geografia e o desenvolvimento das diversas áreas de expressão. (BRASIL, 2013, p. 112).

Quando nos centramos em conhecimentos uniformes para todos, negamos às crianças com necessidades especiais de aprendizagem que seus avanços sejam percebidos pelos professores.

Essas marcas da cotidianidade: homogeneidade, fragmentação e hierarquia, podem ser percebidas em todos os campos sociais, inclusive no campo da educação, de modo geral, como também no campo da educação especial. Tais marcas são tão programadas que parecem difícil romper com tais ideologias. (SOUZA, 2007, p. 22).

Vemos com preocupação que sejam estipuladas as condições mínimas necessárias para o ingresso da criança no ensino fundamental fundamentadas pelas BNCCs, o que pode sugerir uma normalização, padronização e homogeneização que vão na contramão das propostas de inclusão, em cujo significado estão claros os princípios do direito às diferenças.

A prática de seriação que encaixa os alunos no padrão série/idade consolida os princípios de hierarquização e linearidade como se o conhecimento pudesse caber em espaços programados e lineares. A determinação do ano letivo, expressada na figura do calendário, tenta sistematizar uma visão determinista de tempo que regula o processo de ensino-aprendizagem. (SOUZA, 2007, p. 23)

A avaliação, que é vista como sinônimo de prova pauta-se pela precisão e é associada ao rigor matemático e à quantificação.

A ideia de homogeneidade no campo da educação permite a possibilidade de enquadrar os fatos e as pessoas dentro de um campo semântico que pudesse ser estudado, visto, apreciado, que possibilite tirar conclusões e generalizações. Criam-se, a partir daí estilos de escolas, de alunos, de formas de ensinar e aprender. Criam-se tempos-padrão nos quais todos precisam ser enquadrados, e quem não se encaixa é considerado fora do padrão, da norma. (SOUZA, 2007, p. 25).

Uma questão importante diante do que é esperado da criança ao iniciar nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente das crianças com deficiência, é de que forma estas habilidades serão percebidas pelo professor ao se incluir a criança com deficiência em sua sala. Por exemplo, uma criança com dificuldade na linguagem oral, uma dificuldade na comunicação, algumas crianças para se comunicar podem necessitar de adaptações como comunicação alternativa, braile ou libras.

Para Cunha, o trabalho pedagógico com a criança com deficiência baseia-se na observação, na avaliação e na mediação. Quanto à observação, ele diz:

Devemos observar para conhecer o aluno, suas qualidades e, também, suas limitações. Todavia, não são as dificuldades que irão ter maior peso, mas as virtudes e as possibilidades sobre as quais virá o trabalho. Produz-se um histórico em uma planilha ou formulário para que os dados não se percam. [...] para melhor compreensão do educando: seus gostos, interesses, desejos, sonhos, movimentação na sala, características pessoais e sociais tudo o que é mais pertinente aprender e as principais virtudes. (CUNHA, 2016, p. 76).

Cunha (2016, p. 79) menciona os escritos de Vygotsky e diz “que a avaliação seria como verificar como se comporta o aluno na zona de desenvolvimento proximal, diante da aprendizagem potencial”. E, ainda segundo o autor:

A avaliação torna-se um mecanismo de melhoria nas decisões que virão a seguir, pois tem como mote os objetivos e os passos que serão dados em direção ao progresso do discente. [...] mediante os registros feitos na observação, o professor estimula e exercita o aluno para descobrir suas maiores qualidades e suas maiores carências. Sobre elas, após estudos avaliativos, podendo contar com uma ajuda multidisciplinar, elabora estratégias de atuação. (CUNHA, 2016, p. 79).

É importante mencionar que o autor ressalta a importância de o professor avaliar a si mesmo e aos recursos que possui.

Por fim, como sugere o autor, a última etapa do trabalho pedagógico é a mediação. E esta é, portanto, consequência das duas primeiras, pois, antes de mediar o aprendizado, é preciso a observação e a avaliação. Para Cunha (2016), mediar é fazer interlocução entre o aluno e o saber a ser conquistado. É transformar a intenção de ensinar em prática docente. Segundo Cunha (2016, p. 86):

Na mediação, o professor utiliza as atividades que permitirão o melhor desenvolvimento do aprendente, o que mais se afina ao seu perfil, atentando para as qualidades, as dificuldades, as carências e os desafios. A mediação terá caráter avaliativo, pois uma tarefa superada requer uma nova. Novas avaliações para novos objetivos a serem conquistados.

A premissa da homogeneidade contribui para a uma visão excludente da escola e ganha força a partir de alguns estudos produzidos pela Psicologia, que colaboram com essa perspectiva descrevendo, normatizando e caracterizando as formas igualitárias de aprender, de ser e de se comportar.

É fundamental que o professor que atua com crianças ingressantes no ensino fundamental tenha clareza de que a transição formal ao novo segmento de ensino não tem correspondência imediata no plano psicológico, ou seja, o fato de ser inserida em um novo modelo institucional de ensino não provoca imediatamente na criança a transição psicológica ao período escolar do desenvolvimento psíquico. Faz-se

necessária a sensibilidade pedagógica para oferecer à criança o suporte preciso para que se construa essa transição, tendo em vista a magnitude das mudanças. (FUSCO, 2017, p. 49).

Cada criança é uma, e, como tal, a avaliação deve ser sobre seus próprios avanços.

[...] romper com a pedagogia magistral, a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável no seu processo de aprendizagem. (SANTANA, 2000, p. 30).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Básica (DCNEB) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, que foram discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Porém, vemos o descumprimento destas normas no município focalizado na pesquisa

De acordo com estas Diretrizes (DCNEB, 2013), vemos a necessidade de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo que o documento afirma nesta articulação a avaliação e documentação como ferramenta para a garantia de continuidade no processo educativo vivido pela criança.

[...] A documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória da Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental para garantir a continuidade dos processos educativos vividos pela criança. (BRASIL, 2013, p. 95).

Ainda neste sentido, a base legal dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresenta as seguintes orientações aos gestores e docentes das escolas acerca da transição:

[...] Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação. (BRASIL, 2013, p. 96).

Esclarecidos os princípios que regem a avaliação de aprendizagem das crianças e dos contextos em que a criança está inserida, é possível compor um documento que possa, então,

ser o elo comunicador entre a criança, e o orientador sobre como sistematizar tais registros e observações. A este respeito, Marques (2010, p. 25) sintetiza:

Em síntese: o registro que o educador faz sobre o seu trabalho pode ser um instrumento da documentação, entendida como um processo de desenvolvimento da criança, sobre a trajetória de um grupo ou de uma escola. A documentação pode estar a serviço do educador - na reflexão sobre a prática, na avaliação do processo de aprendizagem das crianças, no planejamento, contribuindo para o seu processo de formação e desenvolvimento/profissional e melhoria da ação - , das crianças quando elaboram por exemplo seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que irão compor o documento construindo, junto com o educador a memória do seu percurso de formação-, e dos pais, como instrumento de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e a trajetória da criança naquele grupo.

Propor, então, que os registros da avaliação sejam componentes da documentação pedagógica que servirá como um elo comunicador entre as duas primeiras etapas do ensino básico, entre as próprias crianças, professores e família. A documentação pedagógica servirá para a organização do trabalho pedagógico, mas também para fundamentar o currículo. Mas não é qualquer registro que é uma documentação pedagógica.

A seguir faremos uma reflexão sobre a documentação pedagógica e sobre os portfólios.

4.1 Reflexões sobre os registros

A seguir apresentamos formas de registros que favorecem a articulação entre as duas primeiras etapas de ensino, suas características e as diferenças entre elas, sendo estas o portfólio e a documentação pedagógica

O Portfólio é uma maneira criativa de construção de aprendizagem. O conhecimento não está pronto e acabado, ele é contínuo. Temos que fazer dos nossos erros, momentos de aprendizagem e o Portfólio torna isso possível. Ele é o meio pelo qual podemos avaliar o nosso processo ensino-aprendizagem. Através dos Portfólios podemos fazer uma reflexão sobre nosso desempenho e uma autoavaliação dos processos dos quais estamos fazendo parte. O Portfólio é esse instrumento que reflete a trajetória desse saber construído. Também possibilita aos alunos e professores uma compreensão maior do que foi ensinado (VIEIRA, 2002, p. 6).

O portfólio tem sido usado com sucesso nos registros de avaliação formativa, devido a seu caráter longitudinal, no município de São Carlos (SP). Na Emeb Angelina, o portfólio é introduzido como um registro do desenvolvimento de aprendizagem de todos os alunos e este portfólio acompanha a criança até o quinto ano. Na educação infantil, na fase 6, alguns

professores também elaboram portfólio do desenvolvimento, porém a elaboração do portfólio não é obrigatória, portanto, não é uma prática muito comum.

Segundo Raizer (2007) o portfólio tem sido considerado um instrumento, por excelência, de avaliação formativa. No entanto, faz-se necessário pensar em sua real eficácia no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na sua relação com a avaliação formativa.

É preciso cuidar para que o portfólio não reflita também só o produto final. Para isso é importante, segundo Raizer (2007), que se aproprie da ideia que o portfólio não é um instrumento pontual e deve permitir uma visão em perspectiva de todo o processo de aprendizagem. As professoras, segundo a autora, compreendem a “formatividade” a ele inerente, e ressalta:

O que faz parte de um determinado portfólio, deve necessariamente contar a vida da criança, contendo fotos, dados, relatos, atividades e construções capazes de desvendar mistérios sobre o seu percurso[...]. Os portfólios avaliativos precisam ser ricos nas informações que fornecem aos envolvidos: professores, crianças, familiares. Eles devem favorecer a identificação, análise e compreensão das aprendizagens edificadas e daquelas ainda em curso.

Nascimento (2014) aponta que a prática de registro pelo professor da fase 6, no município de São Carlos, vem adotando o portfólio:

Nesta fase meus registros avaliativos são: Avaliação contínua observando o desenvolvimento de cada criança, em relação aos objetivos propostos para a faixa etária. E elaboro o portfólio individual de cada criança, construído com as atividades e relatórios feitos no transcorrer do ano. (RM).

É importante salientar a importância dada pela professora à narrativa em relatórios contidos nos registros.

Segundo Raizer (2007) O portfólio permite ao professor acompanhar dificuldades e proporcionar soluções de mudança devido à sua característica longitudinal das produções infantis. E isto vale não apenas para o professor daquele ano, mas também para o professor do ano seguinte, para a família e, especialmente, para a própria criança, que, gradativamente, irá aprender a voltar o olhar para si e compreender o seu processo de crescimento e desenvolvimento.

O portfólio de avaliação documenta o processo de aprendizagem do educando. Nele, o professor fará comentários sobre tudo o que foi trabalhado, estabelecendo correlação com os objetivos. Para construção desse tipo de portfólio, Danielson e Abrutyn (1997, apud

SEIFFERT, 2001) descrevem as seguintes ações: indicação dos objetivos curriculares a serem focalizados no portfólio; b) explicitação sobre o uso das informações contidas no portfólio; c) estabelecimento de tarefas avaliativas em relação aos objetivos curriculares; d) definição dos critérios de avaliação; e) determinação do avaliador. f) tomada de decisões; g) implementações de mudanças necessárias no processo de ensino aprendizagem (RAIZER, 2007, p. 63)

Vasconcelos (2006) apud Raizer (2007) enfatiza que “[...] a documentação pedagógica faz parte do trabalho de qualquer educador consciente”. E o portfólio toma esse formato de documentação pedagógica à medida que armazena informações significativas e acompanha o desenvolvimento das crianças.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) apud Siminiano (2015) apontam que a documentação pedagógica deve ser revisitada pelas crianças e que esse momento de reencontro com suas produções permite uma reflexão sobre o que fizeram, o que torna a sua aprendizagem um processo ativo, é preciso registrar que atualmente, a documentação pedagógica tem sido um termo mais utilizado na educação infantil e caracteriza-se por uma coleção, organização ou mesmo memória dos contextos vivenciados com professores e pares também é chamada de portfólio: “Porta-fólios de intervenção que são instrumentos por nós privilegiados para ir construindo em memória partilhada e da ação e para interpretação da ação e pensamento reconstruídos” (FORMOSINHO, 2006, p. 136,). Entretanto, é comum que os professores tenham um excesso de dados. Como cita O’Donnell e Wood (1999, p. 293) apud Siminiano (2015) já afirmaram, “[...] sem um plano claro de organização, o portfólio pode tornar-se uma espécie de depósito para toda e qualquer coisa”, observado dessa maneira, a construção do portfólio deve obedecer a alguns critérios.

Nesse contexto, o portfólio, assim como outros instrumentos de documentação (caderno de observação do professor, fotos, vídeos, registros de falas, de pesquisas e constatações), permite aos docentes tornar visível e concreto o trabalho da criança, legitimando e valorizando essas produções infantis.

4.2 Documentação pedagógica na perspectiva da inclusão

O conceito de documentação pedagógica confunde-se e funde-se no conceito de portfólio. A documentação pedagógica permite, sobretudo, conhecer as crianças e fazer perguntas como: Como está sendo construído o conhecimento da criança? Além disso, sem dúvida, a documentação pedagógica nos dará pistas de quais são as perguntas que devemos fazer. Podemos, contudo, utilizar a documentação pedagógica segundo Simiano (2015, p. 15):

Na presença de uma criança pequena, com severas limitações físicas, tal nó pode ser ainda mais significativo. Como avaliar quem parece não falar, não brincar, não correr? Como garantir não só o acesso, mas o lugar de criança, de professor, de colega, diante de tamanhas faltas e perdas? Como avaliar se o trabalho caminha em direção ao desenvolvimento e constituição subjetiva se o que aparece inicialmente são as perdas, os não? Pensar a documentação pedagógica como possibilidade e assumir a avaliação como um processo narrativo nos lança em uma zona estranha, incerta e fascinante. Um convite a inverter o olhar e pensar uma lógica que vê e narra a pequena criança e sua deficiência não como faltosa ou inábil, mas como força, potência e possibilidade. Essa é a aposta.

O foco da documentação pedagógica está em como as crianças brincam, o que acharam das brincadeiras, quais os conceitos que são ensinados/aprendidos, o que o ambiente oferece para a experimentação. A preocupação é sempre com o processo de aprendizagem e não apenas com o produto final.

O conceito de documentação pedagógica – cujo processo de maior desenvolvimento e divulgação pode ser relacionado à abordagem italiana para a educação infantil e, em especial à produção do pedagogo Loris Malaguzzi – destaca a importância para quem se destina a documentação, para as crianças, para a família, para professores e:

[...] tem como foco a ideia de sistematização de percursos, elaboração da experiência e comunicação. Relatos de situações, fotografias produções das crianças constituem os dados/materiais para a documentação, que implica as ações de seleção, organização e elaboração. Ressalte-se também a existência de diferentes modalidades de documentação a depender do objeto, objetivos e destinatários a documentação pode incidir mais diretamente sobre a criança em seu processo de pensamento ou sobre o projeto pedagógico da escola, pode-se documentar para as crianças (e com elas) para a família, para os professores (p. 24).

A documentação pedagógica é ferramenta importante, dá visibilidade aos processos de aprendizagem da criança com ou sem deficiência e, desta forma, dará subsídios para o professor da nova etapa sobre como está o desenvolvimento da criança, seja este desenvolvimento real ou proximal. A documentação é importante para todas as crianças, mas, sobretudo, para a criança com deficiência, devido às especificidades na avaliação e mediação das mesmas.

Para Siminiano (2015), a documentação pedagógica aparece como uma possibilidade de pertencimento:

no sentido de sustentar o acesso, construir possibilidades de pertencimento e constituição subjetiva faz-se fulcral produzir conhecimentos e ações que busquem reconhecer, acolher e valorizar as diferenças nos processos avaliativos, sendo assim instituir a avaliação como um percurso narrativo, uma peculiar forma de ler o cotidiano, de sustentar o encontro, o estar em relação. Um convite a inverter o olhar e pensar uma lógica que vê e narra a pequena criança e sua deficiência não como faltosa ou inábil, mas como força, potência e possibilidade.

Para Raizer (2007), tanto na documentação pedagógica como no portfólio, o acúmulo de tarefas não ocorre ao acaso. Na verdade, resulta do compromisso de observar atentamente as crianças e as suas ações, com intuito de pensá-las e analisá-las de modo a contribuir com o processo de ensino aprendizagem, bem como com o seu desenvolvimento integral

Simiano (2015) sugere que, frente à fragilidade da condição humana e às desmesuras do humano, aposte-se nas palavras e imagens como forma de construir outros sentidos e possibilidades de pertencimento. Nesse sentido, a educação infantil possui lugar e função fundamental. Desde a mais tenra idade, o encontro com a alteridade é capaz de criar novas formas de estar e habitar o mundo. Para tanto, para deslocar do aluno ideal à construção de um possível, é necessário um longo e delicado trabalho.

A documentação pedagógica, para Siminiano (2015, p. 7) é uma forma peculiar de ler, inscrever e estar em companhia. Segundo ela:

A flexibilização de processos pedagógicos e avaliativos remete pensar, inicialmente, sobre quem são as crianças com deficiências e como as acolhemos. Abandonar os caminhos mais rápidos, assumir que nosso conhecimento é limitado e colocar-nos no lugar de quem não sabe tudo do outro porque nossa criança não é óbvia, não é uma obra clara, é sempre um grande desafio. No sentido de criar possibilidades educativas que permitam conhecer, respeitar e valorizar as diferenças de cada criança.

A documentação pedagógica engloba o próprio portfólio como uma possibilidade, porém, não única: a documentação pedagógica pode invadir as paredes do ensino fundamental com propostas de diferentes modos de propor conhecer a criança que adentra nesta nova etapa. Como mostra o esquema a seguir:

Figura 2 – Pré transição, transição e pós transição



Fonte: Autoria própria

Conforme defendido neste trabalho, a transição escolar pode ser entendida – como exemplificado acima – como um processo que inicia na educação infantil e continua nos primeiros anos do ensino fundamental. Dessa forma, a documentação pedagógica favorece a transição para que ela ocorra de modo adequado, permitindo ao professor fazer a adaptação da criança mediante as informações sobre o seu desenvolvimento ao recebê-la.

Uma vez que a criança pode chegar com 6 anos recém completos no EF, trata-se, portanto, de levar para este universo, por um período maior de tempo, as possibilidades de registros frequentemente usados pela educação infantil.

Seguindo nessa perspectiva, Mello et al. (2007, p. 23) verificamos que a documentação pedagógica inclui:

- . Vários atores e não apenas o/a professor/a no processo de reflexão, planejamento e decisão sobre os rumos educativos, portanto incita a mudança em algumas regras relativas aos lugares do poder ao propor diálogo com as famílias e a comunidade;
- . Inclui a permanente escuta, observação, registro e compartilhamento do acontecido exigindo, permanente reflexão participativa;
- . O valor dado aos processos é tão grande quanto aquele que é destinado ao produto final. Se é que o produto final será, efetivamente, avaliado como tal;
- . O processo a ser realizado é continuamente planejado, executado e replanejado de acordo com a sua significância. As trajetórias podem mudar e a singularidade de cada um tem lugar no processo coletivo;

. O sentido das ações realizadas na escola é fundamental; todas as aprendizagens precisam ser contextualizadas e significativas;

. Há um compromisso social, histórico e singular com a seleção do trabalho pedagógico, o tempo das crianças e dos/as professores/as tem muito valor;

. Os processos pedagógicos formam as crianças como sujeitos e estudantes bem como os professores e professoras como sujeitos e profissionais;

. A experiência educacional constrói história pessoal e social, memória e possibilita a escolha de percursos de vida individual e em comum.

Tais elementos informam-nos o quanto é necessário que o professor aprenda a documentar a vida da criança, seja ela da educação infantil ou do ensino fundamental.

Marques (2010) sintetiza os conceitos de documentação pedagógica e portfólio e mostra a diferença entre eles. A respeito da documentação pedagógica, ela afirma:

o conceito de documentação tem como foco a ideia de sistematização de percursos, elaboração da experiência e comunicação. Relatos de situações, fotografias, produções das crianças constituem os dados/materiais para a documentação, que implica as ações de seleção, organização e elaboração. Ressalte-se também a existência de; diferentes modalidades de documentação a depender de objeto, objetivos e destinatários a documentação pode incidir mais diretamente sobre a criança e em seu processo de pensamento, ou sobre o projeto pedagógico da escola; pode-se documentar para as crianças, (e com elas), para as famílias, para os próprios professores (MARQUES, 2010, p. 24).

A autora esclarece o conceito de portfólio e o descreve como uma modalidade da documentação, como a seguir:

Os portfólios, por sua vez, constituem uma modalidade de documentação, vinculando-se de maneira mais imediata ao acompanhamento de processos de aprendizagem. Na experiência da Associação Criança, em Portugal, os portfólios individuais, construídos pelas educadoras em parceria com crianças e famílias, vieram responder à necessidade de registro e acompanhamento dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ao lado de outras modalidades de documentação de experiências) como os dossiers de projetos. (MARQUES, 2010, p. 24).

A partir do esclarecimento sobre a documentação pedagógica e portfólio, percebemos a possibilidade de ambos como uma boa forma de registro obedecendo às devidas formas de construção dos mesmos. Vemos que a documentação pedagógica é a forma de registro que pode fazer parte da articulação da criança com deficiência, principalmente pelas características levantadas neste estudo.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Passaremos a analisar os dados seguindo a triangulação proposta no método na primeira seção desse estudo, primeiro a análise documental, depois a revisão bibliográfica e por último os dados da pesquisa de campo.

5.1 Análise documental o que os documentos oficiais propõem para a transição entre as duas primeiras etapas da educação básica

No primeiro vértice da tríade metodológica que compõe esta pesquisa – a análise documental – investigamos o que os documentos dizem sobre a transição e, só a partir daí, verificamos o que estes documentos dizem sobre a avaliação como ferramenta de articulação para esta transição, a seguir trazemos o que verificamos nas análises.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), em suas disposições sobre transição da educação infantil, preveem articulação entre esta e a primeira etapa do ensino básico. Neste documento, também são definidas orientações para a elaboração de currículos e projetos político-pedagógicos, os quais devem ser compartilhados por gestores, funcionários, alunos e famílias, além dos órgãos gestores das redes ou sistemas de ensino. Estas diretrizes ainda propõem revisão das antigas DCNEB (1996) devido às necessidades impostas pela Lei 11.274, de 2006, a qual criou o ensino fundamental de nove anos e estabeleceu critérios na transição escolar da criança, da educação infantil para o ensino fundamental. Conforme o documento:

Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. As instituições de Educação Infantil devem assim: [...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas reuniões). (BRASIL, 2013, p. 95).

Estas Diretrizes referem-se a portfólios de turmas, de avaliação do trabalho pedagógico e, principalmente, a ferramentas da articulação nesta transição:

[...] providenciar instrumentos de registros – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças - que permitam aos docentes do ensino fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na educação infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às

crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito a educação. (BRASIL, 2013, p 96).

No documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, está reafirmado o direito à transição de uma etapa a outra, **sem aceleração ou interrupções** (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, grifo nosso). Para que não haja interrupções ou acelerações, é preciso refletir sobre o que vem ocorrendo nas redes municipais pelo país afora, uma vez que esta legislação aponta como obrigatória a articulação na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Passados dez anos desde a publicação e exigência de cumprimento da lei do ensino fundamental de nove anos em alguns municípios, ainda está em processo de adaptação pelas redes de ensino, contudo a articulação nem sempre é prevista por professores e demais envolvidos por este processo.

O plano nacional de educação (PNE) reafirma: Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e à articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

Os documentos legais oficiais DCNEI, LDB, BNCC, em sua totalidade, apontam para a importância da avaliação em todas as etapas da educação básica, em especial as análises feitas nos documentos que tratam sobre a educação infantil, conforme primeira seção desta dissertação no subitem 1.5, Eles enfatizam a necessidade de avaliação dos processos de aprendizagem da criança na educação infantil, cujo principal enfoque observado é seu caráter de guiar o trabalho pedagógico, e trazem à luz orientações sobre como devem ser os registros destas avaliações, indicando que estes registros sejam portfólios, relatórios, álbuns, desenhos etc.

É importante ressaltar ainda que os mesmos documentos também indicam que estas observações/avaliações relativas às crianças e contextos devem ser sistemáticas, críticas e criativas do comportamento de cada criança, da criança em grupos, em momentos como o brincar e em todas as interações vivenciadas no cotidiano escolar.

O primeiro documento analisado foi a Resolução nº 5 (de 17 de dezembro de 2009), que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI). Este documento é mandatário e estabelece diretrizes referentes a fatores para a Avaliação. Ele também trata a articulação na transição da criança como importante fator para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), estão contidas revisões das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ao tratar deste assunto, reitera a necessidade da avaliação na educação infantil, bem como a articulação da passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental; prevê que a avaliação deva ser entregue ao professor do ensino fundamental; e também prevê a articulação na transição da criança, nas duas primeiras etapas da educação básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 1996), observamos que o artigo 31 trata desta questão e reitera a necessidade dos registros do desenvolvimento da criança e também atrela a Avaliação a objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. Também é necessário ressaltar o inciso cinco desse artigo, que trata sobre expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014)⁹, quanto à avaliação, traz a necessidade de avaliar-se a Educação Infantil: neste documento, não observamos referência à avaliação do rendimento da criança na educação infantil, porém podemos observar um artigo que trata da articulação das diferentes etapas da Educação Básica.

O Plano Municipal de Educação de São Carlos não se refere à avaliação da criança na educação infantil e sim sobre o contexto em que ela é inserida. Porém, esse documento trata da avaliação da educação de forma geral e trata da articulação com outras instituições e Universidade para a educação inclusiva.

As análises dos programas e de documentos oficiais de origem federal salientam inúmeras vezes a importância da avaliação em todos os momentos da vida escolar das crianças, bem como a importância de uma elaborada articulação na transição das primeiras etapas da educação básica.

As DCNEI, dentre outros fatores, apontam para a necessidade da avaliação na educação infantil, porém, consultados os dados disponíveis publicamente e as fontes em que as informações são disponibilizadas oficialmente, pode-se afirmar que não existe hoje no município de São Carlos nenhuma referência documental a um processo avaliativo das crianças que as acompanhe de uma etapa para outra da educação básica.

⁹ A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE. NDRP.

Na revisão bibliográfica, o levantamento de pesquisas sobre o tema foi feito com os seguintes descritores: Transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental e, dessa maneira, foi possível conhecer e elencar elementos significativos a partir de pesquisas de autores que estudaram o tema em questão. Estes dados foram obtidos no catálogo de teses e dissertações da Capes¹⁰ e artigos da Scielo¹¹.

5.2 Revisão bibliográfica: boas práticas de articulação

A revisão bibliográfica, trouxe, portanto, elementos que responde a um dos objetivos deste estudo: levantar boas práticas para articulação entre as duas primeiras etapas da educação básica. Verificamos que cuidados em alguns aspectos, quando promovidos pelos envolvidos na transição, conduzem a uma travessia contínua e segura entre uma etapa e outra:

- Participação de todos os envolvidos na transição e diálogo entre eles:

Participação efetiva da família, equipe multidisciplinar, da equipe escolar.

A transição da criança com deficiência pode envolver diretamente equipe multidisciplinar, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e, a partir de um diálogo importante entre família, escola e criança, trazer segurança a todos neste processo. É possível criar uma equipe para cuidar destes fatores na rede municipal. Uma equipe de articulação formada por vários atores dando suporte às expectativas e incertezas inerentes a esta transição.

A partir desta pesquisa, propomos política pública que se concretize em ação efetiva que vá ao encontro das necessidades da transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental, que compreenda a diversidade da inclusão escolar no município, porém, acreditamos que apenas a produção de política pública não basta para efetivação do processo.

Souza (2017) enfatiza a importância da construção de política pública quando existe uma demanda social, assim verificamos existir no município de São Carlos, no processo de transição no município, a demanda social a que a autora se refere. Neste sentido a autora: percebe que uma política pública pode ser construída a partir de uma demanda social; porém, a produção do artefato (portfólios, documentação pedagógica), por si mesmo, não provoca as

¹⁰ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

¹¹ <http://www.scielo.org>

mudanças necessárias, mas contribui para os processos de reflexão que podem implicar a busca de respostas para as novas demandas existentes.

A partir da revisão bibliográfica, verificamos demais nuances e trazemos boas práticas pertinentes a esta transição.

- **Adaptações:** São necessárias adaptações no ingresso da criança no ensino fundamental, como a estrutura física, a organização dos espaços, a flexibilização da rotina e a interdisciplinaridade dos conteúdos.

- **Formação continuada:** Como resultado, apontamos a necessidade de existir formação de qualidade para os docentes e que o foco desta formação deva ser as especificidades das crianças e as diversas linguagens desenvolvidas em ambiente escolar. As variadas formas de registro do desenvolvimento da criança e o conceito de documentação pedagógica devam ser parte da formação. A formação do professor para lidar com a inclusão na escola é fator essencial para a efetivação da inclusão escolar da criança com deficiência.

- **Protagonismo das crianças:** É preciso escutar os desejos e opiniões das crianças, para que assim seja possível concebê-las como sujeitos sociais e capazes de sugerir sobre o mundo que as cerca.

Pesquisas demonstram que, mesmo quando a escola de educação infantil e a de ensino fundamental dividem o espaço, há falta de escuta e de articulação entre as duas etapas e que isto desrespeita o direito constitucional da criança, além de subestimar a sua capacidade de compreensão do mundo que a cerca.

O ritmo das aulas tornava-se lento devido ao fato de as crianças terem que silenciar suas vozes para que todos concluíssem as atividades, sobretudo devido aos diferentes tempos de aprendizagem.

A construção de uma política que acolha as crianças como protagonistas sociais. Isto é o que se espera das instituições escolares: que o trabalho nas escolas seja o de compreender as necessidades da infância.

- **Tempo para brincadeiras:** É preciso garantir o seu bem-estar, o acesso a conhecimentos diversos e à vivência plena da infância por meio do reconhecimento, no contexto escolar, das brincadeiras e das interações como constituintes das culturas de pares e promotoras do desenvolvimento humano.

- **Controle do corpo:** Quanto ao comportamento, acredita-se que, apesar de todo o investimento em um modelo disciplinar na escola, as crianças escapam e criam linhas de fuga

constantemente. Acreditamos, diante deste fato, que deva haver um menor controle do corpo nas séries iniciais do ensino fundamental.

- Práticas pedagógicas: Cuidado com as práticas pedagógicas centradas no ensino diretivo, na atuação do adulto, em que a principal função na educação infantil é ensinar a ler e escrever tendo em vista a transição, pois isso reproduz e reforça a aquisição da leitura e escrita e, provavelmente, influencia o fato de também os pais e as crianças terem a aquisição do código escrito como principal expectativa de aprendizagem.

É necessária a revisão das propostas pedagógicas em curso para a garantia de oportunidades que incluam questões relacionadas desde o cuidado e a educação, à brincadeira, ao desenvolvimento integral da criança, à democratização do conhecimento e à diversidade de conhecimentos e saberes.

É preciso também garantir o seu bem-estar, o acesso a conhecimentos diversos e à vivência plena da infância por meio do reconhecimento, no contexto escolar, das brincadeiras e das interações como constituintes das culturas de pares e promotoras do desenvolvimento humano.

E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

- Avaliação e registro: Foi possível evidenciar a importância de se promover uma discussão acerca dos instrumentos avaliativos.

Privilegiar a construção de registros que venham a se constituir em um conjunto de práticas e discussões entre os professores e as crianças e, inclusive, promovendo o acesso das famílias das crianças tanto, na construção quanto na apreciação do material.

É preciso repensar as políticas públicas, sobretudo em relação à avaliação da aprendizagem, revendo as questões das notas, das adaptações que demonstram a concepção de avaliação voltada para resultados e não para processos. Práticas avaliativas que valorizam o produto não necessariamente consideram o que alunos com deficiência realizam acompanhados por pares ou professores.

O estudo mostrou também que o processo de formação continuada deve acontecer no cotidiano das escolas a partir das práxis ali vivenciada.

5.3 Análise dos dados da pesquisa de campo

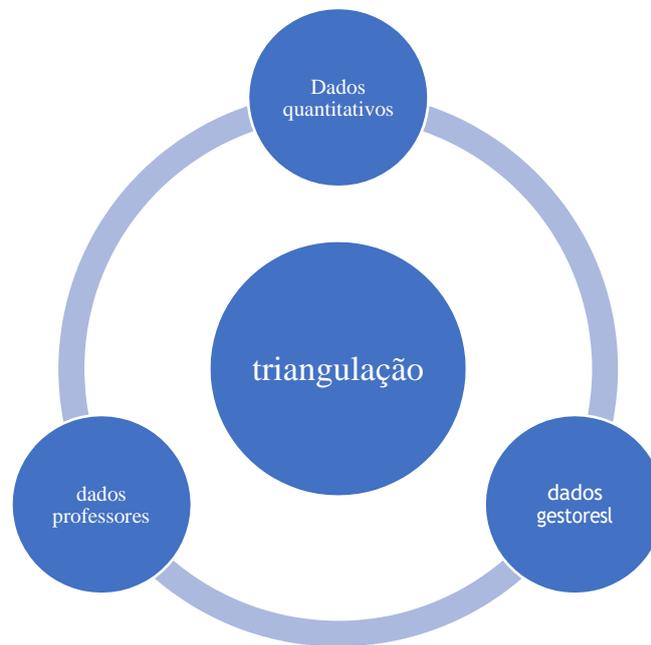
Na análise dos dados da pesquisa de campo, proceder-se-á ao cruzamento/triangulação e discussão entre os dados quantitativos sobre as crianças com deficiência e os dados gerados por meio dos questionários. Dessa discussão, resultará uma reflexão sobre os dados coletados sobre a transição e a avaliação da criança com deficiência no município, as leis e orientações municipais oficiais.

A proposta de triangulação entre os dados provenientes da pesquisa de campo é estabelecer um diálogo que envolve diretamente os protagonistas deste estudo, os participantes da pesquisa e os dados quantitativos, de forma a confrontar e compreender as relações entre eles. Esta triangulação dar-se-á como a seguir:

Numa terceira dimensão, tem-se o emprego da Triangulação para análise das informações coletadas. Nesse sentido, a técnica prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo (UNIVAP, p. 203)

Neste momento de triangulação da pesquisa, o terceiro aspecto que compõe a triangulação refere-se às informações concretas obtidas por meio dos questionários respondidos por gestores, docentes da educação infantil e docentes do primeiro ano do ensino fundamental. Esperamos, dessa forma, apresentar, não uma, mas várias fontes de informações e conhecimentos que, postas em diálogo, possam sustentar nossa investigação acerca da transição da criança com deficiência, da educação infantil para o ensino fundamental. Utilizaremos, então, uma nova triangulação: desta vez, triangulação dos dados

Figura 3 - triangulação de dados



Fonte: Autoria própria (2018).

Para tratamento e análise dos dados, utilizamos a análise do conteúdo (AC) que, segundo Bardin (2010, p. 11), trata-se atualmente de:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a <discursos> (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito) retido por qualquer mensagem.

Após as relações estabelecidas na triangulação e diante da análise dos conteúdos, emergiram neste estudo as seguintes categorias de análise:

- Transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental
- Formação inicial e continuada de professores
- Avaliação e registros avaliativos

A seguir faremos o tratamento com os dados e trabalharemos as categorias em diálogo com as respostas dos sujeitos da pesquisa e demais dados quantitativos. A primeira categoria sobre a qual faremos a análise será a da transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental.

Na análise dos dados adotamos as seguintes siglas para nos referirmos aos participantes para o professor do ensino fundamental (PEF), professor da educação infantil (PEI), professor da educação especial (PEE), diretor de escola (DIR), supervisor do ensino fundamental (SEF), supervisor da educação infantil (SEI), supervisor da educação especial (SEE) como descrito no quadro abaixo:

Quadro 7 – Funções e cargos

Função/cargo	Sigla utilizada na pesquisa
Professor do Ensino Fundamental	PEF1, PEF2, PEF3, PEF4
Professor de Educação Infantil	PEI 1, PEI 2
Professor de Educação Especial	PEE
Diretor de Escola	DIR
Supervisor do Ensino Fundamental	SEF
Supervisor da Educação Infantil	SEI
Supervisor da Educação Especial	SEE

Fonte: Autoria própria (2018).

As perguntas e respostas dos participantes estão em negrito e entre aspas, a primeira categoria que emergiu das análises foi a transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental.

5.4 A Transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental

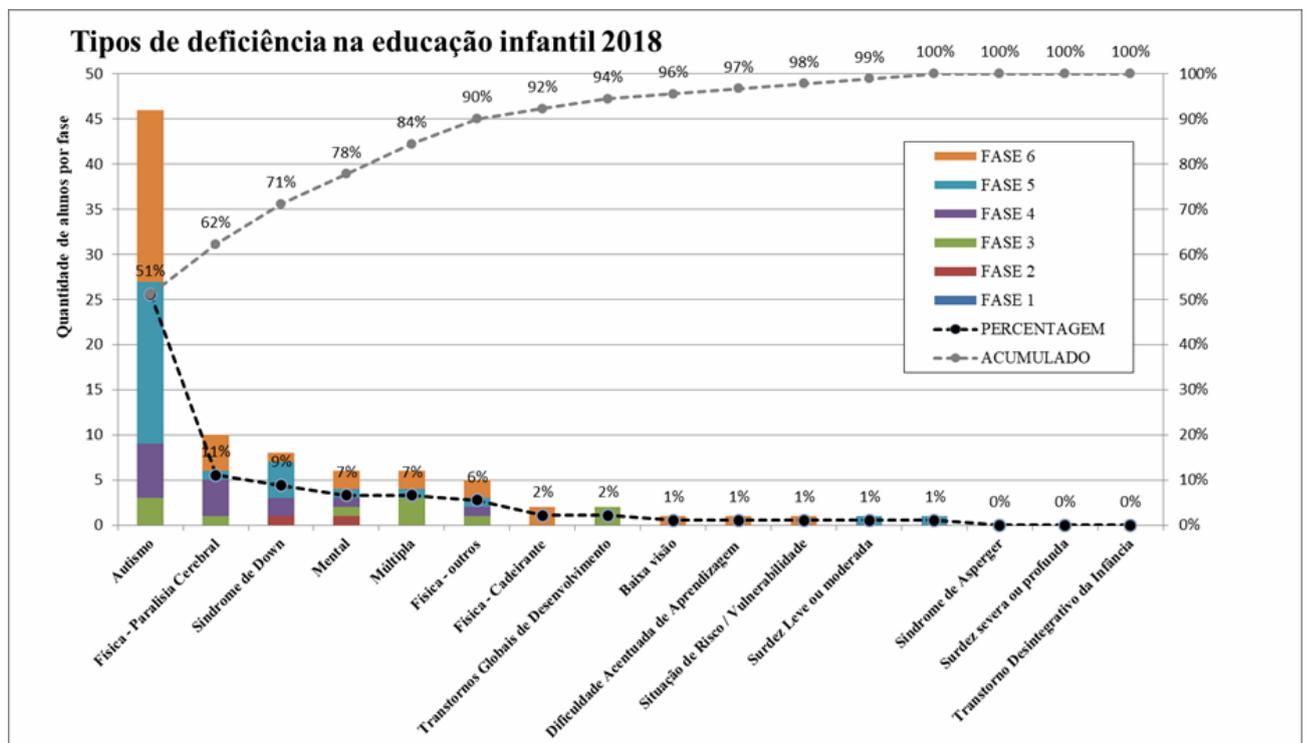
Para compreender em toda sua complexidade a transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental, no município de São Carlos (SP), foi preciso conhecer quais os tipos de deficiência as crianças apresentam na rede municipal de ensino através de dados quantitativos.

Para isso os dois primeiros gráficos mostram quem são os sujeitos da inclusão escolar no município, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, no ano de 2018. Para

destacar sua diversidade e maior incidência, criamos um gráfico para mostrar de forma longitudinal quais as crianças que passam pela transição e permanecem na escola.

Ao analisarmos os gráficos, verificamos na educação infantil um grande número de crianças diagnosticadas com autismo, assim como verificamos diferenças entre os tipos de deficiência com mais incidência entre uma etapa de ensino e a outra. Enquanto na educação infantil observamos um *boom* no diagnóstico de autismo, no ensino fundamental a maior incidência é de deficiência físico-cadeirante.

Gráfico 1 - Tipos de deficiência na educação infantil (dados fornecidos pela SME)



Fonte: Autoria própria (2018).

Por meio deste gráfico, podemos verificar um grande número de crianças com diagnóstico de autismo na educação infantil. Nesse sentido, é importante lembrar que o autismo faz parte dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e inclui, também, além dos diferentes transtornos do Espectro Autista (TEA), transtorno de Asperger, transtorno degenerativo da infância e a síndrome de Rett. Segundo Brasil (2010, p. 8):

Os TGD representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que tem em comum as funções do desenvolvimento afetadas. Entretanto este conceito é recente e só pode ser proposto devido aos avanços metodológicos dos estudos e dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo.

Apesar de contextualizar os diagnósticos sobre o autismo, nosso empenho é trazê-lo para o contexto escolar segundo o fascículo da coleção **a educação especial na perspectiva da inclusão escolar- transtornos globais do desenvolvimento**

Podemos atribuir o alto índice de autismo a alguns fatores. Alguns deles são os TEA, que é uma classificação para o autismo: nela encaixam-se casos de diferente gravidade, incluindo alguns que há pouco tempo nem seriam chamados de autismo, como dificuldades de comunicação e interação social, atitudes peculiares e comportamentos repetitivos e restritos.

Outro fator é que, com maior estudo sobre o autismo, as informações sobre suas características são divulgadas e, desta forma, a criança, ao adentrar na educação infantil, quando apresenta diferenças na interação em relação a outras crianças, bem como dificuldades na linguagem verbal – características estas do autismo – o professor conhecedor das características desta deficiência encaminha a criança mais cedo para a avaliação. Acrescenta-se a isso o fato de a família, hoje, contando com mais informações, também solicita a avaliação diagnóstica.

O fator é o genético e os avanços na compreensão do componente genético do autismo podem explicar este crescente, segundo Oliveira e Sertié (2017, p. 233):

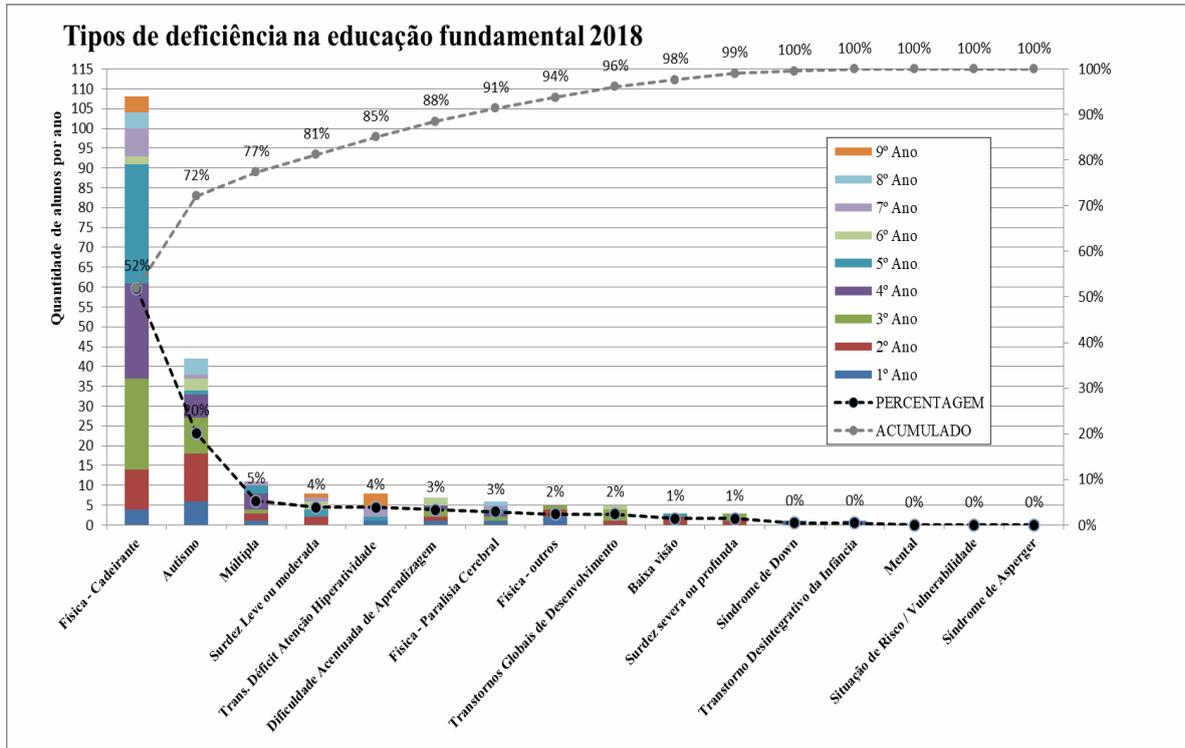
[...] nas últimas décadas, o acúmulo crescente de conhecimento oriundo das pesquisas sobre os aspectos genéticos e moleculares desta doença, assim como o desenvolvimento de novas ferramentas de diagnóstico molecular, tem mudado este cenário de forma substancial. Atualmente, estima-se que, por meio de testes moleculares, é possível detectar uma alteração genética potencialmente causal em cerca de 25% dos casos.

Este aumento pode também dar-se ao fato de existir um modismo, como aconteceu com outras deficiências, como hiperativismo e dislexia, como numa espécie de medicalização da escola, como explica Meira (2012, p. 136):

[...] essa “epidemia” de diagnósticos produz na mesma escala uma “epidemia” de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde, especialmente nos casos em que não seriam de fato necessários. Tal situação é altamente vantajosa para a indústria farmacêutica, que vem cada vez mais ocupando lugar central na economia capitalista. Os grandes laboratórios vêm mostrando grande capacidade e eficiência na utilização de concepções equivocadas sobre doença e doença mental, amplamente enraizadas no senso comum, o que lhes permite alimentar continuamente o “sonho” de resolução de todos os problemas por meio do controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos.

Considerando estes vários fatores no diagnóstico do autismo, vemos com cautela este índice, principalmente quando comparado aos tipos de deficiência encontrados no ensino fundamental.

Gráfico 2 - Tipos de deficiência no ensino fundamental (dados fornecidos pela SME)



Fonte: Autoria própria (2018).

No gráfico 2, verificamos no ensino fundamental o maior número de crianças com deficiência físico-cadeirante. Estas mantêm-se no ensino fundamental, possivelmente, devido ao fato de que nesse ciclo, tido como o “mundo letrado”, crianças com necessidades educacionais especiais que necessitam de adaptação curricular nem sempre tem acesso a um currículo que possa acompanhar.

As crianças com TGD necessitam de adaptação diária de material para acompanhar as atividades. No município de São Carlos, os professores da sala de recursos são os responsáveis por fazer estas adaptações, contudo necessitam que o professor da sala regular envie as atividades com antecedência para que sejam feitas as modificações. Nota-se claramente a diversidade da inclusão. Estão matriculadas na rede municipal de ensino crianças com: altas habilidades/superdotação, autismo, baixa visão, cegueira, dificuldade acentuada de aprendizagem, deficiência física-cadeirante, física (outros), física-paralisia cerebral, mental, síndrome de Asperger, síndrome de Down, síndrome de Rett, surdez leve ou moderada, surdez

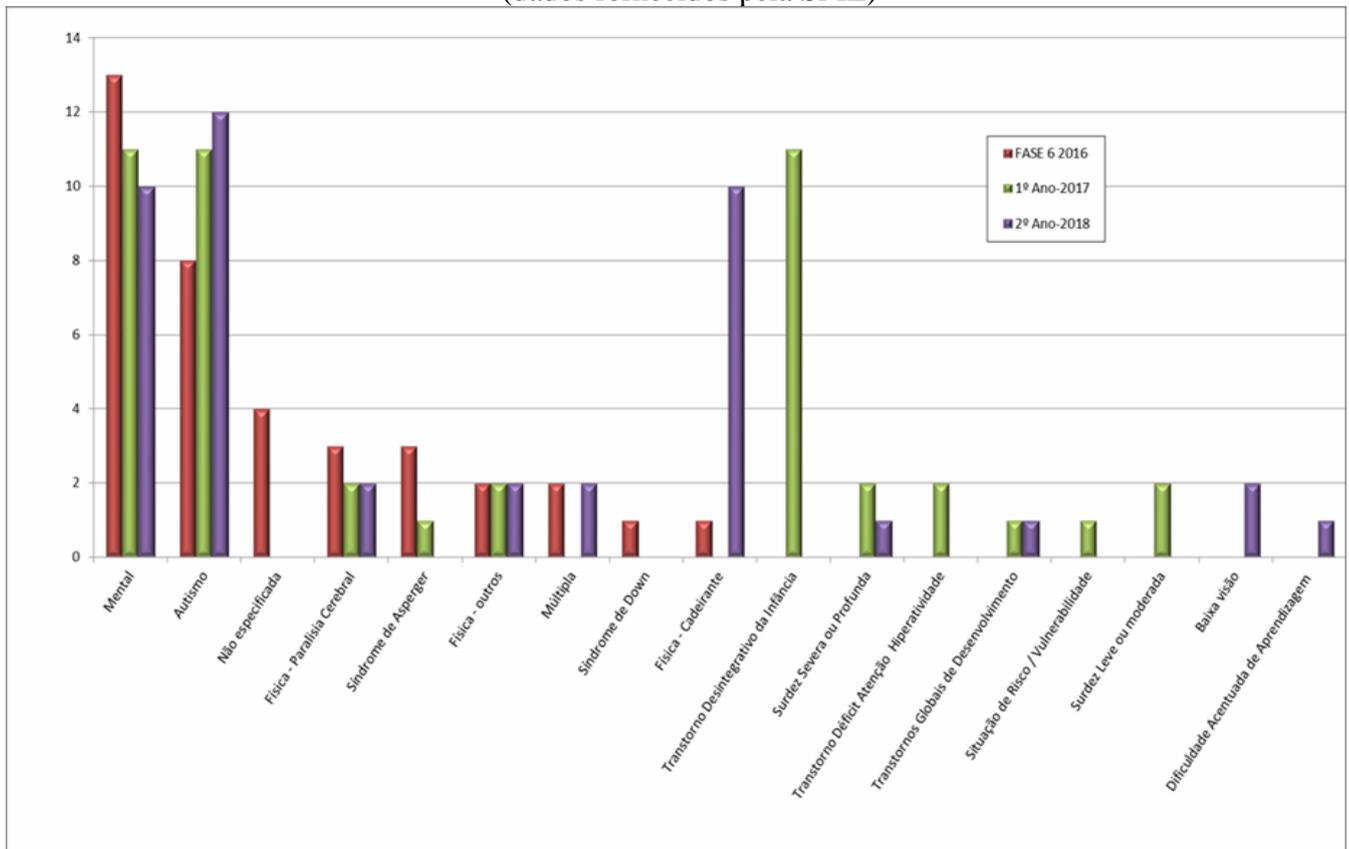
severa ou profunda, transtorno déficit de atenção com hiperatividade, transtorno desintegrativo da infância, transtornos globais de desenvolvimento.

Nota-se, contudo, a incidência do transtorno degenerativo da infância¹², que também está ligado aos TGD. Apresenta como características regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um desenvolvimento normal constituído de comunicação verbal e não verbal, relacionamentos sociais, jogos e comportamento adaptativo apropriado para a idade. As perdas clinicamente significativas das habilidades já adquiridas em pelo menos duas áreas da linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal, jogos ou habilidades motoras. Apresenta déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Autismo (BRASIL, 2010).

No quadro a seguir, apresentamos, em linhas longitudinais, como dá-se a incidência de deficiências e quais delas se mantêm no ensino fundamental. Dessa forma, espera-se estabelecer relações entre a permanência na escola após a transição e o tipo de deficiência apresentada pela criança.

¹² O transtorno degenerativo da infância foi descrito pela primeira vez por Heller, em 1908. Foi, então, denominado “dementia infantil”. Essa definição, entretanto, não corresponde ao quadro, já que as características de perda de memória e de habilidades executivas não são proeminentes e não há causa orgânica do prejuízo [...] classificada posteriormente como TGD em função da perda das habilidades sociais e comunicativas proeminentes é um transtorno extremamente raro. (BRASIL, 2010, p. 17).

Gráfico 3 - Permanência da fase 6 ao 2º ano do ensino fundamental análise longitudinal (dados fornecidos pela SME)



Fonte: Autoria própria (2018).

Verificamos, a partir da leitura do gráfico 3 em uma análise longitudinal, que, entre os anos de 2016 e 2018, as crianças diagnosticadas com deficiência mental e/ou intelectual no decorrer dos anos, vão diminuindo a permanência na escola, enquanto as crianças com autismo aumentam a incidência. Isto pode ser explicado, em parte, pelo modo indiscriminado com que estas crianças com TGD vêm sendo diagnosticadas.

No caso das crianças com deficiência mental, é possível aferir que a inclusão curricular é ainda uma barreira a ser transposta para a efetiva inclusão da criança com esta deficiência.

Podemos concluir que as crianças com deficiência físico-cadeirante se mantêm no ensino fundamental, já outras deficiências – principalmente as ligadas a deficiência intelectual e ao TGD–, que exigem maiores adaptações para a inclusão no currículo escolar, apresentam inúmeras variáveis.

Aplicamos um total de onze questionários para todos os sujeitos, incluindo perguntas sobre como é a transição da criança com deficiência no município e, também, como é a avaliação e registro do desenvolvimento da criança.

Algumas questões para os gestores pautaram-se sobre quais políticas públicas eram adotadas no município para amparar a transição e avaliação da criança com deficiência; em quais leis, documentos oficiais os gestores se pautam para orientar a rede de professores a atuarem diante deste processo.

Perguntamos aos gestores: **Quais as orientações legais da educação básica utilizavam para conduzir seu trabalho?** A supervisora da Educação infantil foi clara ao dizer que **“utilizo os documentos do MEC, DCNEI, LDB, referenciais etc.”** (SEI). Contudo, apesar de que estes documentos permeiam o trabalho da supervisora, na prática isto não é convertido em políticas públicas, tão pouco em ações eficazes para articulação na transição da criança, como previstas nas leis, como já verificamos neste estudo.

Dentre as questões, destacamos: **Quais são os sujeitos envolvidos na transição da educação infantil para o ensino fundamental, especificamente, com relação às crianças com deficiência?** Para esta questão, a resposta da supervisora da educação especial foi: **Professores da sala regular, professores de educação especial que atendem as crianças, direção, equipe pedagógica da unidade escolar e equipe multidisciplinar da SME (fonoaudióloga, psicóloga, pedagoga e mestre em educação especial), (SEE).** O professor da educação infantil, contudo, percebe a falta de diálogo entre as duas primeiras etapas de ensino: quando questionado sobre se há alguma orientação quanto à articulação com o ensino fundamental:

[...] nenhuma, nunca nada! Não há diálogo. Apenas fala-se em não “dar papel” e não “alfabetizar na educação infantil”, porém, não se fala como esse trabalho será continuado no ensino fundamental, o que se espera dessa criança. Por isso, desenvolvo meu trabalho dentro das atividades principais de desenvolvimento infantil, respeitando o desenvolvimento de cada um e ampliando o repertório de experiências e vivências dessas crianças. (EI.1)

Tendo em vista a transição obrigatória da educação infantil para o ensino fundamental, existe alguma documentação expedida pelo sistema municipal que acompanhe a criança com deficiência nesta transição? Para esta questão, a resposta da supervisora foi **“Na transição da educação infantil para o ensino fundamental, os professores de educação especial, bem como os professores da sala regular onde a criança frequenta, elaboram relatório sobre o desenvolvimento do estudante na parte pedagógica e, ao final do ano letivo, marca-se uma reunião entre as direções das unidades escolares para troca de informações”** (SEE). Veja que o professor da sala comum da educação infantil acima desconhece este relatório e qualquer outro tipo de articulação.

Quanto às questões sobre como ocorre a transição da criança com deficiência, feita a diretores, professores e supervisores, existe uma diferença entre respostas que vão em detrimento uma da outra. Quando dirigida ao gestor da educação especial, por exemplo, a transição parece um processo quase que ideal.

O supervisor do ensino fundamental, ao responder à questão, descreve uma articulação importante entre as duas primeiras etapas da educação básica no município: **“Este processo é assegurado entre o diálogo estabelecido entre a equipe da educação especial e os gestores, bem como entre gestores e professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental (SEF).** Percebe-se, contudo, que a diretora da EMEB Angelina responde que **a articulação na transição é “tímida” (DIR).** Dessa forma, a própria diretora contraria as respostas das supervisoras.

Perguntamos para o supervisor da educação especial: **O professor dos anos iniciais da sala regular recebe alguma orientação do professor da sala de educação especial em relação às crianças atendidas nas salas de recurso? Recebe sempre que necessário. Quando o aluno é matriculado na sala regular, o professor da sala de recursos avalia a criança e orienta o professor da sala regular quanto à elaboração das atividades e estratégias adequadas.** Podemos perceber, contudo, na realidade do município, que nem todas as crianças com deficiência são atendidas pelo professor da sala de recursos. Dessa forma, percebemos fragilidades no diálogo entre todos os envolvidos.

Perguntamos sobre o acompanhamento da continuidade do processo de educação: **Como a secretaria de educação auxilia na articulação na transição da criança com deficiência entre as duas primeiras etapas da educação básica? A SME orienta os professores a enviar relatórios para os professores das outras etapas, referentes ao desenvolvimento das crianças. Estamos preparando curso de formação para os professores da pré-escola e 1º ano (SEE),** respondeu a supervisora da educação infantil, a resposta da supervisora da educação infantil é a mesma. Contudo em estudo anterior Nascimento (2014), verificou na junto a supervisão da educação infantil a necessidade de ações afirmativas da SME para amparar a transição da criança de uma etapa para outra de ensino. Contudo, isto ainda não foi convertido em ações efetivas.

As professoras da Educação Fundamental reforçam a necessidade de diálogo e relatam que, apesar de não contar com informações na transição dos alunos deficientes oriundos da educação infantil, conseguem, na maioria das vezes, fazer valer seus conhecimentos para desenvolver a aprendizagem desses alunos. Perguntamos aos professores do ensino fundamental. **Você recebe algum documento contendo registros da vivência da criança na**

educação infantil? Se recebeu algum documento ou orientação sobre a criança com deficiência que foi incluída? Para as duas perguntas, todas as professoras responderam, “**não, nenhuma**”.

Sobre as dificuldades em acolher a criança, foi dirigida a seguinte questão: **Encontrou dificuldade para estabelecer diálogo com a criança? Por quais razões?** “**Tive não, tenho ainda. A criança não segue regras, combinados**” (PEF1). Outra professora responde: “**sim, muita dificuldade, pois a criança chegou completamente sem limites, não respeitando regras querendo fazer tudo do seu jeito e na hora que quisesse**” (PEF2).

Por sua vez, o professor da sala comum da fase 6, na educação infantil, segue ensinando sua criança com seu repertório e com a ajuda do professor da sala de recurso. Para contribuir com a transição, quando questionado se realiza alguma ação com o aluno visando esta transição, o professor PEI1 diz:

“Sim!!! Trabalho com o processo de alfabetização e letramento, ampliando o repertório linguístico das crianças, trazendo diversos gêneros textuais, como também, músicas, e trabalhos com a coordenação motora fina e grossa, por jogos, brincadeiras...

No caso do meu aluno com necessidades especiais ele realiza todas as atividades iguais que as demais crianças fazem, não faço diferença alguma, e incluo ele em tudo. Ele tem interagido super bem, e posso dizer que está acompanhando a turma tranquilamente.” (PEI1).

Podemos observar, a partir da resposta desta professora ao questionário, que ela prepara a criança para a próxima fase. É importante ressaltar que a criança, ao ser inserida de forma significativa ao processo de alfabetização, traz benefícios ao processo. O que não convém é sistematizar este processo em atividades abstratas e sem sentido à criança com deficiência.

5.5 Formação inicial e continuada

A segunda categoria que surgiu da análise dos dados foi, portanto, a formação inicial, e a formação continuada. Neste sentido a formação é neste estudo fator determinante para o sucesso de todo o processo de transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental e para o processo de inclusão escolar como um todo.

Os professores, para a análise nesta categoria, estão assim sendo chamados a partir das siglas: Professor da educação infantil (PEI), professor do ensino fundamental (PEF), gestores (GES). Responderam as questões referentes à formação os professores da educação infantil, do

ensino fundamental e gestores, sendo um diretor, um supervisor da educação infantil, um supervisor da educação especial e um supervisor do ensino fundamental.

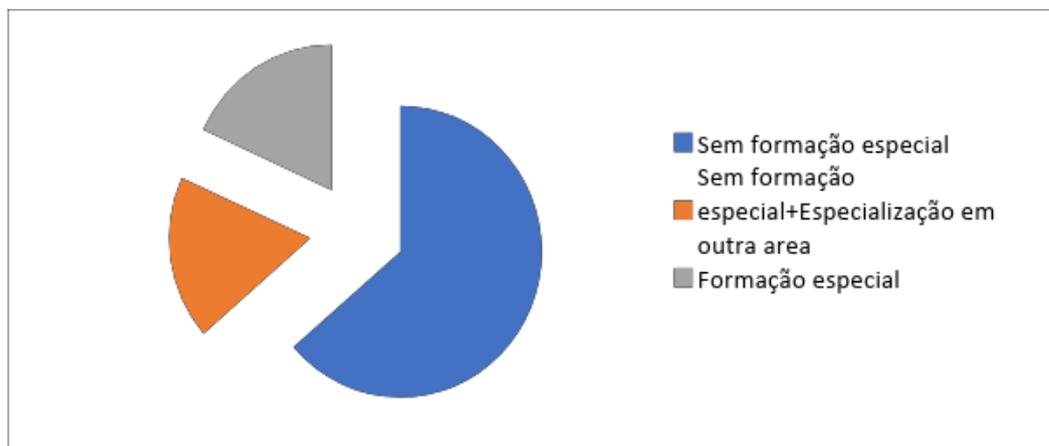
Quadro 8 – Questões aplicadas aos PEI, PEF e GES

	PEI		PEF		GES	
	S	N	S	N	S	N
Frequentou alguma disciplina da grade curricular (formação inicial) na área de educação especial?	1	1		4	1	3
Você já fez algum curso específico na área de educação especial?		2				
Você identificou alguma lacuna nessa área em sua formação?	2		4		3	1
Você já teve oportunidade de fazer algum curso na área oferecido pela secretaria de educação deste município? Qual?		2	1	3	1	3

Fonte: Autoria Própria (2018).

Dessa maneira, criamos um gráfico para visualizar e melhor compreender como e qual é a formação do professor e gestor.

Gráfico 4 – Formação em educação especial



Fonte: Autoria própria (2018).

A implementação da inclusão escolar encontra vários desafios, um deles está na formação de professores. Na medida em que a inclusão implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma efetiva frente à diversidade dos alunos inseridos nos vários níveis de ensino.

Verificamos, no gráfico 4 a formação dos 11 participantes da pesquisa: apenas quatro têm formação em algum curso de educação especial, sendo que apenas dois são do ensino regular e os outros dois profissionais atuam na Educação Especial.

Apesar de a necessidade de preparação adequada dos professores e demais envolvidos na comunidade escolar estar prevista na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), isto não vem acontecendo.

Em virtude da falta de formação dos professores da sala comum, para atender às diversas necessidades educativas especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico frente às crianças com deficiência, torna-se deficitário o processo e isso certamente constitui um problema para a efetivação da inclusão escolar.

Quanto à formação dos professores, verificamos que a formação dos participantes se deu entre os anos de 1976 e 2009. Neste período, ainda não estava em vigor a lei que obriga o ensino de disciplinas de educação especial na grade curricular dos cursos de formação de professores. Os professores entrevistados não receberam, em formação inicial, disciplinas específicas em educação especial, inclusão ou outros saberes relacionados ao trato com a pessoa com deficiência – apenas um professor possui curso de especialização em educação especial e uma professora teve aulas de braile e libras na graduação.

Verifica-se, também, que são variadas as deficiências e síndromes das crianças cujas especificidades no trato pressupõem uma formação especializada. Isso mostra a falta de formação continuada necessária para lidar com a diversidade em sala de aula.

“No curso de pedagogia tínhamos uma disciplina na área de educação especial, porém a considero muito superficial, não nos dando a base necessária para compreender a criança e seu desenvolvimento, muito menos para entender mais sobre essa necessidade e os tipos de estímulos importantes para que ocorra uma verdadeira inclusão (não apenas no papel, ou para contabilizar números) (PEI1).

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes, que permitam a compreensão de situações complexas de ensino para que os professores possam desempenhar seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

É importante notar a dificuldade do professor da sala comum em lidar com a diversidade dentro da sala de aula, conforme está apontado por Sant'Ana (2002, p. 1):

É sabido que os fundamentos teóricos metodológicos da inclusão escolar se centralizam numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências.

Nesta direção, pode-se afirmar que o professor não está preparado para lidar com a diversidade da criança com deficiência e precisa, portanto, ser ajudado a refletir sobre a sua prática para que compreenda suas crenças em relação ao processo e torne-se um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. Na inclusão escolar, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas.

Segundo Sant-Ana (2002), no que se refere aos gestores, cabe a eles tomar as providências – de caráter administrativo – correspondentes e essenciais para efetivar a construção do projeto de inclusão (ARANHA, 2000). Para Ross (1998), o diretor de escola inclusiva deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas.

Na rede municipal de São Carlos, apenas os professores e gestores da educação especial têm formação para o trato com a criança com deficiência. Porém, a escola comum inclusiva se dá em todos os ambientes, não apenas na sala de aula. Diante desse fato, a formação deve ser para todos os envolvidos na comunidade escolar, pois, ainda segundo Sant'Ana (2002):

[...] o administrador necessita ter uma liderança ativa, incentivar o desenvolvimento profissional docente e favorecer a relação entre escola e comunidade (Sage, 1999; Reis, 2000). Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fornecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola (Schaffner & Buswell, 1999), e ainda a disponibilização dos meios e recursos para a integração dos alunos com necessidades especiais. Inclusão escolar: professores e diretores.

Quando questionados sobre lacunas em suas formações em relação ao trato com a criança com deficiência, percebe-se que foram muitas estas lacunas, como diz uma professora da educação infantil. Você percebe lacunas na sua formação inicial para o trato com,

“Muitas!!! O pedagogo, infelizmente em sua formação se depara com a educação especial ainda muito na superficialidade, deixando de lado aspectos fundamentais que fariam toda a diferença em sua formação. Coloca-se a obrigatoriedade na inclusão, como um direito da criança, porém se esquece de dar a formação necessária para aquele que irá atuar. Muito do que hoje eu sei foi por buscar informações, profissionais da área que puderam me ajudar e orientar. E claro estudando! No entanto, destaco a necessidade de termos conosco pessoas habilitadas na área de educação especial que nos dê o suporte e principalmente que atuem conosco junto com a criança. Sem uma equipe multidisciplinar esse trabalho fica muito empobrecido e quem sai totalmente prejudicado é o aluno”. (PEI1).

Além da participação de docentes e gestores no contexto da inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, outros fatores como os relacionados à estrutura do sistema educacional precisam ser considerados na análise e nas discussões sobre as possibilidades de implementação de projetos nessa área.

Há necessidade de os professores serem orientados a partir de fundamentos teórico-práticos, para que possam modificar práticas e métodos de ensino, com o objetivo de propiciar um ensino de qualidade para todos.

5.6 Avaliação e registros avaliativos

A terceira categoria que emergiu das análises dos dados foi a forma de avaliação e registro no município. Ao serem questionados, os professores da educação infantil afirmam não fazer a avaliação e registro de maneira formal. Alguns professores, como verificado em Nascimento (2014), elaboram um portfólio que é entregue aos pais e crianças no final do ano. Na pesquisa atual, os professores em questão não adotam o mesmo procedimento. A legislação brasileira é clara ao tratar sobre a avaliação da criança na educação infantil:

Referente à legislação educacional brasileira, na lei nº 9.394/96, a avaliação na educação infantil tem a finalidade de acompanhar e repensar a prática pedagógica. A observação sistemática e criativa a partir de múltiplos registros (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.), feita ao longo do período, em diversificados momentos na instituição, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria do mundo. Conhecer as preferências, as formas de participação nas atividades, seus parceiros prediletos, suas narrativas, podem auxiliar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas. (BRASIL, 1996).

Não há orientação alguma para elaboração de documento que deve acompanhar a(s) criança(s), da educação infantil para o ensino fundamental, no município, segundo a professora. Quando questionada sobre isso, ela responde: **“não, nenhum! não fazemos nada específico, apenas o preenchimento do diário de classe com a descrição das atividades do dia”**. (PEI)

Quando perguntado ao gestor da educação especial: Se o sistema municipal de educação tem orientação a respeito da avaliação da criança com deficiência? Onde constam as orientações? Ela responde: **“São documentações internas, fornecidas pela SME aos professores de educação especial”**. (SEE)

Quando perguntado ao supervisor do ensino fundamental quais os instrumentos de avaliação da criança com deficiência no município, em relação às séries iniciais do ensino fundamental, ele responde com o seguinte documento:

Parecer CME nº 002/2009

Art. 1º Os alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental de 9 anos das escolas municipais serão avaliados por meio de:

I – Portfólios contendo produções que indiquem a evolução da aprendizagem nas diferentes linguagens de acordo com o constante no anexo I desta Resolução

II – Ficha individual de acompanhamento de habilidades e competências nas diferentes linguagens, conforme Anexo II desta Resolução (SEF)

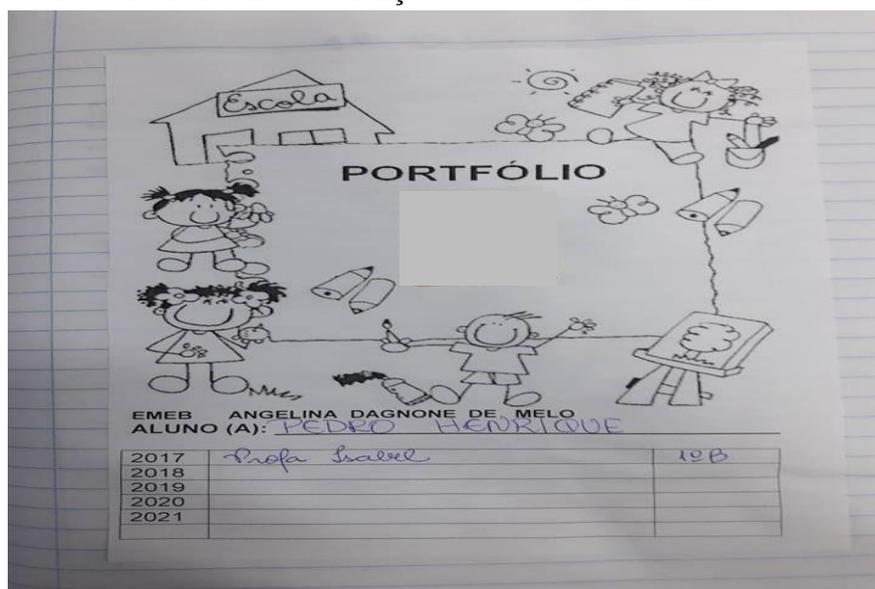
Podemos afirmar, diante desta resposta, que o portfólio adotado como avaliação da criança nas séries iniciais do ensino fundamental no município é um portfólio de avaliação. De acordo com Raizer:

O portfólio de avaliação documenta um processo de aprendizagem do educando. Nesse ele fará comentários de tudo o que foi trabalhado, estabelecendo co-relação com os objetivos propostos. Para a construção deste tipo de portfólio, Denielson e Abrutyn (1997, apud SEIFFERT, 2001) descrevem as seguintes ações: (a) indicação dos objetivos curriculares; (b) explicitação sobre o uso das informações contidas no portfólio; (c) estabelecimento de tarefas avaliativas em relação aos objetivos curriculares; (d) definição dos critérios de avaliação; (e) determinação do avaliador; (f) tomada de decisões; (g) implementação de mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem (RAIZER, 2007, p. 60).

Quando questionadas sobre quais eram os instrumentos avaliativos utilizados por elas e como avaliavam a criança com deficiência, disseram que, no primeiro ano, todas as crianças são avaliadas através de sondagem, não é dado nota, avaliando as fases de leitura e escrita a partir da teoria de Emilio Ferreira. Ocorre, porém, que encontram dificuldade para avaliar a criança com deficiência: **“não me sinto capaz de avaliar a criança com deficiência”**, diz (PEF1).

Apresentamos, a seguir, diferentes momentos no portfólio de uma criança diagnosticada com autismo e síndrome de down. Este portfólio foi elaborado por uma das professoras que participaram da pesquisa e, pelas características do documento, ele irá acompanhar o desenvolvimento do aluno até o quinto ano do ensino fundamental: é utilizado para que os professores dos anos seguintes possam conhecer os processos de desenvolvimento da criança.

Foto 1 - Portfólio de criança autista e com síndrome de down



Fonte: PEF (2018).

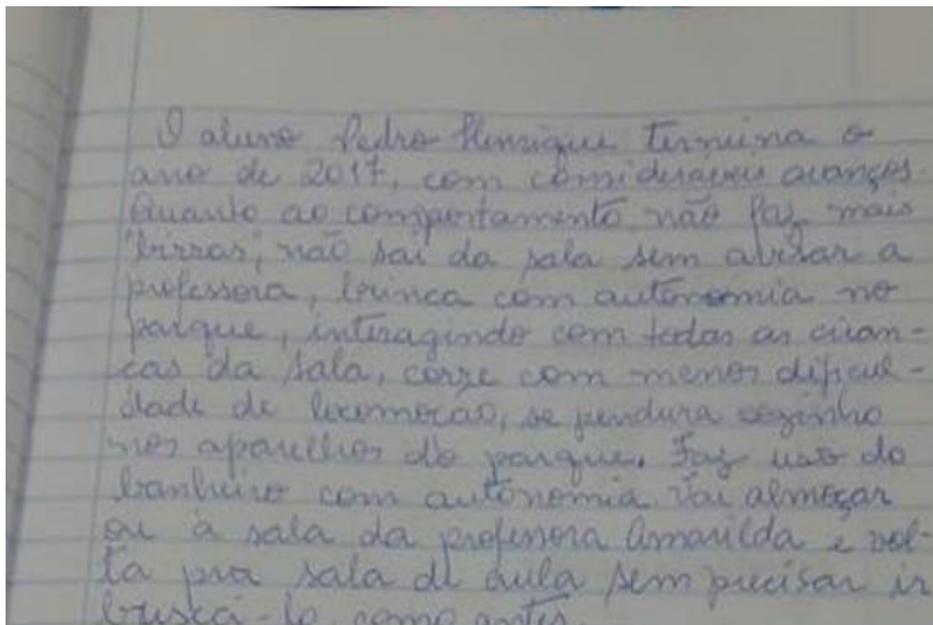
Para pensar-se no registro escolar do desenvolvimento do aluno, na perspectiva da educação inclusiva:

É preciso ter em mente todos os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na escola, bem como os mais variados aspectos do desenvolvimento humano. Tal perspectiva permite compreender melhor cada aluno e amplia as possibilidades de intervenções eficazes para promover o aprendizado. O registro descritivo de todos estes aspectos ao longo da escolarização, possibilita subsidiar o planejamento ano a ano e/ou ciclo a ciclo (BRASIL, 2010, p. 37).

O portfólio avaliado está baseado em atividades de leitura e escrita, e raciocínio lógico matemático. Não vemos neste instrumento de registro nenhum outro aspecto do desenvolvimento humano.

Também não é possível observar menções a respeito dos gostos e aptidões das crianças na realização das atividades propostas.

Foto 2 - Parte do registro feito pela professora do ensino fundamental



Fonte: PEF (2018).

Destacamos este registro feito pelo professor por tratar-se do único momento em que a professora descreve atitudes e progressos do aluno. Podemos perceber a maneira discreta do professor em falar dos avanços: **“não sai sem avisar, não faz mais birras”** (PEF). Destacamos também o interesse no produto final e não nos processos: **“brinca com autonomia no parque, interagindo com todas as crianças da sala, corre com menos dificuldade de locomoção, se pendura sozinho nos aparelhos do parque”**. (PEF)

O professor não incluiu nos registros os procedimentos utilizados para garantir e orientar a criança a lidar com seu próprio comportamento. Não ficou claro como a professora obteve sucesso nesta questão com o aluno, nem qual foi a estratégia usada por ela para o progresso em seu comportamento.

Ainda em relação aos comportamentos inadequados de **Pedro**, estes aparecem, portanto, como algo corriqueiro na primeira série, pois, segundo a professora, foram muito frequentes, provavelmente porque eles eram efetivos para o aluno conseguir esquivar-se das atividades acadêmicas e, conseqüentemente, da situação de sala de aula. Quando ele se comportava mal, ele saía da sala, ficava na diretoria ou com a inspetora. O comportamento das crianças com deficiência é visto também como um problema para outro professor do ensino fundamental, segundo ela:

Outro professor refere-se que teve dificuldades para estabelecer contato com a criança, pois a criança chegou completamente sem limites, não respeitando regras, querendo fazer tudo do seu jeito e na hora que quisesse. (PEF. 2).

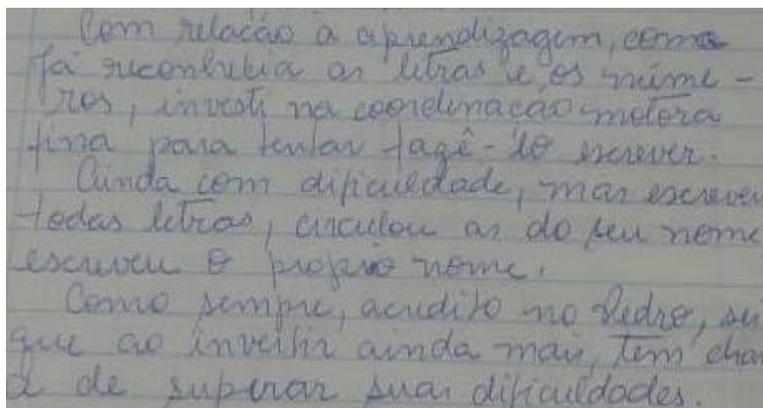
É notório que se espera um comportamento padrão e que a criança esqueça a liberdade vivida na educação infantil.

A partir das leituras realizadas e análises, notamos a importância de incluir os gostos e preferências dos alunos nos registros, a professora não identifica quais as estratégias utilizadas que culminaram no sucesso quanto ao comportamento da criança.

Perguntada sobre como faz para identificar as estratégias necessárias para o trabalho com a criança com deficiência, a professora do ensino fundamental diz: “**Com alguma dificuldade, mas consigo. As estratégias foram estabelecidas a partir do momento em que fui conhecendo-a e sabendo dos seus limites e gostos**” (PEF2), podemos aferir nesta resposta a importância do professor priorizar sempre que possível, os gostos e preferência das crianças na elaboração de propostas pedagógicas, assim garante a participação da criança nas atividades e sucesso no aprendizado.

É importante salientar que comportamentos de brincadeiras em sala de aula podem ser reflexos do tolhimento ao brincar. E o brincar é a atividade principal da criança, logo, atitude lúdica em meio a aulas segmentadas em matérias é muito comum para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

Foto 3 - Registro de aprendizagem



Fonte: PEF (2018).

Destacamos este trecho do portfólio por perceber que, em relação à aprendizagem, a professora faz uma curta referência ao que foi desenvolvido e cita algumas evoluções do aluno. Porém, podemos observar na escrita da professora a preocupação com o resultado final: **ainda com dificuldade, mas escreveu todas as letras, circulei as do seu nome e escreveu o nome próprio**, (PEF1). Apesar que, de maneira sutil, a professora se refere ao tipo de recurso

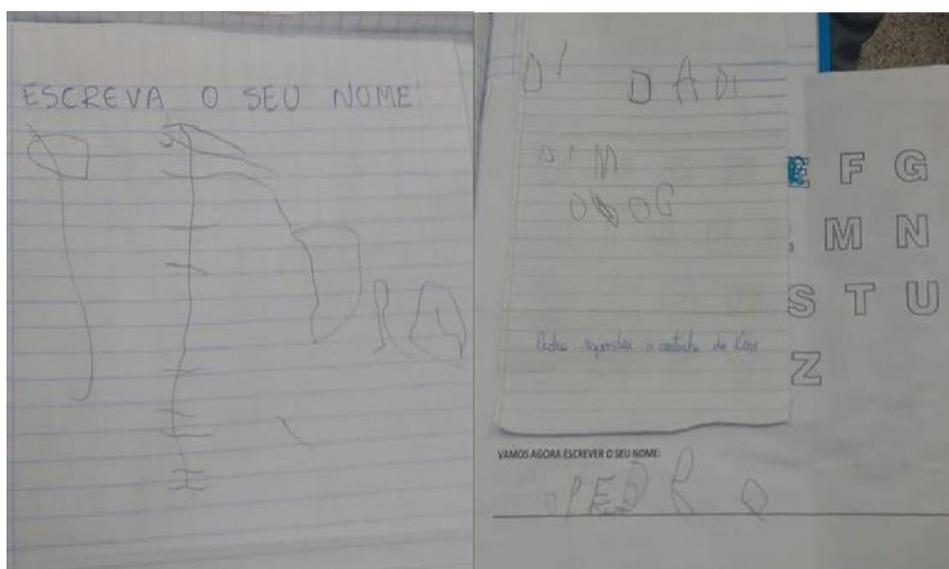
utilizado por ela para obter que foi um investimento por ela na coordenação motora fina: **investi na coordenação motora fina para tentar fazê-lo escrever (PEF2):**

Nesse sentido, o portfólio não se apresenta como produto final, mas como todo o processo de construção e reconstrução da prática pedagógica, tanto para os docentes, como para discentes; uma vez que possibilita uma leitura atenta dos caminhos percorridos pelo educando, ajudando o professor a organizar suas ações subsequentes e ainda, contribuindo para que a própria criança compreenda seu processo de aprendizagem. (RAIZER, 2007, p. 58).

Retomando: o atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, na perspectiva da educação inclusiva, requer que a avaliação da aprendizagem tenha como princípios básicos e norteadores a avaliação como um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente na escola, envolvendo os professores, coordenador pedagógico, diretor, professor especializado e família, como esclarece Brasil (2006). Ainda sobre a avaliação, o documento diz: tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e a participação social, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino (BRASIL, MEC/SEESP, 2006, p. 9).

Nas imagens abaixo, verificamos um progresso significativo no que diz respeito à escrita da criança. Porém, não ficaram claros os procedimentos e estratégias utilizados. Não vemos, também, quais as estratégias que promoveram o avanço da criança, porém podemos apontar um progresso da criança na escrita.

Foto 4 - Evoluções da escrita



Fonte: PEF (2018).

Não é possível observar nas imagens do portfólio nada que nos remeta às percepções da criança sobre as atividades realizadas. Não vemos, portanto, as “escutas”, fenômeno importante deste processo.

Algumas características diferem os portfólios das demais maneiras de avaliar. Alvarenga (2001) cita: (a) demonstração, pelo estudante, de habilidades específicas, competências e valores; (b) reflexão e avaliação por parte da criança sobre seu próprio aprendizado; (c) explicação, pelo educando, da natureza do trabalho e da tipologia de desenvolvimento propiciado pela tarefa e, ainda, (d) fornecimento de retro-informação, ou seja, feedback. (RAIZER, 2007, p. 62).

Percebe-se, pelos exemplos de atividade, que existe um esforço para que a criança com síndrome de down se aproprie do currículo. Na proposta da escola inclusiva, o currículo deve flexibilizar-se para a criança com síndrome de down, tornando-se, assim, um currículo para todos, sem necessidade de flexibilização específica, tão pouco adaptação. O PPP da escola proverá proposta curricular que possa abranger o aluno deficiente e o não deficiente.

O portfólio elaborado pelo professor do primeiro ano irá acompanhar a criança até o quinto ano. É importante perceber que este portfólio servirá para registro do professor do ano seguinte, assim como é importante que o próximo professor saiba ler o portfólio e que ele contenha informações de como foi o processo, onde se deu a atividade, quais os recursos utilizados, se a criança gosta da atividade realizada.

Seria pertinente reproduzir as questões mais recorrentes expressas por professores da rede municipal de São Paulo para iniciar a nossa reflexão sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar desse alunado. São elas:

Quais aspectos relevantes o professor deverá avaliar no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais? Como atribuir os conceitos referentes ao desempenho escolar quando os avanços dos alunos são atitudinais, ou seja, quando vão constituindo repertório comportamental que lhes permite interagir com os demais e participar das atividades de convivência social e esportiva ou, ainda, evoluem quanto à sua autonomia para se alimentar, cuidar da higiene pessoal, entre outros aspectos não identificados rotineiramente como acadêmicos? (SÃO PAULO, 2007).

O município de São Paulo, por exemplo, registra o desenvolvimento da criança com deficiência a partir de um dispositivo legal e atendendo aos princípios da educação inclusiva, que entende que o processo avaliativo é iniciado pelo professor da classe comum e deve contar com a participação da equipe escolar, do supervisor escolar, do professor de educação especial, da família e, quando necessário, deve envolver a equipe multiprofissional da saúde ou instituições especializadas que atendam aos alunos da rede municipal de ensino.

Assim, a avaliação da aprendizagem implica a participação não apenas do professor da classe comum, mas de todos os participantes na formação do educando e, para isso, é importante que se estabeleçam, em conjunto, momentos de estudo, análise e reflexão, pois os conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento e a observação do aluno em diferentes situações, dentro e fora da escola, que contribuem no sentido de melhor conhecer e compreender os modos de aprender e interagir dos mesmos e as formas de inter-relacionamento no âmbito das unidades educacionais (U.E.), de professores / alunos / coordenador / diretor / supervisor e na família. Essa ação é importante para identificar consensos acerca de orientações sobre a melhor forma de atender esses alunos na escola e, inclusive, em casa. (SÃO PAULO, 2007).

O portfólio no município de São Carlos é um instrumento utilizado pelos professores do ensino fundamental para registrar as fases do aluno, porém não há uma indicação de como deva ser este instrumento na educação infantil. Dessa forma, não podemos traçar paralelos entre a avaliação nestas duas etapas de ensino.

É importante lembrar as diretrizes curriculares da educação infantil, que trazem indicações referentes à criação de procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças. Nelas, busca-se garantir:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; A não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 12.).

Nesse documento pode-se perceber uma aproximação entre a avaliação e os princípios da documentação pedagógica. Rinaldi (2012), ao retomar a epistemologia da palavra avaliação, a qual tem origem latina no termo “a-valere” e significa atribuir valor a algo ou alguém, coloca que a documentação pedagógica, ao atribuir significados e emprestar sentidos, já é um processo avaliativo, pois torna explícito e partilha elementos que veiculam valores.

No gesto de documentar a professora cria visibilidades, não apenas para o que é aparente, pois “o significado documental não surge da mera observação. É sempre um ato interpretativo em que o documentador se implica autobiograficamente – no processo documental” (HOYUELOS, 2006, p. 203).

Nessa perspectiva, a documentação pedagógica não pode ser compreendida como coleta e agrupamento de episódios isolados, visando dar informações que tem como produto um relatório. Implica em um processo que diz respeito ao uso desse material, a forma como ele é coletado, refletido, interpretado, inventado e, sobretudo, narrado. (RINALDI, p. 32, 2012).

Verificamos, pelas respostas das professoras do Ensino Fundamental, que não é fácil e nem pacífica a inclusão. E é com propriedade que alegam não estar preparadas para acolher as crianças com deficiência diante da tamanha diversidade de características. Isso porque poucas possuem formação para essa especialidade: a grande maioria cursou pedagogia e, no período em que estavam cursando a primeira fase de sua formação, não tiveram a oportunidade de estudar a respeito nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos professores resistem, recusando-se a trabalhar com alunos que apresentem algum tipo de deficiência, enquanto outros os aceitam, temendo provocar desavença com a direção das escolas.

Questionadas sobre como elas avaliam as crianças que vêm da Educação Infantil com deficiência, as professoras do Ensino Fundamental responderam que avaliam as crianças com deficiência do mesmo modo que as outras crianças, elaboram portfólios nos quais é feita a sondagem de escrita e raciocínio matemático.

Os professores buscam formação para aprender como lidar com a criança com deficiência, como aponta a professora P.E.I.:

“Muito do que hoje eu sei foi por buscar informações, profissionais da área que puderam me ajudar e orientar. E claro estudando! No entanto, destaco a necessidade de termos conosco pessoas habilitadas na área de educação especial que nos deem o suporte e, principalmente, que atuem conosco junto com a criança. Sem uma equipe multidisciplinar esse trabalho fica muito empobrecido e quem sai totalmente prejudicado é o aluno” (PEI1).

Fica evidente a ação das professoras em buscar ajuda no profissional da área. Isto é, sem dúvida, um recurso, afinal estes estão preparados devido à formação específica, mas já não é sem tempo de os professores da sala comum buscarem e receberem a formação necessária. A formação é importante para lidar na identificação das deficiências, na aprendizagem e no registro do desenvolvimento das mesmas.

Assim, um documento acompanhando a transição da criança, da educação infantil para o ensino fundamental, permitirá ao professor analisar seu desenvolvimento e determinar o ponto de partida metodológico do ensino, o que os docentes devem fazer para apoiar as crianças nas aprendizagens que devem ser iniciadas, ou naquelas que precisam ser consolidadas. Nesse sentido, as informações obtidas, com a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças, como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos, álbuns, e/ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na educação infantil, podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do ensino fundamental. Todos esses materiais servem como referência daquilo que o

professor deve programar como atividades para favorecer a passagem de um nível para o seguinte. Mais uma vantagem do documento de transição é a possibilidade de o professor planejar atividades segundo graus de dificuldade, gostos e preferências das crianças.

Sobre o questionário dirigido aos gestores em relação a quais são as ações realizadas pela Secretaria da Educação que deem suporte ao processo de transição da criança com deficiência, a supervisora da educação infantil diz: **“existe um projeto em curso na SME que prevê o envio de documento na transição” (SEI)**. Trata-se de fato significativo para melhor acolher e adaptar o aspecto metodológico que deve passar a ocupar o lugar do diálogo educativo.

Sobre a elaboração de documentos que visem à articulação nesta transição, a supervisão da educação infantil diz: **“A SME orienta os professores a enviar relatórios para os professores das outras etapas referentes ao desenvolvimento das crianças- Estamos preparando curso de formação para os professores da pré-escola e primeiro ano”**. Percebemos, nesta fala, que a SME indica importância e preocupação com as problemáticas neste estudo levantadas, porém, em pesquisa realizada por Nascimento (2014), a resposta da então supervisora da educação infantil era muito semelhante à resposta atual:

“Não há nenhum documento referente a avaliação na educação infantil que acompanha o aluno. A proposta para o segundo semestre é que professores da fase 6, última etapa da educação infantil no município, possam se reunir em alguns HTPCs com professores de 1º ano para contar sobre as experiências, trabalho, objetivos e expectativas e a partir daí, formular um documento que acompanhe o aluno para o ensino fundamental”.

Desta forma, verificamos a falta de ações efetivas por parte da secretaria de educação do município, que, apesar de constatar as dificuldades das crianças e professores em vivenciar este processo, não realiza ações previstas nas leis e documentos oficiais do MEC.

Os professores do ensino fundamental demonstram preocupação em acolher a criança deficiente sem um documento que permita constatar as dificuldades e potencialidades da criança. Ou seja, de um documento que dê visibilidade aos caminhos percorridos por ela e pelo professor da educação infantil, criando, assim, oportunidade de viabilizar estratégias de trabalho logo nos primeiros momentos desta nova fase.

Por sua vez, professoras da educação infantil também se sentem desamparadas, sem receber nenhum tipo de treinamento para receber alunos com deficiência e, apesar de solicitarem atendimento especializado para alguns alunos, poucas vezes são atendidas. Sendo assim, realmente não possuem nenhum documento que explique as dificuldades dos alunos e que caminho seguir para promover o desenvolvimento educacional dos mesmos.

A resposta das professoras sobre a falta de um documento na transição da educação infantil para o ensino fundamental anda na contramão da democratização da escola, que se abriu para novos grupos sociais, mas não fez, segundo Mantoan (2015), o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por estes grupos para as salas de aula. Agindo desta forma acaba por excluir, ainda, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, esse autor entende que a democratização é massificação de ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos.

Mantoan (2015) vai mais além e esclarece que, do ponto de vista da atuação do professor no processo de fazer acontecer a inclusão escolar da criança com deficiência, alguns fatores são determinantes, como a mudança de atitude diante da diversidade e do que cada criança deve aprender.

Para a autora, o professor deve sensibilizar-se com a singularidade de cada criança e, desta forma, percebê-la como o centro do processo de aprendizagem.

Uma das professoras relata que sente muita dificuldade em trabalhar com crianças deficientes, que, por mais esforço que faça, não consegue atingir positivamente a criança rumo ao desenvolvimento da aprendizagem.

É interessante verificar que uma das professoras, referindo-se à importância da documentação para a transição, justifica sua necessidade para que se tenha um olhar diferenciado para esta criança: **“Sim um documento um portfólio da criança, seria muito importante, pois poderíamos conhecer melhor, desde os primeiros dias de aula um pouco mais daquele aluno que teríamos de ter um olhar diferenciado”**(PEF1). Nesse caso, o “diferenciado” deve ser entendido como uma recepção acolhedora, que é fundamental para o desempenho cognitivo, bem-estar social e emocional da criança. O sucesso na escola e no convívio social obtido pela criança quando da transição poderá levar a um ciclo virtuoso de conquistas, determinando a sua adaptação às exigências do sistema educacional (MARTINHO, 2016).

Ainda sobre a importância de documentação que acompanhe a criança contendo suas vivências na educação infantil, outros professores do ensino fundamental dizem: **“Sim, pois assim já teríamos um parecer anterior para possíveis estratégias de trabalho”** (PEF2).

Em outras duas entrevistas com as professoras do Ensino Fundamental, observa-se que elas consideram importante o documento de transição, mas não descartam a aprendizagem no convívio diário, que permite maior conhecimento sobre os limites e preferências da criança com deficiência, viabilizando, assim, atividades atrativas rumo à aprendizagem. Nota-se, nas professoras, o reconhecimento de que o trabalho com crianças deficientes, como bem

coloca Martinho (2016), requer o enfrentamento de muitos desafios dos profissionais envolvidos nessa missão, desde a mudança de concepção e de postura perante esse sujeito até a própria capacitação para trabalhar com elas, além de perceber esta criança como centro deste processo e criar oportunidades para promover o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber as várias nuances que circundam a transição da criança com deficiência entre as duas primeiras etapas da educação básica, da educação infantil para o ensino fundamental. São questões sobre as quais o sistema educacional urgentemente precisa voltar seu olhar, para possibilitar uma travessia segura e sem rupturas nesta transição.

A começar pelas diferenças e especificidades da EI em detrimento do EF, esta última talvez por caracterizar-se pelo mundo letrado, exclui ainda as crianças com deficiência, sendo assim o professor, ao optar por currículos, atividades e saberes em que a criança com deficiência seja valorizada pelo que é capaz, inclui esta criança nos processos pedagógicos. Para Fusco (2017, p. 27):

Educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural, o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Embora a educação infantil e o ensino fundamental sejam frequentemente separados do ponto de vista da criança, não há fragmentação.

Após a pesquisa concluída, é possível afirmar que existe uma barreira entre estas duas etapas de ensino e é importante que as instituições escolares coloquem em prática os pressupostos nos documentos oficiais, como afirma Fusco (2017, p. 32):

[...] buscando efetivar uma educação básica sem rupturas, que compreenda a criança enquanto pessoa dotada de saberes e potencialidades, além de seus modos de aprender, com estímulos para a construção de novos conhecimentos e em seu desenvolvimento global, por meio de metodologias diferenciadas em respeito à respectiva fase da infância, tendo como destaque a ludicidade.

A transição entre as duas etapas deve protagonizar as fases do desenvolvimento da criança segundo a teoria histórico-cultural e, para isso, é importante que não seja antecipado o currículo do ensino fundamental na educação infantil. Segundo Mello (2007), o estudo da criança nas diferentes idades mostra que, em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, surgem novas formações no processo de desenvolvimento – que não existiam na etapa anterior – que constituem o resultado de tudo o que ocorreu ao longo desse período de desenvolvimento, e compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento da criança.

Tem-se considerado que o esperado em termos destas mudanças é que elas sejam preparadas pelo novo espaço/ciclo escolar, recebendo a criança e preparando sua adaptação de acordo com as expectativas da organização dos ambientes, dos espaços físicos, das rotinas e do currículo do ensino fundamental neste primeiro ano. No entanto, percebe-se que vem acontecendo o contrário, ou seja, tem havido uma pressão dos primeiros anos escolares sobre a última etapa da educação infantil – a pré-escola – para que lá se faça a “preparação” de suas crianças, então com cinco anos de idade, a fim de que “aprendam” como vai ser o primeiro ano do novo ciclo.

O conhecimento sobre como são as práticas pedagógicas, flexibilização de currículo, da avaliação e demais processos que envolvem a aprendizagem da criança com deficiência ainda está nas mãos do professor especialista, e este tenta colaborar com o professor da sala comum para o sucesso da inclusão escolar no município, o que na prática não se constitui como ferramenta eficaz.

Em relação aos saberes que envolvem as especificidades no trato da criança com deficiência, estes devem, portanto, serem compartilhados em todas as etapas e esferas da escola. Em outras palavras, o sistema deve estar atendo às dificuldades que as crianças com deficiência, professores e famílias sentem em fazer tal travessia.

Os documentos legais oficiais DCNEI, LDB, BNCC, em sua totalidade, apontam para a importância da avaliação em todas as etapas da educação básica, em especial as análises feitas nos documentos que tratam sobre a educação infantil, conforme primeira seção desta dissertação no subitem 1.5, Eles enfatizam a necessidade de avaliação dos processos de aprendizagem da criança na educação infantil, cujo principal enfoque observado é seu caráter de guiar o trabalho pedagógico, e trazem à luz orientações sobre como devem ser os registros destas avaliações, indicando que estes registros sejam portfólios, relatórios, álbuns, desenhos etc.

Os problemas evidenciados sobre a implantação do novo Ensino Fundamental são também consequência da forma pela qual o poder público prescreve suas orientações em leis e normas, mas não dá suporte, indicando a necessidade de debates sobre qual é, de fato, nosso projeto para a educação da infância.

O cumprimento puro e simples da lei não garante que os objetivos almejados sejam atingidos neste estudo, analisamos documentos que mostram ser condição *sine qua non* para o sucesso da transição uma articulação que promova visitas, diálogo, participação das famílias, adaptações de tempo, das manifestações do brincar, espaço, currículo, avaliação e documentação pedagógica, entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Reafirmamos, contudo, o que diz o documento do ensino fundamental de nove anos que a criança tem direito à transição de uma etapa à outra, sem aceleração ou interrupções. Para que não haja interrupções ou acelerações, precisamos refletir sobre o que vem ocorrendo nas redes municipais pelo país afora, uma vez que esta legislação apesar de não ser recente ainda está em processo de adaptação pelas redes de ensino.

Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básica. Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos, tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos, tenham elas alguma deficiência ou não.

Apontamos não ser suficientes as políticas públicas adotadas pelos gestores no município sobre esta transição, uma vez que estas não contemplam as necessidades da criança, nem tão pouco do professor da sala comum.

Ao verificarmos, nesta análise, o protagonismo da avaliação e dos registros na articulação na transição entre educação infantil, propomos neste estudo investigar como ocorre a transição da criança com deficiência nestas duas etapas; procuramos também evidenciar de que maneira ocorre a avaliação e os registros feitos pelo professor da sala comum. Dessa forma, entendemos ter sido possível verificar que os instrumentos de registros utilizados pelos professores no município de São Carlos (SP) não condizem com o que é previsto nas orientações do MEC, tão pouco no levantamento bibliográfico.

No que tange à avaliação e suas formas de registro, foi possível verificar que a forma como estes registros vem no município de São Carlos não segue nenhuma diretriz específica na educação infantil, enquanto, no ensino fundamental, os portfólios que acompanham a criança com deficiência, desde o primeiro até o quinto ano, não seguem as orientações verificadas neste estudo sobre o tema.

O portfólio e/ou documentação pedagógica pode orientar as passagens da criança de um ano para o outro dentro da instituição de ensino, é uma forma de os processos serem evidenciados. Contudo, é importante resguardar o fato de que quem irá ler este portfólio nos anos posteriores possa, por meio deles, dar sequência ao aprendizado da criança. Para isso, deve estar claro como deu-se a aprendizagem da criança. Rinaldi (2012) argumenta que, no gesto de documentar, a professora cria visibilidades, não apenas para o que é aparente, pois “o significado documental não surge da mera observação”. Nessa perspectiva, a documentação

pedagógica e também os portfólios não podem ser compreendidos como coleta e agrupamento de episódios isolados, visando dar informações que têm como produto um relatório. Implica em um processo que diz respeito ao uso desse material, a forma como ele é coletado, refletido, interpretado, inventado e, sobretudo, narrado.

De acordo com os estudos realizados, o portfólio supõe a participação da criança, pois é importante que tal documento também abra espaço e registre as manifestações e gostos desta. Portanto, este instrumento de registro, a partir do caráter formativo a ele inerente, possibilita aos professores que irão dar sequência a ele nos próximos anos/ciclos/séries ou etapas de ensino, verificar sua própria forma de registrar, voltar aos registros anteriores e retomar suas próprias percepções, e verificar se os registros pelo professor anterior lhe serviram como ponto de partida para o trabalho pedagógico.

O portfólio pressupõe também o envolvimento da família, dos profissionais especializados, de equipe multidisciplinar que atende à criança, quando for o caso de atendimento especializado. Verificamos que os registros são feitos pelo professor do ensino fundamental no município de São Carlos, sem participação das crianças, do professor de educação especial e sem sustentação em formação adequada e de qualidade.

A partir dos estudos aqui realizados, a proposta da documentação pedagógica inclusiva vai ao encontro de nossa proposta pois possibilita às crianças com deficiência fazer parte dos processos de aprendizagem. Propor a documentação pedagógica inclusiva significa a possibilidade de serem evidenciados, de forma ainda mais específica, momentos da criança no cotidiano escolar em sutis gestos na documentação pedagógica.

O conceito de documentação pedagógica confunde-se e funde-se no conceito de portfólio. A documentação pedagógica permite, sobretudo, conhecer as crianças e fazer perguntas como: Como está sendo construído o conhecimento da criança? Além disso, sem dúvida, a documentação pedagógica dar-nos-á pistas de quais são as perguntas que devemos fazer. Podemos, contudo, utilizar a documentação pedagógica segundo Simiano (2015, p. 15):

Na presença de uma criança pequena, com severas limitações físicas, tal nó pode ser ainda mais significativo. Como avaliar quem parece não falar, não brincar, não correr? Como garantir não só o acesso, mas o lugar de criança, de professor, de colega, diante de tamanhas faltas e perdas? Como avaliar se o trabalho caminha em direção ao desenvolvimento e constituição subjetiva se o que aparece inicialmente são as perdas, os não? Pensar a documentação pedagógica como possibilidade e assumir a avaliação como um processo narrativo nos lança em uma zona estranha, incerta e fascinante. Um convite a inverter o olhar e pensar uma lógica que vê e narra a pequena criança e sua deficiência não como faltosa ou inábil, mas como força, potência e possibilidade. Essa é a aposta.

Olhares, sorrisos, gestos, escuta, narrativas, imagens, filmagens, exposições e portfólios são parte desta documentação, este tipo de documentação não tem fim em um objetivo específico de aprendizagem, os processos são em si mesmo o objetivo desta documentação.

É fundamental para a efetiva inclusão da criança com deficiência que a criança faça parte, efetivamente, dos processos de aprendizagem, sejam eles na educação infantil ou no ensino fundamental. Isto traz para a criança, e também para a família, a sensação de pertencimento, que traz sucesso à inclusão escolar.

Apresentar as potencialidades da criança com deficiência – observadas na educação infantil através da documentação pedagógica – para o professor e equipe do ensino fundamental, através da história vivida pela criança na educação infantil, é o sentido encontrado neste estudo e assim ser um dos fatores a contribuir com a articulação nesta transição.

Neste sentido, alguns entraves para a transição são encontrados: o primeiro é a falta de formação do professor da sala comum, ou formação precária e insuficiente para compreender os princípios da inclusão escolar e lidar com a diversidade em sala de aula.

A busca por constante formação cabe ao professor e, ao município, cabe proporcionar formação continuada aos professores, gestores e demais envolvidos na equipe escolar. O compartilhamento destes saberes entre eles é também ferramenta importante.

Esta formação vai além do formar para a diversidade da criança em sala de aula, é preciso compreender questões que envolvem a entrada mais cedo da criança no ensino fundamental, a formação tanto da equipe da educação infantil quanto do ensino fundamental; é importante, neste processo, contudo, a formação para o professor de como registrar o processo de desenvolvimento da criança e promover a transição da criança com deficiência é fundamental nesta proposta.

Para concluir, acreditamos, como proposto em estudo por Siminiano (2015), um caminho: a documentação pedagógica inclusiva na qual o pertencimento nos processos de aprendizagem é uma aposta. Uma documentação pedagógica voltada para avaliar quem parece não falar, não brincar, não correr, que garanta não só o acesso, mas o lugar de criança, de professor, de colega, diante de tamanhas faltas e perdas. Que avalie se o trabalho caminha em direção ao desenvolvimento e constituição subjetiva se o que aparece inicialmente são as perdas, os não.

Pensar a documentação pedagógica como possibilidade e assumir a avaliação como um processo narrativo lança-nos em uma zona estranha, incerta e fascinante. Um convite a inverter o olhar e pensar uma lógica que vê e narra a pequena criança e sua deficiência não como faltosa ou inábil, mas como força, potência e possibilidade (SIMINIANO, 2015).

É importante salientar a necessidade de mais pesquisa sobre o tema, cuja abrangência está longe de ser atingida neste estudo. Contudo, convidamos neste estudo para esta reflexão.

Observamos que, além das ferramentas aqui mencionadas, podemos contar com a tecnologia, que pode e deve ser aliada presente e futura deste processo, principalmente em relação às formas de registro. Neste sentido, um *e-book*, pode ser também uma opção a ser estudada.

REFERÊNCIAS

AGUILLAR, M. A. **As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

AMARO, D. G. **Educação Inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2010.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Lei nº. 11,274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 fev. 2006. Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade:** as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CARVALHO R. E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2010.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade.** 6. ed. Rio de Janeiro, Wack Editora, 2016.

DIAS, E. B. **Da educação infantil para o ensino fundamental:** outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças? 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

ESPERIDIÃO, R. M. V. B. **A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal.** 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil:** observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

FUSCO, J. F. G. **Aprendizagem cooperativa:** práticas inclusivas da educação infantil ao ensino fundamental. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Bauru, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas 2011.
KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar, O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos.** 2012. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MARQUES, A.C.T.L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil.** São Paulo: [s.n.], 2010.

MARTINARI, A. Z. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental.** 2012. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas, 2012.

MARTINHO, J. M. M. **O Processo de transição da criança com necessidades educativas especiais, do jardim-de-infância para o 1º ciclo do ensino básico: perspectivas de pais e profissionais.** 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade do Minho, Lisboa, 2016.

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

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo. Scipione, 1993.

PATEIRO, Ana Raquel Araújo Botas. **A linguagem na criança com síndrome de down.** 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Portucalense, Porto, 2013.

RAPOLLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTANA, Inácia. **Práticas pedagógicas diferenciadas.** Escola Moderna, 2000.

SANTOS, K. C. **Autonomia da criança, transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais.** 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SIMINIANO, L.P. **Avaliação e a documentação pedagógica na perspectiva da educação infantil inclusiva: entre palavras, imagens e sentidos.** Porto Alegre: UFRGS, 2015.

SOUZA, Marta Alves da Cruz. **Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso.** 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santos. Vitória, 2007.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

VILARONGA, C.A.R. **Colaboração da educação especial em sala de aula formação nas práticas pedagógicas do coensino -** São Carlos. UFSCAR, 2014

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÊNDICES

Tabela A - Quantitativo dos Alunos com Necessidades Especiais por Série (Ano Letivo 2016)

Deficiência	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5	FASE 6	TOTAL ED. INF.	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	TOTAL ENS. FUND.
Autismo Clássico	0	0	2	2	2	0	6	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Autismo	0	0	0	6	7	8	21	4	1	1	3	1	2	0	0	0	12
Baixa visão	0	0	0	1	1	0	2	1	2	2	2	3	0	0	0	0	10
Física - Cadeirante	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	3
Física - outros	0	0	1	1	2	2	6	0	5	2	2	4	0	0	0	1	14
Física - Paralisia Cerebral	0	0	0	3	2	3	8	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3
Mental	0	0	1	2	5	13	21	7	6	30	17	14	6	4	3	5	92
Múltipla	0	0	0	0	1	2	3	3	0	0	1	2	0	0	0	0	6
Não especificada	2	0	1	3	7	4	17	1	2	4	5	0	0	1	0	0	13
Síndrome de Asperger	0	0	0	1	0	3	4	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
Síndrome de Down	0	0	2	1	2	1	6	3	0	1	4	0	0	0	0	0	8
Surdez Leve ou moderada	0	0	1	1	0	0	2	0	0	2	3	1	0	1	0	0	7
Surdez severa ou profunda	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	4
Transtorno Desintegrativo da Infância	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	1	0	0	0	0	5
Transtornos Globais de Desenvolvimento	0	0	0	1	2	0	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Total	2	0	8	22	31	37	100	26	20	43	42	28	8	9	3	6	185

Fonte: Sieduc@r (2016).

Tabela B - Quantidade de Alunos com Necessidades Especiais por Série - (Ano Letivo 2017)

Deficiência	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5	FASE 6	TOTAL ED. INF.	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	TOTAL ENS. FUND.
Altas Habilidades/Superdotação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Autismo	0	2	3	14	18	8	45	11	9	6	1	5	1	3	0	0	36
Baixa Visão	0	0	0	0	1	3	4	0	1	1	1	1	1	1	0	1	7
Cegueira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Dificuldade Acentuada de Aprendizagem	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Física - Cadeirante	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Física - Outros	0	1	1	0	0	3	5	2	0	4	2	1	1	0	0	0	10
Física - Paralisia Cerebral	0	1	2	1	4	2	10	2	1	0	0	2	0	0	0	1	6
Mental	0	1	1	1	2	6	11	11	18	29	27	14	8	5	4	6	122
Múltipla	0	2	1	0	2	2	7	1	2	0	0	2	0	0	0	0	5
Síndrome de Asperger	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3
Síndrome de Down	1	0	2	4	0	1	8	1	2	1	0	2	0	0	0	0	6
Síndrome de Rett	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Situação de Risco / Vulnerabilidade	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Surdez Leve ou Moderada	0	0	0	0	1	1	2	1	0	0	2	4	1	0	1	1	10
Surdez Severa ou Profunda	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	3	0	3	2	9
Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transtorno Desintegrativo da Infância	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	3
Transtornos Globais de Desenvolvimento	0	2	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	1	9	10	21	33	29	103	32	35	41	34	35	15	9	8	12	221

Fonte: Sieduc@r (2017).

Tabela C - Quantidade de Alunos com Necessidades Especiais por Série - (Ano Letivo 2018)

Deficiência	FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4	FASE 5	FASE 6	TOTAL ED. INF.	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	TOTAL ENS. FUND.
Autismo	0	0	3	6	18	19	46	6	12	9	6	1	3	1	4	0	42
Baixa visão	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	6
Dificuldade Acentuada de Aprendizagem	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Física - Cadeirante	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Física - outros	0	0	1	1	1	2	5	1	2	1	4	2	0	1	0	0	11
Física - Paralisia Cerebral	0	0	1	4	1	4	10	2	2	1	0	0	0	0	0	0	5
Mental	0	1	1	1	1	2	6	4	10	23	24	30	2	7	4	4	108
Múltipla	0	0	3	0	1	2	6	0	1	3	0	0	1	0	0	0	5
Síndrome de Asperger	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	3
Síndrome de Down	0	1	0	2	4	1	8	1	1	2	1	0	2	0	0	0	7
Situação de Risco / Vulnerabilidade	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Surdez Leve ou moderada	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	2	2	1	0	1	8
Surdez severa ou profunda	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3	0	3	8
Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Transtorno Desintegrativo da Infância	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	3
Transtornos Globais de Desenvolvimento	0	0	2	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Total		2	11	14	28	35	90	18	33	42	36	38	10	14	9	8	208

Fonte: Sieduc@r (2018).

QUESTIONÁRIOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
 Programa de Pós-graduação Profissional em Educação
 Mestrado Profissional em Educação.



QUESTIONÁRIO gestores Ensino Fundamental

1	Nome do(a) (opcional): FABRÍCIA CRISTIN ADE PAULO. Idade: 42 Anos. Data da entrevista: 26./04./2017. Sexo: () Masculino; (X) Feminino.
	Função Atual: supervisora escolar
2	Formação em Nível Médio () Ensino Médio Regular; () Ensino Técnico; () Curso Normal; () CEFAM; (X) Habilitação específica do Magistério; () Outro, especifique:..... Escola: EEPSPG JOAQUIM RIBEIRO. Ano de Conclusão: 1995
3	Formação Profissional em Nível Superior Licenciatura em: PEDAGOGIA Ano de Conclusão: 2006 Instituição: UNICEP. Cidade: SÃO CARLOS. Possui outra formação em nível superior? (X) Não; () Sim, qual? Possui Pós-graduação: (X) Especialização 360 horas ou mais; qual? GESTÃO ESCOLAR () Mestrado, em que área?..... () Doutorado, em que área?..... Deseja mencionar outros cursos? (X) Não () Sim
4	Ocupa ou já ocupou outros cargos de gestão na educação básica? (X) sim (...) não Especifique: ASSESSORA DE DIREÇÃO EMEBs Artur Natalino Deriggi e Carmine Botta
5	Quais são as orientações legais para a educação básica que você utiliza para orientação do seu trabalho? Constituição Federal Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96 Estatuto da Educação: Lei nº 13.889/06 Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8069/90
6	Há algum documento legal ou orientação que você segue a respeito da Inclusão da criança com deficiência? (x) sim – Especifique: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96; Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8069/90 () não

7	<p>Há algum documento legal ou orientação que você segue a respeito da avaliação no Ensino Fundamental? <input checked="" type="checkbox"/> sim- Especifique Resolução CME nº 002/2009; Parecer CNE/CEB nº 4/2018 <input type="checkbox"/> não</p>
8	<p>A secretaria municipal de educação da alguma diretriz sobre a avaliação da criança com deficiência no ensino fundamental? Qual? Não possuímos um currículo adaptado, porém nossa diretriz quanto a avaliação da criança com deficiência é o de adaptar o currículo existente às necessidades de aprendizagem do aluno, assim como os instrumentos de avaliação.</p>
9	<p>Como é a avaliação no primeiro ano do ensino fundamental? (Nota, conceito) Conforme Parecer CME nº 002/2009 Art 1º Os alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental de 9 anos das escolas municipais serão avaliados por meio de: I – portfólios contendo produções que indiquem a evolução da aprendizagem nas diferentes linguagens de acordo com o constante no anexo I desta Resolução II – ficha individual de acompanhamento de habilidades e competências nas diferentes linguagens, conforme Anexo II desta Resolução</p>
10	<p>Como é a avaliação da criança com deficiência no primeiro ano do ensino fundamental? Quando do 1º ano o aluno será avaliado conforme Parecer CME nº 002/2009, adaptando o currículo e os instrumentos de avaliação às necessidades de aprendizagem do aluno.</p>
11	<p>Sobre o acompanhamento da continuidade do processo de aprendizagem, como a secretaria de educação auxilia na articulação na transição da criança com deficiência entre as duas primeiras etapas da educação básica? Este processo é assegurado entre o diálogo estabelecido entre a equipe da educação especial e os gestores, bem como entre gestores e professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental.</p>
12	<p>Você orienta alguma ação de professores que vise a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental? Sim, principalmente no início do ano letivo, considerando que é neste período que o Ensino Fundamental recebe a demanda oriunda da Educação Infantil.</p>
13	<p>Existe alguma adaptação para o primeiro ano como, por exemplo, mobília, currículo, depois da regulamentação do ensino fundamental de nove anos? Não possuímos um currículo adaptado, porém nossa diretriz é para que haja nas escolas a adaptação do currículo municipal à criança com deficiência.</p>
14	<p>Como é a adaptação/acolhimento da criança com deficiência no ensino fundamental? A adaptação está vinculada às necessidades da criança, sendo considerado seu tempo de permanência na sala de aula e/ou unidade escolar, atividades propostas, acompanhamento ou não do professor colaborativo, entre outros.</p>
15	<p>O professor do ensino fundamental recebe algum documento ou registro de como foi o processo de aprendizagem da criança com deficiência na educação infantil?</p>

	Temos trabalhado para que esta situação não seja uma exceção, mas sim uma regra, orientando as escolas para que possam se articular nesse sentido.
16	Você acha importante a documentação pedagógica como ferramenta de articulação na transição da criança? Porquê? Sim, desde que haja um olhar pedagógico por parte do gestor e docente, a fim de contribuir para o planejamento do trabalho com a criança com deficiência.
17	A secretaria de educação oferece cursos de formação continuada para professores da sala regular que discutam questões sobre inclusão da pessoa com deficiência? (X) sim – Quais: sugiro que seja consultado junto ao CeFEPE e a educação especial () não
18	A secretaria realiza estes cursos de formação continuada? (x) sim – quais? sugiro que seja consultado junto ao CeFEPE e a educação especial () não
19	Você orienta alguma ação dos professores que vise a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental? Orientamos a comunicação entre as escolas.
20	Como é a adaptação/acolhimento da criança com deficiência no ensino fundamental? A adaptação está vinculada às necessidades da criança, sendo considerado seu tempo de permanência na sala de aula e/ou unidade escolar, atividades propostas, acompanhamento ou não do professor colaborativo, entre outros.
	Agradeço imensamente a sua contribuição. Sandra Regina Nascimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-graduação Profissional em Educação
Mestrado Profissional em Educação.



QUESTIONÁRIO Gestor Educação Especial

	Formação: Pedagogia Ufscar, Especialização em educação infantil Unicep, Mestrado em educação especial Ufscar, Doutoranda em Educação especial Ufscar
1	<p>Tendo em vista a transição obrigatória da educação infantil para o ensino fundamental, existe alguma documentação expedida pelo sistema municipal que acompanhe a criança com deficiência nesta transição?</p> <p>Na transição da educação infantil para o ensino fundamental, os professores de educação especial bem como os professores da sala regular onde a criança frequenta, elaboram relatório sobre o desenvolvimento do estudante na parte pedagógica e, ao final do ano letivo, marca-se uma reunião entre as direções das unidades escolares para troca de informações.</p>
	<p>Quais são os sujeitos envolvidos na transição da educação infantil para o ensino fundamental, especificamente com relação às crianças com deficiência?</p> <p>Professores da sala regular, professores de educação especial que atendem as crianças, direção, equipe pedagógica da unidade escolar e equipe multidisciplinar da SME (fonoaudióloga, psicóloga, pedagoga e mestre em educação especial).</p>
2	<p>Existe alguma articulação entre professores da educação infantil e ensino fundamental (reuniões, relatórios) visando esta transição? Existe alguma articulação entre estes professores e os professores da educação especial?</p> <p>Na transição da educação infantil para o ensino fundamental, os professores de educação especial bem como os professores da sala regular onde a criança frequenta, elaboram relatório sobre o desenvolvimento do estudante na parte pedagógica e, ao final do ano letivo, marca-se uma reunião entre as direções das unidades escolares para troca de informações.</p>
3	<p>O sistema municipal de educação tem orientação a respeito da avaliação da criança com deficiência? Onde constam as orientações?</p> <p>São documentações internas, fornecidas pela SME aos professores de educação especial.</p>
	<p>Quem faz avaliação da criança com deficiência no município de São Carlos? Em que âmbito (unidades escolares; unidades de saúde? Unidades de serviços?)? Como é feita a avaliação?</p> <p>A avaliação para fins de diagnóstico é feita pela APAE/São Carlos, CAPS Infantil e médicos particulares, conforme a procura das famílias.</p>
4	<p>O professor dos anos iniciais da sala regular, recebe alguma orientação do professor da educação especial em relação às crianças atendidas nas salas de recurso?</p>

	Recebe sempre que necessário. Quando o aluno é matriculado na sala regular, o professor da sala de recursos avalia e orienta o professor da sala regular quanto à elaboração das atividades e estratégias adequadas.
	Há interlocução entre o professor de educação especial e o professor da sala regular sobre o atendimento especializado ou em relação a avaliação desta criança? Se afirmativo, como é esta orientação. Sim. A orientação acontece durante os HTPIs e HTPCs dos professores, ou da forma que melhor for para ambos.
	A secretaria municipal possibilita o trabalho colaborativo entre professores das salas regulares e professores da Educação Especial na rede? Quando este procedimento é indicado? Sim. Sempre que o estudante PAEE apresenta dificuldades na aprendizagem e necessita de apoio para inclusão na unidade escolar.
	Estas questões abaixo auxiliarão a pesquisadora a contextualizar a dimensão da INCLUSÃO no município de São Carlos
5	Quantos professores de educação especial há na rede municipal? 40 professores efetivos
6	Em qual forma de atendimento? (exemplo, contra turno em salas de recursos? trabalho colaborativo? itinerante? Outros.) Sala de Recursos e Ensino Colaborativo.
7	Quantas salas de recursos existem no município? Em quais escolas estão localizadas? 28, sendo 19 CEMEIs e 9 EMEBs.
8	Quantas escolas municipais possuem acessibilidade para a pessoa com deficiência? As escolas que não possuem, quando são matriculadas crianças com deficiência a SME providencia as adaptações necessárias.
9	Existem centros especializados que atendam às populações com diferentes tipos de deficiência no município (cegos? Surdos? Outras?) Sim. Espaço Braille – para atendimento a pessoas cegas ou com baixa visão.
11	A secretaria municipal de educação tem algum convenio com entidades ou instituições para o atendimento à população escolar com deficiência (Apae? Ufscar? Outras?) Qual convênio? Sim, com a APAE e ACORDE. A APAE atende pessoas com qualquer tipo de deficiência e a ACORDE pessoas com autismo.
	Agradeço imensamente a sua contribuição. Sandra Regina do Nascimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-graduação Profissional em Educação
Mestrado Profissional em Educação.



QUESTIONÁRIO gestores

1	<p>Nome do(a) (opcional):..... Idade:..... Anos.</p> <p>Data da entrevista:/...../2017. Sexo: () Masculino; () Feminino.</p>
	Função Atual:
2	<p>Formação em Nível Médio</p> <p>() Ensino Médio Regular; () Ensino Técnico; () Curso Normal; () CEFAM; () Habilitação específica do Magistério; () Outro, especifique:..... Escola:..... Ano de Conclusão:.....</p>
3	<p>Formação Profissional em Nível Superior</p> <p>Licenciatura em: Ano de Conclusão:..... Instituição:..... Cidade: Possui outra formação em nível superior? () Não; () Sim, qual?..... Possui Pós-graduação:() Especialização 360 horas ou mais; qual?..... () Mestrado, em que área?..... () Doutorado, em que área?..... Deseja mencionar outros cursos? () Não () Sim</p>
4	<p>Ocupa ou já ocupou outros cargos de gestão na educação básica?</p> <p>() sim (...) não Especifique</p>
5	<p>Quais são as orientações legais para o ensino fundamental que você utiliza para orientação do seu trabalho e conseqüentemente para o trabalho do professor, nesta etapa de ensino?</p>
6	<p>Há algum documento legal ou orientação que a secretária utiliza a respeito da Inclusão da criança com deficiência no ensino fundamental?</p> <p>() sim - Especifique () não</p>
7	<p>Há algum documento legal ou orientação que você segue a respeito da avaliação da criança com deficiência no Ensino Fundamental?</p> <p>() sim- Especifique () não</p>

8	A secretaria municipal de educação possui alguma diretriz sobre a avaliação da criança com deficiência no ensino fundamental? Qual?
9	Sobre o acompanhamento da continuidade do processo de aprendizagem, como a secretaria de educação auxilia na transição da criança com deficiência entre as duas primeiras etapas da educação básica? Há alguma articulação entre as etapas?
10	Você orienta alguma ação de professores que vise à articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental?
11	Há alguma orientação para a adaptação/acolhimento da criança com deficiência no ensino fundamental?
12	O professor do ensino fundamental recebe algum documento ou registro de como foi o processo de aprendizagem da criança com deficiência na educação infantil?
13	Você acha importante a documentação pedagógica como ferramenta de articulação na transição da criança entre a educação infantil e o ensino fundamental?
14	A secretaria de educação oferece cursos de formação continuada para professores da sala regular que discutam questões sobre inclusão da pessoa com deficiência? () sim – Quais () não
15	Você acha importante a articulação na transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental? Por quê?
16	Como você pensa que pode ser esta articulação?
17	O professor da sala de recursos (AEE) e o professor do ensino fundamental trocam informações sobre a criança com deficiência atendida? Em quais momentos?
18	No ensino fundamental o professor de educação especial e o professor da sala regular atuam juntos no atendimento a criança com deficiência? Em quais casos?
19	Gostaria de fazer algum comentário?
	Agradeço imensamente a sua contribuição. Sandra Regina Nascimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-graduação Profissional em Educação
Mestrado Profissional em Educação.



QUESTIONÁRIO Professor da Educação Especial

1	Nome do(a) Professor(a) (opcional):..... Idade:..... Anos. Data da entrevista:/...../2017. Sexo: () Masculino; () Feminino.
2	Unidade escolar
3	Formação em Nível Médio () Ensino Médio Regular; () Ensino Técnico; () Curso Normal; () CEFAM; () Habilitação específica do Magistério; () Outro, especifique:..... Escola:..... Ano de Conclusão:.....
4	Formação Profissional em Nível Superior Licenciatura em: Ano de Conclusão:..... Instituição:..... Cidade: Possui outra formação em nível superior? () Não; () Sim, qual?..... Possui Pós-graduação:() Especialização 360 horas ou mais; qual?..... () Mestrado, em que área?..... () Doutorado, em que área?..... Deseja mencionar outros cursos? () Não () Sim
5	Em sua formação acadêmica você frequentou quais as disciplina da grade curricular na área de educação especial? Alguma sobre avaliação?
6	Você já fez alguma formação específica na área de educação especial? Qual?
7	Você já teve oportunidade de fazer algum curso na área oferecido pela secretaria de educação deste município? Quais? Concluiu? Se não, por quê?
8	Você já participou ou participa da organização do Projeto Político Pedagógico da escola que leciona? Há quanto tempo leciona nesta escola?
9	Você atende ou já atendeu criança na Educação infantil? Em colaboração com o professor na sala?

10	Você atende ou já atendeu crianças no Ensino Fundamental? Em colaboração com o professor na sala de aula regular?
11	Você percebe algum tipo de articulação na transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental? Por quê?
12	A documentação pedagógica é importante neste processo?
13	Quais os tipos de deficiência? A criança é previamente diagnosticada? Por quem?
14	Você recebe algum documento do diagnóstico da criança, feito por outro profissional? Qual documento?
15	Você recebe algum documento da professora regular da educação infantil contendo os registros das vivências da criança com deficiência na educação infantil para compor a avaliação sobre as ações? Qual documento?
16	Você avalia a criança na escola? () sim – Como? () não
17	Há participação da família na avaliação? () sim – de que forma? () não
18	Você faz algum registro avaliativo da criança deficiência? Para quais fins? () sim - Que tipo de registro? () não
19	Você como licenciado em Educação Especial produz algum documento para subsidiar o trabalho pedagógico do professor de sala?
	Agradeço imensamente a sua contribuição. Sandra Regina do Nascimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-graduação Profissional em Educação
Mestrado Profissional em Educação.



QUESTIONÁRIO Professor da Educação Infantil

1	<p>Nome do(a) Professor(a) (opcional):..... Idade:..... Anos.</p> <p>Data da entrevista:/...../2018. Sexo: () Masculino; () Feminino.</p>
2	<p>Unidade em que trabalha:</p> <p>Fase:</p>
3	<p>Formação em Nível Médio</p> <p>() Ensino Médio Regular; () Ensino Técnico; () Curso Normal; () CEFAM; () Habilitação específica do Magistério; () Outro, especifique:..... Escola:..... Ano de Conclusão:.....</p>
4	<p>Formação Profissional em Nível Superior</p> <p>Licenciatura em: Ano de Conclusão:..... Instituição:..... Cidade: Possui outra formação em nível superior? () Não; () Sim, qual?..... Possui Pós-graduação:() Especialização 360 horas ou mais; qual?..... () Mestrado, em que área?..... () Doutorado, em que área?..... Deseja mencionar outros cursos? () Não () Sim</p>
5	<p>Qual o seu tempo de experiência na Educação Infantil?</p>
6	<p>Qual o seu tempo de experiência com a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil?</p>
7	<p>Frequentou alguma disciplina da grade curricular (formação inicial) na área de educação especial?</p> <p>() sim – de que forma? () não</p>
8	<p>Você já fez algum curso específico na área de educação especial?</p> <p>() sim – Qual () não</p>
9	<p>Você identificou alguma lacuna nessa área em sua formação?</p>

10	Você já teve oportunidade de fazer algum curso na área oferecido pela secretaria de educação deste município? Qual?
11	Atende ou já atendeu criança com deficiência? () sim – quantas? () não
12	A criança foi diagnosticada? () sim - Por quem? () não Se sim, com qual deficiência?
13	Você recebeu algum documento com os registros da criança com deficiência na primeira etapa da educação infantil? De 0 a 3 anos () sim – Qual conteúdo? () não
14	Você desenvolve alguma atividade ou executa alguma ação que vise a articulação com o ensino fundamental? Explique.
15	Você recebe alguma orientação quanto a articulação com o ensino fundamental?
16	Você recebeu algum documento ou orientação sobre a criança incluída, advindos da educação especial? Qual?
17	Você recebeu da secretaria de educação algum documento ou orientação sobre a criança com deficiência que foi incluída na sala de aula que você leciona?
18	Como você avalia seu trabalho com a criança?
19	Como você faz para identificar as estratégias necessárias para o trabalho pedagógico com a(s) criança(s) com deficiência?
20	Você faz algum registro avaliativo da(s) criança(s) com ou sem deficiência? () sim - Que tipo de registro? () não

21	Há alguma orientação para elaboração de documento que deve acompanhar a(s) criança(s) da educação infantil para o ensino fundamental?
22	Quais atitudes você acredita que são necessárias para o trabalho com a(s) criança(s) com deficiência na educação infantil?
23	Você tem algum comentário a acrescentar?
	Agradeço imensamente a sua contribuição. Sandra Regina do Nascimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-graduação Profissional em Educação
Mestrado Profissional em Educação.



QUESTIONÁRIO Professor da Educação Especial

1	Nome do(a) Professor(a) (opcional):..... Idade:..... Anos. Data da entrevista:/...../2017. Sexo: () Masculino; () Feminino.
2	Unidade escolar
3	Formação em Nível Médio (x) Ensino Médio Regular; () Ensino Técnico; () Curso Normal; () CEFAM; () Habilitação específica do Magistério; () Outro, especifique:..... Escola: Escola Estadual Professora Ergília Micelli Ano de Conclusão: 1994
4	Formação Profissional em Nível Superior Licenciatura em: Pedagogia..... Ano de Conclusão: 2001 Instituição: Unesp Cidade: Araraquara Possui outra formação em nível superior? (x) Não; () Sim, qual?..... Possui Pós-graduação: (x) Especialização 360 horas ou mais; qual? Psicopedagogia () Mestrado, em que área?..... () Doutorado, em que área?..... Deseja mencionar outros cursos? (x) Não () Sim
5	Em sua formação acadêmica você frequentou quais as disciplinas da grade curricular na área de educação especial? Alguma sobre avaliação? Sim, tive uma disciplina específica, educação especial, em avaliação não tinha disciplina específica.
6	Você já fez alguma formação específica na área de educação especial? Qual? Fiz habilitação em educação especial, ensino de Deficientes Mentais
7	Você já teve oportunidade de fazer algum curso na área oferecido pela secretaria de educação deste município? Quais? Concluiu? Se não, por quê? Sim fiz vários cursos na área de educação especial oferecidos pela SME, foram em diversas áreas, DA, DI, DV, TA, TEA, Hatas habilidades, conclui todos.
8	Você já participou ou participa da organização do Projeto Político Pedagógico da escola que leciona? Há quanto tempo leciona nesta escola? Participo do PPP, leciono nesta unidade há 6 anos
9	Você atende ou já atendeu criança na Educação infantil? Em colaboração com o professor na sala? Sim, minha sala está localizada dentro de uma escola de educação infantil. Trabalho também com ensino colaborativo.

10	Você atende ou já atendeu crianças no Ensino Fundamental? Em colaboração com o professor na sala de aula regular? Sim, trabalhei em escola de ensino fundamental, mas naquele tempo não fazia ensino colaborativo, era AEE ou retirava o aluno de sala de aula, o ensino colaborativo não tinha relevância ainda.
11	Você percebe algum tipo de articulação na transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental? Por quê? Sim, conversamos com o professor de educação especial da escola que vai receber esta criança e encaminhamos documentação.
12	A documentação pedagógica é importante neste processo? Sim
13	Quais os tipos de deficiência? A criança é previamente diagnosticada? Por quem? Na unidade que atuo tem crianças com TEA e síndrome de Dow, o diagnóstico de TEA por exemplo não é feito previamente, vai sendo construído com base no que a criança apresenta, mas esse diagnóstico não é feito pelo professor de educação especial, é feito por outros profissionais de áreas específicas, o que fazemos é avaliação pedagógica da criança, é claro que procuro conversar, de acordo com minhas possibilidades de tempo, com os outros profissionais envolvidos com a criança.
14	Você recebe algum documento do diagnóstico da criança, feito por outro profissional? Qual documento? Quando a família procura pelo diagnóstico, costumo receber relatórios com o diagnóstico da criança, mas tem famílias que não procuram pelo diagnóstico da criança.
15	Você recebe algum documento da professora regular da educação infantil contendo os registros das vivências da criança com deficiência na educação infantil para compor a avaliação sobre as ações? Qual documento? Não recebo documentos do professor de educação infantil, conversamos, mas sem documentação.
16	Você avalia a criança na escola? <input checked="" type="checkbox"/> sim – Como? A avaliação utiliza como referência as habilidades da criança. <input type="checkbox"/> não
17	Há participação da família na avaliação? <input checked="" type="checkbox"/> sim – de que forma? Conversas com a família e anamnese. <input type="checkbox"/> não
18	Você faz algum registro avaliativo da criança deficiência? Para quais fins? <input checked="" type="checkbox"/> sim - Que tipo de registro? Registro diário de atividades e como a criança reagiu a atividade, finalidade avaliar a evolução do aluno. <input type="checkbox"/> não
19	Você como licenciado em Educação Especial produz algum documento para subsidiar o trabalho pedagógico do professor de sala? Não produzimos documentos para o professor do regular, fazemos orientações diárias na rotina das aulas.
	Agradeço imensamente a sua contribuição. Sandra Regina do Nascimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-graduação Profissional em Educação
Mestrado Profissional em Educação.



QUESTIONÁRIO Professor do Ensino Fundamental

1	Nome do(a) Professor(a) (opcional):..... Idade:..... Anos. Data da entrevista:/...../2017. Sexo: () Masculino; () Feminino.
2	Unidade em que trabalha: Série/ano:
2	Formação em Nível Médio () Ensino Médio Regular; () Ensino Técnico; () Curso Normal; () CEFAM; () Habilitação específica do Magistério; () Outro, especifique:..... Escola:..... Ano de Conclusão:.....
3	Formação Profissional em Nível Superior Licenciatura em: Ano de Conclusão:..... Instituição:..... Cidade: Possui outra formação em nível superior? () Não; () Sim, qual?..... Possui Pós-graduação:() Especialização 360 horas ou mais; qual?..... () Mestrado, em que área?..... () Doutorado, em que área?..... Deseja mencionar outros cursos? () Não () Sim
4	Em sua formação acadêmica, você frequentou alguma disciplina da grade curricular na área de Educação Especial? Qual?
5	Já fez algum curso específico na área de educação especial? Qual?
6	Leciona há quanto tempo neste município?
7	Série/fase que atua:
8	Já participou de formação oferecida pela secretária sobre a inclusão da pessoa com deficiência? Ou outros ligados ao tema?
9	Você já participou ou participa da organização do Projeto Político Pedagógico da escola que leciona? Há quanto tempo leciona nesta escola?
10	Nos HTPC é abordado o tema inclusão da criança com deficiência? () sim – De que forma? () não

11	<p>Atende criança com deficiência?</p> <p>() sim – qual deficiência</p> <p>() não</p>
12	A criança é atendida pela professora de educação especial?
13	Você recebeu algum documento contendo os registros das vivências da criança na educação infantil? Qual documento?
14	Você recebeu algum documento das vivências da criança pela educação especial? Qual documento?
15	Você recebeu alguma orientação da professora de educação especial sobre a criança com deficiência que você atende?
16	Você recebeu da secretaria de educação algum documento ou orientação sobre a criança com deficiência que foi incluída na sala de aula que você leciona?
17	Você teve alguma dificuldade para estabelecer contato com a criança? Devido quais razões?
18	Como você faz para identificar as estratégias necessárias para o trabalho pedagógico com a criança com deficiência?
19	Como você avalia a criança com deficiência? Como é o registro desta avaliação?
20	Você acredita que uma documentação que acompanhasse a criança da educação infantil para o ensino fundamental é importante? Explique.
	<p>Agradeço imensamente a sua contribuição.</p> <p>Sandra Regina do Nascimento</p>