



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRECOCE NA PRÉ-ESCOLA:
a perspectiva das professoras**

ANA CAROLINE FREITAS DE ALMEIDA

BRASÍLIA – DF
2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA CAROLINE FREITAS DE ALMEIDA

**AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRECOCE NA PRÉ-ESCOLA:
a perspectiva das professoras**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação-EAPS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho

BRASÍLIA – DF
2023

ANA CAROLINE FREITAS DE ALMEIDA

**AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO PRECOCE NA PRÉ-ESCOLA:
a perspectiva das professoras**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação-EAPS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho

Banca examinadora:

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho (presidente)
Faculdade de Educação – UnB

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo (membro interno)
Faculdade de Educação – UnB

Profa. Dra. Maria Auristela B. Alves de Miranda (suplente)
Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF

AGRADECIMENTOS

À minha família, filho, irmã e mãe, pelo alicerce em que me apoio para construir meu caminho.

À minha orientadora pela sensibilidade, expertise e atenção aos detalhes que me acompanhou nas orientações presenciais, à distância e nos meus pensamentos na escrita desse trabalho.

Às professoras participantes da banca que trouxeram olhares diferentes e ampliaram os horizontes da pesquisa.

Às minhas colegas de curso que se fizeram presentes nas dúvidas, apreensões e alegrias compartilhadas.

Aos meus amigos que me divertiram e me auxiliaram a mudar o foco quando preciso.

Às participantes dessa pesquisa que me auxiliaram na compreensão de que minhas certezas não são definitivas.

RESUMO

A Educação Precoce oferecida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, SEEDF, é um serviço, destinado a crianças de 0 a 3 anos que apresentam alguma peculiaridade no processo de desenvolvimento. Geralmente a Educação Precoce é oferecida ao bebê partir do encaminhamento médico por causa de alguma doença, síndrome, comportamento diferenciado, grande período de hospitalização, prematuridade, entre outras possibilidades, ou à criança pequena a partir de novos diagnósticos ou suspeitas de atrasos no desenvolvimento. Quando as crianças concluem sua permanência na Educação Precoce, podem ingressar na pré-escola na própria SEEDF. A inserção dessa criança no mundo escolar aconteceu praticamente desde seu nascimento visto que a Educação Precoce não é uma terapia, mas uma intervenção educacional ofertada por professores. Essa familiaridade com o contexto escolar é vista pelo programa como um facilitador desse processo de transição das crianças. E os professores da Educação Infantil, como as recebem? Como são vistas as crianças que, ao ingressar na Pré-escola, já possuem uma característica: “da precoce” ou “passou pela precoce”. As crianças recebem esses adjetivos e buscamos entender aqui que implicações elas têm sobre o professor. É o objetivo principal deste trabalho a compreensão das produções subjetivas de um grupo de professores participantes diretamente desse processo: os professores da fase inicial da pré-escola que recebem crianças vindas da Educação Precoce. A Teoria da Subjetividade, por meio da Epistemologia Qualitativa, foi a forma encontrada para o estudo do processo de transição da criança da Educação Precoce para a pré-escola na perspectiva das produções subjetivas dos professores que as recebem. Esse estudo indica que a apenas a documentação enviada via SEEDF para a Pré-escola estudada, os Jardins de Infância, não são suficientes para que os professores compreendam a criança e suas especificidades. Da forma como acontece atualmente há uma dependência dos professores buscarem tais informações e pormenores da família ou da Precoce e não uma forma institucionalizada eficaz. Com base na subjetividade das professoras e demais informações destas e das equipes do Jardim de Infância e da Precoce, são realizadas ainda reflexões sobre as práticas institucionalmente adotadas em busca de uma transição com qualidade tanto para as crianças quanto para os profissionais.

Palavras-chave: Educação Precoce. Educação Infantil. Subjetividade. Transição.

ABSTRACT

Precocious Education offered by the State Department of Education of the Federal District, SEEDF, is a service aimed at children from 0 to 3 years old who have some peculiarity in the development process. Generally, Precocious Education is offered to the baby after medical referral due to some disease, syndrome, different behavior, long hospitalization period, prematurity, among other possibilities, or to the young child based on new diagnoses or suspected developmental delays. When children complete their stay at Precocious Education, they can enter preschool at SEEDF itself. The insertion of this child in the school world happened practically from birth, since Precocious Education is not a therapy, but an educational intervention offered by teachers. This familiarity with the school context is seen by the program as a facilitator of this transition process for children. And the kindergarten teachers, how do they receive them? How are children seen who, when entering Pre-school, already have a characteristic: “from precocious” or “went through precocious”. Children receive these adjectives and we seek to understand here what implications they have on the teacher. The main objective of this work is to understand the subjective productions of a group of teachers who participate directly in this process: teachers in the initial phase of preschool who receive children from Early Education. The Theory of Subjectivity, through Qualitative Epistemology, was the way found to study the transition process of children from Precocious Education to Pre-school in the perspective of the subjective productions of the teachers who receive them. This study indicates that just the documentation sent via SEEDF to the Pre-school studied, the Kindergartens, is not enough for teachers to understand the child and its specificities. As it currently happens, there is a dependence on teachers to seek such information and details from the family or Precocious Education and not an effective institutionalized way. Based on the subjectivity of the teachers and other information from them and from the Kindergarten and Precocious Education teams, reflections are also made on institutionally adopted practices in search of a quality transition for both children and professionals.

Keywords: Precocious Education. Child Education. Subjectivity. Transición.

SUMÁRIO

Introdução	8
Objetivo geral e objetivos específicos	15
CAPÍTULO 1 - O Serviço de Educação Precoce do Distrito Federal.....	18
1.1 Os Concluintes	22
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS OFICIAIS: DCNEI, BNCC e CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DF	27
2.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	28
2.2 O Currículo em Movimento no DF	32
CAPÍTULO 3 - A Teoria da Subjetividade na perspectiva Cultural-Histórica..	34
3.1 A Teoria da Subjetividade	34
3.2 Escolha da Teoria da Subjetividade para essa pesquisa	37
3.3 Metodologia Construtivo-Interpretativa: Os Instrumentos em uma nova perspectiva	38
CAPÍTULO 4 - Cenário Social da Pesquisa: participantes e pesquisador.....	41
4.1 Iniciando o trabalho de campo: apresentação da escola, Cenário Social da Pesquisa	41
4.2 Escolha da escola, dos participantes e dos locais de pesquisa	42
4.2.1 Quadros relacionais entre instrumentos e participantes	44
4.3 Problemas na pesquisa: uma reflexão inicial sobre o Jardim de Infância Ipê na Primavera	45
4.3.1 Escolha de turma	47
4.3.2 Reunião coletiva e as reuniões entre os pares	49
4.3.3 A diretora do Ipê na Primavera	52
4.4 Amadurecimento como pesquisadora	56
4.5 Novo começo: Jardins de Infância participantes e locais de pesquisa	58
CAPÍTULO 5 - Pesquisa na Precoce, nos Jardins de Infância e a Construção Interpretativa	59

5.1 Precoce	60
5.1.1 A coordenadora da Precoce	60
5.1.2 A professora da Precoce	62
5.2 Jardim de Infância Ipê Verde	66
5.2.1 A professora do Jardim de Infância Ipê Verde	68
5.3 Jardim de Infância Ipê Amarelo e a professora	79
5.4 Integrando as produções subjetivas das professoras	85
CAPÍTULO 6 - Considerações Finais	89
Referências	94
Apêndices	98

INTRODUÇÃO

Está provado, quem espera nunca alcança

Chico Buarque

Este trabalho discorre sobre mudanças. As crianças estão sempre em transição. Em poucos anos elas aprendem uma língua, uma cultura, entendem as relações sociais a que pertencem, aprendem e transformam o meio em que vivem. Em poucos anos deixam até mesmo de serem crianças.

“Cada uma no seu tempo.” É um clichê atemporal que responde vários dos anseios de aprendizagem de profissionais da saúde, pais e educadores preocupados com o desenvolvimento infantil. No entanto alguns bebês e crianças apresentam desenvolvimento peculiar e demandam maior atenção dos adultos que as cercam. Esse cuidado e atenção dos cuidadores podem auxiliar no diagnóstico de doenças como também na busca por intervenções diferenciadas com potencial de melhora no desenvolvimento global da criança.

A epígrafe aqui colocada não tem a pretensão de ser verdadeira. Nesse momento se faz mais verdadeira no caso em que crianças com diferentes condições físicas, emocionais, intelectuais, sensoriais e neurológicas apresentam especificidades e particularidades nos seus processos de desenvolvimento. Algumas passam por essas fases de forma mais tardia, outras se reorganizam e passam pelos marcos do desenvolvimento de forma exclusiva e diferenciada e outras ainda não passam pelas mesmas etapas. Sabe-se hoje que o cérebro humano tem capacidade de estar em constante aprendizado, a famosa plasticidade cerebral. No entanto, na infância essa plasticidade é gigantesca possibilitando maiores reorganizações e aprendizados. Há bebês e crianças, contudo, que nascem ou se desenvolvem com deficiências, síndromes, doenças ou condições, entre outros motivos diversos, que apresentam aprendizagem e desenvolvimento caracterizados como processos atípicos.

Não se quer aqui determinar que estas crianças não aprendem, tendo em vista a possibilidade de interpretação da epígrafe como determinista, mas há períodos mais propícios para determinados aprendizados. Veremos aqui que, nem sempre, “esperar o tempo de cada um” como é comumente repetido, é o melhor para o desenvolvimento de todas as crianças. Em alguns casos, uma intervenção

precoce especializada pode auxiliar para que bebês e crianças pequenas obtenham capacidades específicas que fomentam outros aprendizados.

Vigotski (2021, p. 273) afirma “chamo a atenção de vocês para um fato de importância primordial para a educação pré-escolar, pois, para o ensino existe também o limiar superior favorável.” Longe de segmentar a aprendizagem em etapas altamente delimitadas, Vigotski indica que há períodos individuais sensíveis para determinados aprendizados. O “limiar superior favorável” que o autor indica são períodos ótimos para que determinadas aprendizagens ocorram. É óbvio que por diversas razões orgânicas e sociais essas aprendizagens podem não ocorrer. No entanto, há estratégias que as favorecem. Nessa perspectiva, bebês e crianças com desenvolvimento atípico necessitam de intervenções educacionais de modo a potencializar seu desenvolvimento. Não se trata de adiantar ou recuperar aprendizagens de acordo com uma faixa etária, mas de possibilitar ao bebê ou à criança que tenha mais e diversificados recursos para desenvolver suas aprendizagens. No serviço de Educação Precoce do Distrito Federal essas aprendizagens são oportunizadas de acordo com o desenvolvimento individual de cada bebê e criança.

O mesmo autor, mas em outro momento, traz uma discussão que nos auxilia na reflexão do valor desse serviço de Educação Precoce ao conceituar Defeito Primário e Defeito Secundário. Na Apresentação da edição cubana do livro de Vigotski, Fundamentos de Defectologia (2022), há um resumo desses dois conceitos:

"o defeito primário é o que resulta do caráter biológico: a perda da visão e da audição, a lesão na criança com atraso mental etc.; e o defeito secundário refere-se às consequências que, no desenvolvimento da criança, podem ser produzidas pelo defeito primário e pela falta de educação adequada desde os primeiros momentos. Por isso, em sua obra, Vigotski assinala: “Está claro que a cegueira e a surdez, por si mesmas, são fatos biológicos e em nenhuma medida fatos sociais, mas o educador tem de enfrentar não tanto esses fatos por si mesmos, quanto suas consequências sociais” (VIGOTSKI, 2022, p. 23). Apud Apresentação da Edição Cubana - Direção de Educação Especial)

A Educação Precoce nessa perspectiva colabora para que os bebês e crianças compreendam e desenvolvam suas potencialidades, superem suas limitações biológicas de modo que não se amplifiquem ao ocasionar o que Vigotski chama de defeito secundário. “Em suma, para Vygotsky, o objetivo da educação das

crianças deficientes é evitar que, a partir do defeito primário, se originem, defeitos secundários.” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTINEZ, 2017b, p.123.)

Na Precoce, como chamaremos aqui esse Serviço, os bebês e crianças têm atendimentos duas vezes na semana com um Pedagogo e com um Educador Físico. Lá as especificidades de cada um são consideradas com foco em suas possibilidades e não em suas limitações como forma de desenvolver seus conhecimentos e suas capacidades.

De acordo com a Orientação Pedagógica para a Educação Especial – OPEE (DISTRITO FEDERAL, 2010), o atendimento no serviço de Educação Precoce “refere-se a um conjunto de ações educacionais voltadas a proporcionar à criança experiências significativas, a partir de seu nascimento, e que promovam o desenvolvimento máximo de seu potencial”. Um bebê que não consegue sustentar a cabeça por exemplo, necessita deste desenvolvimento para mudar o foco de suas observações. Quando sustenta a cabeça deixa de observar apenas a mãe ou os rostos de quem o carrega no colo e passa a observar os outros, os objetos e os acontecimentos a sua volta. O fato de esse bebê por algum motivo demorar muito para realizar tal ação pode repercutir em outras aprendizagens futuras. Na Precoce, este bebê é observado individualmente para que se perceba quais são suas necessidades de aprendizagem, físicas e intelectuais, e, por meio de atividades lúdicas, esta aprendizagem é viabilizada. Para isso, de forma lúdica, leve e plena de intencionalidades educativas, músicas, luzes, brinquedos luminosos e coloridos são colocados em suas laterais para que este bebê os acompanhe. Ou ainda, de bruços e ouvindo o chamado de sua mãe este bebê busca por sua voz. Esses pequenos incentivos são realizados respeitando cada bebê, suas necessidades e momentos. A família tem um papel fundamental na execução das atividades na Precoce bem como na reprodução destas em outros espaços de convívio da criança.

Com o tempo e de acordo com as necessidades educativas de cada um, os momentos do bebê com os professores vão aumentando e estes passam a realizar as atividades sem a presença direta da família. Geralmente, um professor fica com um bebê. Nas fases iniciais, mesmo tendo alguns bebês na mesma sala, cada um está acompanhado por um professor responsável. O parquinho, a piscina, as salas de psicomotricidade, as salas de referência, o jardim, são os palcos equipados onde observamos bebês sendo arrastados por lençóis, empurrando caixas, pisando na

grama, cantando, rolando, pulando, brincando e, por meio dessas e outras diferentes estratégias, aprendendo.

Nos últimos anos esse serviço de Educação Precoce vem tendo maior visibilidade da mídia por meio de reportagens, entrevistas, matérias como também, mais estudado na academia. Do Repositório da Universidade de Brasília – UnB foram encontrados 7 trabalhos que continham Educação Precoce no título. Estes foram publicados entre 2016 e 2022. São eles:

Data de publicação	Data de defesa	Título	Autor(es)	Orientador(es)	Coorientador(es)
17-Out-2016	13-Jun-2016	Educação precoce e a constituição do sujeito : o avesso do especialista	Campos, Daniela de Lima	Legnani, Viviane Neves	-
2017	-	A brincadeira de crianças prematuras atendidas na educação precoce	Miranda, Maria Auristela Barbosa Alves de; Sá, Antônio Villar Marques de	-	-
16-Mai-2018	16-Fev-2018	Um olhar sobre o uso de tecnologias digitais no atendimento educacional especializado : educação precoce do sistema público de ensino do Distrito Federal	Zanardes, Cássia Vânia Lucas	Souza, Amaralina Miranda de	-
12-Jul-2021	2-Mar-2021	Interações triádicas na educação precoce : análise dos sistemas semióticos do bebê prematuro	Gonçalves, Lênia Márcia	Mietto, Gabriela Sousa de Melo	-
24-Fev-2022	29-Nov-2021	O uso das TIC e a inclusão escolar da criança com deficiência física, egressa da Educação Precoce, na Educação Infantil do sistema Público de ensino do Distrito Federal	Silva, Elizabete Maria de Souza	Souza, Amaralina Miranda de	-
22-Jun-2022	30-Jul-2021	Políticas curriculares de inclusão no Programa de Educação Precoce : o contexto da prática em escolas públicas do Distrito Federal	Carvalho, Kelly de Oliveira de	Borges, Livia Freitas Fonseca	-
18-Nov-2021	-	Educação precoce : interações triádicas e sistemas semióticos	Gonçalves, Lênia Márcia; Mietto, Gabriela Sousa de Melo	-	-

Acesso em: 01.02.2023

Esse número não nos oferece a totalidade de estudos realizados, já que a pesquisa se restringiu ao repositório da UnB, mas ainda assim nos proporciona uma visão de como ainda é recente e incipiente a quantidade de publicações e estudos sobre esse serviço. Foi observado ainda nessa pesquisa que nenhum desses trabalhos trata da percepção dos professores a respeito da transição das crianças da Educação Precoce para a Pré-Escola sob a ótica da Teoria da Subjetividade.

Ainda que em pequena escala foi possível, devido à temática, qualidade e ineditismo de dois desses trabalhos, trazê-los para esta pesquisa: Em A Brincadeira das Crianças Prematuras na Educação Precoce, embora sob outro enfoque,

Miranda e Marques de Sá (2017) nos auxiliam na identificação da posição que a Educação Precoce ocupa: “situa-se entre a Educação Infantil e a Educação Especial.” Como neste trabalho nosso objetivo é estudar a subjetividade das professoras da Pré-Escola que recebem crianças da Educação Precoce, é fundamental entender que essas crianças não mudam de modalidade de ensino ao concluírem a Educação Precoce. Bem como as premissas gerais da Educação Infantil também existem na Educação Precoce já que esta última faz parte da primeira. Embora com algumas especificidades do trabalho por conta do grupo atendido, os objetivos gerais da Educação Precoce e a brincadeira como eixo basilar dos trabalhos, precisam estar alinhados aos documentos oficiais da **Educação Infantil**¹. Quanto às brincadeiras o artigo citado nos mostra como ocorrem estas na Educação Precoce: *“A ludicidade ocupa lugar de destaque nos atendimentos, pois, em todas as aulas, os objetivos para cada criança são buscados por meio de brincadeiras, jogos ou atividades lúdicas.”* (MIRANDA, MARQUES DE SÁ, 2017) O papel das brincadeiras na Educação Infantil será discutido nesse trabalho no capítulo sobre documentos oficiais da Educação Infantil já que estes trazem a brincadeira com Eixo Integrador das Aprendizagens.

Além do ineditismo dessa pesquisa, o interesse em estudar a Educação Precoce e a Pré-Escola, suas práticas, suas crianças e seus profissionais surgiu também a partir de uma demanda pessoal: Desde 2019 meu filho é atendido na Precoce. Dessa forma, algumas questões abordadas aqui surgiram a partir dessa experiência. E ainda, por meio de conversas informais com colegas que foram professoras de escolas da Educação Infantil ouvi sobre a falta de estrutura física e pessoal para receber com qualidade as crianças que vêm da Precoce. Em contrapartida percebia, na minha experiência de mãe de criança atendida na

¹ Para esclarecer os termos utilizados, quando a criança concluir a **Precoce** (com 3 ou 4 anos), ela ainda permanece na **Educação Infantil** (0 a 5 anos). Por diversas razões, há crianças que são encaminhadas para Centros de Ensino Especial. Este trabalho discute contudo, as crianças que concluem a Precoce e passam a cursar a **pré-escola** (4 e 5 anos) de forma inclusiva. Na rede pública do DF, há diferentes unidades que oferecem a pré-escola inclusiva as aqui estudadas são os **jardins de infância** (4 e 5 anos). Dessa forma usamos a nomenclatura jardim de infância para tratar dessas unidades específicas que, na rede pública do DF, é oferecida a pré-escola. Aqui vemos essas idades de forma pois uma criança pode já estar na pré-escola e ainda ter 3 anos de idade (se os 4 forem completados até 31 de março), ou ainda ter 6 anos e estar na pré-escola (se os 6 forem completados após 31 de março). Para concluir essa discussão sobre nomenclatura, o artigo 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, explica: “A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.”

Precoce, uma angústia de professores em não saber se as crianças que atendiam teriam, na pré-escola, o apoio de que necessitavam para se desenvolverem. Os professores da Precoce possuem cursos sobre educação precoce para ingresso nesse serviço, curso de formação ao iniciarem o trabalho e fazem formação continuada prática nos momentos de coordenação com trocas de experiências, sugestões de leituras e estudos.

Na fase final das crianças na Precoce há um estudo sobre qual a melhor forma de inserção dessa criança no ambiente escolar. Vale ressaltar que o sistema brasileiro de educação deve ser inclusivo, no entanto, ainda se mantém uma incerteza a respeito do modo como essa criança será recebida na Pré-Escola ou se permanecerá no Ensino Especial. Embora com potencial de ganho social, de acordo com as professoras de um dos serviços de Educação Precoce oferecidos pela SEEDF, acontecem casos em que essa criança é inserida sem que haja preparo ou interesse dos novos professores e comunidade educativa da pré-escola. Os professores que recebem essas crianças na Pré-escola necessitam de pré-requisitos importantes para que a inclusão tenha qualidade no atendimento de todas as crianças ali presentes: formação e interesse. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 135)

Unindo essas questões a respeito das minhas observações sobre a transição das crianças, do posicionamento dos professores da fase final da Precoce e dos professores que recebem essas crianças na Educação Infantil veio então o **objetivo principal** deste trabalho de compreender as produções subjetivas de um grupo de professores participantes diretamente desse processo: professores da fase inicial da Educação Infantil, que atendem crianças vindas da Precoce.

Em paralelo com a temática desse trabalho, tomo como referência meu tempo de trabalho nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sempre observei questões das mais diversas sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o 1.º ano do Ensino Fundamental. Dentre as mais corriqueiras estão o fato de as crianças chegarem ao 1.º ano do Ensino Fundamental sem saber as letras, os números, sem saber pegar no lápis, sem saber pular corda. A expectativa comum dos professores no 1.º ano é de que essas crianças cheguem pré-alfabetizadas, mesmo que essa expectativa vá contra as orientações legais exigidas no trabalho pela própria Educação Infantil que deve concentrar seus esforços em promover às crianças vivências das mais diversificadas de acordo com os campos de experiências

expostos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Além da expectativa incompatível com o trabalho na Educação Infantil há ainda, de uma forma geral, uma ruptura significativa das atividades vivenciais para atividades de reprodução e transcrição. Como se as crianças que antes brincavam, percebiam a natureza e utilizavam o corpo para aprender, mudassem de um ano para outro também em suas necessidades e formas de aprendizagem, e conseguissem permanecer horas sentadas a realizar treinos de caligrafia e pintar imagens dentro de limites.

Não tenho a intenção de reduzir todas as turmas de 1.º ano às práticas e atividades dessa natureza (até porque eu fazia parte do grupo de professores de 1.º ano e buscava não perpetuar essa prática). No entanto, vemos que essas práticas existentes ainda são hegemônicas. Em síntese, em muitos casos a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem um potencial problemático para as crianças e para os grupos escolares. E, a compreensão de crenças e valores dos professores sobre essa transição poderia levar a uma melhor compreensão sobre esse processo.

Ainda sobre a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, esse processo é abordado em um trecho do Currículo em Movimento do DF reunindo concepções acerca do objetivo da Educação Infantil presentes no Currículo em Movimento do DF, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI e na BNCC.

Outra questão que merece nota é afirmar que a Educação Infantil não tem por intuito preparar as crianças para o Ensino Fundamental. É certo que, na condição de etapas da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental precisam estabelecer uma articulação, entendendo que a criança que chega a essa etapa e continua sendo criança e precisa ser compreendida dentro de suas especificidades.

De acordo com as DCNEI (2010a) e a BNCC (2017), a natureza, a identidade e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento presumidos nos dispositivos legais não abordam a alfabetização como uma obrigação na Educação Infantil. É evidente que, nessa fase, a criança já inicia seu processo de leitura de mundo, por meio de inúmeras atividades, mas isso ocorre de uma forma mais ampla, para além da codificação ou decodificação da língua escrita. A primeira etapa da Educação Básica tem finalidades próprias que devem ser alcançadas na perspectiva do desenvolvimento infantil, ao se respeitar as brincadeiras e interações e o cuidar e educar, no tempo singular da primeira infância. (BRASÍLIA, 2018, p. 20)

Frente essa já consagrada e estudada transição, por analogia a esses momentos, é que faço o questionamento sobre o modo que acontece a transição das crianças da Precoce para a Pré-escola.

De modo geral, o ingresso de crianças na Educação Infantil já é uma grande transição na vida delas e de suas famílias. O serviço de Educação Precoce vê na familiaridade com o contexto escolar, que a criança adquire em sua permanência na Precoce, um facilitador desse processo de transição. No entanto, são crianças com as mais diferentes necessidades educacionais. Das mais complexas, às mais simples. Como os professores vivenciam essa transição? Que produções subjetivas caracterizam esses momentos de transformação de processos educacionais? Acredito que a reflexão sobre as produções subjetivas dos professores da Educação Infantil envolvidos nessa transição, que recebem as crianças da Precoce, pode ser uma aliada na reflexão sobre esse processo em busca de uma transição saudável tanto para os profissionais quanto para as crianças. Como o ingresso na Educação Infantil das crianças advindas da Precoce não deixa de ser um ingresso na Educação Infantil, estudar os professores que recebem essas crianças também pode vir a contribuir com uma reflexão a respeito desse processo de uma forma geral. Nessa perspectiva são objetivos desse trabalho:

Objetivo geral:

- Compreender as produções subjetivas dos professores do 1.º período da Pré-escola sobre as crianças de sua turma que foram atendidas na Educação Precoce.

Objetivos específicos:

- Conhecer o Serviço de Educação Precoce do Distrito Federal.
- Compreender aspectos legais e práticos sobre a docência na Educação Infantil do DF, de acordo com as DCNEI, a BNCC e o Currículo em Movimento.
- Investigar anseios, questionamentos e expectativas dos professores da fase final da Educação Precoce em relação ao encaminhamento dado às crianças que atende.

- Compreender o posicionamento, concepções e práticas das professoras da Pré-escola sobre a inclusão de crianças com necessidades específicas.
- Compreender como as professoras da Pré-escola subjetivam suas formações inicial e continuada.

Como forma de alcançar esses objetivos, a Teoria da Subjetividade – TS, de González Rey, na perspectiva cultural-histórica (2005, 2014, 2017a, 2017b, 2019, 2020), foi escolhida para subsidiar teoricamente essa pesquisa bem como ser sua base epistemológica e metodológica. Tal escolha se deve ao potencial da TS em trabalhar com a complexidade das relações humanas. Nessa perspectiva o ser humano não se restringe em seu ser biológico, psicológico ou social.

A subjetividade, de acordo com González Rey, pode ser entendida como uma nova e complexa forma de compreender o funcionamento psicológico humano, seja social ou individual, nas condições da cultura. (MITJANS MARTINEZ, MUNIZ, 2019, p. 29)

Não buscamos aqui comprovar ou refutar uma hipótese pré-estabelecida, mas conhecer e refletir sobre o processo de transição das crianças da Precoce para a Pré-escola. A TS nos auxilia nesse conhecimento de forma mais profunda, à medida em que busca a compreensão de processos complexos e não valores ou respostas prontas decorrentes de processos de perguntas e respostas. A teoria é explicada por seus autores principais como,

A Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, é uma forma de compreensão da especificidade dos processos humanos nas condições da cultura que tem como eixo central a unidade do simbólico e do emocional formando uma nova qualidade, os sentidos subjetivos. (MITJANS MARTÍNEZ, GONZÁLEZ REY, 2019, p. 15)

Há ainda outro aspecto na origem deste trabalho que nos apoiou na decisão sobre essa temática: a dimensão da pesquisa no campo educacional. Madeira-Coelho explicita essa necessidade.

As complexidades histórico-institucionais do sistema educacional para a infância articuladas ao conjunto de incoerências contemporâneas do pensamento sobre a relação com a infância interrogam e desafiam abordagens teóricas, epistemológicas e metodológicas tradicionais e exigem o desenvolvimento de novos modelos teóricos com o potencial de favorecer desdobramentos criativamente ousados para o conjunto de questões educacionais, entre outras: (a) a constituição subjetiva de profissões docentes; (...) (MADEIRA-COELHO, 2020, p. 109)

Ao estudar a Teoria da Subjetividade abrimos também mais um momento possível de aperfeiçoamento da própria teoria. A TS é uma teoria em movimento. Uma teoria em movimento, como nosso currículo do Distrito Federal. Elaborada por um grande intelectual, González Rey, mas em constantes atualizações por meio dos esforços de Mitjáns Martínez e demais estudiosos pelo Brasil e pelo Mundo. “Nesses vinte anos de gênese, consolidação e aperfeiçoamento da Teoria da Subjetividade, esta se tornou uma das poucas concepções psicológicas genuinamente latino-americanas, (...)” (MITJÁNS MARTINEZ, TACCA, PUENTES, 2020, p. 11) Sua divulgação e seu desenvolvimento também é uma finalidade deste trabalho por acreditarmos que se trata de uma teoria que vem mudando e tem um enorme potencial em continuar mudando a forma como se faz ciências sociais e humanas no Brasil e no mundo.

Como forma de subsidiar as reflexões sobre as informações da pesquisa, o texto está organizado da seguinte forma: No **primeiro capítulo** há uma descrição do que é o Serviço de Educação **Precoce** no Distrito Federal voltada para o seu público, seus professores e suas ações diferenciadas com os bebês e crianças.

O **segundo capítulo** tem um levantamento de pontos importantes presentes nas DCNEI, na BNCC e no Currículo em Movimento de como está organizada legalmente a **Educação Infantil** no Distrito Federal. O capítulo discute o brincar como guia do desenvolvimento infantil bem como os campos de experiências expostos na BNCC e utilizados pelo Currículo em Movimento.

Já o **terceiro capítulo** é destinado ao estudo da teoria que embasa essa pesquisa, a **Teoria da Subjetividade de González Rey**. Estão pontuados neste capítulo sua conceituação e movimento atual, sua epistemologia e método juntamente com apresentação dos **instrumentos**.

No **quarto capítulo** foi construído o **Cenário Social da Pesquisa** de acordo com as **bases metodológicas e epistemológicas** da Teoria da Subjetividade e apontados os **participantes** e o papel do pesquisador.

O **quinto capítulo** tem uma explanação sobre a pesquisa realizada com a professora e coordenadora da Precoce e uma reflexão das constituições subjetivas das professoras colaboradoras da pesquisa expondo a **construção interpretativa** elaborada.

O **sexto capítulo** é o capítulo das **considerações finais**. Momento em que são realizadas proposições com base nas interpretações das informações da pesquisa e respondidos os objetivos de pesquisa.

Capítulo 1

O SERVIÇO DE EDUCAÇÃO PRECOCE DO DISTRITO FEDERAL

Neste capítulo há uma apresentação do Serviço de Educação Precoce do Distrito Federal. Há ainda o levantamento de questionamentos sobre como acontece a transição das crianças da Precoce para a Pré-escola inclusiva a partir de pesquisa realizada com uma professora e uma coordenadora de uma das unidades deste serviço.

O Serviço de Educação Precoce existe na rede pública do Distrito Federal desde 1987 de acordo com o site da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2022). Ainda a partir das informações deste site, existe pelo menos uma unidade da Precoce em cada Coordenação Regional de Ensino – CRE, totalizando 20 unidades entre as 14 CREs. (DISTRITO FEDERAL, 2022)

Em documento oficial da Estratégia de Matrícula de 2023, com nomenclatura ultrapassada (Programa ao invés de serviço como mostra a OP já em 2005 que o denomina **Atendimento Educacional Especializado à Criança de 0 a 3 anos – Precoce**):

“O Programa de Educação Precoce será ofertado, preferencialmente, nos Centros de Educação Infantil (CEI) e nos Jardins de Infância (JI), nos Centros de Ensino Especial, nos Centros de Atendimento Integral à Criança (CAIC), ou, ainda, em unidades escolares que ofertam Educação Infantil. O público-alvo desse atendimento são bebês e crianças que apresentem atraso no desenvolvimento, e que se encontram em situação de risco, de prematuridade, com diagnóstico ou hipótese diagnóstica de deficiência ou TEA, ou com potencial de precocidade para AH/ SD, com apoio do Itinerante de AH/SD.”(DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 119)

O atendimento da Educação Precoce é educacional e não de reabilitação como se entende o atendimento na Estimulação Precoce que conta com profissionais da área médica e terapêutica. Na Educação Precoce participam bebês e crianças de 0 a 4 anos incompletos. Essa idade limite na Precoce é controversa em alguns documentos, mas o último ano de atendimento na Precoce ocorre quando a criança completa 4 anos após 31 de março do ano corrente e até 31 de março do ano seguinte. O ano seguinte é o de ingresso na Pré-Escola obrigatória². Dessa

² A pesquisa foi realizada em dois Jardins de Infância, mas além dos Jardins de Infância, o DF oferece a Pré-escola em outros locais.

forma, ela ainda tem direito ao atendimento da Precoce aos 4 anos quando estes são completados após 31 de março.

Embora as atividades realizadas fomentem a aprendizagem e o desenvolvimento de qualquer bebê ou criança, a Precoce ainda atende apenas os que são encaminhados pela rede de saúde. Há casos em que desde muito pequenos já iniciam atendimento, quando possuem alguma deficiência ou síndrome, ou ainda quando são observadas peculiaridades no desenvolvimento. É possível que bebês entrem para a fila de espera na Precoce desde o nascimento. Ou ainda, quando, dentro da idade atendida, é observado desenvolvimento diferenciado. Há uma grande demanda pelo atendimento mesmo não sendo um serviço muito conhecido do grande público. No entanto, muitos dos interessados são contemplados visto a grande rotatividade dos bebês e crianças frente ao curto período que muitos passam no local.

Um encaminhamento médico voltou a ser citado na Estratégia de Matrícula de 2023 reforçando sua obrigatoriedade no DF: “O ingresso da criança na Educação Precoce se dá ao longo de todo o ano letivo, **mediante encaminhamento médico** e após a avaliação da equipe atuante no Programa de Educação Precoce, ou seja, coordenador e professores.” (DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 120, realce meu.)

Ao constatar vaga, o bebê ou criança é chamado, juntamente com a família, para uma avaliação e planejamento sobre o serviço educacional oferecido. Ao iniciar a Precoce, o bebê ou a criança é enturmado, contando com dois professores. Ao falar em turmas da Precoce não significa necessariamente muitas crianças juntas. No início do atendimento do bebê ou criança, a depender de cada caso, são atendidos de forma individual (sem seus pares, mas com a presença de um familiar ou cuidador) com cada um dos profissionais. São enturmadas como forma de planejamento das propostas dos professores, mas mesmo participando de turmas, os bebês são atendidos individualmente. Essas turmas indicam os bebês ou crianças, da mesma dupla de professores, que fazem atividades parecidas, mas de forma individualizadas em horários diferentes. Em alguns casos, principalmente com as crianças concluintes, há a formação de duplas ou trios em que as crianças realizam as atividades com seus pares.

Durante o período da Educação Precoce as crianças têm atendimentos duas vezes na semana com um Pedagogo e com um Educador Físico. Lá as

especificidades de cada criança são consideradas com foco em suas possibilidades e não em suas limitações como forma de desenvolver seus conhecimentos e suas capacidades.

A Precoce tem como objetivo “oferecer apoio pedagógico focado na aprendizagem, inclusão e no desenvolvimento” (AGÊNCIA BRASIL, 2020). É um atendimento preventivo, muitas vezes antes que algum aspecto atípico do desenvolvimento seja percebido. Para isso, as necessidades individuais de cada bebê ou criança são vistas de forma muito particular pelos profissionais. A partir das especificidades de cada criança, com constantes avaliações e sempre respeitando as condições de saúde, os atendimentos acontecem de forma lúdica e com intensa participação da família para o bom desenvolvimento do bebê ou criança. Miranda e Marques de Sá nos auxiliam na compreensão da Precoce como um atendimento educacional e não um atendimento de reabilitação, atendimento que entende o bebê e a criança inseridos em seu contexto familiar e social.

“Uma vez que se trata de um serviço da Secretaria de Estado de Educação, deve seguir seu currículo e este tem como pressupostos teóricos a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, portanto uma educação crítica com vistas à emancipação e não à submissão, educação como processo que engendra as qualidades humanas e não adestramento para o mercado de trabalho ou padronização de comportamento; educação integral e não fragmentada.” (MIRANDA, MARQUES DE SÁ, 2020, p. 174)

Há flexibilidade no horário em que as atividades acontecem de modo a não sobrecarregar o bebê e não interferir negativamente nas mamadas ou sono. Nesse momento, a participação dos pais ou cuidadores é fundamental, pois assim, conseguem replicar as atividades em casa e entendem melhor as formas seguras no trato com o bebê que favoreçam um bom desenvolvimento. Um retorno das capacidades observadas nos bebês é repassado da família para os professores com grande interesse destes em favorecer com novas atividades, novas descobertas e aprendizados.

Em geral, até cerca de 2 anos as crianças têm atendimento com a presença dos pais. Depois dessa idade, a depender do caso, os pais vão saindo dos ambientes pedagógicos permanecendo a criança com o professor.

Nas instituições que abrigam o serviço da Precoce, há uma diversidade de formas em que o espaço físico se organiza. Na Precoce estudada, para os bebês há salas equipadas com tapetes, brinquedos cuidadosamente organizados que são utilizados pelos dois profissionais. Na maior parte do tempo, realizam atividades

com: Quadros com diferentes texturas para dessensibilização³, tampas, bolas, andadores, cordas, caixas, tecidos e papéis dos mais diversos, rampas, degraus, corrimãos, luzes, brinquedos com sons, diferentes texturas, cores, formas, pesos, além das ricas caixas do tesouro (orientadas a serem montadas pela família) com materiais dos mais diversos como utensílios de cozinha, artesanato, entre outros objetos.

Outros ambientes também são utilizados, mesmo com os bebês, como a piscina, jardim sensorial, horta. Também utilizados por bebês e bastante pelas crianças pequenas, o parque é um atrativo a parte cheio de possibilidades de motivação. Lá há uma piscina de bolinhas, escorregadores, escaladas, baldes e cordas, cama elástica, túneis, bambolês, bicicletas de equilíbrio, triciclos, carrinhos de empurrar que sempre carregam os pequenos pelas dependências do local. No parque, geralmente, há a presença maior dos professores de Educação Física com as crianças, mas os pedagogos não ficam restritos às salas, percorrem a escola toda e também este local.

O Serviço de Educação Precoce está alocado em diferentes locais em cada Regional de Ensino⁴ como Centros de Ensino Especial ou Jardins de Infância. A Precoce estudada nessa pesquisa está dentro de um Centro de Ensino Especial. Lá possui uma área coberta onde fica a piscina; um parque com brinquedos de plástico coberto e arejado; pequenas construções circulares no chão usadas com ou sem água; uma horta; salas com tapetes, armários, mesinhas, brinquedos e prateleiras; uma sala para a espera da família ou cuidadores, um espaço aberto com rampas, escadas de diferentes tamanhos e corrimãos; e as salas de coordenação, direção, depósito, comuns em outras unidades escolares da Secretaria de Educação do DF.

Os professores que trabalham na Precoce são professores da Secretaria de Educação, “necessitam de curso de formação na área de Educação Precoce, passam por uma entrevista de aptidão e depois há ainda um treinamento específico” nas palavras da coordenadora do Serviço de Educação Precoce estudado.

Como forma de compreender melhor a dinâmica de inclusão da família no período de transição da criança, participei de uma reunião de pais on-line que

³ O uso de diferentes texturas é importante para que bebês e crianças consigam explorar diferentes ambientes e materiais sem sentir incômodo.

⁴ Em todas as Coordenações Regionais de Ensino (CREs) há ao menos um Programa de Educação Precoce. São 14 CREs e 20 unidades escolares com o Programa de Educação Precoce. (EDUCAÇÃO PRECOCE, 2022)

culminou com uma reunião com as famílias das crianças concluintes. Ao apresentar a rotina das crianças na escola, essa mesma coordenadora teve uma fala que deixou transparecer parte de sua concepção sobre a educação e o trabalho pedagógico desenvolvido na Precoce:

Aqui não temos uniforme. Algumas precoces têm. Mas não é pra trazer as crianças com roupa de festa, tem que ser roupa de brincar, roupa de ir pro parquinho. Roupas confortáveis.
(coordenadora, dinâmica conversacional)

Essa fala aparentemente despreziosa sobre uso de uniforme demonstra o interesse no bem-estar da criança juntamente com a importância dada às atividades básicas que são desenvolvidas ali: brincadeiras e que como tal devem fazer parte do cotidiano corriqueiro da vida da criança. Tal preocupação pode sugerir uma concepção de educação desta coordenadora que pode estar vinculada a sua prática na Precoce e na própria concepção educacional que este serviço carrega.

1.1 OS CONCLUINTES

As crianças concluintes são as que completam 4 anos no ano corrente ou farão até 31 de março do ano seguinte. Na Precoce há a chamada terminalidade por idade. Porém, mesmo antes dessa terminalidade, algumas crianças já participam da Educação Infantil na Rede Pública (quando estão matriculadas na creche), outras na rede particular, e mesmo outras não participam de Educação Infantil formal. Há, ainda, as que participam da Educação Infantil na rede particular e migrarão para a rede pública após a conclusão da Precoce. Assim, nesse momento específico, há muitos ingressantes oriundos da Precoce na rede pública de ensino. A transição das crianças da Precoce para a rede pública, que é tratada neste trabalho, tem seu processo iniciado pela equipe da Precoce já no início do ano da conclusão. Neste ano são pensadas adaptações e alternativas para um bom desenvolvimento de cada criança em sua nova escola.

No ano de conclusão na Precoce, ainda de acordo com cada caso específico, as crianças são estimuladas em turmas em que há a presença de mais outras crianças, em uma proposta de trabalho coletivo. No último ano, a depender do caso, esse convívio com pares possibilita maior familiaridade com o ambiente escolar, com colegas, atividades, e assim, procura-se minimizar possíveis transtornos causados pelas mudanças que virão. Além das experiências tidas pelas crianças, as atividades

conjuntas favorecem aos professores, pedagogos, e demais participantes desse momento, uma maior percepção da interação das crianças em vistas a uma diversidade de possibilidades de encaminhamento para as diferentes formas em que a Educação Especial-Inclusiva organizada na SEEDF, a saber: Educação Infantil inclusiva (classe comum, classe reduzida, integração inversa, classe especial) ou Centro de Educação Especial.

Nesse ano de conclusão, além dos professores, há uma equipe que observa, discute e estuda as melhores formas de inclusão dessas crianças na Educação Infantil inclusiva ou ida para um Centro de Ensino Especial. A pedagoga e a psicóloga que fazem parte do Serviço de Apoio a Aprendizagem (SEAA) da Precoce são parte importante do processo de transição das crianças da Precoce para a Educação Infantil. Essa equipe faz observações dos atendimentos das crianças concluintes a respeito da interação, linguagem, aspectos cognitivos, motores que podem indicar necessidade de adequação arquitetônica, de espaço físico, quantidade de crianças...

Em fevereiro de 2022, na Precoce estudada, houve uma reunião de pais e professores da Precoce de forma virtual (ainda por causa dos cuidados com o distanciamento em relação à Pandemia da Covid 19) para apresentar o Serviço de Educação Precoce, apresentar seus professores e servidores. Nessa mesma reunião houve um momento final apenas com os responsáveis pelas crianças concluintes em que participei como parte do processo da pesquisa que teve como finalidade ouvir as famílias, escutar suas dúvidas e questionamentos, identificar suas inseguranças e medos.

Na reunião dos pais dos concluintes, foi colocado pela coordenadora que a Precoce não determina sozinha o encaminhamento das crianças. Por isso, nem sempre as indicações são seguidas pelas famílias, em relação à escola indicada. Por exemplo, a sugestão à família para que determinada criança seja encaminhada para um Jardim de Infância específico, segue critérios decorrentes do estudo para a transição. Assim, poderiam ser critérios: a proximidade com a residência familiar; as possibilidades de espaço físico na nova escola para criação de uma sala especial caso necessidade da criança; e, a presença de apoio especializado que a criança possa precisar. No entanto, a família pode decidir por outra Pré-escola, negando

essa sugestão por razões próprias que fogem do critério indicativo da Educação Precoce.

Aos responsáveis pelas crianças concluintes é pedida uma atualização dos relatórios médicos com CID para juntar ao dossiê da criança. Como muitos são atendidos desde bebês, no período em que ficam na Precoce o acompanhamento médico realizado pela família pode gerar novos diagnósticos, descartar ou confirmar suspeitas, ou ter outras suspeitas levantadas.

Na reunião dos concluintes foi feito um pedido pela Precoce para que os pais levassem um relatório médico atualizado com CID⁵. Embora esse documento não seja obrigatório para a conclusão da Precoce, foi justificado esse pedido pela Precoce, pois algumas crianças ao concluir o período de atendimento na Precoce, saem do “*abrigo da Educação Especial*” como afirma a coordenadora. Mas há crianças que seguem com apoio da Educação Especial e precisam de documentos com CID para, como completa a coordenadora, “*melhor encaminhamento*”.

Ainda nessa reunião com as famílias dos concluintes da Precoce foi dito pela coordenadora que algumas vezes a Precoce indica um encaminhamento para uma criança, mas nem sempre todo esse estudo com informações privilegiadas sobre a educação da criança é considerado a medida que a Estratégia de Matrícula da Secretaria de Educação pode limitar as possibilidades de intervenção. Em alguns casos, quando a Estratégia de Matrícula não prevê para uma criança um encaminhamento específico pleiteado pela Precoce, pode ser feito um estudo de caso omissivo para analisar outras possibilidades.

Foi colocado ainda nessa reunião alguns impasses em relação à logística e vagas como o fato de algumas regionais não terem vagas para turmas reduzidas. Quando isso acontece as crianças concluintes da Precoce de outras regionais podem ser encaminhadas para a Educação Infantil no Plano Piloto.

Dessa forma, a organização feita com antecedência, com a criança frequentando ainda a Precoce em seu ano de conclusão, tem sua importância enfatizada à medida em que diminui a possibilidade de mudanças após o início do ano letivo na pré-escola que poderia gerar mais incômodos ou entraves na socialização e rotina das crianças.

⁵ CID significa Classificação Internacional de Doenças. “É um sistema de códigos, criado pela OMS, utilizado no mundo todo para padronizar a linguagem entre os médicos, além de monitorar a incidência e a prevalência de cada doença.” (NEUMAN, 2021)

Na reunião de pais das crianças concluintes, houve um relato de uma das mães que deu como exemplo outra situação de encaminhamento que se relaciona com a problemática que esse estudo tenta compreender. A mãe, que está com seu segundo filho na Precoce, iniciou sua fala ressaltando a importância do apoio da Precoce nesse encaminhamento. Relatou que o filho saiu da Precoce e foi incluído em um Jardim de Infância. Mas logo após, o retirou dessa nova escola, porque mesmo apesar da situação favorável, que corroborava para a inclusão da criança em classe comum inclusiva, tanto a professora que o recebeu quanto o conjunto de profissionais do Jardim de Infância afirmavam que seu filho era “*um aluno de centro*”.

Este caso não foi estudado por mim. Ouvi apenas o relato dessa mãe na reunião de pais das crianças concluintes. No entanto, mostrou um despreparo ou desinteresse destes profissionais que atenderam essa criança, visto que, na escola seguinte a criança foi bem acolhida. Dessa forma, corrobora a visão da Precoce da importância do encaminhamento bem feito, estudado e discutido com equipe, professores e pais. A família também precisa ser participante desse momento já que é uma espécie de ligação da criança entre esses dois ambientes escolares, a Precoce e a Educação Infantil.

Frente a esse relato a coordenadora da Precoce estudada, no momento da reunião, afirmou se sentir “*frustrada*” por saber dessa “*falha grave no encaminhamento.*” Mesmo com todo um cuidado no ano de conclusão da criança na Precoce ainda são percebidas alguns problemas como o relatado por essa mãe. No entanto é importante que o serviço de Educação Precoce tenha acesso a essas informações sobre a inclusão de suas crianças egressas na Pré-escola e sua recepção, pois pode auxiliar a repensar melhor novas estratégias para essa transição. Mais que uma falha no encaminhamento como dito pela coordenadora, o acesso pela Precoce dessas informações pode apontar falhas na formação dos professores em relação a inclusão de crianças com Necessidades Específicas e/ou deficiências. Infelizmente além da proximidade de casa, da existência de vagas, essas crianças ainda necessitam ser aprovadas no quesito aceitação dos profissionais que as acolherão. A falta de formação profissional adequada ainda se mostra um entrave em questões de inclusão no DF. Não é possível com as informações de um relato fechar conclusões aqui sobre o que aconteceu nesse caso

específico, mas dele ficam pontos importantes a serem estudados nessa pesquisa como a formação dos professores e suas concepções sobre inclusão.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOCUMENTOS OFICIAIS: DCNEI, BNCC e CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DF

Neste capítulo é feito um levantamento pontual de aspectos importantes presentes na legislação sobre a Educação Infantil. Como já foi situado aqui, a Precoce faz parte da Educação Infantil. Por isso é importante refletir, já que falamos da transição das crianças da Precoce para a Pré-Escola, sobre as concepções que as equipes da Precoce e da EI têm em relação às infâncias e ao currículo e debatê-las em relação ao que está preconizado nos documentos. Ter os mesmos documentos norteadores pode auxiliar na compreensão da articulação entre práticas, objetivos e de como os professores entendem as crianças e suas necessidades. Este capítulo não tem objetivo, portanto de realizar um posicionamento crítico sobre essa legislação, mas de compreender o modo como alguns de seus princípios se articulam com o tema do trabalho.

Outro fator importante a ser analisado aqui é sobre algumas práticas comumente observadas em Pré-escolas. Exercícios repetitivos, enfadonhos, uso demasiado de atividades fotocopiadas e livros didáticos, atividades pouco motivadoras para as crianças vão contra a premissa da brincadeira como eixo estruturante que veremos nesses documentos. Tais atividades, de uma forma geral, quando realizadas de forma massiva e excessiva, têm potencial de cumprir objetivo contrário ao seu objetivo inicial. Ao realizar atividades desestimulantes e repetitivas as crianças tendem a aprender a repetirem e não a questionarem, a copiarem e não a compreenderem. Por meio da ludicidade as crianças têm maior interesse em seu próprio aprendizado fomentando além do aprendizado formal da leitura e da escrita, a compreensão de regras, as responsabilidades e consequências, a compreensão do outro. Desse modo a formação global da criança também é valorizada.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI,

“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.” (BRASIL, 2010, p. 30)

Mesmo estando de forma explícita na DCNEI que não se devem antecipar conteúdos na Educação Infantil que serão trabalhados no Ensino Fundamental, uma prática escolarizada, com exigências de crianças sentadas, em silêncio e realizando atividades de forma autônoma ainda são supervalorizadas na Pré-escola. Essas questões e percepções do senso comum serão discutidas nesse trabalho nesse momento por meio da legislação vigente, como também na pesquisa em campo com as professoras.

Compreender como, de acordo com a legislação enunciada, deve se estabelecer a **Educação Infantil** no Distrito Federal nos auxilia na reflexão sobre as práticas educacionais da Precoce e as práticas educacionais dos Jardins de Infância (instituições estudadas nessa pesquisa que estão entre as que ofertam a Pré-escola no DF). A visão de tais similaridades ou convergências será importante na pesquisa com os participantes de forma geral para compreender como os professores compreendem o modo que as crianças aprendem e interagem nesses dois espaços. Considera-se que compreender melhor as práticas das professoras participantes principais abre caminhos para a compreensão da forma como subjetivam suas profissões.

Faz-se necessário então compreender a articulação que possa existir entre a Precoce e a Pré-escola: se compartilham concepções de educação ou se há uma grande diferença entre seus objetivos e práticas.

Sendo assim, o capítulo evidencia o brincar como guia do desenvolvimento infantil como anuncia a DCNEI “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p. 25).

Após essa breve reflexão sobre a DCNEI, trazemos discussões acerca do currículo para a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e, em uma versão local, o Currículo em Movimento do Distrito Federal.

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que evidencia as aprendizagens essenciais que os estudantes da Educação Básica têm direito no Brasil. Desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a Educação Infantil integra a Educação Básica. É entendida como parte desta e não como um

serviço assistencialista. Crianças de 0 a 5 anos são atendidas na Educação Infantil com uma “concepção que vincula **educar e cuidar**” (BRASIL, 2017). Com foco no desenvolvimento integral da criança as interações e brincadeiras constituem as bases das práticas pedagógicas dessa etapa.

A BNCC reuniu, a partir das DCNEI, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que fomentam a aprendizagem: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se.

Analisando a BNCC entende-se que ter ‘direito à aprendizagem’ configura uma proposta de educação com foco na aprendizagem dos estudantes. A creche e a pré-escola são vistas, portanto como local em que deve haver intencionalidade educativa. Contudo a aprendizagem deve ser promovida não de forma sistemática e conteudista, mas por meio de interações e brincadeiras.

Na BNCC da Educação Infantil os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão nos campos de experiências. Nestes é enfatizada a ligação entre as vivências cotidianas das crianças com o patrimônio cultural. Os objetivos de aprendizagem são organizados em 3 grupos:

Bebês (0 a 1 ano e 6 meses) → Creche

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) → Creche

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) → Pré-escola.

São cinco os campos de experiências, interconectados entre si, em que constam os objetivos de aprendizagem:

O eu, o outro e o nós: Interação com os pares, com os adultos, contato com grupos diferentes dos seus.

Corpo, gestos e movimentos: Vivências com o corpo, movimentos, música, teatro e com brincadeiras de faz de conta.

Traços, sons, cores e formas: Conhecimento e vivência de diferentes manifestações artísticas.

Escuta, fala, pensamento e imaginação: Oportunidade para que as crianças falem e sejam ouvidas com múltiplas linguagens. Contato com diferentes tipos de literatura. “A imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidade que deixam transparecer” (BNCC campos de experiências).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Vivências com o mundo físico, sociocultural, conhecimentos matemáticos.

Sobre os campos de experiências na BNCC entende-se que:

“a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.” (BRASIL, 2017)

Com foco nesses campos de experiências a criança continua a viver com sua espontaneidade, curiosidade, liberdade de pensamento sem ficar moldada, padronizada a saberes comuns que se utilizam mais da memória que do desenvolvimento da inteligência, da imaginação e criatividade.

A coordenadora da Precoce estudada nesse trabalho aborda essa questão da articulação entre a Precoce e a EI, com a pesquisadora, antes mesmo de ser questionada especificamente: “a *Precoce segue a BNCC porque faz parte da Educação Infantil*”. As experiências com os objetos, brinquedos e itens do cotidiano expostas na citação anterior da BNCC são percebidas no trabalho da Precoce nas constantes atividades exploratórias em volta das salas, jardins. Ao propor atividades com determinados objetos e brinquedos é observado também na Precoce que as professoras permitem a exploração da criança ao manipular os objetos, fazendo novos questionamentos e instigando a criança a fazer os seus.

2.2 O CURRÍCULO EM MOVIMENTO NO DF

O currículo de 2018 do Distrito Federal surge como uma atualização do anterior de 2014 tomando este como ponto de partida. Para sua composição houve um diálogo com as propostas da BNCC, homologada em dezembro de 2017. O currículo de 2014 contou ainda com a colaboração de cerca de 400 crianças pelo projeto Plenarinha⁶. Com essa intenção de escrita coletiva, a atualização do currículo contou em 2018 com mais ações por parte da SEEDF para mobilização da

⁶ A Plenarinha é um projeto pedagógico da SEEDF que acontece na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental “cujo objetivo é oportunizar às crianças da Educação Infantil a promoção do exercício de cidadão ativo, participativo e conhecedor dos seus direitos e deveres, vivenciando a interlocução com o Currículo da Educação Infantil em suas diferentes expressões e linguagens.” (Criança Candanga, 2022)

participação dos professores. Em reuniões coletivas, os professores e demais servidores das escolas discutiam sobre as mudanças do currículo.

Nessa perspectiva colaborativa, a 2ª edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil alinhou-se às DCNEI, à BNCC e a outros documentos legais.

O Currículo em Movimento identifica particularidades do DF como os povos indígenas nativos, as questões naturais das águas, as múltiplas infâncias incluindo as crianças estrangeiras, quilombolas, do campo. As questões raciais estão citadas como parte do trabalho nessa idade, como forma de promoção de uma cultura de respeito.

Segundo o atual Currículo em Movimento,

A Educação Infantil não é assistencial, tampouco preparatória, pois trata-se de uma etapa da Educação Básica que abarca os direitos de aprendizagem voltados às reais e atuais necessidades e interesses das crianças, no sentido de proporcionar seu desenvolvimento integral. (BRASÍLIA, 2018, p. 20)

Tal característica exposta pelo Currículo em Movimento de seu caráter *não preparatório* é fundamental para discussão nesse trabalho que segue sobre as perspectivas futuras da Educação Infantil.

As perspectivas crítica e pós-crítica compreendidas nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, como também a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, apresentam o ato educativo como profundamente revolucionário, no sentido de provocar nas pessoas mudança de vida a partir da apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Nas interações, por meio do uso de instrumentos e signos, as pessoas se humanizam, são modificadas pela cultura e a modificam, numa relação dialética. Tais perspectivas enfatizam também a constituição da individualidade a partir da coletividade. (BRASÍLIA, 2018, p. 20)

Observa-se então que o Currículo em Movimento incorpora objetivos da BNCC e DCNEI. A BNCC expõe a intenção de que suas propostas pedagógicas sejam incorporadas aos currículos municipais e distrital. No Currículo em Movimento do DF observamos essa ligação à medida em que são tidos como eixos integradores o educar e cuidar, brincar e interagir vindos da BNCC e DCNEI. A Educação Infantil de acordo com o Currículo em Movimento deve oferecer a oportunidade para que as relações humanas ocorram já que “*as crianças atribuem sentido e atuam sobre o mundo, fazem história e cultura, em meio às relações humanas.*” (BRASÍLIA, 2018, p. 23)

Nos Jardins de Infância estudados é possível observar essa oportunidade para que as relações humanas ocorram em diversos momentos de brincadeiras menos dirigidas, nos trabalhos com livros e datas comemorativas... Mas e na Precoce onde a criança fica sozinha com os professores? Além do relacionamento com os professores, sempre há uma tentativa de enturmação da criança com seus pares. Em muitos casos as crianças ficam em pequenas turmas, mas mesmo as crianças que têm atendimento individual participam de vários momentos em grupo. A esse respeito a professora da Precoce estudada fala sobre as crianças: *“nós as agrupamos, procuramos fazer uma rotina de turminhas pra uma interação com outras crianças, propiciando convívio e aprendizado com o outro”*.

Ao refletir sobre essas características da Educação Infantil nesses documentos oficiais em relação ao Serviço de Educação Precoce, observamos algumas peculiaridades. Segundo Kelly Carvalho em sua dissertação de mestrado (2021) os professores da Precoce atuam como pesquisadores do currículo e o adaptam a cada criança considerando suas especificidades. Há na Precoce, portanto uma visão individualizada da criança, mas que na perspectiva da Educação Infantil, não deve ser uma preparação para o Ensino Fundamental, no caso, a próxima etapa. Na Educação Infantil deve ser oferecida às crianças oportunidade para desenvolver capacidades e conhecimentos necessários àquele momento. É a vida acontecendo e sendo vivida. É claro que esta perspectiva também está entre os objetivos da Precoce, visto que de forma singular são oportunizados ricos momentos de aprendizagem em relação à identidade, ao corpo e às relações sociais dos bebês e crianças. A preparação da criança para a etapa seguinte, não está entre os objetivos da Precoce de acordo com suas Orientações Pedagógicas. Ao concluir a Precoce, por terminalidade, a criança não sairá da Educação Infantil visto que esta continua ainda por dois anos letivos, mas será encaminhada para um local de acordo com suas especificidades como foi discutido neste trabalho no capítulo sobre a Educação Precoce que trata dos Concluintes. Ainda que não haja uma preparação da criança, é observada uma preparação para seu encaminhamento. É um ano todo de preparação, tamanha a importância desse encaminhamento. Com conhecimento, estudo e cuidado são pensadas as opções de continuidade para a criança concluinte.

Já a perspectiva de “constituição da individualidade a partir da coletividade”, descrita na citação do Currículo em Movimento, levanta discussões em relação à Teoria da Subjetividade aqui estudada. Com base nessa teoria, a individualidade se constitui a partir de produções subjetivas do sujeito. Não vem de fora pra dentro, no caso, da coletividade para o indivíduo.

(...) “sabe-se que a produção de sentidos subjetivos e sua organização em configurações subjetivas geradoras fogem do controle consciente dos indivíduos e grupos, de modo que nenhuma influência externa tem impacto direto nos seus processos ou ações. Esse impacto sempre deriva das produções subjetivas singulares dos indivíduos ou grupos perante elas. (MITJÁNS MARTINEZ, TACCA, PUENTES, 2020, p. 20)

O próximo capítulo pode auxiliar em uma melhor compreensão da Teoria da Subjetividade, na qual este trabalho se baseia, com definição de alguns conceitos expostos na citação. Entre algumas diferenças conceituais como a exposta, também podemos ver similaridades entre a visão do Currículo em Movimento sobre o caráter revolucionário do ato educativo (por provocar mudanças nos indivíduos, segundo o trecho do Currículo em Movimento,) e na da Teoria da Subjetividade em seu caráter subversivo (por não acreditar em nenhuma forma de controle externo absoluto). Ambas as visões, por meios diferentes, consideram a importância da cultura, do social, na constituição do indivíduo.

CAPÍTULO 3

A TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA CULTURAL- HISTÓRICA

Este capítulo foi destinado a uma melhor compreensão da teoria que embasa essa pesquisa, a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, criada por González Rey (2005, 2014, 2017a, 2017b, 2019, 2020). São sinalizados aqui alguns conceitos importantes dessa teoria, sua epistemologia, método, juntamente com uma justificativa de sua escolha para esse trabalho.

Realizar pesquisas considerando a subjetividade humana não é a única forma de se fazer pesquisa qualitativa nem a melhor ou pior. É a consideração de uma característica humana muitas vezes ignorada nas pesquisas da tradição das ciências sociais e humanas. A Teoria da Subjetividade nos trouxe um olhar sobre a complexidade humana que considera o indivíduo em seu meio e em suas relações.

“A Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, é uma forma de compreensão da especificidade dos processos humanos nas condições da cultura que tem como eixo central a unidade do simbólico e do emocional”
(ROSSATO, PERES, 2019, p. 15)

Embora uma teoria recente e em construção, a genialidade de seu criador, González Rey, nos oferece hoje um grande diferencial: Juntamente com a Teoria da Subjetividade vieram A Epistemologia Qualitativa como referencial epistemológico; e a Metodologia Construtivo-Interpretativa que a subsidia metodologicamente. Mesmo após o falecimento de seu criador, em 2019, a Teoria da Subjetividade permanece em crescente ascensão devido ao seu ineditismo e valor heurístico para a compreensão de aspectos caracteristicamente humanos, fato observado através da produção crescente de diversos trabalhos científicos e também de grupos de estudo que objetivam seu crescente desenvolvimento.

3.1 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE

A Teoria da Subjetividade não é apenas uma concepção de subjetividade, mas sim uma teoria.

“Trata-se de uma teoria que tem como foco gerar inteligibilidade sobre a complexidade dos processos humanos nas condições da cultura, para a

qual propõe uma definição ontológica da subjetividade, expressa pela unidade simbólico-emocional.”(MITJÁNS MARTINEZ, 2020, p. 18)

A especificação “nas condições da cultura” é reforçada pelo fato de que a Teoria da Subjetividade trabalha com o pressuposto de que existem duas subjetividades, indissociáveis: Subjetividade Individual e Subjetividade Social.

“a subjetividade social não está conformada pela soma das subjetividades individuais dos indivíduos que participam dos espaços sociais. Também não é algo externo que paira sobre eles, ela se configura pelas produções subjetivas que acontecem nesse espaço - dos indivíduos nas suas inter-relações -, assim como por produções subjetivas de outros espaços sociais, produções subjetivas que se configuram por vias diversas em cada um dos espaços de subjetividade social no funcionamento de uma sociedade.” (MITJÁNS MARTINEZ, 2020, p.51)

Esses conceitos são fundamentais para a pesquisa qualitativa aqui desenvolvida pois mesmo a subjetividade sendo uma produção do indivíduo, ela é ativa. O ambiente, a cultura, as relações sociais não são excluídos, nem a influenciam pacífica e diretamente. A produção individual se dá na cultura. Esta não reflete diretamente na subjetividade pois, como construção, depende da produção individual.

“Nas suas ações e inter-relações, os indivíduos produzem sentidos subjetivos que, pela sua articulação vão constituindo as diferentes configurações subjetivas que integram a subjetividade social do espaço social onde essas ações e inter-relações acontecem. Nessas ações e inter-relações expressam-se as subjetividades individuais constituídas nas experiências historicamente vividas e também na maneira pela qual os indivíduos subjetivam esse espaço social caracterizado por uma subjetividade social singular. (MITJÁNS MARTINEZ, 2020, p. 63)

Outros conceitos basilares são os Sentidos Subjetivos e Configurações Subjetivas.

Os Sentidos Subjetivos são

“unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde a sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade.” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTINEZ, 2017a, p. 63)

Os sentidos subjetivos são uma produção individual. Eles “emergem no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a natureza subjetiva das experiências humanas.” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTINEZ, 2017a, p. 63). Por ser uma produção do indivíduo, os sentidos subjetivos não são recebidos de “fora pra dentro”. Não acontecem a revelia do

indivíduo. Dessa forma, uma mesma situação pode fomentar sentidos subjetivos diferentes em pessoas diferentes. Em conjunto articulado, alguns sentidos subjetivos propiciam a organização de Configurações Subjetivas que

“são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida, especificando estados subjetivos dominantes da questão estudada.” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTINEZ, 2017a, p. 52)

Serão conceituados aqui também a Epistemologia Qualitativa, a Metodologia Construtivo-Interpretativa e seus 3 princípios que tomados em seu conjunto. A articulação entre essas dimensões é significativa para a compreensão da Teoria da Subjetividade e o modo como decorre a pesquisa que tome por base essa abordagem em relação à participação do pesquisador, aos instrumentos utilizados e às formas de interpretação das informações construídas na produção de conhecimento.

A Epistemologia Qualitativa foi criada para subsidiar reflexões para além do que tradicionalmente está instituído como pesquisa qualitativa na tradição hegemônica da pesquisa. A Teoria da Subjetividade encontra então, na Epistemologia Qualitativa, um meio pelo qual se insere nos problemas reais dessa nova forma de pesquisa que considera a subjetividade humana. (GONZÁLEZ REY, F., 2005)

O que legitima uma pesquisa orientada pela proposta da Epistemologia Qualitativa é a integração de seus três princípios: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; o reconhecimento do singular como instância legítima para a produção do conhecimento científico; e o caráter dialógico do processo de construção de conhecimento. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 78)

São princípios basilares da Epistemologia Qualitativa que sustentam a metodologia Construtivo-Interpretativa:

Princípio 1

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento é compreendido como uma produção humana, e não como um ‘reflexo’ da realidade (...) O conhecimento derivado da realização da pesquisa passa a ser considerado uma produção do pesquisador a partir do processo interpretativo das informações derivadas dos instrumentos de pesquisa. Dessa forma, não existe algo pronto para ser coletado e analisado, mas elaborações próprias sobre o que se configura no sistema dialógico-relacional entre pesquisador e participantes. (MITJÁNS MARTINEZ, MUNIZ, 2019, p. 78)

Princípio 2

Outro princípio da Epistemologia Qualitativa é a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico. Os casos singulares – podem ser indivíduos, grupos ou instituições - constituem fonte de múltiplas possibilidades de construções teóricas, e o conhecimento é legitimado pelas elaborações teóricas possíveis a partir deles e suas possibilidades de gerar inteligibilidade sobre o fenômeno estudado. (MITJÁNS MARTINEZ, MUNIZ, 2019, p. 79)

Princípio 3

O caráter dialógico do processo de produção de conhecimento constitui mais um princípio, que, para González Rey, está relacionado à comunicação dialógica como via privilegiada para obter informação relevante para poder fazer elaborações sobre configurações subjetivas e sentidos subjetivos. (MITJÁNS MARTINEZ, MUNIZ, 2019, p. 79)

3.2 ESCOLHA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE PARA ESSA PESQUISA

A escolha dessa teoria para esse trabalho chegou antes mesmo do tema do trabalho. A partir do estudo da Teoria da Subjetividade observei o quão importante é para minha profissão de professora, como mãe e para a vida a compreensão de que os acontecimentos por si só não determinam a forma como agimos, pensamos e sentimos em relação a eles. Trago como exemplo a aprendizagem, que é meu foco de trabalho como professora: Uma situação desfavorável na família não transforma uma criança necessariamente em mau aluno. As produções subjetivas de cada criança em relação aos estudos não chegam prontas do ambiente para elas. Dessa forma, mesmo com situações adversas, uma criança pode se desenvolver bem nas atividades escolares ao buscar incentivos e motivações como o interesse por algum conteúdo ou tema, o apoio emocional de um irmão, um vizinho, um professor; reflexões sobre suas potencialidades. Salvo situações extremas, questões biológicas e físicas que interferem de forma direta na aprendizagem, esse não determinismo facilita a compreensão do importante papel do professor enquanto promotor de ambientes favoráveis à aprendizagem.

Em pesquisas com base na Teoria da Subjetividade não buscamos o óbvio, o que está dito. Sob essa premissa o embasamento na Teoria da Subjetividade auxilia na compreensão do que não está dito, o que é produzido subjetivamente. Compreender tanto a percepção como as concepções e sentimentos dos

professores que recebem as crianças vindas da Precoce nos auxilia a compreender melhor o processo de transição dessas crianças e sua chegada na Educação Infantil. Estudando a subjetividade desses professores temos uma visão mais ampla desse processo.

3.3 METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA: OS INSTRUMENTOS EM UMA NOVA PERSPECTIVA

Em acordo com os princípios da Epistemologia Qualitativa já explicitados, a dinâmica da pesquisa que se utiliza da Metodologia Construtivo-Interpretativa é diferente a medida que considera que os conceitos e informações não estão dados. *“O empírico não é algo concreto e dado que possamos alcançar de forma imediata.”* (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTINEZ, 2017a, p. 38) As informações são produzidas pelo pesquisador no curso da pesquisa sem pretensões de esgotar o tema estudado já que o campo, formado pelas relações humanas, está em constante transformação. Nessa perspectiva não se utiliza de instrumentos para que dados sejam obtidos. Os instrumentos auxiliam o pesquisador a criar um espaço relacional propício ao diálogo.

Em uma pesquisa pautada pela Epistemologia Qualitativa os instrumentos carregam características e significados diversos daqueles convencionais, adotados em outras tradições de pesquisas qualitativas. Embora sejam de suma importância, de acordo com a Epistemologia Qualitativa, os instrumentos não detêm a centralidade do processo, pois são tidos como meio pelos quais se alcança conhecimento e não como fim.

Em pesquisas qualitativas tradicionais “o instrumento é considerado como a única via legítima para produzir informação na pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 38). Nessa tradição de pesquisa, que busca pela objetividade, há uma “coisificação do instrumento” a medida que a informação é produzida por este e necessita ser legitimada pela objetividade. Dessa forma os instrumentos entregam resultados prontos e acabados cabendo ao pesquisador apenas aplicá-lo. “Os resultados dos instrumentos são assumidos acriticamente e são naturalizados como verdadeiros” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 39).

Na pesquisa baseada na Epistemologia Qualitativa os instrumentos têm outros sentidos, não como uma mera mudança arbitrária e pontual na forma da pesquisa, mas como resultado das concepções teóricas nas quais se baseiam.

Ao buscar evidências da produção de sentidos subjetivos dos participantes em uma pesquisa baseada na Teoria da Subjetividade seria ineficaz recorrer aos instrumentos como detentores de um saber tão particular. Apenas por meio de um processo construtivo-interpretativo se consegue produzir tais saberes e não encontrá-los prontos por meio de repostas a um instrumento.

Dessa forma, os instrumentos nesta perspectiva representam “apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito (...) estimulando a produção de tecidos de informação, e não de respostas pontuais.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 43)

Usar instrumentos tradicionais é possível na pesquisa baseada na Epistemologia Qualitativa, mas de forma ressignificada. Ou mesmo utilizar-se da criatividade do pesquisador na produção de instrumentos próprios com fins específicos. O questionário, por exemplo, é comumente utilizado, mas muitas vezes o que se busca com ele são as respostas objetivas do participante. Tal instrumento tende a evidenciar a “representação de crenças conscientes do sujeito”. Nele, ainda, o “sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 41) No entanto, se em uma pesquisa baseada na Epistemologia Qualitativa, ao se usar este mesmo instrumento o papel ativo e criativo do pesquisador é essencial, à medida que tem o poder de potencializar seu uso como forma de interação com o participante. Ao responder objetivamente algumas perguntas, cabe ao pesquisador novos questionamentos que possibilitem uma abertura maior do participante proporcionando sua expressão.

“um dos objetivos dos instrumentos é facilitar expressões do sujeito que se complementem entre si, permitindo-nos uma construção, o mais ampla possível, dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos diferentes que caracterizam as configurações subjetivas do estudado.” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 51)

Visando este objetivo e de acordo com as peculiaridades de cada Jardim de Infância onde a pesquisa acontece, como forma de proporcionar espaços conversacionais abertos entre o pesquisador e os participantes, importantes nas pesquisas orientadas aos estudos da subjetividade, são utilizados como instrumentos: Entrevistas, diálogo a partir de leitura de foto, complemento de frases, textos e áudio

em aplicativo de mensagem, produções livres próprias, observação nas turmas da Educação Infantil, instrumento musical. O instrumento musical, por exemplo, surgiu com intenção de buscar respostas mais íntimas e menos elaboradas dos participantes. Ele pode ser um meio pelo qual os participantes percebam e nomeiem seus sentimentos em relação às crianças. Consistiu na escuta de cerca de 40 segundos de uma música instrumental previamente escolhida. A escolha das músicas pela pesquisadora foi a partir de busca em aplicativo de música restringindo à músicas instrumentais de modo a não interferir diretamente no sentimento da participante. Foram escolhidas 6 músicas na tentativa de buscar diversificação entre elas na expectativa de se provocar sentimentos diversos. Algumas mais tranquilas, com um piano calmo, um chorinho apressado, uma ópera, uma com graves de violinos... Após a escuta de cerca de 40 segundos iniciais a participante respondeu a três questões de cada uma das músicas: Sentimento em você; Uma criança de sua turma; Motivo da escolha da criança.

Antes, durante e depois da realização dos instrumentos fazíamos dinâmicas conversacionais. Eram feitos questionamentos sobre falas, expressões, a pesquisadora dava exemplos falando de experiências ou situações como forma de participar mais da conversa e como forma dessa não se tornar um questionário que buscasse por respostas prontas. Alguns dos pensamentos sobre os aspectos subjetivos mais importantes para essa pesquisa foram construídos a partir dessas conversas, e não a partir das respostas aos instrumentos em si. No entanto foi de suma importância a variação dos instrumentos como forma de se chegar aos temas discutidos com mais leveza e menos rigor permitindo oportunidades para uma melhor expressão das participantes.

O foco do trabalho é a subjetividade dos professores da Educação Infantil sobre a inclusão das crianças vindas da Precoce. No entanto, para compreender fenômenos da educação escolar é importante que o pesquisador compreenda dinâmicas e rotinas institucionais envolvidas. Dessa forma também fizeram parte da pesquisa, além das professoras da Educação Infantil que são as participantes principais, professora da Precoce, coordenação da Precoce, coordenadores e diretores da Educação Infantil.

CAPÍTULO 4 - CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA: PARTICIPANTES E PESQUISADOR

4.1 INICIANDO O TRABALHO DE CAMPO: APRESENTAÇÃO DA ESCOLA, CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA

O cenário social da pesquisa refere-se ao espaço de relações construído pelo pesquisador nos momentos iniciais da pesquisa. Seu objetivo é “possibilitar que os participantes se constituam sujeitos no processo de investigação” (ROSSATO, MARTINS, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 41). O Cenário Social da Pesquisa não significa exclusivamente relatar as características do local, mas a construção de laços entre os participantes, tão necessários para o bom desenvolvimento de uma pesquisa com base na Teoria da Subjetividade.

A descrição de características do espaço físico não é descartada nessa pesquisa à medida que pode auxiliar na compreensão das relações que ocorrem no local. O foco dessa descrição, portanto, está em evidenciar o estabelecimento de relações, bem como do vínculo entre participantes e pesquisador. Este vínculo é primordial em uma pesquisa que estuda a subjetividade de acordo com a Epistemologia Qualitativa para que os participantes sintam-se efetivamente colaboradores do processo de investigação, e que, entre pesquisador e pesquisado, surja uma relação de confiança. Ao estudar a subjetividade nessa concepção é importante que exista uma relação dialógica entre pesquisador e participantes.

A pesquisa foi realizada tanto em uma unidade do Serviço de Educação Precoce do Distrito Federal como forma de conhecer o Serviço e as particularidades no momento de conclusão das crianças, como, e principalmente, com os professores que recebem crianças vindas do Serviço de Educação Precoce. Dessa forma foi escolhido inicialmente um Jardim de Infância da SEEDF. Essa escolha e suas características são explicitadas a seguir juntamente com a dinâmica de trabalho da SEEDF. No intuito de formar esse vínculo a partir de um pertencimento maior da pesquisadora na escola, foram realizadas inicialmente conversas com a diretora, participação na escolha de turma, coordenação coletiva e em coordenações entre os pares.

Algumas observações desses momentos serão relatadas aqui enfatizando pontos relevantes de modo a oportunizar a compreensão do sobre a escola e, com isso, uma melhor construção do cenário social da pesquisa.

A cada participação que fui tendo nos Jardins, mais crescia o interesse em escrever sobre o cenário social que eu ia encontrando. Compreendo então, na prática, como ele realmente se constrói com o desenvolvimento da pesquisa.

As impressões e análises colocadas nesse momento, mesmo que de caráter inicial, permitem uma compreensão de como acontecem as relações entre os professores e equipe da direção/coordenação permitindo um envolvimento maior do leitor com a pesquisa.

A construção deste Cenário Social da Pesquisa permitiu um maior espaço de relações entre pesquisador e participantes, uma melhor comunicação e um interesse entre os participantes de me mostrarem suas ideias, as crianças de suas turmas, suas preferências, cumprindo inicialmente sua “função”:

A principal função da constituição do cenário social com os participantes da pesquisa é o estabelecimento de uma relação dialógica e comunicacional com os mesmos. (ROSSATO, MARTINS, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 42)

4.2 ESCOLHA DA ESCOLA, DOS PARTICIPANTES E DOS LOCAIS DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada principalmente em dois Jardins de Infância (JI) distintos com uma professora em cada um, como também em uma unidade do Serviço de Educação Precoce. Contudo são duas as participantes principais, duas professoras da Educação Infantil que receberam crianças vindas da Precoce.

No entanto, antes de chegar nas duas participantes principais houve um período de pesquisa em um outro Jardim de Infância com participantes não delimitados, mas que possibilitaram reflexões sobre o tema estudado. Dessa forma, o Cenário Social da Pesquisa aqui descrito, engloba 3 Jardins de Infância e um serviço de Educação Precoce. Embora não tenha havido continuidade da pesquisa no primeiro desses Jardins de Infância visitado.

Como forma de deixar mais fácil a compreensão dos momentos iniciais da pesquisa, ainda formando o Cenário Social da Pesquisa, foram dados nomes

fictícios de Ipês⁷ aos três Jardins de Infância da Secretaria de Educação do DF. Ao nomeá-los já se iniciam algumas impressões sobre cada uma das unidades e quiçá, dos participantes.

- O primeiro Jardim de Infância, que teve a pesquisa descontinuada, foi chamado de **Ipê na Primavera**. É um período que em geral se esperam flores nas árvores, mas no caso do Ipê, ele fica sem folhas ou flores, apenas com os caules à mostra. Nesse momento não se consegue definir sua cor, a quantidade de flores, ou mesmo se ele irá florir. Esse Jardim de Infância Inicial teve como característica um grande potencial para a pesquisa pela quantidade de 10 (dez) crianças vindas da Precoce (assim como a Primavera carrega o potencial das flores). No entanto, não se estabeleceram nem a disposição dos pesquisados para participar do processo da pesquisa, nem o vínculo efetivo com a pesquisadora, dois aspectos fundamentais para que a pesquisa com base na Teoria da Subjetividade fosse estabelecida. Dessa maneira, depois de 4 meses de tentativas infrutíferas, decidi por procurar outros cenários sociais, parar a pesquisa e descontinuar com esse contexto inicial.

- O segundo Jardim de Infância, é chamado de **Ipê Verde**. Esse Ipê existe e até se confunde com uma outra espécie de árvore devido a suas flores serem verdes como a cor da maioria das folhas das outras árvores. Por essa característica de ser um Ipê, ter um potencial para chamar a atenção, mas, por ter uma coloração comum, passa despercebido. Então comparamos essa árvore com um Jardim de Infância mais tradicional. Nesse Jardim de Infância está uma das professoras participantes. Em sua turma de 1.º período (crianças com cerca de 4 anos), está incluída uma criança vinda da Precoce.

- O terceiro Jardim de Infância é chamado de: **Ipê Amarelo**. Esse ipê fica cheio de flores amarelas de coloração forte. É bastante vistoso e se destaca na paisagem. Assim como esse Ipê, esse Jardim de Infância se destacou. Nele as crianças são observadas e questionadas pelos seus interesses. Os itens pequenos do dia a dia são percebidos e questionados pelos professores de modo a pensarem conjuntamente, professores e

⁷ Os Ipês são árvores típicas da nossa cidade, Brasília, que floram em uma mesma época do ano de acordo com sua cor.

crianças, sobre os próximos temas a serem estudados. Às crianças inclusas são pensadas forma de participação nas atividades juntamente com as demais considerando suas necessidades de aprendizagem, suas potencialidades e limitações. Nesse Jardim de Infância está a outra professora principal participante que também está em uma turma de 1.º período que recebeu uma criança da Precoce.

4.2.1 Quadros relacionais entre instrumentos e participantes

Esses quadros tem objetivo de facilitar uma compreensão global da pesquisa em campo. No entanto seus instrumentos se interconectam como é o caso das conversas e discussões que permeiam todos os momentos da pesquisa. Bem como observações feitas pela pesquisadora a partir de um instrumento são consideradas e questionada em outros momentos da pesquisa.

As participantes principais da pesquisa são duas professoras: Uma do Jardim de Infância Ipê Verde e outra do Ipê Amarelo. As duas participantes são de Jardins de Infância diferentes, mas a ambas foram propostos os mesmos instrumentos. Eles foram pensados inicialmente para a participante Fabíola já que foi a primeira destas a realizar a pesquisa. A participante Zoe tem grande desenvoltura nas respostas aprofundando mais as discussões. Pode ser que não fosse substancial a utilização de todos os instrumentos com ela já que com questionamentos e conversas, o diálogo fluía bem. Ainda assim, como forma de dinamismo e pelos instrumentos já abordarem a temática da pesquisa, foram usados também com ela. Ambas receberam nomes fictícios para este trabalho.

Quadro 1: relação participantes e instrumentos utilizados: Precoce

PRECOCE		
Instrumentos	Coordenadora	Professora
Entrevista		
Dinâmicas Conversacionais		
Áudios e textos por aplicativo de mensagens		

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 2: relação participantes e instrumentos utilizados: Jardim Ipê na Primavera

JARDIM IPÊ NA PRIMAVERA (DESCONTINUADA)			
Instrumentos	Diretora	Coordenadora	Professoras
Entrevista			
Dinâmicas Conversacionais			
Observação em escolha de turma			
Observação em reunião coletiva			
Observação em reunião entre os pares			

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 3: relação participantes e instrumentos utilizados: Jardim Ipê Verde

JARDIM IPÊ VERDE			
Instrumentos	Professora Fabíola	Diretora/ Vice-diretora	Coordenadora
Entrevista inicial⁸			
Dinâmicas Conversacionais			
Observação em coordenação entre os pares			
Complemento de frases⁹			
Interpretação de Imagem¹⁰			
Descrição da criança			
E se...¹¹			
Instrumento Musical¹²			
Áudios e textos por aplicativo de mensagens			
Observação na sala de referência			

Fonte: Elaboração da autora

Quadro 4: relação participantes e instrumentos utilizados: Jardim Ipê Amarelo

JARDIM IPÊ AMARELO		
Instrumentos	Professora Zoe	Diretora
Entrevista inicial		
Dinâmicas Conversacionais		
Complemento de frases		
Interpretação de Imagem		
Descrição da criança		
E se...		
Instrumento Musical		
Áudios e textos por aplicativo de mensagens		

Fonte: Elaboração da autora

⁸ Apêndice na página 101.

⁹ Apêndice na página 105.

¹⁰ Apêndice na página 103.

¹¹ Apêndice na página 110.

¹² Apêndice na página 106.

4.3 PROBLEMAS NA PESQUISA: UMA REFLEXÃO INICIAL SOBRE O JARDIM DE INFÂNCIA IPÊ NA PRIMAVERA

A escolha do primeiro JI estudado se deu a partir de uma pesquisa inicial na SEEDF sobre a presença de crianças vindas da Educação Precoce. Dessas, o primeiro JI escolhido foi o que mais recebeu crianças e teve maior disponibilidade inicial em receber a mim como pesquisadora, pois, ainda por telefone, a diretora permitiu a pesquisa, falou do ambiente acolhedor do JI Ipê na Primavera e foi bastante receptiva em me aceitar como pesquisadora. Não havia vínculo anterior meu com o JI Ipê na Primavera.

A princípio foi critério para a escolha dos participantes: Professores da Educação Infantil que estivessem nas turmas de 1.º Período ou nas Classes Especiais que tivessem recebido crianças da Educação Precoce. Como já dito, as crianças concluem a Precoce aos 4 anos. No ano letivo seguinte são encaminhadas para uma turma de 1.º período da Pré-escola. Algumas já são atendidas em creches concomitantemente ao período de atendimento na Precoce. Como critério da escolha da professora participante seria que ao menos uma criança que tenha participado da Precoce no ano anterior tivesse incluída naquela turma.

Existem várias formações de turmas na SEEDF. Buscávamos professores de turmas de um Jardim de Infância, de 1.º período, com crianças vindas da Precoce. Estas poderiam ser Classe Especial (Exclusiva para estudantes com deficiência ou transtorno.), Classe Comum Inclusiva (Turma regular com estudantes sem deficiência podendo participar também estudantes com deficiências.), Classe de Integração Inversa (Turma reduzida com estudantes com deficiência ou transtornos e por estudantes sem deficiência).

Dentre as 5 professoras com essas características foram realizadas inicialmente entrevistas e conversas, de modo a restringir mais a quantidade de professoras participantes da pesquisa avaliando também o interesse de cada uma em colaborar com a pesquisa.

As duas professoras de sala comum do turno matutino me pareceram unidas, por trocarem informações com frequência, e amigáveis comigo. No entanto, como primeiras impressões, não parecem ter demonstrado interesse com a pesquisa ou disponibilidade prévia. Pensei por esse motivo realizar a entrevista em duplas usando da proximidade entre as duas como forma de colaborar com uma condução

menos ativa da minha parte em que elas ficassem mais à vontade para se expressarem.

“A construção do cenário social da pesquisa na escola pode, portanto, envolver outras pessoas, que se encontram fora dos limites impostos pelos muros da própria escola. (ROSSATO, MARTINS, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 43)”

Nessa perspectiva de possibilidades não estáticas que a construção do cenário social da pesquisa oferece, observei nesses participantes, um potencial para o estudo do tema proposto acerca das construções subjetivas dos professores que recebem crianças da Educação Precoce. No entanto, outros participantes poderiam vir a surgir no decorrer da pesquisa. Deixo como exemplo a servidora responsável pelo registro da frequência e atrasos das crianças. Antônia fica na portaria e conversei um pouco com ela na espera pelo horário de uma reunião. Observei nessa conversa informal e, inicialmente despretensiosa, que Antônia entende bem a dinâmica da escola. Está literalmente no meio, pois a entrada da escola fica de frente para um pequeno pátio em que ao redor estão dispostas as salas de referência. Ela presencia situações de quando os responsáveis deixam as crianças, quando estas saem das salas para os banheiros, fogem, brincam, diálogos e trocas de materiais entre professores, presença da direção e coordenação nas turmas...

4.3.1 Escolha de turma

Na Secretaria de Educação do DF todos os anos os professores realizam a escolha de turma. O termo escolha é um pouco controverso pois é uma escolha com base em várias regras. Cada professor tem uma pontuação de acordo com critérios como tempo de serviço, cursos realizados, titulação. Essa pontuação forma uma ordem de escolha. Além do fato de depender da pontuação dos professores, a escolha também não é livre a medida que não se conhece verdadeiramente as turmas escolhidas com suas crianças e suas características.

No momento da escolha de turma pude perceber, na dinâmica proposta, alguns aspectos que acredito auxiliarem na compreensão do funcionamento da escola. Os professores estavam sentados em círculo se apresentando de acordo com a proposta sugerida pela direção (diretora, vice-diretora e secretária). A proposta consistia em que o professor falasse uma qualidade e um defeito próprios. Posteriormente que escolhesse um herói. A partir dessa escolha o professor falaria

um instrumento desse herói e seu uso, bem como uma vestimenta adequada pessoalmente para a pessoa sentir-se com seu “super poder”. Foi interessante participar desse momento anterior à escolha de turma por conhecer um pouco sobre os professores, suas relações e o clima da escola. Pareceu-me um ambiente tranquilo onde três professoras recém chegadas se sentiram acolhidas. Eu fui convidada a sentar no círculo, mas não me foi sugerida uma apresentação. Apenas fui apresentada como Ana Caroline, a professora da pesquisa. Senti falta nesse momento de me apresentar e apresentar a pesquisa para que barreiras que o nome “pesquisadora” que denota avaliadora, fiscalizadora, pudessem ser quebradas. No entanto este momento não me foi oferecido nem eu soube criá-lo.

O momento seguinte, que foi efetivamente o de escolha de turma, me pareceu tranquilo e com as regras bem claras. A diretora falou superficialmente sobre todas as turmas dizendo a localização da sala, o turno e a quantidade de crianças de cada uma. Afirmou que não falaria por qual motivo (por conta de que criança com deficiência ou necessidade diferente) a turma era reduzida. Essa informação não foi contestada por nenhum professor. A regra colocada foi essa e todos aceitaram sem se pronunciar, posto que é uma regra da própria Secretaria de Educação. A diretora disse que todas as turmas tinham “crianças especiais” e que não falaria as características dessas crianças. Escolheram a turma, portanto avaliando o turno, quantidade de crianças e localização da sala.

Foi dito ainda que esse ano houve uma redução na quantidade de Educadores Sociais. A escola receberia apenas dois educadores, um por turno. Dessa forma o educador não ficaria em nenhuma turma e sim disponível para todas ao mesmo tempo de acordo com a necessidade do momento. Essa informação preocupou à direção e a todos os professores. Confesso que me causou preocupação também visto que eu já sabia de antemão que havia ali naquelas 7 turmas inclusivas e 2 classes especiais, 10 crianças vindas do Serviço de Educação Precoce. Não sabíamos as necessidades de cada um, mas nenhum deles teria direito ao apoio individualizado de um Educador Social¹³. Essa informação de 10 crianças vindas da Precoce não foi dita no momento da escolha de turma.

¹³ “O Programa Educador Social Voluntário – ESV – tem como objetivo oferecer suporte complementar às atividades de Educação em Tempo Integral, do Ensino Fundamental e Educação Infantil, e aos estudantes da Educação Especial.” (DISTRITO FEDERAL, 2023) O ESV tem suas funções definidas anualmente em portaria própria. Em 2022, de acordo com a Portaria 63/2022, os

Nesse momento, a diretora falava o nome de cada professora de acordo com a ordem da pontuação e esta dizia a turma que queria. Foi uma escolha rápida e sem confusões no momento. Ao final uma professora que já tinha costume em ficar com a Coordenação foi eleita por unanimidade após rejeição de todos os demais professores elegíveis à essa função, quer dizer que estivessem na escola há pelo menos um ano.

4.3.2 Reunião coletiva e as reuniões entre os pares

Na SEEDF os professores trabalham em regime de jornada ampliada: Em um turno, estão 5h em sala de aula (usamos nesse trabalho o termo ‘sala de referência’ quando tratamos dos espaços físicos das salas da Educação Infantil) e no outro turno, nas 3h restantes, estão em período de coordenação. Em dois dias da semana a coordenação é individual e pode ser realizada fora da escola (segundas e sextas-feiras). Em outros dois dias a coordenação é com os pares e a coordenadora na escola (terças e quintas-feiras). Comumente nas quartas-feiras é realizada a coordenação coletiva com participação da direção, equipes e coordenação da escola. Foi dessa reunião coletiva e dessas reuniões com os pares que participei e trago aqui algumas impressões.

A sala de coordenação não é grande, mas possui uma mesa retangular com cadeiras suficientes para os professores de um turno. É repleta de atividades que estão sendo feitas, pastas, projetos, caixas, armários... Uma desorganização organizada, típica de uma escola que produz.

Na reunião coletiva foram tratados diversos assuntos tendo como base uma pauta para a reunião com as famílias que aconteceria no sábado seguinte.

A diretora conduz a reunião com atitude simpática, mas firme. Modifica o tom de voz em momentos que mostra suas decisões. Não parece haver discussão sobre as questões, mas informações de como deve ocorrer cada evento. Os professores não discordam. Quando falam, apenas esclarecem alguns pontos não compreendidos.

Essa visão inicial da escola me fez pensar no modo de gestão ali presente. Dessa forma, nessa reunião, mais que impressões em relação aos professores, pensei em questionamentos em relação à forma de gestão.

ESV recebiam 30 reais por dia de atuação e deveriam ter mais de 18 anos e ter escolaridade a partir do Ensino Médio (ou em curso). (BRASIL, 2022)

Minha atitude no grupo nessa reunião coletiva foi novamente de escuta quase passiva. Mesmo que meu interesse nessas participações não seja apenas colher informações, mas criar possibilidades de construir um cenário social motivador, ainda não me senti, nesse momento, aceita o suficiente no grupo para que uma relação dialógica se estabeleça.

Já nas reuniões entre os pares percebi que foi sendo construída, aos poucos, alguma familiaridade com a minha presença na escola. Particpei da reunião entre os pares tanto do grupo que está nas salas de referência pela manhã quanto do grupo da tarde.

Como sugerido pela diretora em conversa anterior após um questionamento meu de como ser melhor aceita entre os professores, levei um lanche. Acredito que a estratégia realmente tenha surtido efeito. Tanto o lanche como o próprio caráter menos formal destas reuniões entre os pares pode ter auxiliado em um ambiente mais amistoso.

Ao chegar à sala de coordenação, eu fui apresentada pela diretora como a estagiária, logo depois, consertando seu erro, como pesquisadora de mestrado da área de administração. Falarei mais sobre esta apresentação em tópico seguinte sobre a postura da direção.

A reunião da manhã estava descontraída. As professoras conversavam e resolviam itens de pauta ao mesmo tempo, auxiliei cortando materiais para confecção de seus murais. Já presenciei esse tipo de reunião em que a direção pede atenção exclusiva. Isso não aconteceu salvo em poucos momentos em que a atenção de algumas professoras era chamada sobre algum item específico. Foi discutida uma pauta proposta pela diretora com alguns assuntos de interesse, no entanto pareceu uma reunião coletiva. Na reunião coletiva realizada às quartas-feiras nas unidades educacionais da SEEDF, há uma maior participação da direção com avisos, informes, propostas, encaminhamentos e momentos de estudo. Nas coordenações de terças-feiras e quintas-feiras são mais entre os pares e a coordenação, com menos avisos e mais propostas práticas para o dia ou a semana.

Foram entregues três páginas impressas encaminhadas pela regional de ensino sobre mudança em relatório de desenvolvimento individual da criança e nomenclaturas e verbos a serem usados. Foi lido o documento de forma superficial ressaltando alguns pontos como não afirmar que as crianças são algo e sim que

fazem ou estão, modificar o uso de “linguagens” para “campos de experiências”, não se dirigir às crianças como “aluno” ou “estudante”, apenas “crianças”. Não foram discutidos os motivos dessas mudanças e apenas uma mudança de nomenclatura. Mesmo sem ter participado dessa discussão em termos da Secretaria de Educação, expus minha opinião informando que não seria apenas o nome que mudaria, mas por trás da nomenclatura estão estudos e concepções de criança e infância diferentes como é o caso dos documentos oficiais como a BNCC discutida aqui anteriormente.

Em conversa informal nesse ambiente foi falado o nome de uma criança algumas vezes e eu perguntei para a professora dessa criança, do 1.º período, como ele era. Ela disse: “ele é autista, mas ele é bem limitado porque não veio da precoce”. Essa fala me deixou muito interessada em saber mais sobre as concepções dessa professora sobre as crianças que vêm da precoce, se ela tem estes em sala, os motivos pelos quais ela possa acreditar na própria premissa que elaborou: as crianças que vem da precoce serem mais desenvolvidas. Nesse momento de construção do cenário social e de escolha dos participantes, essa fala me deixou curiosa em relação às construções subjetivas dessa professora em relação às crianças que participam e não participam da Precoce.

Nesse momento conversei com uma professora de uma classe especial. Ela foi professora da Precoce. Em princípio fiquei bastante entusiasmada com essa informação pelo fato de poder compreender como ela vê esse processo de transição das crianças da Precoce para a Pré-escola, tendo participado das duas situações. Sem dúvida, por conta dessa peculiaridade, ela teria um potencial diferenciado para enriquecer a pesquisa.

Em participação na reunião do turno vespertino pude conversar mais um pouco com esta professora visto que a criança que ela atende, única de sua classe especial, entrava com frequência na sala dos professores em busca do lanche. Esta criança tem uma grande dificuldade de comunicação por ser surda bilateral, não ter se adaptado com o uso do aparelho após implante coclear e não fazer uso da língua de sinais. Nesse momento fluiu alguma conversa com a professora, o que me deixou mais interessada em sua participação na pesquisa.

Em outro momento participei também da reunião entre os pares do turno vespertino. Senti um pouco mais de participação deste grupo que é tido como tímido e retraído de acordo com a diretora e a coordenadora.

No turno vespertino uma das professoras da classe especial me pareceu bastante aberta e interessada e fiz algumas perguntas a respeito da classe especial, dos motivos dela não estar na escolha de turma, sobre a criança que ela atendia este ano e as crianças que atendia em anos anteriores. Ela está com uma criança autista que tem alguma comunicação oral.

Ainda assim, os momentos de conversas pareciam sempre serem um pouco corridos, sem que eu notasse um interesse real por destinar um tempo à pesquisa. As perguntas eram respondidas de forma mais objetiva e o vínculo estava demorando para se estabelecer. Mesmo com a quantidade maior de professoras possíveis para a pesquisa, que cumpriam o requisito de estarem em turmas de 1.º período e terem recebido crianças da Precoce; mesmo sendo favorável a logística em relação ao local da pesquisa; a construção desse vínculo poderia se estender por muito tempo então foi discutida uma mudança radical na pesquisa com busca de outro local e outros participantes.

Para melhor compreensão desse cenário, são colocadas a seguir algumas considerações e interpretações sobre a diretora do Ipê na Primavera e a forma de sua gestão.

4.3.3 A diretora do Ipê na Primavera

Nesse momento, por conta de uma lógica configuracional própria que foi sendo formada em minhas análises, reúno uma prévia interpretação de momentos e falas da diretora nesses três eventos destacados (escolha de turma, reunião coletiva, reuniões entre os pares) com uma conversa informal por telefone e outra conversa na escola com a presença da coordenadora pedagógica.

A diretora foi a pessoa dessa escola com quem mais mantive contato. Mesmo não sendo o foco do trabalho, o modo como uma diretora subjetiva processos de sua gestão pode interferir no trabalho pedagógico dos professores bem como nas construções subjetivas destes em relação à dinâmica e às inter-relações do trabalho no JI. Em uma instituição de educação formal, o papel da direção tem influência no trabalho pedagógico à medida que influencia o clima pessoal entre os professores,

estimula o trabalho individual, colaborativo, competitivo, instiga questões que favorecem uma formação contínua com estudos e questionamentos da prática, incentiva a autonomia do professor com sua turma, discute o papel do professor como mero executor de atividades. Ou seja, sua forma de gestão e suas concepções filosóficas, pedagógicas e pessoais refletem em suas ações, no trabalho dos professores e na dinâmica da escola. Por esse motivo busco entender melhor sua forma de gestão à medida que crio vínculos com a escola, com a própria diretora e com as professoras.

Em contato telefônico inicial ela me pareceu muito simpática e receptiva. No entanto, uma fala me deixou sua intrigada. Por telefone, ainda sem nos conhecermos pessoalmente, na busca por uma escola com o perfil da pesquisa, perguntei se a escola recebeu, nesse ano de 2022, crianças do Serviço de Educação Precoce. A resposta da diretora foi: “**Nós fomos premiados com 10 crianças de lá esse ano.**” Tal fala já me despertou um interesse em entender melhor o motivo de uma visível ironia presente na palavra “premiados”. Será que a diretora configura a presença de crianças vindas do Serviço de Educação Precoce na escola como um trabalho ou uma dificuldade a mais? A partir daí outras situações geraram a compreensão de outras suspeitas de sua forma de gestão e concepção de escola, de infância, de modo a formarem-se conjecturas.

Na escolha de turma, momento citado, havia uma professora que se apresentou como PCD (Pessoa Com Deficiência). Em sua fala a professora disse que gostava de ajudar aos outros e que se sentia feliz quando conseguia essa tarefa. Corroborava com essa visão de si mesma a vestimenta de “herói”, proposta pela dinâmica de apresentação, que ela gostaria de usar: Um jaleco que conseguisse colocar vários instrumentos e que sempre que alguém precisasse de algo ela tivesse ali. A fala da diretora me pareceu inicialmente acolhedora em relação à professora por dizer que esta era bem-vinda e que todos estavam muito felizes em sua chegada ao jardim. Contudo uma fala posterior possibilita a construção de interpretações, para além do acolhimento inicialmente pensado. A diretora disse: “**Que bom que não deu certo na outra (escola) e que você está aqui com a gente**”. Possivelmente se referindo a algum problema em uma escola anterior. Minha impressão foi de que essa fala soou como uma forma de expor alguma situação anterior da nova professora para o grupo. Não entendi como

necessária a exposição de que tenha havido algum problema com a professora em uma escola anterior.

Foi minha primeira observação presencial na escola e a primeira vez que conhecia a todos os presentes, portanto, necessitava ainda de outros momentos para entender melhor essa situação. Ainda sobre essa situação, a diretora disse inicialmente que tinha feito um quadro com o nome de cada professor, sua pontuação e a ordem de escolha. Disse que a professora com deficiência escolheria primeiro já que a regra da Secretaria de Educação é clara ao afirmar que professores com deficiência escolhem primeiro independente de sua pontuação. Logo na exposição do quadro projetado a todos, explicou que a professora com deficiência tinha uma pontuação muito baixa porque ela era nova na Secretaria de Educação, mas ainda assim ela escolheria primeiro. Uma vez mais a fala da diretora deixa margem para uma interpretação pejorativa sobre a professora em relação à uma informação já oferecida no momento anterior. Esta reafirmação de algo já colocado, que deu ênfase à condição de deficiência da nova professora, pode vir a se unir à fala inicial ainda por telefone a respeito das crianças provenientes da Educação Precoce.

Ainda sobre a diretora, mas em relação a outro tema, na reunião coletiva, pontuo aqui algumas atitudes em que parece haver uma centralização das decisões pela diretora. Nessa reunião as informações eram passadas aos professores sem questionamentos por parte destes, mas sem abertura da diretora para votações ou opiniões. Em um momento em que houve uma sugestão de uma professora, a diretora prontamente acolheu a sugestão. Este acolhimento de uma sugestão vinda de uma professora pode ser contrário ao argumento de centralizar decisões. No entanto, a diretora aceitou a sugestão sobre o trabalho de um tema específico sem perguntar ao grupo o que achavam visto que implicaria em uma demanda para o grupo todo.

Sobre esse tema, mas em outro momento da pesquisa, posterior à reunião coletiva, houve uma espécie de justificativa da diretora sobre o fato de a reunião não ter a participação dos professores. Sem que eu perguntasse sobre o assunto, ela justificou afirmando que o grupo da manhã era mais “calado mesmo” em relação ao da tarde, que o da tarde era mais participativo.

Outro ponto que pareceu sugerir que a diretora tenha uma conduta mais centralizadora, que não instigue a participação, ocorreu nas ocasiões durante as conversas em que eu mencionava precisar de um momento com as professoras. Em geral as respostas da diretora eram referentes à sua própria disponibilidade em nome da escola e não à disponibilidade das professoras. Até que eu tive que ser mais clara e “marcar” um encontro com as professoras, visto que é o foco do meu trabalho: *“Eu poderia vir nas terças e quintas para conversar com as professoras em seus momentos de coordenação entre os pares?”* Nesse momento a diretora disse que eu poderia ir à coordenação do turno da tarde, que acontece pela manhã, já que o grupo, segundo ela, é mais participativo. Ao explicar novamente sobre a pesquisa perguntei como ela acreditaria que eu teria mais interação com as professoras. Dispus-me a auxiliar, durante as coordenações em pares, nas produções de material, pesquisas, festas da escola... Forma que penso ser uma estratégia para estabelecer vínculos. Estes vínculos são fundamentais para que as participantes se interessem em participar efetivamente da pesquisa. Além disso, em uma pesquisa amparada pela Epistemologia Qualitativa, “o processo de pesquisa é relacional, não de coleta de dados, e que o pesquisador é ali ativo, posicionando-se para além de sua pretensa neutralidade.” (GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 13)

Na proposição de formas de melhor interagir com as professoras, a diretora em comum acordo com a coordenadora presente sugeriram então que eu levasse um lanche. *“Elas vão te amar porque sempre organizam lanches na coordenação. O turno da manhã nunca faz.”* Vi nessa fala uma abertura maior para que eu realmente ingressasse na escola sem que fosse uma mera expectadora, incompatível com a forma de pesquisa em questão.

Em outro momento em uma reunião houve a seguinte fala da diretora: *“A gente se dispõe sempre em ‘situações de enfrentamento com as famílias’ que os professores não fiquem sozinhos”*. Este termo “enfrentamento” também chamou minha atenção. Busco aqui não rotular uma pessoa por uma expressão dita em momento de potencial estresse, na “condução” de uma reunião. Contudo essa expressão dentre outras atitudes lançam um sinal de alerta em relação à postura da diretora. Ao mesmo tempo em que ela alia os professores em um grupo unido e amparado, esse termo “enfrentamento” pode colocar a família como uma inimiga do bom andamento da instituição. Vale ressaltar que não se trata aqui de uma interpretação de uma fala.

“A subjetividade não aparece diretamente em nenhuma das expressões humanas” (GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTINEZ, 2017a, p. 30) Não é a palavra “enfrentamento”, separada de seu contexto, que nos oferece essa interpretação sobre a diretora. A interpretação é feita pela pesquisadora aliada a um conjunto de outras situações, observações, falas, gestos.

Em uma das reuniões entre os pares foi colocado pela diretora que a data da Festa Junina tinha sido modificada por ela juntamente com outras duas pessoas e exposto seus motivos para a mudança sem discussão prévia. Ninguém se opôs à mudança. Em minha concepção essa questão seria para discussão coletiva, no entanto, é como se não fosse esperado que houvesse mesmo participação de todos à medida que não houve discussão nem contrariedade.

Tais situações de atitudes e falas da diretora não pretendem aqui serem utilizadas para exercer de forma isolada uma interpretação sobre a diretora. Ou seja, uma interpretação baseada em recortes e falas. Não pretendo ainda, no momento, realizar um estudo mais aprofundado de suas questões subjetivas, de como vê as pessoas com deficiência, as crianças vindas da Precoce ou sua relação com os professores. No entanto, na Construção do Cenário Social da Pesquisa com os participantes essa relação com a direção aparece e poderia continuar a aparecer no decorrer da pesquisa. Dessa forma foi visto como positivo para o decorrer desse trabalho conhecer um pouco mais sobre essa diretora.

4.4 AMADURECIMENTO COMO PESQUISADORA

Após algumas visitas no Jardim de Infância Ipê na Primavera e de desencontros na marcação das próximas visitas minhas ao local, decidi por buscar outros Jardins de Infância para compor um melhor Cenário Social da Pesquisa.

As conversas, informações e conjecturas sobre o tema não foram descartadas dessa pesquisa tanto por seu conteúdo e sua relação com o tema, como por seu valor para a compreensão das características particulares de uma pesquisa com base na Teoria da Subjetividade. Nesse estilo de pesquisa é fundamental o vínculo entre pesquisados e pesquisador. Não buscamos apenas o que está colocado. Não nos interessam dados de forma desconectada com as pessoas. Tampouco buscamos apenas o que os participantes falam ou seus discursos. Não se trata de uma interpretação de suas falas, mas de um conjunto, a

partir de acontecimentos, expressões, nuances, falas, situações, gestos, o pesquisador constrói interpretações que não estão declarados objetivamente pelos participantes no momento da pesquisa. Para isso, de uma forma geral, a pesquisa demanda tempo para que seja criado vínculo entre os participantes e o pesquisador. Os participantes precisam confiar e acessar assuntos e temas que podem não estar claros para si mesmos, mas que em uma relação dialógica os envolvidos se permitem experimentar pensamentos e reflexões novos. Para que isso ocorra, essa disponibilidade real em participar precisa existir por parte dos participantes. Por parte do pesquisador é importante além de informações sobre o tema, desenvoltura e criatividade.

Com essa etapa da pesquisa descontinuada pude perceber ainda a importância da desenvoltura e criatividade do pesquisador. Ao buscar mais que respostas simples e objetivas, precisamos, no momento da pesquisa, quando os participantes se restringem ao questionado, realizar tensionamentos sobre aspectos que consideramos importantes para a pesquisa.

A realização da pesquisa, a partir dos princípios da Epistemologia Qualitativa, requer que o pesquisador seja flexível, aberto no seu olhar no momento empírico, reflexivo e, especialmente, criativo, já que, como mencionamos, a utilização da Epistemologia Qualitativa coloca no pesquisador, e não nos “dados”, a responsabilidade pelo conhecimento produzido. O caráter aberto de seus princípios, portanto, desafia o pesquisador, tanto no delineamento e acompanhamento da pesquisa, quanto nas interpretações e construções que podem ser feitas. Por isso sua criatividade é essencial. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p.71)

A necessidade de uma postura criativa se evidencia nesses momentos em que o pesquisador precisa alterar ou modificar o andamento da pesquisa para envolver melhor os participantes. Nessa fase inicial da pesquisa julgo que me faltou certa desenvoltura, e até mesmo extroversão em buscar mais que o que era dito. Faz parte do meu perfil como pessoa, ser menos invasiva nas relações, não perguntar sobre temas mais íntimos. Não que seja um fator excludente para meu trabalho como pesquisadora com base na TS, mas uma barreira a ser ultrapassada com estudo e organização prévia.

Em busca de um Cenário Social favorável para a pesquisa, após um amadurecimento meu como pesquisadora, foi decidido iniciar em um novo Jardim de Infância que tivesse professores de 1.º período, que tivessem recebido crianças da Precoce e que estivessem dispostos a participar da pesquisa. Foram feitas ligações para diversos Jardins de Infância e decidido ir neles presencialmente frente às

dificuldades de ter essas informações por telefone. Alguns foram muito fechados em relação à pesquisa já na conversa com a direção ou coordenação sem mesmo qualquer possibilidade de conversa com os professores com diversas justificativas.

4.5 NOVO COMEÇO: JARDINS DE INFÂNCIA PARTICIPANTES E LOCAIS DE PESQUISA

Jardim de Infância Ipê Verde: Nesse Jardim de Infância houve uma boa recepção tanto por parte da direção como do grupo de professores. Lá havia apenas uma professora com o perfil da pesquisa, em turma de 1.º período e com criança vinda da Precoce. Mesmo com um número pequeno de crianças, pela boa receptividade, a pesquisa foi ali reiniciada. Após explicar a pesquisa e dizer que o foco dela seria com a professora, tanto a diretora, como a vice-diretora e a coordenadora se mostraram muito prestativas e se dispuseram a auxiliar. Nesse jardim foram realizadas com a diretora e com a vice-diretora conversas sobre a direção, o cotidiano do local, as crianças vindas da Precoce, as demais crianças com necessidades específicas, as participações das famílias, os eventos... Com a professora foram realizadas conversas informais, complemento de frases, interpretação de foto, proposição de temas, uso de músicas, conversas por texto e áudio em aplicativo de mensagens.

Jardim de Infância Ipê Amarelo: Nesse Jardim de Infância, o contato telefônico e pessoal não foi possível pela ausência da diretora no local no momento da tentativa de contato, mas foi deixado mensagem de texto por celular. Para minha surpresa essa mensagem foi respondida semanas depois com a disponibilidade da direção em indicar uma professora para a pesquisa e permitir que ela acontecesse de acordo com o interesse da professora. Uma outra resposta favorável à pesquisa foi a excelente recepção dessa professora. Logo de início ela quis saber detalhes sobre a pesquisa e mesmo sobre a Teoria da Subjetividade. Mostrou-se muito prestativa e interessada desde a primeira conversa. Com essa professora foram realizados 5 encontros presenciais. Mesmo assim foi possível a realização de vários instrumentos: Entrevista, Dinâmicas Conversacionais, Complemento de Frases, E se..., Instrumento Musical, Conversas por aplicativo de Mensagens e Interpretação de Foto. Os tensionamentos realizados nas conversas e interpretações foram respondidos com interesse e de forma bastante detalhada.

CAPÍTULO 5

PESQUISA NA PRECOCE, NOS JARDINS DE INFÂNCIA E A CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA

A pesquisa foi realizada em diferentes espaços, como exposto no capítulo anterior. Uma construção interpretativa com base na Epistemologia Qualitativa foi realizada com as duas participantes principais, professoras do JI Ipê Verde (Fabiola) e JI Ipê Amarelo (Zoe). Como forma de organização, esse capítulo é iniciado com algumas informações e algumas produções subjetivas pontuais de outros participantes da pesquisa, professora e coordenadora da Precoce, para depois chegar às participantes principais e os demais participantes que as cercam em seus locais de trabalho. Dividir os subtítulos por participantes e seus locais foi apenas uma estratégia de organização que coube melhor no formato apresentado, mas as reflexões feitas percorrem diferentes temas e se interconectam entre os participantes.

Foi feita uma reflexão sobre a constituição subjetiva dos professores pesquisados expondo a construção interpretativa elaborada a partir da pesquisa empírica. Para isso, momentos, falas, olhares, pausas, lembranças, gestos, repetições e omissões dos participantes da pesquisa são observados e interpretados de modo a serem elaborados indicadores que nos auxiliam na elaboração de hipóteses. São essas hipóteses construídas no decorrer dessa interpretação que auxiliam na construção da informação.

Vale ressaltar que não se pretende aqui esgotar um estudo sobre a constituição subjetiva dos participantes, mas sim, construir interpretações sobre a produção subjetiva das professoras em relação às crianças que concluem a Precoce e acabam de ingressar na pré-escola.

Está capítulo está dividido por localidade da pesquisa, mas há temas correlatos que permeiam o texto, independente dos contextos e pessoas. Assim, aborda-se, na **Precoce**: a Coordenadora e uma professora; no **Jardim de Infância Ipê na Primavera**: a Diretora, a Vice-diretora; No Jardim de **Infância Ipê Verde**: a professora Fabiola, uma das participantes principais, equipe da direção; **No Jardim de Infância Ipê Amarelo**: a professora Zoe, uma das participantes principais.

5.1 PRECOCE

Tendo em vista ter mais informações e questionamentos sobre o início do processo de transição da criança da Precoce para a Educação Infantil inclusiva, a coordenadora da unidade estudada da Precoce se disponibilizou a fazer parte dessa pesquisa a partir de conversas presenciais e por aplicativo de mensagens. Algumas dessas informações e questionamentos são importantes para a pesquisa com os professores da Educação Infantil inclusiva que recebem as crianças da Precoce e, por isso, são discutidas aqui.

5.1.1 A coordenadora da Precoce

Inicialmente foi realizada a reunião dos concluintes da Precoce descrita no capítulo 1. A coordenadora em questão coordenava também aquela reunião. As informações e questionamentos trazidos nesse momento utilizam das informações daquela reunião adicionadas a conversas individuais, gravadas e/ou escritas manualmente, por aplicativo de mensagem e presencialmente na sala de coordenação da Precoce.

Em conversa individualizada da pesquisadora com a coordenadora da Precoce, foi ressaltado pela coordenadora que as situações de sucessos e insucessos após a saída das crianças da Precoce não chegam como informação institucionalizada. Segundo a coordenadora *“Não há uma comunicação eficaz sobre como as crianças são acolhidas.”* Na maioria das vezes depende da família dar um retorno sobre como está acontecendo a escolarização das crianças após a saída da Precoce. Há casos, segundo ela, que nem mesmo os relatórios da Precoce chegam aos profissionais dos Jardins de Infância. Exemplificou:

“Quando essa criança conclui a Precoce, mas permanece na Educação Especial, esse relatório a acompanha. Mas quando a criança conclui a Precoce e é encaminhada para um Jardim de Infância, mesmo que este também faça parte da SEEDF, depende da família essa comunicação.”
(coordenadora da Precoce, dinâmica conversacional)

A coordenadora ressaltou a existência anterior de um profissional Itinerante que tinha lotação na SEEDF como coordenador da Precoce, e como função, acompanhava a transição das crianças da Precoce para a continuidade de sua escolarização. Segundo ela esse profissional era importante na medida em que apresentava e acompanhava as especificidades das crianças. Os problemas na inserção das crianças na Pré-escola eram discutidos com os professores da Precoce

e com os professores que a receberam. Dessa forma, essa transição tinha potencial de se tornar menos brusca para todos os envolvidos e a Precoce tinha um retorno de seus encaminhamentos podendo intervir de forma mais acertada.

Foram obtidas nesse trabalho informações divergentes sobre as informações acerca da criança na saída da Precoce, se elas acompanham ou não a própria criança ao chegar na Pré-escola. Foi observado que cada unidade da Precoce realiza de forma diferente o encaminhamento dessa documentação. Sem consenso sobre qual documentação é ou não recebida pela Pré-escola esse tema faz-se de suma importância visto que há toda uma preparação da criança na conclusão da precoce com informações sobre as intervenções feitas com possíveis problemas e soluções encontrados. Ainda que a documentação seja enviada pela Precoce, o acesso das professoras da Educação Infantil a elas não tem sido de forma institucionalizada dependendo dos interesses de cada uma ou da organização do Jardim de Infância em questão.

Muitas vezes quando uma instituição ou professor recebe, do ano escolar anterior, informações antecipadas a respeito de alguma criança, estas podem carregar preconceitos ou ter potencial limitante ao minimizar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças quando se restringem a descrever o que não foi alcançado por elas. No entanto, há situações em que, ter estas informações de antemão, evitam contratempos como no exemplo: uma criança com Transtorno do Espectro Autista que se desestabiliza e entra em crises com ruídos altos pode ter algumas formas de estabilização já descobertas na Precoce e essas informações poderiam auxiliar na intervenção com essa criança. É claro que as crianças não respondem sempre da mesma maneira, mas uma maior compreensão de seu histórico, de suas particularidades, seu desenvolvimento, suas necessidades específicas, pode facilitar o trabalho dos professores e monitores permitindo maior tranquilidade da criança inclusa e dos seus pares. Começar as intervenções pedagógicas em um novo ambiente sem essas informações anteriores pode gerar grandes estresses iniciais no processo de acolhimento da criança.

Sobre o currículo que a Precoce acompanha a coordenadora afirma: *“Acompanha o Currículo em Movimento. Na precoce não trabalha um currículo funcional, mas o Currículo em Movimento mesmo.”* Essa afirmação nos lembra o fato de a Precoce fazer parte da Educação Infantil. Esse Currículo em Movimento citado

pela coordenadora, se trata do Currículo em Movimento para Educação Infantil do DF citado aqui no capítulo 2. A Precoce utilizá-lo nos permite vislumbrar uma continuidade e não uma ruptura em relação ao currículo quando a criança conclui a Precoce e inicia na Educação Infantil.

Em conversa sobre o ingresso das crianças na Precoce, a coordenadora ressalta que *“O ideal seria um profissional em cada escola pra fazer essa identificação das crianças que apresentam algum atraso no desenvolvimento, mas como não tem, pedimos um relatório médico, que não é obrigatório, mais pra sinalizar aquela criança, por uma questão de reserva de vagas mesmo.”* A existência desse profissional da área educacional *“em cada escola”*, como sugere a coordenadora, recai o questionamento sobre a localidade em que se encontram as Precoces. Fisicamente estão, em sua maioria, nos Centros de Ensino Especial e não nas unidades que atendem a Educação Infantil. Além do alerta de um profissional, como os professores da Precoce, que teria conhecimento em identificar bebês e crianças com desenvolvimento atípico, existe uma dificuldade logística na organização das famílias em transportes para a Precoce e outras unidades que atendem a Educação Infantil como os Centros de Educação da Primeira Infância – CEPI.

Anualmente a SEEDF publica um documento chamado Estratégia de Matrícula em que identifica os tipos de encaminhamento que podem ser feitos na Educação Infantil. Sobre os encaminhamentos a coordenadora afirma:

“Com base na Estratégia de Matrícula e nas avaliações das equipes da Precoce e conversas com a família, fazemos os encaminhamentos. Muitas vezes a gente pede Estudo de Casos Omissos. Porque tem algumas crianças que não se encaixam nessas possibilidades da Secretaria. Não somos consultados sobre quem define os critérios pra organização das turmas na Estratégia de Matrícula.” (coordenadora da Precoce, dinâmica conversacional)

Na matrícula da criança em um Jardim de infância, por exemplo, não parece haver uma comunicação eficaz de forma institucionalizada da Precoce com o JI. Em alguns casos, como afirma a coordenadora, *“cabe à família a comunicação que a criança participou da Precoce”* bem como cabe a família *“o pedido do relatório da criança na Precoce e a entrega deste no jardim”*. Há casos então por exemplo que, uma criança pode ter participado da precoce e, se não for informado pela família, os profissionais da Educação Infantil que a recebem não tomam conhecimento desse período anterior, nem de suas especificidades no encaminhamento. Há essa

dificuldade na própria SEEDF e, principalmente, em pré-escolas particulares. A coordenadora cita um caso em que, no encaminhamento da criança para a pré-escola, é pedido um Educador Social Voluntário para momentos específicos que a criança ainda demanda maior atenção. No entanto “*se esse relatório não chegou ao JI, a direção não toma conhecimento dessa necessidade da criança, e não tem esse direito ao Educador Voluntário respeitado por falta de comunicação*” exemplifica a coordenadora. Dessa forma um problema que já teria sido identificado pelo trabalho da Precoce já teria uma solução temporária com a presença de um Educador Social Voluntário ou monitor descrita no encaminhamento autorizado pela estratégia de matrícula, é iniciado novamente para uma nova investigação agora pelo JI. Nessas situações afirma a coordenadora da Precoce em dinâmica conversacional: “*Aí sofre o professor, sofre a criança e sofrem os outros.*” Se referindo às outras crianças.

5.1.2 A professora da Precoce

Ainda sobre essa questão do retorno que os profissionais da Precoce recebem sobre a escolarização das crianças após a conclusão da Precoce, a fala de uma professora nos auxilia na compreensão dessa interlocução.

Em conversa com uma professora das crianças concluintes da Precoce, não saber como a criança está a deixa apreensiva. Ela afirma que algumas vezes recebe devolutivas de seu trabalho quando algo “não deu certo” na escolarização após a Precoce já que alguns pais procuram orientação sobre problemas específicos. Mas quando a criança está bem adaptada em seu novo ambiente, raramente têm notícia. Mesmo com essa falta de comunicação, ela confia que seu relatório seja lido pelas professoras seguintes pois em alguns casos já apresenta estratégias específicas no cuidado e educação das crianças.

Os questionamentos sobre o uso do Currículo em Movimento foram novamente feitos à professora para melhor compreensão da prática pedagógica. Sua fala corrobora o que foi dito pela coordenadora da Precoce. “*Nós trabalhamos com o Currículo em Movimento da Educação Infantil articulando com as especificidades de cada criança. Nós as agrupamos, procuramos fazer uma rotina de turminhas pra ter uma interação com as outras crianças, propiciando convívio e aprendizado com o outro.*”

Na conversa com a professora da precoce foram ressaltados mais momentos da fase final e de transição das crianças concluintes que das atividades em si.

Dessa forma, sobre esse período de conclusão e encaminhamentos a professora diz:

No último ano da criança na Precoce, quando a criança está com 3 anos, temos nesse processo os professores da criança, a coordenadora, a equipe de apoio a aprendizagem (psicóloga e pedagoga) que trabalham no centro, tem a parceria dos profissionais de saúde que acompanham as crianças porque nós pedimos relatórios. Nós fazemos as observações, as discussões de cada caso, conversamos com as famílias, procuramos saber as expectativas das famílias, até mesmo para conversarmos a respeito das possibilidades, de acordo com o desenvolvimento de cada criança. (professora da Precoce, dinâmica conversacional)

Observa-se com essa fala o interesse da professora em mostrar que o encaminhamento é feito com profissionalismo, de forma conjunta com vários profissionais da Precoce bem como mostra cuidado com a criança e com a família. Essa dedicação a esse momento de conclusão pode vir a retratar a importância que a Precoce vê nesse bom encaminhamento para o sucesso da criança na continuidade de sua escolarização.

Em observações dos atendimentos na Precoce outro ponto a respeito de transições foi identificado em relação à comunicação entre os professores a respeito da criança. Nas mudanças de ano, ou mesmo mudanças de turno e horários das crianças, há também mudanças de professores que atendem as crianças. Foi observado uma grande comunicação dos professores com seus colegas a respeito de cada criança. O novo professor recebe essa criança já sabendo de suas especificidades em relação à comportamento, interesses... O relatório semestral da criança contém algumas dessas informações, mas foi observado que para além dele, há conversas informais que facilitam essa compreensão das necessidades da criança. A este respeito pode-se refletir sobre o local em que a Precoce está inserida. Possivelmente se esta estivesse em um Jardim de Infância, CEPI ou CEI, essas conversas informais seriam viabilizadas além das formas institucionais de comunicação a respeito da criança. A presença da Precoce em determinado espaço físico anuncia mais que apenas um local, porque articula ao espaço as vivências, concepções e práticas.

Sobre as crianças que concluem a Precoce e vão para a Pré-escola em instituições regulares, a professora da Precoce diz:

Quando a criança chega na Educação Infantil, ela já chega com uma turma reduzida, então ela já chega com um rótulo, porque pra ela ter uma turma reduzida, ela precisa ser uma criança do Ensino Especial, mas não

necessariamente os professores que recebem essa criança, têm conhecimento prévio da criança que vão receber. Então essa chegada é uma chegada um pouco difícil por falta de informações. Não que a Precoce não forneça as informações necessárias, mas as informações se perdem no processo. Essa é a maior queixa dos professores da Educação Infantil. A SEE não faz, na maioria das vezes, o link entre Ensino Especial e Ensino regular. Temos um coordenador intermediário na Regional de Ensino, mas ele é um só pra todos os níveis do Ensino Especial, então ele não tem como ir em cada escola apresentar a nossa criança e a Regional também não faz esse link, e nós não temos entrada nas escolas pra fazer isso, mesmo que nos dispuséssemos a irmos na escola pra fazer isso, as escolas nem sempre são receptivas. Quando alguns professores que recebem nossas crianças entram em contato conosco, procuram saber quem foram os professores, porque estão encaminhando, quem é a criança, nós temos a maior satisfação em atender, mas isso é raro acontecer. Se isso acontecesse, se essa proximidade ocorresse, nossas crianças teriam uma acolhida muito maior do que acontece atualmente. Eu penso. (Professora da Precoce, questão respondida de forma escrita por aplicativo de mensagem)

A partir desses posicionamentos e percepções da professora podemos refletir sobre sua subjetividade em relação ao processo de transição da criança da Precoce para a pré-escola. Mesmo que as professoras da Precoce não fossem o foco inicial do trabalho, as expressões da professora compõem o conjunto de informações pertinentes sobre a temática. Por exemplo, na fala: *“Essa é a maior queixa dos professores da Educação Infantil.”* Essa frase nos faz pensar se essa queixa, sobre a falta de informação das crianças, vem realmente da Pré-escola (Educação Infantil como generaliza a professora) ou dos professores da Precoce que acreditam e esperam que seu trabalho seja valorizado para que a chegada da criança nesse novo espaço seja menos desafiadora do que tomam conhecimento.

Outro aspecto representa esse interesse na valorização do trabalho e confiança de que o conhecimento que foram adquirindo ao longo do trabalho com a criança seria importante para a o processo da transição da criança: *“nós temos a maior satisfação em atender, mas isso é raro acontecer”* ao falar sobre a procura dos professores da Pré-escola. Essas conjecturas nos levam a elaborar um **indicador** de que a professora da precoce tem um sentimento de impotência em relação ao que poderia ser feito em termos de comunicação sobre a criança.

A professora acredita que fazem um trabalho importante e que o esforço desse trabalho caminha junto com a criança em suas atitudes, comportamentos, aprendizados, e não apenas em seu relatório. Mas sente por não saber quando as crianças que concluem a precoce têm uma boa adaptação na pré-escola: *“Quando os casos são de êxito, não sabemos, não existe essa via de mão dupla.”* A

professora faz essa queixa, mas não propõe algo que permita essa melhor comunicação. Mais que um sentimento de valorização da professora, essa comunicação do modo como acontece a chegada da criança concluinte da Precoce na pré-escola poderia ser útil como uma forma de avaliação do trabalho da Precoce. Esta poderia se valer dessas informações como forma de aperfeiçoar o encaminhamento das crianças concluintes.

5.2 Jardim de Infância Ipê Verde

Ao chegar nesse Jardim de Infância e me apresentar para a coordenadora ouvi a frase "*seja bem-vinda*" de todos que me receberam. O fato de eu buscar um Jardim de Infância que tenha recebido, nas turmas de 4 anos, crianças que concluíram a Educação Precoce é uma característica que a pesquisa exige, mas um limitador na escolha dos locais. Nesse Jardim, no momento em que eu falei dessa restrição à coordenadora, esta olhou algumas anotações em busca de tentar encontrar um professor das turmas de 1.º período com esse perfil. Observei um interesse em fazer daquele local um possível local de pesquisa para mim e não usar esse limitador como um fato que excluísse aquele JI. A coordenadora, juntamente com a diretora, afirmaram que havia uma professora nas turmas de 1.º período que havia recebido uma criança da Educação Precoce. Necessitava então de um aceite dessa professora e um acolhimento que a pesquisa demanda. A professora foi aberta e prestativa. Já conseguimos conversar no primeiro dia e acordamos que eu iria inicialmente duas vezes na semana em seus momentos de coordenação entre os pares.

Expliquei que não necessitava de respostas fechadas nem de rigor em horários e instrumentos deixando a professora livre para adiantar, adiar ou modificar qualquer proposta no processo. Iniciamos com uma conversa sobre sua formação, interesses e trabalhos anteriores que serão detalhados mais a frente.

Esse Jardim de Infância localizado no Plano Piloto em Brasília conta, no ano de 2022, com 101 crianças distribuídas em 8 turmas. 4 turmas no período matutino e 4 turmas no período vespertino. Em cada turno há 2 turmas de 1.º período (4 anos) e 2 turmas de 2.º período (5 anos).

Em conversa com a vice-diretora e a diretora sobre a constituição do JI Ipê Verde estas afirmaram que "*sempre há crianças vindas da precoce*". Neste ano

existem 6 crianças com diferentes diagnósticos. Destas, 3 frequentaram a Precoce. Os outros 3 foram diagnosticados depois da entrada na escola. Dos 3 que frequentaram a Precoce, 1 estava em turma de 1.º período. A professora dessa turma foi foco dessa pesquisa nesse JI.

Em pedido de nomes fictícios, para a diretora e vice-diretora, a diretora optou aleatoriamente por Eliza. A vice-diretora sugeriu então Marina. A princípio não parecia haver qualquer relação entre eles, mas houve uma intenção da vice-diretora, agora Marina, que explicou sua escolha por ser uma dupla de irmãs que existe em sua família. Observei com isso uma cumplicidade e unicidade entre as duas unidos à comentário feitos por elas de serem uma "dupla dinâmica". A diretora Eliza e a vice-diretora Marina não foram eleitas pelo Jardim, mas chegaram em 2020 após uma negação da escola em relação ao único grupo que se candidatou para a direção. Na SEEDF, quando os candidatos não são referendados pela escola ou Jardim de Infância, há a indicação dessa equipe pela Regional de Ensino.

Ao conversar com a vice-diretora sobre a participação das famílias no JI surgiu a discussão sobre as particularidades das crianças que frequentaram a precoce e das que não frequentaram. Nesse momento a diretora interferiu dizendo que havia diferença na família dessas crianças. “*As famílias mais atrapalham que ajudam.*” Ao tentar entender melhor tal afirmação, perguntei sobre como isso ocorria.

A diretora explicou com um exemplo sobre um passeio em que a necessidade de cuidados específicos com a criança, que havia frequentado a Precoce, foi transformada pela escola em um convite, uma “oportunidade,” para a mãe da criança participar da atividade acompanhando seu filho no passeio. Para a diretora foi a forma encontrada para viabilizar a inclusão no passeio, solução pensada como vantagem visto que o passeio seria apenas para as crianças da escola e outros pais não poderiam participar. No entanto, para a responsável que trabalhava nesse horário do passeio o convite tomou sentido negativo, de não-inclusão efetiva. Essa reação materna foi então considerada como uma forma da responsável atrapalhar o planejamento, compreendida como uma negativa em participar da vida escolar da criança e, possivelmente, decorrente de ter sido “acostumada” pela Precoce a ter um professor responsável pela criança em todos os momentos e manter essa exigência no JI, ainda que, no novo contexto educacional, não houvesse esse apoio exclusivo.

Essa questão pode ser interpretada como uma oportunidade da mãe em participar do passeio, mas não poderia ser uma condição à participação da criança. A escola não viabilizou a participação da criança sem a presença da mãe como acontece com as outras crianças. Este posicionamento, em exemplo que foi compartilhado pela direção, não como um desafio, mas como espécie de estorvo, esclarece o posicionamento da gestão da escola sobre processos de inclusão das crianças da Precoce.

Quanto à escolha de turma a diretora ressaltou que expõe a situação da turma e os diagnósticos, mas não os nomes das crianças. Essa informação foi de encontro com a informação dada pela professora posteriormente de que não soube, na escolha de turma, os diagnósticos das crianças, embora dissesse que não teria feito diferença para ela já que em muitos casos as crianças com algum transtorno ou mesmo deficiência vão sendo diagnosticadas no curso da Educação Infantil. Em busca de conhecer melhor a constituição subjetiva de Fabíola acerca das crianças da Precoce seguem informações sobre a professora que nos ajuda na construção-interpretativa.

5.2.1 A Professora do JI Ipê Verde

Fabíola está em seu primeiro ano na SEEDF atuando como contrato temporário. Já tinha experiência com Educação Infantil ao lecionar em escolas particulares em anos anteriores. Chegou nesse JI no início do ano de 2022 e participou da escolha de turma. Ao ser questionada sobre como era esse Jardim de Infância que estava agora, a resposta não foi detalhada, mas afirmou que o Jardim era bom. Destacou que tinha muito material e ela sabia de outras unidades que não tinham, gostava desses recursos e da boa estrutura. Em outro momento foi perguntado sobre a estrutura pessoal do Jardim, o apoio de coordenação e direção, colegas. Fabíola afirma ter boa relação com todos. Confirmando a opinião da professora, observei que os momentos de coordenação são bem coletivos, com a participação da coordenadora, com variação entre pequenos grupos e com todos juntos. Todos participam, dão sugestões de livros, temas, vídeos a serem trabalhados com as crianças.

Fabíola cita suas colegas professoras e as crianças das turmas das colegas em vários momentos da pesquisa demonstrando um ambiente de compartilhamento.

Em complemento de frases ela disse, **Eu gosto**: quando meus colegas “dialogam”. Tal resposta poderia sugerir que ela gostava de diálogo e, por não existir, explicitou. Mas ao perguntar se ela acreditava se havia ou não diálogo na escola, ela disse que havia e que gostava disso.¹⁴

Fabíola pode escolher apenas turno e idade das crianças, pois suas opções foram entre turmas de 1.º ou 2.º período. Não sabia se era uma turma inclusiva, nem quais as crianças que estavam matriculadas. Em sua turma há duas crianças com diagnósticos de autismo. Um deles foi atendido pela Precoce.

Em vários momentos Fabíola diz que trabalha com amor, que ama a profissão, que não se vê trabalhando em outra área, em complemento de frases declara, **Não tive sucesso**: *quando “trabalhei na administração”*. Disse ainda: **Gosto de ser professora quando**: *“fazemos com amor”*. **Quero muito**: *“servir com amor”*.

Após instrumento de descrição de imagem (apêndice) e conversas sobre o tema inclusão de crianças com necessidades específicas, Fabíola entra em uma importante contradição para as discussões desse trabalho. A seguir estão duas questões respondidas por escrito por Fabíola após conversas sobre o instrumento citado.

O que é inclusão para você?

Inclusão é dar condições de independência para aquelas crianças que têm algum tipo de diagnóstico. Inclusão é amor e ensinar sobre esse amor as crianças.

Você acredita que exista inclusão em sua turma? Por quê?

Não. Porque depende do contexto de cada turma, pois não há apoio e depende também de cada criança e seu tempo. (Fabíola, descrição de imagem)

Parece haver uma aparente contradição entre essas duas expressões de Fabíola. Em suas falas anteriores sempre ressalta seu trabalho com amor em relação às crianças de sua turma em contraposição à sua concepção negativa de inclusão exposta em sua resposta. Fabíola sempre fala com carinho de todas as crianças, não se refere às crianças com necessidades específicas como um fardo ou

¹⁴A resposta de Fabíola evidencia um diferencial positivo em relação a uma pesquisa com base na Epistemologia Qualitativa. Essa mesma resposta, utilizada sem a possibilidade de tensionamentos que a metodologia construtivo-interpretativa nos permite poderia ter sido interpretada de forma errônea em relação ao que a participante pensava.

de maneira preconceituosa. Ao mesmo tempo que afirma que inclusão é amor e oferece esse amor às crianças, não acredita na inclusão em sua turma possivelmente por questões alheias às suas possibilidades de amor. Ao dizer que “não há apoio” em sua turma, entende-se que inclusão também depende de algo externo: É esse suporte que não recebe e também “depende de cada criança e seu tempo”.

Ouvir daquela professora compromissada, que elabora atividades, planeja, fala com carinho de todas as suas crianças que não acredita que exista inclusão em sua turma foi um choque. A professora segura e experiente está em uma turma com apenas 12 crianças. Duas delas estão no Transtorno do Espectro Autista. Um menino que acompanha as atividades do grupo. Outro que necessita de apoio individual especializado, mas que no caso específico, conta com apoio de uma Educadora Social (profissional voluntário sem especialização). Com essas informações seria possível fazer um julgamento rápido de que haveria inclusão. Contudo, apenas ao final dessa pesquisa fui fazer uma observação na sala de referência e pude entender melhor algumas falas e sentimentos de Fabíola sobre sua turma e sua expressão subjetiva sobre Caio, criança que veio da Precoce. Sempre dizia, mesmo sem que eu perguntasse explicitamente que na Precoce Caio tinha uma professora só para ele, mas quando chegou ao Jardim de Infância precisou aprender a dividir a atenção do adulto com as outras crianças. Em vários momentos da pesquisa falava também que quando frequentava a Precoce, dois dias durante a semana, Caio permanecia lá por pouco tempo. No JI ele vai todos os dias da semana e fica por 5 horas. Tais comparações são feitas pela professora, mas vale ressaltar que a Precoce não oferece o mesmo serviço das instituições formais. É um serviço de apoio especializado.

A falta do apoio exclusivo, mencionada por Fabíola, também foi vista como um problema para a inclusão no JI pela diretora. A forma do apoio pessoal que cada criança recebe está no documento emitido anualmente pela SEEDF denominado Estratégia de Matrícula mencionado do primeiro capítulo deste trabalho.

Nos trechos a seguir, Fabíola apresenta as crianças incluídas em sua turma e discute temas que as caracterizam.

Eduardo

Eduardo tem 4 anos. É autista. Não gosta de toque. Interage muito com os outros. É bem tranquilo. Com ele não funcionou as plaquinhas¹⁵. Uma boa forma de interagir mais com ele é imitar seus gestos ou expressão corporal. As vezes eu balanço o corpo como ele e assim ele brinca e quer se comunicar. Ele já lê. Não tem interesse fixo em alguma coisa. Não escreve ainda. Está em fase de rabisco, mas já está melhorando.

Caio

Caio tem 4 anos. Também é autista. Chegou agressivo. Veio da Precoce participando de atendimentos 2x na semana, 1h30 em cada atendimento e se viu em uma turma com 12 crianças sem ter um atendimento exclusivo. Tinha bastante agressividade. Fazia Jiu Jitsu. Como põe criança autista pra fazer luta? Gosta de toque. Agora no início do segundo semestre já está bem melhor. Socializa, mas quer ficar sozinho às vezes. Observo que quando foge da sala ou se agita muito, quer a minha atenção. Utiliza bem as plaquinhas de comunicação como “Não empurre”, “Guarde as coisas”... Ele usa bem, gosta, mostra para os colegas nos momentos certos. Já sabe ler. Gosta de jogos, números. Está no momento elevador: Gosta de abrir e fechar, subir e descer. Consegue segurar no lápis para escrever. (Fabíola, dinâmica conversacional escrita pela pesquisadora com revisão de Fabíola.)

Foi perguntado como eram as outras crianças. Fabíola disse serem tranquilos, carinhosos, falou em específico de uma criança que “*é mais carente, fala palavrão, não tem muito cuidado da família*”, falou de outra que gostava muito de abraçar. Questionei então como é a convivência entre eles, como brincam. Ela partiu para as duas crianças com TEA e disse que eles brincam entre si. “*Caio gosta muito de uma criança da outra turma que também é autista. Com as outras crianças da turma, Eduardo brinca bastante, mas Caio interage menos. Em alguns momentos as outras crianças buscam espontaneamente ensinar ou cuidar dele*”. Sempre alertam a professora do que Caio está fazendo. Na percepção da professora eles se sentem diferentes, mas não sabem o motivo, não reconhecem o título de “autista”.

Após Fabíola falar sobre Caio fiz alguns questionamentos sobre ele e suas relações. Questionei Fabíola em como chegou à conclusão que Caio se agita muito ou o motivo de sua agitação ser para chamar sua atenção. Ela afirma ter observado pela convivência, que ele sabe quando ela está olhando pra ele e que ele se agita mais quando ela dá uma assistência maior à outra criança. Questionei também como ela lidava quando ele ficava agitado a ponto de sair correndo, bater nos

¹⁵ As “plaquinhas” que a professora se refere são encartes com imagens de atividades rotineiras, imagens de sentimentos, que tem potencial de facilitar a comunicação de crianças com TEA ou dificuldade na comunicação.

colegas. Ela disse que no início do ano era muito difícil pois as outras crianças tinham medo dele, não ficavam tranquilas. Caio batia em qualquer um e em qualquer momento sem motivo aparente. Ele gritava com frequência também. Caio tinha o apoio de uma Educadora Social que, nas palavras da professora, “*não era pró-ativa e não soube lidar com a situação*”. Ao substituir a educadora social, de acordo com Fabíola, o clima na sala mudou bastante. Caio foi se acostumando com as rotinas e pessoas e a Educadora Social era mais ágil e compreensiva. Ao ser questionada em o que teria mudado além da educadora social para uma mudança de comportamento de Caio, Fabíola reafirma que ele foi ficando menos agressivo e se acostumando com a rotina. Em busca de entender melhor as mudanças nas estratégias utilizadas e não apenas em um “amadurecimento” ou adaptação da criança, perguntei se faziam algo diferente para auxiliar em sua inserção. Nesse momento Fabíola diz que foi “conhecendo melhor Caio”, seus gostos, foi usando as plaquinhas de comunicação.

Ao conversar sobre Caio ficou a dúvida se Fabíola conhece, já leu ou fez algum curso sobre crianças que estão no Transtorno do Espectro Autista. Em outro momento sua formação e interesses sobre o tema inclusão foram então questionados. Fabíola diz que não fez cursos de formação específicos na área de inclusão de crianças com necessidades específicas, mas diz: “*já tive aluno especial antes.*” Essa mudança no curso da resposta, poderia sugerir que Fabíola daria pouca importância para uma melhor formação, uma autossuficiência em seu trabalho a partir de suas experiências. Outros instrumentos nos auxiliam melhor na compreensão do tema formação para Fabíola. A partir de instrumento denominado “E se...” (apêndice), Fabíola responde por escrito que, caso fosse diretora,

“Primeiro faria um trabalho de conscientização com todos da escola como se fosse um treinamento de como falar, como acolher, como tocar, se pode ou não na criança. Um trabalho voltado para empatia.” (Fabíola, instrumento E Se...)

Ao questionar sobre esse “trabalho de conscientização” Fabíola diz ser tanto para si, de uma forma mais institucional em relação às permissões e proibições da profissão como também para os Educadores Sociais e demais pessoas da escola de modo a não agir com violência ou rispidez com as crianças.

Continuando no mesmo instrumento, ao ser questionada sobre o que precisaria para que as crianças que vem da Precoce pudessem ser mais bem acolhidas e inclusas no JI, Fabíola escreve:

“Precisaria ter mais pessoas preparadas e com amor em seus corações atuando por amor e não por remunerações.” (Fabíola, instrumento E Se...)

Em outros momentos como em complemento de frases disse que “*quer muito servir com amor e aprender*”. Em conversa sobre o que seria um bom Educador Social se necessitaria de cursos na área de educação especial, Fabíola disse:

“Dão conta mesmo sem formação quando têm jeito, interesse. Já tinha pessoa com ‘super’ formação e não tinha jeito. Tem que ter também vontade de aprender e intenção de servir.” (Fabíola, dinâmica conversacional)

Nessas falas, em diferentes situações, pode ser compreendido como Fabíola entende seu trabalho de professora. Paulo Freire e suas discussões acerca desse tema pode nos auxiliar a pensar nas repercussões desse pensamento para a prática profissional do professor. Já em 1967 o autor relaciona amor e coragem: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (1967, p.104) Anos depois, em 1997 Paulo Freire explica de que amor trata ao dissertar sobre a “*tarefa de ensinar*”

Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade, a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Devo confessar que, sem nenhuma cavilação, não acredito que, sem uma espécie de “amor armado”, como diria o poeta Tiago de Melo, educadora e educador possam sobre-viver às negatividades de seu que-fazer. Às injustiças, ao descaso do poder público, expresso na sem-vergonhice dos salários, no arbítrio com que professoras e não *tias* que se rebelam e participam de manifestações de protesto através de seu sindicato, são punidas mas apesar disso continuam entregues ao trabalho com seus alunos.

É preciso contudo que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós.

Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual briga e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a *coragem* de lutar ao lado da coragem de amar. (FREIRE. 1997, p. 38)

Observa-se em Fabíola uma acomodação em relação ao que pode ser feito para melhorar a aprendizagem das crianças de sua turma e sua prática pedagógica. Transpondo à linguagem de Paulo Freire, parece ter ficado um “amor piegas” mais que um “amor armado”. Fabíola se exime de buscar soluções para os problemas diários que encontra como a falta de um profissional especializado que possa auxiliá-la com a turma, ou mesmo um Educador Social, que apesar de ter sido designado para sua turma tem sido muito ausente, longe do que ela mesma define como um bom Educador Social que poderia ajudá-la por ter “*vontade de aprender e intenção de ajudar*”

Esse posicionamento em relação às suas crianças, à inclusão, aos profissionais que a cercam nos levam a compreender um **indicador**: Fabíola tem um sentimento de inércia em relação às mudanças em seu trabalho. Tais mudanças como orientações sobre a postura dos profissionais, relatos sobre a atuação dos Educadores Sociais poderia viabilizar mudanças estruturais e proporcionar melhor qualidade de seu trabalho e fomentar melhor aprendizagem de todas as crianças da turma em um ambiente mais tranquilo. Fabíola realiza seu trabalho “com amor”, com dedicação, entende o que não vai bem, mas não se mobiliza para transformar a realidade que se encontra.

O foco do trabalho nos direciona ao que Fabíola pensa e sente sobre Caio, a criança que foi atendida pela Precoce. No entanto, ao falar de inclusão e conversarmos sobre a turma em que Caio está inserido, busco entender de Fabíola o que e se ela percebe benefícios da presença de Caio para as demais crianças. Ao lembrar sua infância, Fabíola não lembra de ter tido a presença de crianças com necessidades específicas em sua escolarização, mas tinha em sua convivência, familiares. Quanto às crianças da turma, Fabíola sempre falava que a presença de Caio na turma “era importante para todos mesmo”, mas não parecia perceber isso na prática. Porém depois de um tempo passou a dar exemplos de atitudes das outras crianças frente ao colega: “Difícilmente eles brincam junto porque Caio é difícil mesmo”. Mas ela afirma que ele é muito carinhoso e divide seu lanche com os colegas. Nem todos têm essa atitude e “é um ponto positivo para refletirmos juntos”. Já disse também que Caio ensina a ela e aos colegas a serem “tolerantes” em suas palavras. Outra fala de Fabíola sobre as atitudes das demais crianças em relação ao Caio era que estas ficavam atentas às suas necessidades. Percebiam

quando ele queria um brinquedo e fechavam a porta quando ele manifestava intenção de fuga da sala. Fabíola fala de momentos em que as crianças percebem Caio como uma criança com quem brincam, concorrem por brinquedos e atenção, e outros momentos em que veem nele uma criança que precisa ser cuidada por todos. Em uma pesquisa que se baseia na Epistemologia Qualitativa, não há uma separação da pesquisa de campo com a interpretação. No momento da pesquisa, enquanto instrumentos estão sendo realizados, são feitas interpretações pelo pesquisador de modo a dar continuidade ou mudar o curso de algum instrumento, leituras que auxiliam o pesquisador a construir indicadores e formular hipóteses. Nesse momento de escrita sobre algumas atitudes de Caio com as demais crianças, percebi que poderia levar de volta essas falas à Fabíola. Fabíola revelava essas situações entre Caio e as demais crianças em diferentes momentos da pesquisa. Quando essas situações foram unidas e relatadas a ela em diálogo na pesquisa, foi percebido um sorriso como que em expressão a uma lembrança de cada uma dessas situações e, uma espécie de satisfação com o trabalho, uma percepção mais real da dinâmica inclusiva de sua turma.

Em instrumento de escuta de música instrumental (Apêndice juntamente com código das músicas) foi possível observar mais uma vez o carinho de Fabíola com as crianças. Fabíola escrevia a partir da escuta do trecho da música. Após sua escrita conversamos sobre o que pensou. Durante as três primeiras músicas Fabíola escutava e escrevia com um sorriso bem largo no rosto. Expressou verbalmente que havia gostado do instrumento logo na explicação inicial além do sorriso em sua expressão facial. Com a escuta da primeira música Fabíola se permitiu poetizar, lembrou-se de uma criança que julga ser feliz e que “transmite nos seus olhos o brilho do amor”. Na segunda, lembrou-se de uma criança que também está no espectro autista, não foi atendida pela Precoce e a descreveu como “doce, concentrado e repetitivo”. Na terceira, de uma criança que “transmite suavidade e beleza em seus gestos e forma de fala.” Já na quarta música, logo no início da música houve a mudança em sua expressão de um sorriso largo para uma expressão séria. Uma brusca e perceptível mudança. Fabíola se lembrou de Caio e escreveu que este “transmite aprendizado, desafio, amorosidade, inclusão e que a persistência no bem dá certo”. Na quinta música também escreveu sobre Caio afirmando que este transmite “momentos de agitação, desorganização, muita

energia como fogos de artifício que aos poucos ou de uma vez só passa.” Na sexta e última música Fabíola lembrou de um momento com duas crianças que, ao colocar uma valsa em sala, uma criança chamou outra para dançar: “Foi muito lindo”. Foi observado que nas outras crianças que lembrou com esse instrumento, foram escritas características da própria criança (suavidade, beleza, amor). Apenas ao lembrar-se de Caio, Fabíola fala do que ele representa para si, características que ele desperta nela mesma ou das situações, não da criança (agitação, desorganização, muita energia).

O fato de ter colocado música para as crianças em sala lembrou um outro instrumento, o complemento de frases em que Fabíola disse, **Gosto de ensinar: “brincadeiras”**. Ao ser questionada sobre as brincadeiras que gostava de ensinar e o motivo, Fabíola disse que gostava de ensinar usando a criatividade, de brincar, mas *“também é necessário dar limites. Também é saudável. Falar o que é certo e errado.”* Em outro momento, ao falar sobre o comportamento da turma e de algumas crianças, Fabíola afirmou que as vezes grita com as crianças. *“Não tem jeito. Às vezes tem que gritar.”* Em outro momento ainda em conversa com outra professora: *“Quando tem que gritar a gente grita mesmo.”*

Esse tema sobre grito não partiu da pesquisadora, mas sim de Fabíola. Foi dito no início da pesquisa, mas no final foi observado que ficou mais frequente. No início do segundo semestre, início da pesquisa com Fabíola, observei que ela citava as dificuldades como no tempo passado *“no início do ano”*. No entanto com o decorrer da pesquisa as dificuldades vinham aparecendo aos poucos. Eu não sabia se o clima realmente tinha mudado em sala ou se ela estava mais aberta às nossas conversas. Ao final do ano letivo fiz uma observação em sala. A realidade me pareceu bastante difícil. A educadora social não estava presente. Fabíola disse que ela estava faltando com frequência. Fabíola afirmou que, mesmo quando a educadora social estava indo, já não auxiliava como antes. Possivelmente pelo interesse da educadora social e as ausências, Caio já não via mais nela uma referência em sala e recorria sempre à Fabíola. Ela percebeu a diferença de um bom apoio quando contou com a educadora social de uma outra turma em um dia após um remanejamento desta pelo fato de a criança que ela acompanhava ter faltado. Embora eu tenha acompanhado um único dia, pude observar a dificuldade para todos naquela turma. Caio não tem o apoio que precisa. Não realiza bem as

atividades do grupo sem um apoio individualizado da professora. As demais crianças ficam com medo de Caio bater, pegar ou derrubar seu lanche, amassar suas atividades. Fogem de Caio, quando ele chega perto. Caio não se concentrou em nenhuma atividade nem se relacionou pacificamente com seus colegas. Fabíola propõe atividades sem manifestar interesse nestas, como se já soubesse que não seriam feitas por Caio ou que as demais crianças as realizariam de forma independente. Caio tem ótimos requisitos para a inclusão, mas aparentou uma dependência emocional grande da professora em tudo que está fazendo. Quando a professora não lhe dá atenção exclusiva, ele briga com os colegas, joga objetos, grita. Nessa tarde, foi possível observar como é importante que ele tenha alguém que lhe dê um suporte de modo a ensiná-lo a ter uma independência e interagir bem com os pares aos poucos. Mesmo em brincadeiras, leitura de histórias ou lanche Caio demanda essa atenção individualizada. A professora não consegue dar um suporte individualizado mesmo que curto para nenhuma outra criança. Ela oferece brinquedos que Caio goste para que consiga ver as atividades dos demais, propõe que outro colega brinque com Caio, mas Caio não brinca sozinho nem com outro colega. A professora apresenta um sentimento de inércia com a situação. Ao ser indagada sobre a periodicidade dos acontecimentos ela não justificou que tais situações em sala foram exceções. As vezes a presença de uma pessoa externa poderia agitar mais as crianças. Mas ela afirma que é todo dia assim pois Caio não falta. Justifica como uma situação que não se tem como mudar já que: *“Ele é bem acompanhado pela família, faz terapias.”* Fabíola afirma ainda que mesmo quando a Educadora Social está presente ela não faz muita diferença no decorrer das atividades por estar sem interesse.

“Já quase no final do ano eu vou mudar? Não vou. Eu vou reclamar dela e vai acontecer o quê? Ela não me conta o que é, mas acho que ela está em um momento difícil, estudando pra concurso.” (Fabíola, dinâmica conversacional)

Cita a educadora social e sua mudança de atitude. Ao mesmo tempo que essa falta de perspectiva de melhoria futura acontece a professora fala com carinho de Caio, que ele ama abraçar, o pega no colo e olha em seus olhos. Fala também das outras crianças, das suas aprendizagens. Algumas falas e atitudes de Fabíola me levaram a perceber que ela não está desmotivada com suas crianças pois fala

deles com carinho, propõe atividades e as planeja. No entanto, naturaliza o “caos” em sua turma.

As mudanças do início do ano letivo, o início da pesquisa e o final do ano foram bem grandes. No início do ano Fabíola relatou dificuldade na inserção de Caio no JI, as 5h presenciais, a dificuldade com a educadora social inicial, uma violência e desestabilização dele brigando com as outras crianças, com ela e com a educadora. No meio do ano, quando a pesquisa foi iniciada, parecia um período mais tranquilo em que havia uma educadora social que a auxiliava com Caio. Dessa forma, as atividades eram propostas e era possível ter uma atenção à todos como turma e à cada um em suas particularidades e interesses, inclusive Caio. Já ao final, essa mesma educadora não estava mais cumprindo com suas funções ou se ausentando e Caio estava apegado em demasia à professora a sobrecarregando pois ela não conseguia ficar com ele de forma exclusiva, como ele exigia naqueles momentos, e dar atenção às demais crianças. O dia se resumia em oferecer atividades que as demais crianças fizessem de forma quase autônomas e cuidar para que Caio não fugisse, brigasse, destruísse os brinquedos, materiais e atividades das outras crianças. Mesmo com o próprio Caio as atividades, histórias e brincadeiras não eram feitas com tranquilidade e atenção visto que nos pequenos momentos de atenção da professora aos demais, Caio se desestabilizava. Caio estava em fase de aprendizado em relação a ter maior independência em suas atividades diárias, higiene, cuidados com material e a professora é responsável por este aprendizado. Contudo, acompanhar Caio no banheiro com a frequência que ele necessitava a ausentava da turma e dos cuidados e responsabilidade com as outras crianças. Para acompanhar alguma criança no banheiro que também necessitava desse apoio da professora, ela necessitava levar Caio. Ele sempre precisava estar em companhia de um adulto para que não colocasse em risco a sua segurança e a das demais crianças da turma. Entende-se que o Educador Social Voluntário não é o suporte ideal para crianças com necessidades específicas como as de Caio, pois se trata de uma pessoa que oferece um serviço voluntário e sem formação adequada. No entanto, nessa turma, nem mesmo esse apoio acontecia, nem de um monitor ou sequer de um professor especializado.

Foi observado que algumas das situações em que Caio se desestabilizava foram aprendidas com o tempo por Fabíola. Uma melhor articulação entre Fabíola (e

o JI), a Precoce e a família, no início do ano letivo, poderia ter viabilizado uma melhor compreensão das necessidades específicas de Caio de modo a minimizar o longo período de adaptação inicial em que ocorreram brigas, gritos, fugas, prejuízos materiais (materiais destruídos) e psicológicos para todos os envolvidos (Fabíola com responsabilidade pela situação; Caio por não ser compreendido e não saber se expressar; demais crianças que viveram um ambiente de tensão constante com medo de sua integridade física, seus materiais, ouvindo gritos).

Nesses momentos iniciais Fabíola leu os relatórios de encaminhamento de Caio e foi feita uma ligação entre a Fabíola e a professora que atendeu Caio na fase final da Precoce. Com a família houve uma reunião em que Fabíola passou as estratégias que utilizaria com Caio para sua família. O objetivo de tal reunião não foi conhecer a criança e suas especificidades, estratégias que a família utilizava, mas passar as estratégias para a família. Cada criança é única, mas algumas crianças com TEA necessitam de maior atenção em suas especificidades visto que há situações de desestabilização bastante particulares e a família ou a Precoce poderiam já conhecer as estratégias a serem utilizadas para que as crianças não entrem em crises ou para reverter quadros de crises com menos prejuízos. Todas estratégias já conhecidas por quem convive com elas. Essas estratégias foram parcialmente vistas no início do ano. Contudo foi percebido em Fabíola mais um **indicador**, um sentimento de independência que se justifica por suas falas sobre *lecionar com amor e ter experiência com crianças*, além da postura de buscar no início do ano letivo informar a família de Caio sobre suas estratégias de aprendizagem ao invés de buscar conhecer melhor a criança. Essa independência, uma autossuficiência, pode ter limitado as possibilidades de Fabíola buscar saber informações mais específicas sobre TEA e sobre Caio.

5.3 Jardim de Infância Ipê Amarelo e a professora

O JI Ipê Amarelo está localizado no Plano Piloto de Brasília e conta com uma área grande, com piscina, horta, parque, pátio coberto, área verde. Nele foram realizadas conversas com a diretora por aplicativo de mensagens e em seguida com a professora participante, Zoe, que está em uma turma que tem a presença de uma criança que participou da Precoce. De uma forma geral, esse Jardim de Infância tem fama entre pais e professores por sua qualidade. Pude constatar que é um ambiente

bastante acolhedor. Os profissionais desde a portaria, secretaria, limpeza e demais setores estão sempre solícitos a auxiliar. Nesse JI não participei das reuniões coletivas. Foram feitos encontros com a professora na sala de coordenação e em uma pequena sala de suporte aos professores em que podia conversar com a professora em um ambiente isolado. Embora não perceba bem a dinâmica da escola sem o viés da professora, esse ambiente auxiliou em uma maior profundidade nas conversas.

Não se busca aqui uma comparação entre as professoras e sim a compreensão da subjetividade de cada uma em relação às crianças que foram atendidas na Precoce. Zoe foi escolhida como participante depois da pesquisa já ter sido iniciada com Fabíola. Assim, muitos dos instrumentos foram pensados para Fabíola, mas utilizados também com Zoe. Foi observado que com Fabíola a necessidade de variação dos instrumentos foi de suma importância já que permitia maior interação com a pesquisadora. Já o perfil de Zoe e sua interação com a pesquisadora não indicou a necessidade de tantos instrumentos, pois com ela as conversas fluíam de modo mais natural. Ainda assim, foram utilizados como pontapés iniciais às conversas.

Zoe trabalha na SEEDF como professora em contrato temporário há 12 anos. Destes, de forma intercalada, por 4 anos esteve nesse mesmo Jardim de Infância. A professora afirma gostar de crianças e buscar sempre que possível a Educação Infantil. Gosta muito do JI em que está por ser mais fácil trabalhar a autonomia das crianças além de buscá-lo, sempre que possível, pela proximidade com sua residência. Nesse ano está em uma turma de 1.º período e em sua turma há uma criança que participou da Precoce. Por isso e por sua disponibilidade e interesse, se tornou participante dessa pesquisa.

Após conversas iniciais foi feito com Zoe complemento de frases em que demonstrou interesse nas crianças à medida que sempre as insere em suas respostas afirmando gostar de quando elas têm autonomia, estão seguras e felizes, expressam seus sentimentos e opiniões, outro indício de que esse interesse é genuíno. O item 11 (**Preciso mudar**), foi deixado em branco pela professora. Ao conversarmos sobre suas respostas ela afirmou que não percebeu que havia “pulado”, mas o respondeu dizendo que sempre busca fazer o melhor. Disse ainda que percebia que “*buscar sempre o melhor incomodava*”. Ao pedir mais detalhes,

disse que precisava “*dar uma segurada porque, dependendo do lugar, precisa.*” Alertou, contudo que “*a direção daqui deixa a gente ter asas*”. Essa liberdade promovida pela forma de condução da direção desse Jardim de Infância é ressaltada por Zoe em alguns momentos como um diferencial que ela vê naquele JI tanto em relação ao trabalho dos professores como em relação às atividades pedagógicas realizadas com as crianças. Essa liberdade parece **indicar** então que Zoe sente-se mais segura em buscar “o melhor” sem se limitar frente aos incômodos que sentiu em outros locais.

Ao conversarmos sobre o complemento de frases, perguntei sobre os itens 2 (**Queria que**) e 9 (**Eu não quero**) pois Zoe respondeu que gostava quando as crianças se sentiam felizes e não queria “que nenhuma criança se sentisse coagida no ambiente escolar”. Ao pedir exemplos, ela lembrou de uma situação em que ficou com uma turma de 5.º ano em que a professora foi afastada por, segundo ela, “surtar” em sala de aula. Zoe afirma ter contornado a situação de indisciplina em sala de aula ao perguntar para as crianças os motivos daquelas situações com a professora anterior e de seus comportamentos. Diz que conversar com eles e entender o que eles sentiam surtiu efeito. Afirma que “*com diálogo e não com imposições eles conseguiram se sentir seguros*”. Em alguns momentos da pesquisa pode ser percebido que Zoe busca oferecer meios (como abraço, se abaixar na altura da criança, escutar, perguntar) para que as crianças adquiram uma segurança emocional com ela e, conseqüentemente, consigam se expressar. Essas atitudes unidas à necessidade de oferecer autonomia, marca a importância que Zoe dá ao que as crianças realmente pensam e caminha para a construção de um **indicador** de que Zoe privilegia o diálogo em suas relações com as crianças. Não foi possível identificar ao certo sua origem, se individual a partir de suas vivências, seu passado, e/ou se por meio da Subjetividade Social do JI que não foi estudada, Contudo sabe-se que o JI busca pela autonomia das crianças em diversas situações como no lanche, na organização da sala, de seus materiais e até mesmo na escolha dos temas a serem trabalhados.

Buscando entender melhor as produções subjetivas de Zoe sobre as crianças, essa autonomia que ela busca desenvolver nelas, as relações com a criança inclusa e suas concepções sobre inclusão, foi utilizado o instrumento de descrição de foto. As conversas a partir dele auxiliaram na compreensão do modo como trabalha com

sua turma juntamente com a criança inclusa que participou da Precoce e, a partir daí, entender sobre suas questões subjetivas que possam nos auxiliar nas discussões sobre a transição das crianças da Precoce para a Educação Infantil e suas especificidades. Em conversas a partir desse instrumento Zoe já inicia dizendo que na foto há uma “*turma dita inclusiva*”. Diz ainda que “*só estar no ambiente, não é inclusão*”. Nas questões seguintes sobre inclusão e sobre inclusão em sua turma Zoe afirma que “*a criança especial necessita ter um vínculo com as demais*”. No questionamento: Você acredita que exista inclusão em sua turma? Por quê? Zoe escreve:

“Sim. Tenho uma criança autista e ele tem interação com os demais e buscamos fazer com que ele participe junto com os outros, claro que respeitando seus momentos específicos. Existe um diálogo com toda a turma de forma a conscientizá-los das necessidades e “transtorno” do amigo autista e que ele está aprendendo e que precisamos entendê-lo e ajudá-lo em algumas coisas que faz de forma diferente.” (Zoe, escrita a partir de questionamento sobre imagem)

Nessa expressão, Zoe cita a interação entre as crianças como fator importante para a inclusão e afirma que ela existe em sua turma. Em outro momento, voltando a essa interação a professora foi questionada sobre o modo que a criança interagia com as demais, se participava das brincadeiras e propunha brincadeiras com seus pares. A professora afirmou que Paulo, a criança inclusa que participou da Precoce, aumentou bastante sua interação apesar de ainda brincar muito de forma individualizada. Em vários momentos, a professora e a Educadora Social chamam alguma criança da turma e pedem que elas chamem Paulo para brincadeiras específicas. Em outros ela elabora brincadeiras para Paulo em que as demais crianças se interessem espontaneamente aumentando as possibilidades de interação.

Como forma de conhecer mais sobre Paulo por meio das observações da professora Zoe, foi pedido que ela falasse como ele era, seus interesses, como ele aprendia, suas especificidades em relação ao seu comportamento, o apoio que recebia, sua família, sobre a precoce que ele participou.

Sobre Paulo, Zoe diz:

Paulo é especial e muito diferente. Ele tem TEA. Sua mãe é psicóloga. Ela percebeu com ele ainda bebê. Por isso iniciou as intervenções bem cedo. Ele faz várias terapias em clínicas especializadas, terapias na água, toma medicação. (Zoe, dinâmica conversacional)

Zoe comenta que a mãe já trouxe essas informações. Além das informações da família, ela teve acesso ao relatório da Precoce. Julga ser importante esse relatório por já saber de antemão algumas características da criança que, intervindo, nelas, “diminuem seu estresse” logo no início do ano. Zoe afirma ainda que “*não foi uma caixinha de surpresas*”. Antes mesmo de conhecer Paulo teve acesso ao seu diagnóstico, seu relatório da precoce bem descritivo, com várias especificidades e as informações que a mãe trouxe.

“Foi primeiro os pais e depois a criança. Eu achei ótimo assim. Paulo se incomoda muito com os sons. Quando ouve choro de outras crianças, quer bater nelas. Saber agir antes disso acontecer sem precisar aprender com a prática é mais tranquilo pra todo mundo.” (Zoe, dinâmica conversacional)

Zoe se refere que ela, a Educadora Social, as demais crianças e o próprio Paulo ganham com essas informações de atitudes a serem tomadas em momentos de “crises”. Paulo conta com uma Educadora Social que fica quase exclusivamente com ele. Diz que ele precisa mesmo de alguém com ele tanto “*para evitar as crises como para auxiliar nos momentos de crises pra eu não precisar deixar as outras crianças*”. Sobre Paulo ela diz

Conversa muito bem, é impressionante como ele fala direitinho, tem uma dicção ótima, mas não tem iniciativa. Temos que ficar sempre propondo que ele participe e se expresse. Ele faz muitas atividades com a turma sem adaptação da atividade mesmo. Mais no jeito e no apoio da Educadora. Nos momentos que ele não está em crise é bem tranquilo. (Zoe, dinâmica conversacional)

Os momentos de incômodos com sons são os que mais despertam as crises em Paulo segundo Zoe. Então, de antemão, ao ouvirem choro de alguma criança, gritos ou outros barulhos altos já propõe o uso do abafador que Paulo aceita bem e o tranquiliza. Em outros momentos que não quer mais fazer alguma atividade e se agita muito, a Educadora Social sai de sala com ele já para evitar uma crise. Quando acontecem as crises ele “*se desorganiza muito. Quer bater, jogar objetos.*”

Zoe lembra ainda que Paulo tem alguns hiperfocos.

“*Ele está na fase de entrar em caixas. Então a gente pensa em brincadeiras divertidas que ele brinque com caixas e chame atenção das outras crianças. Igual com água. Ama brincar com água e acaba chamando atenção.*” (Zoe, dinâmica conversacional)

Aproveitei essas brincadeiras que usam com Paulo para que ele interaja com as crianças para questionar sobre quando as crianças brincam lá no JI. Zoe diz que lá *“brincam o tempo todo. Até na piscina, é recreação, não é natação.”* As atividades são elaboradas pelos professores, coordenação, mas *“a partir de temas de interesse das crianças. Isso a gente observa nas conversas com elas, nas brincadeiras. Então é brincando e interagindo que vão aprendendo.”* Sem perguntar especificamente, já vimos aqui a brincadeira como eixo estruturante do aprendizado da criança presente nos documentos oficiais sobre a organização curricular na Educação Infantil do capítulo 2.

Em relação à precoce Zoe diz que

“lá é importante porque é trabalhado o que a criança precisa. A criança de lá vem mais madura, desenvolvida, em relação as que vêm de casa. Acho perfeita a Precoce. Falou que veio da Precoce, eu já gostei. Eu sei que a criança teve todo esse cuidado e já sei algumas formas de evitar as crises como no caso do Paulo.” (Zoe, dinâmica conversacional)

Em outro momento ao falar da Precoce Zoe afirma não descartar trabalhar lá um dia quando passar no concurso pra professora efetiva. *“Eu gosto de criança pequena e lá tem. É outro trabalho (em relação ao que realiza no JI), mas acho que eu iria gostar.”*

Zoe tem uma característica importantíssima quando se trata de trabalhar com crianças e corrobora com suas afirmações de que gosta do trabalho: Ela gosta de conversar e escutá-las. Em alguns momentos cita algumas conversas com as crianças mostrando se orgulhar e estar sempre aprendendo com as surpresas de suas respostas. Em relação ao apoio específico que Paulo precisa essa pode ser uma característica fundamental. Aprender com ele a lidar com ele.

Embora busque essa aprendizagem com o próprio Paulo, não desmerece a informação institucionalizada. Diz que, sempre que pode, está fazendo cursos e pesquisando. Observa-se nos termos que utiliza ao falar sobre Paulo. Utiliza termos de quem estuda algumas particularidades da criança com TEA como: “hiperfocos”, “crises”, “desorganizar”. É possível ainda que estes termos estejam em relatórios e documentos sobre Paulo, mas ainda que seja, os compreende e os utiliza. Essa compreensão melhor sobre as especificidades de cada criança pode favorecer o vínculo entre professora e criança e gerar uma maior motivação da criança no ambiente.

É observado ainda que Zoe não cita em suas falas os momentos difíceis em seu cotidiano no JI. Fala sempre sorrindo de como ela e as crianças aprendem. Essa ausência pode ser um retrato do modo que ela os encara. É claro que os desafios existem afinal, são crianças pequenas com diferentes vivências familiares, diferentes necessidades de aprendizagem, mas de alguma forma não estão se sobressaindo em suas falas.

A partir do instrumento musical foi observado que em nenhuma música Zoe citou Paulo. Nas músicas mais intensas ela cita sentimentos de agitação e alegria. Apenas na música 4 citou uma criança com TEA de outra turma descrevendo um “*sentimento de alerta*” frente às atitudes da criança de correr, morder, gritar, beliscar. Explicou que seu estado de alerta seria pela segurança da própria criança e das crianças de sua turma. Explicou ainda um cuidado com Paulo, se os gritos forem altos e persistentes, para que não ocorra uma desorganização também de Paulo.

Outra criança que não é de sua turma foi citada a partir de outra música. Essa lembrança de Zoe por 2 crianças que não são de sua turma mostra, como descrito por ela anteriormente, como o trabalho nesse JI é colaborativo entre as turmas.

Essa atenção de Zoe com as crianças ao seu redor (mesmo as que não são de sua turma), suas falas recorrentes sobre a autonomia e segurança dessas, sua busca por conhecer as especificidades de cada uma dela (como com Paulo que foi atendido pela da Precoce); a sua justificativa em pensar em trabalhar na Precoce pois “*lá se trabalha com crianças e eu gosto de crianças*” subsidiam a construção de um **indicador** de que Zoe tem um sentimento de preocupação com a individualidade das crianças. Tal preocupação se manifesta seja em relação à aprendizagem na proposição de atividades específicas, como na escuta de seus anseios e dúvidas na formulação de temas a serem trabalhados.

5.4 Integrando as produções subjetivas das professoras

O conjunto de indicadores permite a construção de hipóteses sobre o valor da relação entre a formação continuada docente e a forma como as professoras subjetivam o trabalho com crianças que vêm encaminhadas da Precoce. Tais aspectos se expressam no conjunto das interpretações sobre a constituição subjetiva de ambas, Fabíola e Zoe, em relação ao trabalho docente com as crianças

com TEA que estão incluídas em suas turmas. Ressalta-se que entre as duas há uma distinção de valor sobre a relevância que conferem à formação docente.

Foi observado que Zoe busca formação continuada por meio de cursos que a SEEDF oferece e tem interesse e abertura na compreensão das especificidades das crianças com as quais atua buscando as informações da Precoce, com a família e sobre o TEA. Já Fabíola possui uma segurança em sua própria trajetória e formação humana onde se observa uma falta de interesse em buscar formação continuada ou informações adicionais. A discussão em relação à postura das professoras transparece na construção-interpretativa de cada uma delas.

Foi possível, a partir de indicadores citados nos itens de cada uma das participantes, levantar **hipótese** a respeito das posturas de cada professora em relação ao valor e abertura para sua própria aprendizagem. Ao se dispor a aprender sobre o novo, sobre cada criança, dar continuidade à sua formação, ter espírito curioso e buscar melhorias, observa-se em Zoe uma segurança em “não saber” enxergando possibilidades de busca de informação e formação para sua atuação. Já para Fabíola, sua segurança em “já saber” tem como consequência, formas de ação relacionadas à tentativa e erro.

A partir dos indicadores do valor em relação à formação docente e da relevância que conferem às formas como organizam a ação docente, elabora-se hipótese sobre o sentido subjetivo que a liberdade no trabalho do professor toma para cada uma das professoras. No Ipê Verde, a organização do conteúdo e do planejamento das atividades não é repressora, visto que não impede a livre expressão dos professores, contudo essa liberdade se desdobra em uma característica da trivialidade, como o valor de datas comemorativas, e a confecção de murais, como atividade foco do professor.

No JI Ipê Amarelo, a professora Zoe sente uma liberdade no planejamento de atividades explicitada diretamente por ela. Zoe ainda faz comparações sobre não ter sentido essa liberdade em outros locais em que trabalhou. Ao se observar no Ipê Amarelo uma liberdade no planejamento com foco na aprendizagem das crianças a partir do brincar, se observa que os professores buscam elaborar mais brincadeiras e momentos entre os pares que atividades centradas no professor. Zoe cita que Paulo gosta de água, “*estava em fase de entrar e sair de caixas*”, de “*andar e contar*”... Atividades não convencionais em que as crianças podem aprender

brincando em pátios e parques sem rigidez de silêncio ou restrições de movimento sentadas em cadeiras. Para essa reflexão é lembrado aqui o capítulo sobre a organização curricular na Educação Infantil exposta nesse trabalho em que são apresentados documentos legais que tem o brincar como eixo integrador de aprendizagens.

Por meio desses indicadores pode-se inferir na **hipótese** de que a liberdade no planejamento das atividades em que haja espaço para utilizar a brincadeira, pode vir a permitir uma melhor inserção das crianças que tem características de aprendizagens atípicas. Como não foi feita uma pesquisa da subjetividade social dos JIs pesquisados, tal hipótese foi construída com base na percepção das professoras sobre essa liberdade e junção de indicadores construídos pela pesquisadora a partir das atividades realizadas por elas.

Outra construção realizada foi a respeito do modo que as professoras da Pré-escola, participantes da pesquisa, subjetivam o trabalho da Precoce. Essa construção se inicia a partir do posicionamento de uma das diretoras, que é contraditório ao que expressam as professoras. Compreendeu-se aqui, a partir da fala da diretora do Ipê Verde, que as famílias das crianças da Precoce têm um posicionamento diferente da família das demais crianças. Esse posicionamento divergente foi entendido pela pesquisadora como um posicionamento crítico em busca dos diretos de seus filhos. No entanto, embora a diretora tenha percebido essa forma de estar na escola como individualismos e falta de participação na vida escolar, seu posicionamento nos auxilia na interpretação que segue de como as professoras participantes subjetivam o trabalho da Precoce.

Em relação às professoras foi percebido um sentimento de confiança na qualidade do trabalho da Precoce. Justificam esse **indicador** as situações que envolvem as duas participantes principais e uma das professoras do Jardim Ipê na Primavera. Mesmo tendo a pesquisa descontinuada, uma conversa com uma das professoras do Ipê na Primavera nos auxilia nessa construção. A professora em questão, em dinâmica conversacional, conversava sobre uma inabilidade de uma criança de sua turma e concluiu “*ele não veio da precoce*”. Essa fala marca esta construção pois subentende-se que, na visão dessa professora, se ele tivesse sido atendida pela Precoce ele teria alcançado aquela habilidade. Não reduz a importância da Precoce aqui apenas por ser uma facilitadora da conquista de

habilidades e competências, não são esses os objetivos da Precoce, mas essa fala nos permite conjecturar esse sentimento positivo que a professora tem sobre o trabalho da Precoce.

Já Fabíola, a professora do Ipê Verde, cita em vários momentos da pesquisa a diferença que observava em relação ao tempo e dedicação que a criança egressa da Precoce tinha. Mesmo com um viés negativo lembrado por ela em relação à mudança brusca que a criança teve ao passar de atendimento pequeno duas vezes na semana que a Precoce oferece, para todos os dias por cinco horas na Pré-escola, Fabíola lembra ao falar de Caio: “*ela corre atrás das atividades pra ele, faz esporte, participa da Precoce*”, citando o interesse da mãe em buscar o melhor para seu filho e a Precoce está entre esses benefícios como pensa Fabíola.

A professora Zoe verbaliza em diferentes momentos, a partir de diferentes instrumentos, esse sentimento positivo em relação ao trabalho da Precoce. Em algumas situações elogia o trabalho realizado pela Precoce. Em dinâmicas conversacionais já disse até mesmo que trabalharia como professora em alguma Precoce. Reforça o benefício de já ter recebido Paulo sabendo de suas necessidades específicas do momento e como essas informações sobre suas características foram importantes para sua inclusão: “Não foi uma caixinha de surpresas” (Zoe sobre Paulo em fala a partir de Complemento de Frases). Zoe ainda lembra a importância desse conhecimento ao chamar uma Educadora Social com perfil e interesse para auxiliar na inclusão de Paulo, tema que será revisto nas Considerações Finais que seguem.

CAPÍTULO 6

Considerações Finais

**“Porque era ela
Porque era eu”
Chico Buarque**

A introdução deste trabalho foi iniciada com uma epígrafe de Chico Buarque. O autor está novamente na epígrafe, agora nesse último capítulo, para nos auxiliar em uma reflexão desse trabalho sobre a constituição do sujeito e a legitimidade dessa pesquisa ao conversar com a Teoria da Subjetividade que a baseou teoricamente. A epígrafe são dois versos finais de conclusão a respeito do amor entre duas pessoas. Uma espécie de conclusão pelo fato de o autor não conseguir especificar seus motivos particulares que o levaram a despertar o sentimento pela mulher amada, então explica somente que os dois eram únicos para essa relação. Nessa mesma perspectiva a pesquisa aqui realizada é única: Professoras, crianças, pesquisadora, locais de pesquisa e tempo igualmente únicos. Refletindo com apoio da Teoria da Subjetividade, acrescentamos à unicidade dos participantes, o tempo e o lugar, e nas palavras da Teoria: “as condições de cultura” (GONZÁLEZ REY, 2020, p. 18).

Ao estudar a subjetividade das professoras de uma realidade e contextos específicos compreende-se que qualquer mudança nas dimensões poderia nos trazer diferentes interpretações e, com elas, diferentes resultados de pesquisa. Assim como mudanças no “eu” ou no “ela” da epígrafe. Na epígrafe contudo, esses motivos não são especificados. Já em uma pesquisa com base na Teoria da Subjetividade, uma compreensão diferenciada do significado de generalização nos auxilia a legitimar a pesquisa.

As conclusões a que chegamos aqui cabem como um modelo teórico com potencial de levantar princípios a respeito do tema. Essa forma de compreender a generalização, na perspectiva da EQ, se diferencia de uma “generalização indutiva” quando similaridades são encontradas em estudos de caso gerando evidências que reunidas comprovam uma verdade encontrada.

Fazemos aqui uma discussão sobre as crianças da Educação Precoce na pré-escola, sob o viés da subjetividade de suas professoras. As informações e perspectivas trazidas pela professora e coordenadora da Precoce e outros profissionais da pré-escola foram importantes tanto na proposição de temáticas com as professoras da pré-escola como também em melhor compreensão do processo de transição das crianças da Precoce para a pré-escola.

Foi percebido na pesquisa que a participação da família é um importante diferencial no trabalho da Precoce. Com frequência as professoras contam sobre os atendimentos realizados, as necessidades e o acompanhamento das crianças. Dessa forma a família participa mais do trabalho e consegue replicar experiências e atividades em suas rotinas, além de observar melhor o desenvolvimento da criança. Com essa interlocução mais frequente os professores trabalham conhecendo melhor os interesses e rotinas das crianças podendo elaborar atividades mais específicas para as suas necessidades de aprendizagem.

Já na pré-escola esse espaço de comunicação fica mais restrito às reuniões com as famílias, uso da agenda ou pedidos de reuniões extras por qualquer das partes. Esse espaço informal de comunicação torna-se mais difícil na pré-escola, devido à própria dinâmica e a quantidade maior de crianças por professora. Importante ressaltar que, de acordo com a Estratégia de Matrícula para o ano de 2023 da SEEDF, Na Educação infantil, a depender das turmas, é possível que tenha até 30 crianças no 1.º ou 2.º período em cada turma. Essa formação de turmas se restringe ainda à apenas um professor por turma. (Distrito Federal, 2023, p. 40) Lembro também que as crianças de 4 e 5 anos ainda necessitam de maior atenção de um adulto responsável no que diz respeito a questões de higiene. Também não são autônomas no uso de alguns materiais. Foram mencionadas questões práticas. Dessa forma, com turmas tão cheias, ficam prejudicados momentos para um suporte individualizado, uma escuta às questões de formação pessoal, valores e questões emocionais das crianças.

A participação da família foi vista como importante nesse trabalho, mas evidenciou uma de suas limitações: Não foi estudado aqui o posicionamento da família acerca da transição das crianças da Precoce para a pré-escola. Mesmo que o ponto de vista da família não seja objetivo deste trabalho, seus posicionamentos poderiam fomentar uma visão a partir de diferentes ângulos sobre o tema. Contudo,

nesse momento não foi possível estender a pesquisa à família, devido à amplitude da pesquisa que reuniu coordenadores, professores, diretores dos Jardins de Infância e da Precoce em uma diversidade de locais, Precoce e 3 Jardins de Infância.

Outra limitação do trabalho, passível de estudos futuros, diz respeito à subjetividade social de cada Jardim de Infância em relação à Inclusão de crianças com necessidades específicas. Tal estudo mais aprofundado poderia vir a proporcionar uma melhor compreensão das questões da formação e interesse dos profissionais que recebem essas crianças nos Jardins de Infância, repercutindo, possivelmente nessa melhor comunicação entre a Precoce e a Pré-escola.

A localização das unidades da Precoce também são pontos relevantes a serem observados. A Precoce faz parte da Educação Infantil, mas se distancia dessa etapa em suas localidades, pois suas unidades não estão majoritariamente nas creches ou nas pré-escolas. A maior parte de suas instalações encontra-se em Centros de Ensino Especial¹⁶. Por mais que suas práticas com as crianças estejam alinhadas com os documentos oficiais sobre a Educação Infantil há um distanciamento físico das creches e Pré-escolas. Tal distanciamento físico tem potencial de distanciamento entre os professores e entre professores e famílias. Estando presentes onde se oferece Educação Infantil, as Precoces teriam também maior visibilidade da população. Viabilizariam ainda uma identificação antecipada de bebês e crianças com desenvolvimento atípico por parte dos profissionais, da Precoce e do JI, ao compartilhar parquinhos, apresentações, espaços coletivos, festas. Se, com a Precoce, bebês e crianças já estão inseridos em um contexto educacional, a Precoce, dividindo espaços de atendimento da Educação Infantil, acrescentaria ao contexto educacional, um contexto educacional inclusivo.

Este trabalho auxiliou na compreensão de que, para as professoras participantes, a Precoce faz um trabalho importante para o desenvolvimento das crianças. Percebeu-se nessa pesquisa que o encaminhamento formal, da forma como acontece atualmente, dos relatórios e informações originadas na Precoce para a Pré-escola, tem exigido uma busca pela iniciativa pessoal das professoras e

¹⁶ No site <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/>, acessado em abril de 2023, há uma lista com a distribuição das 20 unidades atuais da Precoce: 10 Precoces em Centro de Ensino Especial, 6 Precoces em Centro de Educação Infantil, 1 Precoce em Centro de Ensino Fundamental, 1 Precoce em Centro de Educação Especial de Deficientes Visuais, 2 Precoces em CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente).

demais educadores da Pré-escola. Caso existissem outras formas de comunicação, que fossem institucionalizadas, essa comunicação poderia ser mais eficaz repercutindo no apoio dado à adaptação da criança. Dessa forma, há meios de se aproveitar melhor todo o esforço desempenhado pela Precoce e pelas famílias das crianças participantes. É certo que as vivências, desenvolvimentos, aprendizagens e construções sociais vividas pelas crianças da Precoce as acompanharão em sua vida pessoal e, conseqüentemente, educacional. No entanto, o conhecimento das estratégias utilizadas com as crianças, as informações individuais das crianças que frequentam/frequentaram a Precoce, podem auxiliar na inclusão destas na Pré-escola. Podem ser pensadas formas para que essa comunicação seja mais eficaz.

Seguem algumas sugestões a serem estudadas a esse respeito.

- Alocar as Precoces em espaços em que há o oferecimento da Educação Infantil inclusiva (creches e Pré-escolas).
- Identificar, no Diagnóstico Inicial¹⁷ da turma, a quantidade de crianças egressas da Precoce (Dessa forma, mais que uma importância nos números, os professores da Pré-escola necessitam saber quais crianças foram atendidas na Precoce e podem ter interesse nas informações de seus históricos).
- A direção ou coordenação das Pré-escolas podem ler os relatórios das crianças que foram atendidas na Precoce juntamente com os professores e a família de modo a envolver os Educadores Sociais (que não têm exigência de terem formação específica) ou monitores para que estes, que participarão da inclusão dessa criança de forma constante e diária, conheçam melhor as especificidades de cada criança, compreendem o trabalho que desenvolverão e traçam estratégias em caso de adversidades. Ressalto que um profissional com formação adequada seria ideal para atender crianças com necessidades específicas de forma coerente com os documentos oficiais aqui discutidos sem segmentação do eixo “educar-cuidar”. Um Educador Social é um profissional voluntário, sem formação adequada, que tem suas funções restritas apenas ao “cuidar” mesmo que não se entenda aqui a possibilidade de tal segmentação em relação ao “educar”.
- A SEEDF poderia investir na aproximação entre a Precoce e outras instituições que atendem Educação Infantil de forma regular. Uma forma encontrada

¹⁷ O Diagnóstico Inicial é um campo a ser preenchido no Diário de Classe na SEEDF. Trata-se de um texto inicial que a professora da Pré-escola faz da turma com apontamentos, observações e estratégias.

seria a participação da Precoce na Semana pedagógica da Pré-escola que inicia todo ano letivo com palestras sobre o trabalho realizado, e sobre a identificação de crianças com desenvolvimento atípico.

- Ainda na semana Pedagógica (em palestra, conversa ou reunião), após a escolha de turma, a Precoce poderia reforçar a importância da leitura (pelos professores, e demais envolvidos na Pré-escola) dos relatórios das crianças que atenderam. Nesse momento poderia também citar as crianças que necessitam maior atenção e discutir estratégias.

Referências

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

CARVALHO, Kelly de Oliveira de. Políticas curriculares de inclusão no Programa de Educação Precoce: o contexto da prática em escolas públicas do Distrito Federal. 2021. 135 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Plenarinha de Educação Infantil. Acesso em: 19/12/2022 Disponível em: <https://www.criancacandanga.df.gov.br/plenarinha-de-educacao-infantil/>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal. 2ª edição. 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf Acesso em: 16/10/2021

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Educação Precoce. Acesso em: 16/11/2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-precoce>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Educação Social Voluntário. Acesso em: 06/01/2023. Disponível em: <https://educadorsocialvoluntario.se.df.gov.br/>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. Orientação Pedagógica para Educação Especial. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. Atendimento Educacional Especializado à

Criança de 0 a 3 anos - Precoce. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Estratégia de Matrícula 2023. Acesso em: 08/03/2023. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/estrategia_de_matricula_24fev2023.pdf

FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. Professora, sim, tia não. São Paulo: Loyola. 1997.

MADEIRA-COELHO, C. M. Infância e subjetividade na complexidade de processos de desenvolvimento: impactos, (des)caminhos e perspectivas. In.: MITJÁNS MARTINEZ, A; TACCA, M.C.V.R; PUENTES, R.V. (orgs). Teoria da subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas, SP: Alínea, 2020.

MIRANDA, Maria Auristela B. A. de; SÁ, Antônio Villar M. de. Atendimento Educacional Especializado para a primeiríssima infância: O programa de Educação Precoce no Distrito Federal. Revista Com Censo. Distrito Federal, 21, v. 7, n. 2, maio/2020.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTINEZ, A. Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017b.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A., Um dos Desafios da Epistemologia Qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A., NEUBERN, M., MORI, V. D., Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. GONZÁLEZ REY, F. L.. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In.: ROSSATO, M., PERES, V. L. A.. Formação de Educadores e Psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019.

MITJÁNS MARTINEZ, A., MUNIZ, L. S. M. Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: Princípios e estratégias do trabalho pedagógico. Curitiba: Appris, 2019.

MITJÁNS MARTINEZ, A; TACCA, M.C.V.R; PUENTES, R.V. (orgs). Teoria da subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas, SP: Alínea, 2020.

MITJÁNS MARTINEZ, A. Subjetividade Social. In: MITJÁNS MARTINEZ, A; TACCA, M.C.V.R; PUENTES, R.V. (orgs). Teoria da subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas, SP: Alínea, 2020.

NEUMAN, Camila. Entenda o que é CID, o código que identifica doenças no mundo todo. 2021. Acesso em 10/04/2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/entenda-o-que-e-cid-o-codigo-que-identifica-doencas-no-mundo-todo>

GONZÁLEZ REY, F. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de Construção da Informação. São Paulo: Pioneira, 2005.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTINEZ, A. Subjetividade: Teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017a.

ROSSATO, M., MARTINS, L. R. R., E MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Construção do Cenário Social da Pesquisa no Contexto da Epistemologia Qualitativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A., NEUBERN, M., MORI, V. D., Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

ROSSATO, M., PERES, V. L. A.. Formação de Educadores e Psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019

TOKARNIA, Mariana. Programa de educação do DF está entre os 24 mais inovadores do mundo. 2020. Acesso em: 18/10/2022 Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-20/programa-de-educacao-do-df-esta-entre-os-24-mais-inovadores-do-mundo>

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Psicologia, educação e desenvolvimento. Org. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). – Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

APÊNDICES

Instrumentos e Procedimentos

- **Entrevista inicial**

Questões pré-formuladas feitas oralmente e respondidas na maioria das vezes de forma oral. Carrega um formato mais fechado, com menos abertura à expressão da subjetividade, mas nessa pesquisa foi feito inicialmente como forma de compreender questões pontuais mais relacionadas à identificação das professoras, como tempo de serviço e formação. Ver página 101.

- **Dinâmicas conversacionais**

Conversas informais sobre temas levantados durante o curso da pesquisa. Muitas das informações utilizadas para a produção de indicadores foram compreendidas a partir das dinâmicas conversacionais após a realização de algum instrumento. Os instrumentos atuaram como ponto de partida e possibilitaram maior interação das participantes nessas conversas.

- **Complemento de frases**

Instrumento realizado com frequência em pesquisas que utilizam a Metodologia Construtivo-Interpretativa. Ele tem potencial de promover respostas menos elaboradas dos participantes oportunizando a expressão de sentimentos e concepções mais primitivos. Também é utilizado ao final da pesquisa para que sejam observadas possíveis mudanças nos participantes, embora nessa pesquisa tenha sido usado apenas uma vez. Ver página 105.

- **Interpretação de Imagens**

A compreensão sobre as concepções das professoras sobre a inclusão de crianças com necessidades específicas foi o objetivo da interpretação da imagem na página 103. Esse instrumento foi criado a partir de uma demanda observada no decorrer da pesquisa sobre a inclusão de uma forma mais geral, não apenas das crianças atendidas na Precoce. Ver página 103.

- **Instrumento Musical**

Escuta de cerca de 40 segundos de uma música instrumental previamente escolhida pela pesquisadora. Foram escolhidas 6 músicas instrumentais (lentas, rápidas, densas, leves) na expectativa de se provocar sentimentos diversos. Após essa escuta, a participante respondeu a três questões relacionadas a cada uma das músicas: Sentimento em você; Uma criança de sua turma; Motivo da escolha dessa criança. O código das músicas, uma lista com seus créditos e as perguntas estão neste apêndice a partir da página 106.

- **E se...**

Esse instrumento proposto de forma escrita, mas respondido de acordo com o interesse de cada participante, foi uma proposta de projeção de como o participante reagiria quando, hipoteticamente, trocasse de função de professora, para diretora. Esse instrumento surgiu a partir de situações em que foi observado que as participantes não tomavam atitudes em busca de mudar problemas encontrados. Uma forma de buscar entender essa inércia ou passividade. Ver página 110.

- **Áudios e texto por aplicativo de mensagem**

Nesta pesquisa pós-pandemia a comunicação por aplicativo de mensagem se mostrou eficaz. Utilizado após a construção do cenário social da pesquisa, possibilitou respostas rápidas ou mesmo outras formas de tensionamentos dos diálogos com as participantes. Dessa forma, mesmo em locais e tempos diferentes, algumas questões mais pontuais puderam ser discutidas por participantes e pesquisadora. Vale ressaltar a importância da presença física entre participantes e pesquisadores em uma pesquisa que utiliza a Metodologia Construtivo-Interpretativa. Afinal não são apenas as palavras dos participantes que são utilizadas na produção de informações pelo pesquisador. No entanto essa se mostrou uma forma adicional de discussões dando maior liberdade para algumas expressões dos participantes.

- **Observação em reuniões entre os professores e em turma de referência**

A observação em coordenações pedagógicas e/ou em turma de referência para compreender a prática da professora com as crianças e questões relativas à criança atendida na Precoce.

Instrumento entrevista (Questões iniciais com coordenadora ou diretora)

Jardim de Infância _____

Coordenação ou direção _____

Quantas crianças da precoce na escola?

Vocês sempre recebem crianças de lá?

Como foi a enturmação dessas crianças. Quem participou desse processo?

Na escola os professores já têm hábito em escolher sempre as mesmas turmas ou há uma variação grande?

Há professores novatos?

Temporários?

No olhar da diretora ou coordenadora, como é a recepção dos professores em relação à essas crianças?

Instrumento entrevista (Questões iniciais com professora)

Jardim de Infância _____

Professora _____

Há quanto tempo você está na secretaria de educação?

Há quanto tempo nessa escola?

Qual grau empregatício? Se temporária, efetiva...

Como foi a escolha de turma?

Escolheu turma que queria?

Qual seu critério na escolha de turma? O que estava procurando?

Instrumento Interpretação de imagem



Descrição da foto

O que você vê? Onde? Quem são as crianças? Quem são os adultos?

Como está esse ambiente?

O que é inclusão para você?

Você acredita que exista inclusão em sua turma? Por quê?

Complemento de frases

Querida professora,

Complete as frases abaixo com o primeiro pensamento que lhe ocorrer, seja ele mais pessoal ou mais profissional.

Fique livre quanto ao tamanho e ao formato de suas frases utilizando o espaço abaixo caso necessário.

- 1- Eu sou
- 2- Queria que
- 3- Gosto quando
- 4- Fico triste quando
- 5- Gosto quando meus alunos
- 6- Gosto quando a turma
- 7- Queria que a escola
- 8- No meu trabalho eu
- 9- Eu não quero
- 10-Gosto de ser professora quando
- 11-Preciso mudar
- 12-Fico feliz quando
- 13-Gosto de ensinar
- 14-Quero muito que
- 15-Quando eu era criança
- 16-Eu gosto quando meus colegas
- 17-Não tive sucesso quando
- 18-Fui muito feliz quando

Instrumento Musical

Música 1

Sentimento em você

Uma criança de sua turma

Por que escolheu essa criança? Motivo da escolha da criança em relação à alguma característica dela e da música.

Sentimento em você

Uma criança de sua turma

Por que escolheu essa criança? Motivo da escolha da criança em relação à alguma característica dela e da música.

Música 3

Sentimento em você

Uma criança de sua turma

Por que escolheu essa criança? Motivo da escolha da criança em relação à alguma característica dela e da música.

Música 4

Sentimento em você

Uma criança de sua turma

Por que escolheu essa criança? Motivo da escolha da criança em relação à alguma característica dela e da música.

Música 5

Sentimento em você

Uma criança de sua turma

Por que escolheu essa criança? Motivo da escolha da criança em relação à alguma característica dela e da música.

Música 6

Sentimento em você

Uma criança de sua turma

Por que escolheu essa criança? Motivo da escolha da criança em relação à alguma característica dela e da música.

Instrumento Musical

Para ouvir as músicas utilizadas na pesquisa:

- 1- Abra o aplicativo Spotify;
- 2- Toque “buscar” no menu inferior (ícone de lupa);
- 3- Toque no ícone de câmera, na parte superior;
- 4- E aponte a câmera para o código que segue.



Músicas utilizadas no instrumento musical.

Estão na ordem em que foram ouvidas e que se encontra na playlist:

1- Música: Apanhei-Te Cavaquinho
Interpretada por: Anne-Marie Giørtz
Sveinung Hovensjø
Tom Lund
Trio de Janeiro
Escrita por: N/A

2- Música: Piano Trio N0. 5 in D Major, Op. 70 “Geistertrio”: I. Allegro vivace e con brio - Live
Interpretada por: Daniil Trifonov
Ilya Gringolts
Ludwing van Beethoven
Truls Mørk
Escrita por: Ludwing van Beethoven

3- Música: Suite bergamasque, L. 75: III. Clair de lune
Interpretada por: Alice Sara Ott
Escrita por: Claude Debussy

4- Música: Carmina Burana: I. O Fortuna
Interpretada por: London Symphony Chorus
London Symphony Orchestra
Richard Hickox
Escrita por: Carl Orff

5- Música: Violin Concerto In D Major, Op. 35: III Finale: Allegro assai vivace
Interpretada por: André Previn
Anne-Sophie Mutter
Erich Wolfgang Korngold
London Symphony Orchestra
Escrita por: Erich Wolfgang Korngold

6- Música: Divertimento in E-Flat Major, K. 563: V. Menuetto
Interpretada por: Ssens Trio
Escrita por: Wolfgang Amadeus Mozart

Instrumento

E se...

Se você fosse diretora, o que mudaria no Jardim que leciona de modo a proporcionar uma melhor inclusão? Em relação a qualquer tema ou área. Como faria isso e quais os motivos.

O que precisaria acontecer ou ter para que as crianças que vem da Precoce pudessem ser mais bem acolhidas e inclusas.
