

# Pesquisa na Educação Infantil e a participação das crianças pequenas: uma metodologia possível!

Grazielle Vieira Maia de Castro\*

## Resumo

Neste artigo se encontra o relato da metodologia de pesquisa utilizada no trabalho de mestrado feito com as crianças e outros membros da comunidade escolar da Educação Infantil de uma escola da rede de educação pública do município de Belo Horizonte no ano de 2010. Ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre o processo de inclusão se fez possível a partir do embasamento teórico com autores de vários campos: Ciências sociais, Sociologia da infância, História da criança, Política para a infância, Antropologia da criança, Geografia da infância, Filosofia da infância. A maneira de agir no campo da pesquisa com as crianças pequenas, e até mesmo com aquelas que apresentavam alguma necessidade especial, apresenta-se fortemente embasada a partir dos autores estudados – Reis (2009), Montandon (2001 e 2005), Corsaro (2005), Gullestad (2005), Javeau (2005), Mollo-Bouvier (2005), Plaisance (2005), Rayou (2005), Sirota (2001 e 2005) – e de decisões específicas relativas às características do próprio campo de interesse. Chegar ao final do trabalho de mestrado e verificar que as crianças são totalmente ativas e compreensivas em relação ao trato com as diferenças no ambiente escolar fez-se viável, a partir de procedimentos especificamente escolhidos, para se garantir metodologicamente as informações coletadas.

**Palavras-chave:** Metodologia. Crianças. Educação Infantil. Sociologia da infância.

As dificuldades que os adultos têm sobre a representação e o trato dispensado às crianças foram marcas do processo educativo que historicamente submeteu as crianças às imposições dos adultos. Qvortrup (2010) fala de infâncias não para apontar para os seres em “potência”<sup>1</sup> ou as pessoas que serão ou que devem ser integradas à sociedade. Ao falar de infâncias, segundo esse autor, teremos que retratar, de forma coletiva, questões essenciais à categoria, enquanto um grupo geracional. Diante do eixo específico de cada pesquisador é fundamental adotar o ponto de vista das crianças, recorrendo a mecanismos de observação e coleta de dados que serão desenvolvidos de acordo com a finalidade da pesquisa.

Foi nessa perspectiva que se desenvolveu minha pesquisa na Educação Infantil da rede pública de educação do município de Belo Horizonte, analisando a inclusão de crianças com deficiência em uma instituição de ensino. Primeiramente, foi necessário levantar várias questões quanto à temática, como por exemplo: Como as crianças detectavam os diferentes em seus pares escolares? Como reagiam nesta situação? Elas detectavam desafios na interação social? E se detectavam, como eram incentivadas a superar esses desafios? Como era possível perceber a intensidade afetiva nestes contextos? Como as crianças agiam em relação aos diferentes? Se estavam abertas, se acolheram e eram ativas, ou não? Se existiam no âmbito do trabalho pedagógico práticas educativas inclusivas? E se existiam, se estas práticas eram construídas pelas singularidades de seus agentes? Se haviam problemas em relação às diferenças no âmbito escolar? Se sim, como se dava a busca de caminhos significativos para as problemáticas que envolviam as diferenças? Como se articulavam os vínculos familiares com a escola?

O advento da escolaridade obrigatória coincidiu com o desenvolvimento da preocupação e observação científica em relação à criança de forma orientada metodologicamente, estabelecendo representações importantes sobre as infâncias contemporâneas e destacando complexidades particulares no âmago das construções sobre as realidades sociais. Dessa forma, descreve Montandon (2001), em seus estudos, afir-

---

\* Faculdade Presidente Antônio Carlos de Betim – UNIPAC.

---

---

<sup>1</sup> Para Qvortrup, a infância é a potência que permite a renúncia do previsível e ilumina aquilo que não se revela de imediato; é a descontinuidade que permite modificar o cotidiano. A infância coloca o sujeito no lugar de produtor da cultura e, com outros interlocutores, ela acrescenta sentido ao mundo através das suas práticas e falas, conforme analisou Gomes (2010).

---

mando que é significativo destacar as modificações das relações estabelecidas com as crianças, pelas crianças e aquelas estabelecidas a partir delas.

As transformações dos conhecimentos sobre as infâncias provocaram mudanças de representações da sociedade. Analisando esse processo também como uma construção histórica e social, pode-se buscar o entendimento sobre como o grupo discente e docente, da realidade educacional interessada – como neste caso, percebiam a questão da inclusão, considerando a escola como espaço importante de socialização na infância.

Compreendo que a concepção de inclusão se apresenta como um desafio à valorização das diferenças, ao pensamento emancipado do discurso racional e ao universo de valores que permeiam as reflexões acerca do universo infantil escolar. Com base nesta linha de pensamento, investiguei o trato com as diferenças a partir do ponto de vista das crianças, principalmente, e das professoras em uma escola municipal de educação infantil de Belo Horizonte.

Essa opção metodológica enfatizou o encontro com a criança, protagonista do estudo. Assim, essa investigação utilizou-se de múltiplos referenciais teórico-metodológicos: ciências sociais, sociologia da infância, história da criança, política para a infância, antropologia da criança, geografia da infância, filosofia da infância. Busquei estabelecer estratégias para ouvir crianças, que já se apresentam em vários outros estudos: Reis (2009), Montandon (2001 e 2005), Corsaro (2005), Gullestad (2005), Javeau (2005), Mollo-Bouvier (2005), Plaisance (2005), Rayou (2005), Sirota (2001 e 2005). Esses autores ouviram as crianças em seus variados investimentos intelectuais relacionados às infâncias: pesquisa sobre a qualidade da educação, o que as crianças esperavam de seus pais e das festas de aniversário, por exemplo. Tais investimentos enfatizaram sujeitos localizados num determinado tempo/espaço/cultura/ sociedade/grupo social que precisavam manifestar seus pontos de vista para que a compreensão do assunto fosse completa.

Ouvir os sujeitos foi o destaque deste estudo etnográfico, que envolveu aproximadamente<sup>2</sup> 240 crianças, matriculadas em uma escola municipal na região do Barreiro, e adultos a elas vinculados: os profissionais e os pais/responsáveis pelas crianças. Etnográfico porque tinha como procedimentos a observação participante e entrevistas, preocupando-se em revelar elementos que caracterizavam as interações, que possibilitavam aprendizagens, que configuravam identidades na realidade estudada. “Pesquisar sobre a educação requer entendê-la como fenômeno dinâmico, complexo e mutável além de datado historicamente”. (TOSTA, 2007).

Como primeiro ensejo, esta investigação sistemática e específica se estabeleceu a partir da necessidade de acompanhar as rotinas escolares, observando não apenas as atitudes, atividades e comentários, como também todas as situações do cotidiano escolar, que possibilitassem o elo afetivo fundamental entre a pesquisadora e o ambiente social da pesquisa. Foi essencial conquistar a confiança dos sujeitos envolvidos neste trabalho. A conquista de confiança foi importante. Primeiro, porque se trabalhou com diferentes faixas etárias, crianças e adultos, com peculiaridades diferentes: jeitos de entender as tarefas escolares, as relações estabelecidas nesta instituição, os usos dos espaços, a distribuição dos tempos. Segundo, porque cada momento do processo escolar poderia apresentar dados para o problema de interesse apontado: fosse o período de acolhimento, fosse a fase de avaliações diagnósticas, fossem os recreios, as atividades em sala e nos demais espaços que se apresentariam, fossem nas reuniões de equipes, com os pais, fossem ainda nas problemáticas que poderiam surgir. Assim, todas as situações poderiam revelar elementos para uma possível análise sobre a percepção da inclusão das diferenças na Educação Infantil, sob a perspectiva

<sup>2</sup>Aproximadamente porque a escola tinha 6 salas de aulas com 20 crianças cada, funcionando de manhã e à tarde, porém houve transferências de discentes ao longo de todo o ano escolar, tanto saindo como entrando na escola.

de seus protagonistas: as crianças e os professores.

Outra razão para esta estratégia metodológica se fez pela possibilidade de produzir um trabalho de reflexão conceitual, cujo legado favorecesse a relação entre as teorias e as descrições acumuladas a partir da observação e interação com o contexto da prática local. Rockwell (1990) e Qvortrup (2010) afirmam que por não haver uma norma metodológica que indique quais as técnicas específicas para a investigação, a etnografia exige que se definam os meios apropriados a partir de cada objeto de pesquisa e campo selecionado, destacando, assim, melhores situações de coleta das informações relevantes.

É significativo apontar que todos os dados recolhidos como elementos da investigação tiveram o caráter de favorecer o entendimento da investigação social, buscando minha inserção no contexto das relações dos sujeitos, seus comportamentos e suas escolhas no dia-a-dia da instituição. Ou seja, considerando a situação nos âmbitos interativos da natureza histórico-sociológica, foi de grande relevância apontar todos os elementos da diversidade que envolvessem o campo pesquisado.

Fazer pesquisa etnográfica exigiu estudar o cotidiano – entendido como lugar privilegiado para a análise social de forma interdisciplinar ou em fronteiras de alguns campos de conhecimentos em suas múltiplas e complexas dimensões. (CALDEIRA, 1998). Isto é, apreender pessoas, grupos e comportamentos, desenvolvendo um trabalho de campo sistemático e prolongado, o que é inerente à abordagem de uma vivência densa a qual se pretende aproximar, interpretar e desnaturalizar. Minha pesquisa se desenvolveu pela interpretação particular e geral (micro e macro; explícita e implícita) dos elementos do cotidiano no processo real, com procedimentos que permitiram compreender o geral pelo aprofundamento particular de cada caso investigado em descrições sucessivas e interpretativas, reconstrutoras das redes de relações e tramas das histórias. Assim, os objetivos científicos precisavam estar bem definidos para favorecer o mergulho no campo de pesquisa e possibilitar o registro das regularidades que regiam sua constituição social e cultural. Além disso, estar plenamente contextualizada beneficia as explicitações e comparações para a apreensão de constantes e variáveis que envolvem o objeto, neste caso, a inclusão na perspectiva de seus protagonistas.

O plano de ação envolveu, primeiramente, a conquista de confiança dos sujeitos desta investigação, como já foi explicitado anteriormente. Em relação aos adultos, profissionais e pais/responsáveis, conversei desde janeiro de 2010 para lhes explicar sobre os interesses e objetivos, o que foi recebido com apoio geral para o desenvolvimento do trabalho. Com as crianças, segui algumas orientações de Corsaro (2005) sobre como se aproximar delas: participava das brincadeiras que elas construíam no recreio, no pátio e na sala, estava sempre no chão ou em cadeiras iguais as delas para manter as suas alturas, lanchava junto, ou seja, durante todo o horário da aula estávamos juntas. Isso possibilitou que as crianças me identificassem como uma pessoa que queria estar com elas e não somente com os adultos, como os demais que visitavam a escola (a representante do Núcleo de Inclusão, a representante da Coordenação Pedagógica da Regional, a nutricionista, os pais, entre outros).

Outro fator de aproximação com as crianças foi minha facilidade de guardar os nomes de todas e me dirigir de forma pessoal a elas, o que favoreceu o contato intenso durante as semanas. Pude, então, promover o reconhecimento e a caracterização da unidade escolhida; caracterizar os sujeitos pesquisados; e elaborar os roteiros das entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, que foram desenvolvidas para ouvir as crianças, os representantes das professoras, da diretoria, da secretaria, da vigilância, da cantina, da limpeza, estagiárias, do Núcleo de Inclusão da Prefeitura de Belo Horizonte. Além destes, escutar outros sujeitos relacionados à escola como os responsáveis pelas

crianças que tiveram as vagas garantidas de forma compulsória<sup>3</sup> devido a alguma necessidade educacional especial – as crianças da inclusão!

As entrevistas com as crianças foram realizadas ao longo de algumas semanas, de manhã e à tarde, em alguma sala disponível na escola naquele dia – houve entrevista na biblioteca, na sala de coordenação e na sala dos professores. Dentre as crianças que não eram da inclusão, foram selecionadas aquelas cujas famílias assinaram a autorização de participação, totalizando duas de cada turma, sendo um menino e uma menina, a fim de obter diferentes pontos de vista. Num momento determinado pela professora, de forma a não atrapalhar o desenvolvimento das atividades com a turma, as crianças eram convidadas a conversarem comigo. Todas aceitaram prontamente. Segui então com a conversa a partir do roteiro (anexado no final deste texto). Houve casos em que a criança se sentiu tão à vontade que até iniciou uma brincadeira “Repe-te, tá?! Paca, tatu; cutia, não!”

As crianças com necessidades educacionais especiais também foram ouvidas, mesmo aquelas que ainda não se comunicavam pela linguagem oral, normalmente recorriam aos gestos para complementar suas comunicações e demonstraram muito mais receptividade e segurança quando estavam com seu grupo etário. No caso dessas crianças, pensei em uma metodologia complementar para a obtenção de dados da pesquisa, houve situações no cotidiano em que recorria inclusive a outras estratégias lúdicas para alcançar as informações necessárias – como o uso de alguns brinquedos da sala de aula e da escola, músicas cantadas por elas, a fim de alcançar a comunicação daquelas que ainda não falavam, o que não significava que não se expressassem ou se comunicassem, conforme descrevem Reis (2007) e Cruz (2008). Nesses momentos, dirigia questões sobre a convivência com os colegas e professores na escola, as aprendizagens já alcançadas e a rotina de cada criança. A partir da manifestação satisfatória ou não das crianças da inclusão, registrava suas considerações no caderno de campo. Houve criança que ria compulsivamente, demonstrando total vínculo com os colegas. Houve criança que buscava algum material (folha de trabalho e brinquedo preferido) para demonstrar sua participação nas tarefas propostas. E houve criança que ficava atenta aos colegas, depois pegava algum objeto para observar mais detalhadamente, indicando sua curiosidade e inserção nas conversas propostas ou imitava os comportamentos de alguns de seus pares.

Destaco que, conforme Kramer (2002) descreveu que em pesquisas feitas com crianças numa abordagem qualitativa, a questão dos nomes se tornou uma dificuldade: devia-se apresentar os nomes verdadeiros e expor as crianças – contrário ao que impõe o Estatuto da Criança e do Adolescente – mas garantindo a autoria em uma pesquisa que almejou dar voz aos sujeitos pesquisados? Segundo Kramer (2002), de antemão deve se recusar alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegavam a um anonimato. Para não comprometer a forma da escrita do trabalho e prejudicar a narração dos fatos e sem revelar a identidade das crianças, segui a orientação de Kramer (2002) e decidi pedir para as crianças escolherem os nomes com que queriam aparecer na versão oficial do trabalho. E, para aquelas que ainda não falavam ou quiseram manter seus nomes, optei por citar nomes que apareceram nas suas brincadeiras ao longo da observação de campo. Permanece assim o anonimato das crianças, positivo pela proteção e negativo pela omissão de quem contou suas histórias, riu e se emocionou ao revelar segredos. Com os adultos que participaram desta pesquisa e que apareceram no registro, a identificação se deu com nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos, seguida da sua função social para melhor orientação do leitor, como

<sup>3</sup> Há casos em que a vaga é garantida por determinação da Secretaria de Educação: qualquer família que lá chegue com um laudo médico da criança procurando vaga, os profissionais devem procurar a escola mais próxima à residência da família e emitir um documento para a escola estabelecendo a obrigatoriedade de se efetivar a matrícula daquela criança. Sendo a escolarização em instituições regulares de ensino um direito público subjetivo, as famílias já saem orientadas do hospital que atende às suas crianças a procurarem à Secretaria de Educação. Ou seja, as famílias não precisam interceder por seus direitos em instâncias jurídicas, a própria prefeitura garante o direito através da matrícula compulsória.

professora, profissional de determinada área ou mãe. Assim, também houve a preservação de suas identidades.

A investigação também se processou intensamente pela observação e registro dos detalhes diários, rotineiros, dos fragmentos dispersos de informações apresentados por várias pessoas que compunham o contexto escolar, das diferentes situações e momentos que possibilitaram a compreensão do funcionamento das múltiplas articulações e relações, explícitas, ocultas e até reprodutoras no processo escolar. Contudo, cabe destacar que habilidades das crianças não podem ser corrigidas como certas e/ou erradas e tabuladas conforme critérios dos adultos. Deste modo, fez-se necessário deixar a criança explicar seu raciocínio de decisão para não distorcer a complexidade de suas respostas. (FAZZI, 2000).

Então, para se realizar tal proposição – ouvir as crianças, foi necessário estabelecer uma metodologia que permitisse a observação e interação direta com elas em ação, apontando o que aquela realidade apresentava em si mesma e o que tornava viável para aqueles que a ela pertenciam. Destaca-se que houve um momento anterior à observação do campo e à coleta dos dados, no qual expliquei minuciosamente à equipe profissional da instituição e famílias, apresentando detalhadamente a pesquisa e coletando a autorização por escrito através do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, conforme aprovação do Comitê de Ética da PUC Minas que concedeu aval para os procedimentos do estudo.

Tive, então, o estudo aprofundado de uma escola infantil de Belo Horizonte. “Rompendo de vez com a premissa positivista da neutralidade científica e de um certo projeto de ciência moderna” (TOSTA, 2007), empreguei como procedimento metodológico, entrevistas às crianças com roteiros semi-estruturados a fim de direcionar o foco de interesse, mas permitindo que os entrevistados se sentissem acolhidos para relatarem suas crenças, valores e ações. Pretendia, portanto, observar, de forma ampla e sistemática através da ida ao campo – durante quatro meses, nos dois turnos (manhã e tarde), chegando no início do horário escolar e saindo com o seu término –, a rotina escolar em seus diferentes momentos pedagógicos, tendo em vista, a escuta dos ‘sentimentos’<sup>4</sup> e pensamentos das crianças sobre a inclusão – a partir de suas manifestações na rotina escolar e nas nossas entrevistas. Com este intuito, também, observei como as crianças se inseriam no fluxo constante e espontâneo da vida social e não somente os explicitados nas normas legais, aulas, atividades direcionadas e ações pedagógicas planejadas/dirigidas, por exemplo.

A partir das informações coletadas, realizei a análise das entrevistas e das ações, evidenciando os significados da vivência da inclusão nos processos de socialização. Realizei, na sequência, agrupamentos de falas e atitudes em categorias à medida que indicaram características semelhantes em relação às interpretações pessoais. Desta forma, almejava apresentar similaridades e diferenças das posturas das crianças e adultos entre si que ordenavam o universo cultural investigado e possibilitavam a apreensão da totalidade.

Pretendia, desde o início da pesquisa, observar o cotidiano de uma experiência de educação infantil inclusiva, procurando compreender se valores, atitudes, comportamentos, crenças, noções e preconceitos se evidenciavam ou se dissimulavam em relação às diferenças, ou se as crianças os traziam de suas vivências pessoais e se os testavam neste espaço. E, ainda, como o/as educadores mediavam, agiam diante destas situações. Portanto, a intenção foi deslindar como os sujeitos sociais no espaço escolar, especialmente na voz das próprias crianças, se manifestavam frente às diferenças.

<sup>4</sup> O termo sentimento assim colocado não indica um apego afetivo, ou amoroso, mas um distanciamento que permite ver o outro nas suas diferenças, reconhecendo, contudo, suas semelhanças. Ou, dito de outro modo, é compreender os outros como iguais em suas diferenças.

Este foco de observação se estabeleceu na tentativa de interpretar as falas e práticas das crianças a fim de constatar o que significava para elas e como aprendiam, através do convívio e do confronto com as diferenças, a própria ideia não relativamente ao que é diferente, mas como percebiam a inclusão. Nesta perspectiva, as interações sociais que as crianças estabeleceram entre si foram tão importantes quanto as suas relações com os demais agentes de socialização escolares. Dito de outro modo, a preocupação deste estudo foi observar a dinâmica da vida social, uma vez que as crianças agem, resistem, reelaboram, criam e influenciam adultos tanto quanto são influenciadas por eles

Ao final da pesquisa, pude analisar dois pontos de vista distintos nos processos de inclusão: o das crianças e o dos adultos. As crianças demonstraram intensamente a satisfação de estar na escola. Elas afirmaram que aprendiam algumas coisas: colorir, letras, escrever seus nomes, ler, conviver, mas, principalmente, todas apontaram que o mais motivador em ir para a escola era poder brincar muito. Elas descreveram o espaço escolar muito mais atrativo por seus brinquedos e espaços de socialização com as outras crianças do que como espaço de aquisição de saberes formais. Apesar de não serem escutadas, pois a maioria das decisões é tomada pelos adultos sem consulta às suas opiniões e pontos de vistas, a maioria se sente bem e segura de participar das atividades propostas. Elas até compreendem a postura mais severa dos professores autoritários, dizendo que é preciso manter a ordem na sala senão fica tudo bagunçado, apesar deles serem "bravos".

As crianças confirmam as proposições de Sarmiento (2005) e Plaisance (2005) estando culturalmente ativas nos contextos a que pertencem, demonstrando capacidade de ação social por conhecerem a dinâmica que as envolvem. Assim, como Corsaro (2005) propôs, as crianças não reproduzem simplesmente os valores e atitudes que lhes são ensinados, mas os reproduz interpretando-os, ou seja, aqui também nesta pesquisa os sujeitos infantis demonstraram em suas ações e em suas falas que capturam os aspectos culturais dos grupos a que pertencem de forma associada aos aspectos inovadores de criar ativamente novas formas de interações e participações nessas relações que as envolvem, às vezes até transformando a produção material e simbólica quando ouvidas pelos adultos daquele espaço escolar.

As crianças também demonstraram constantemente iniciativa de ajudar os colegas, todos os colegas, independente de suas dificuldades. E dificuldades de aprendizagens eram diversas. Mas, para as crianças, cada uma apresentava a sua em determinado elemento escolar: fosse para segurar o lápis corretamente, fosse para saber as letras, fosse para colorir dentro do desenho, fosse para seguir o desafio proposto pela professora. Elas tinham certeza: cada um aprenderia a seu tempo o que lhes era apresentado. Dificuldades de aprendizagem todos poderiam ter, segundo elas, ninguém precisava ser bom em tudo. Para isso, elas estavam prontas para ajudar, a "ensinar" os outros. Conforme Mollo-Bouvier (2005), a atividade dinâmica da socialização se constitui desses contínuos de interações e ajustes nada lineares, como aponta a Sociologia da Infância preocupada e envolvida com as concepções e visões informadas desta categoria geracional que reproduz, produz, transforma e participa ativamente da sociedade a que pertence. Cabem aos adultos, também envolvidos nestas relações, alterar suas considerações em relação a esta categoria geracional, pensando de forma diferenciada sobre as ações das crianças (GOMES, 2010). E, como Reis (2007) e Goulart (2008) analisaram, o espaço escolar pensado e construído pelos adultos precisa superar as concepções permeadas das ambiguidades de guarda assistencial, caráter social e sentidos conflitantes por uma proposta educativa que se processe para além do treinamento, inserindo as considerações da categoria infantil na construção das

novas culturas.

E, ainda para as crianças, as atitudes de colegas que batiam, cuspiam, chutavam eram negativas, independente dos colegas que as faziam – fossem ou não da inclusão e, como foi registrado no período de observação, quem mais as faziam não eram os colegas da inclusão. Essas crianças, quando adotavam esse comportamento, normalmente eram estigmatizadas no grupo. Percebi que algumas reações de colegas da inclusão se faziam desta forma, principalmente pelo atraso no desenvolvimento da própria fala. Verifiquei que, até para alguns funcionários e mesmo professoras, a não compreensão dessas atitudes implicou em posturas de isolamento daqueles que não respeitavam as regras de convivência sem agressão, influenciando as outras crianças em agir conforme aquele modelo para demonstrarem suas reprovações. As crianças, às vezes, entendiam porque determinado colega agia batendo ou cuspiendo, mas reagem conforme as orientações dos adultos, chamando-os para intervirem, ou não permitindo que brincassem junto, ou não lhes emprestando materiais, ou simplesmente lhes entregando apenas aqueles materiais que já eram reservados para eles.

Para as crianças, criança da inclusão é simplesmente criança! Como respondeu uma turma ao questionamento da professora sobre o conhecimento deles a respeito da questão. Essas crianças apontaram o direcionamento de toda e qualquer intervenção! Conforme Kramer (1984), Rosemberg, Campos e Ferreira (1995), os sujeitos na infância precisam de cuidados e educação de forma a considerar a afetividade, o desenvolvimento físico, cognitivo independente de quaisquer elementos. Os desafios, os obstáculos, as diferenças precisam ser realmente estudadas e discutidas coletivamente para que as instituições escolares possam expandir sua atuação para além do controle comportamental diante do direito daqueles sujeitos que delas participam. Novos arranjos escolares precisam ser condescendidos a fim de se efetivar posturas mais políticas quanto ao que fazer e como fazer diante dos desafios para não se ficar intuitivamente testando ações num momento histórico em que a escola não é mais reconhecida como um espaço de compensar carências, mas como um direito fundamental de todas as crianças. Tampouco a educação infantil se constitui como espaço de preparação para que a criança continue no sistema formal de ensino. Os profissionais da educação de hoje precisam atuar a partir dos conhecimentos acumulados para além de um simples sanar certas “deficiências” que em verdade se constituem como resultado das desigualdades sociais.

Diante dos estudos realizados e da convivência na escola, foi possível desenvolver algumas reflexões. Verifiquei que apesar da Prefeitura de Belo Horizonte ter uma estrutura política que exalta a importância da inclusão hoje no sistema de ensino – como as matrículas compulsórias para os sujeitos com necessidades educacionais especiais e ter o Núcleo de Inclusão, específico para auxiliar na formação permanente dos profissionais em cada regional da cidade sobre efetivas ações educacionais nas instituições – suas intervenções ainda não conseguem atingir os desafios do trabalho escolar cotidiano. O apoio do Núcleo de Inclusão se faz de forma reduzida, pelo número insuficiente de funcionários diante das demandas e não consegue manter uma periodicidade regular e pequena nas escolas para promover as intervenções necessárias, conforme a maioria das professoras da escola observada descreveu nas entrevistas, e alguns dos pais entrevistados que também manifestaram carência em relação à ação deste Núcleo diretamente com eles. O dilema permanece complexo, pois numa rede e no sistema de ensino municipal, as decisões não podem ser localizadas apenas no âmbito da especificidade de cada instituição escolar. Todavia, a lentidão com que os órgãos públicos promovem atendimento satisfatório às suas demandas se evidencia.

A postura de atender com prioridade as crianças em situação de vulnerabilidade social confirma a complexidade dos dilemas que envolvem a questão da Inclusão na Educação Infantil na rede municipal de ensino: um atendimento compulsório, mas precário pela falta de formação permanente para os profissionais e a ausência de uma infraestrutura que permita de fato a inovação pedagógica<sup>5</sup> no trato com todas as crianças. Esses, quando buscam por si mesmos algum complemento de formação (Pós-graduação, normalmente), não conseguem reverter os conhecimentos adquiridos em benefício imediato àqueles que estão sob sua responsabilidade – os educandos. Essa busca por titulação se converge muito mais pelo interesse na melhoria do salário possibilitada pelo plano de carreira que pela motivação de reflexões e contribuições para a prática docente.

A garantia legal da inclusão, por ser neste momento histórico inaugural, tem promovido ainda espera por parte da instituição escolar pela ação e orientação do Núcleo de Inclusão. Todas as atividades, discussões com as famílias das crianças, ficam aguardando a posição e intervenção do Núcleo de Inclusão, mas o cotidiano escolar é muito dinâmico para ficar na expectativa de tão poucos encontros.

Pude avaliar também que o direito à escolarização em turmas regulares não tem sido atingido na íntegra. Conforme as legislações estudadas, as crianças com necessidades educacionais especiais, além de estarem na escola regular, deveriam participar de propostas pedagógicas específicas para que adquirissem avanços em seus níveis cognitivos, se preciso, até mesmo com a construção de um currículo funcional da instituição para elas. (BRASIL, 2001). Contudo, na escola acompanhada, assisti muito mais o acolhimento pela obrigação da inclusão do que o investimento pedagógico dirigido a estes sujeitos de direitos. A preocupação maior era com a socialização e participação na rotina escolar. Em relação às atividades pedagógicas para se efetivar aprendizagens não eram planejados de forma a atender às crianças incluídas. Algumas ficavam até isoladas das atividades do grupo, como, por exemplo, não participavam da roda de início do dia, permanecendo afastadas do grupo. Foi muito marcante a fala das professoras, nas entrevistas e nos acompanhamentos do campo, de que não tinham orientação para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais tão específicas, não dispo de tempo nem de estudo ou momento de trocas de saberes e conhecimentos sobre ações pedagógicas para as crianças da inclusão.

Outro aspecto a se considerar é a demora para chegada do estagiário que auxiliaria o processo escolar. Com a chegada deste apoio às turmas da inclusão somente em maio, era grande a dificuldade das professoras em conduzir o trabalho pedagógico geral, fosse pela mobilidade de algumas crianças, fosse pelo comportamento diferente, fosse pelo nível de atenção que demandavam durante o processo de construção de conhecimentos cognitivos, uma vez que, naquele ano, se tinham necessidades educacionais muito diferentes: Autismo, Síndrome de Down, Síndrome de Pallister Killian, Paralisia Bilateral, Déficit Intelectual Moderado. Quando, contudo, os estagiários chegavam não recebiam orientações específicas sobre como agir. Esses buscavam orientações em experiências particulares, em grupos de estudantes nas faculdades que frequentavam, até comigo. Em várias de suas ações, percebi a maneira intuitiva com que testavam as ações pedagógicas, agindo de forma a atrasar e até comprometer ainda mais o avanço das crianças da inclusão, pois uma decisão frequente era tirar a criança da atividade que os demais estavam realizando, fator de segregação das crianças. Verifiquei que não basta o governo municipal disponibilizar funcionários, é necessário primeiramente formá-los, prepará-los para o trabalho e acompanhar sua atuação, articular encontros destes com as professoras de forma a se refletir sobre estratégias efetivas para o suporte pedagógico, pois da forma como se tinha articulado o seu apoio

<sup>5</sup> Resignificação de experiências educativa, rompendo com o modelo tradicional, num processo que favoreça interlocução dos sujeitos envolvidos, segundo Silva (2010).

à inclusão apenas se reforça um sistema de ensino excludente.

Difícilmente vivenciei práticas educativas inclusivas construídas pelas singularidades dos sujeitos. A busca de caminhos alternativos ao ensino tradicional estava lenta e dependente dos órgãos específicos da Prefeitura de Belo Horizonte para auxiliarem em quaisquer decisões. O vínculo com a família era distante, quando se davam os encontros no início ou no final do turno, normalmente se apontava algum elemento comportamental apenas. Torna-se urgente um projeto de reflexão sobre o papel da instituição de Educação Infantil, para que crianças e adultos não fiquem expostos a ambiguidades e repressões constantes na composição de seus contextos de vidas.

Ouvir o que as crianças pensavam sobre a inclusão foi a melhor aprendizagem na pesquisa, devido ao compromisso profissional com estes sujeitos. Foi também a melhor alternativa para se apresentar como resultado de um intenso investimento em benefício principalmente desses próprios sujeitos, que tiveram oportunidade de se manifestarem e de serem ouvidos.

Estamos passando por profundas transformações sociais que têm alterado consideravelmente os sistemas de ensino brasileiro: a inclusão se conquistou como direito político, direito civil e tem que ser garantida como direito social. O direito à educação não pode caminhar nas trilhas da utopia. E o sistema de ensino – com os órgãos normativos, administrativos e de apoio, com as escolas e seus profissionais – precisa dar conta dessas discussões, pois, do contrário, poderá ocorrer um esvaziamento do seu potencial formativo. Garantir acessibilidade é fundamental, mas não é só falar de uma escola para todos. Os discursos têm realmente que se proceder sobre o que efetivamente está sendo oferecido às crianças e famílias.

Por fim, é necessário ouvir as crianças, considerar o que elas sentem, esperam e desejam, como se deu neste trabalho de pesquisa de mestrado.



Uma Creche para estar juntos (1980)

Fonte: Tonucci, 1997

## ANEXO

### ENTREVISTA: CRIANÇAS

- 01) Qual o seu nome?
- 02) Quantos anos você tem?
- 03) Há quanto tempo estuda nesta escola? (Quais foram as suas professoras?)
- 04) Seus colegas são os mesmos?
- 05) Você gosta da sua turma da escola? Por quê?
- 06) O que acontece de bom na sua turma?
- 07) O que acontece que não é legal na sua turma?
- 08) Como são seus colegas?
- 09) Algum deles precisa de ajuda? Como?
- 10) Você acha que seus colegas ajudam este colega? Como?
- 11) Como você brinca com este colega na sala (usar alguns dos materiais lúdicos deste espaço)?
- 12) Ele já assentou perto de você na sala de aula?
- 13) O que você já aprendeu com este colega?
- 14) O que você já ensinou a este colega?
- 15) O que você já aprendeu este ano?
- 16) E seu colega, o que você acha que ele já aprendeu na escola?
- 17) De que você brinca no recreio? Com quem?
- 18) E seu colega? Com quem ele brinca? De quê?

### Abstract

This article is an account of the research methodology used in a Master's Degree Work made with children and other members of the school community of early childhood education at a school of public education network in the city of Belo Horizonte in 2010. To listen to what children had to say about the process of inclusion became possible from the theoretical basis made of authors from various fields: Social Sciences, Sociology of Childhood, History of child policy for children, child Anthropology, Geography of Childhood, Philosophy of childhood. The manner to act in research with young children, and even those who had any special needs, presents strongly grounded from the studied authors - Reis (2009), Montandon (2001 and 2005), Corsaro (2005), Gullestad (2005), Javeau (2005), Mollo-Bouvier (2005), Plaisance (2005), Rayou (2005), Sirota (2001 and 2005) - and specific decisions concerning the characteristics of the field of interest. Reaching the end of the master's thesis and check that children are fully active and sympathetic to deal with the differences in the school environment became viable from procedures specifically chosen to guarantee methodological information collected.

**Keywords:** Methodology. Children. Early childhood education. Sociology of childhood.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial: MEC/ SEESP, 2001.

CALDEIRA, A. M. S. **Saber docente y práctica cotidiana: um estudio etnográfico**. Barcelona: Octaedro, 1998.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CASTRO, Grazielle Vieira Maia de. **A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas: “- Você sabe o que é criança deficiente? – É criança professora!”** Belo Horizonte, 2011.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, ago. 2005.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **Preconceito racial na infância**. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2000.

GOMES, Lisandra Ogg. **Aproximações entre os processos de socialização e a sociologia da infância**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6200--Int.pdf>>. Acesso em: 04 ago.2010.

GOULART, Maria Inês Mafra. Infância e conhecimentos. **Paidéia**, Ano V, n. 4, p. 113-146, jan./jul. 2008.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 509-534, ago. 2005.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-403, ago. 2005.

KRAMER, Sônia. **A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização. **Cadernos de Pesquisa** – FCC, n. 116, p. 41-59, jun. 2002.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p. 33-60, mar. 2001.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, ago. 2005.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 405-417, ago. 2005.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez. 2010.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola: como os compreender? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 465-484, ago. 2005.

REIS, Magali dos. **À imagem e semelhança um estudo sobre a imagem da criança nas pinturas de Eliseu Visconti, Vicente do Rego Monteiro, Tarsila do Amaral e Lasar Segall**. Campinas: [s.n.], 2007.

REIS, Magali dos. Ela ficava fazendo cerimônia. In: DEMARTINI, Zeila et al. **Por uma cultura da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROCKWELL, Elsie. Como observar a reprodução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 65-78, jan. 1990. (Pannonica)

ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, Maria Malta; FERREIRA, Isabel. **Creches e Pré-Escola no Brasil**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SIROTA, Régine. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 535-562, ago. 2005.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Trad. **Patrícia Chittoni Ramos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TOSTA, Sandra Pereira. **O uso da etnografia na pesquisa educacional**: relatório final. Belo Horizonte, Puc Minas, 2007. (Projeto FIP2006/49-S1)