

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO**



KÁTIA MARIA DOS SANTOS DIAS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA
SEMEC BELÉM**

Belém-PA
2019

KÁTIA MARIA DOS SANTOS DIAS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA SEMEC BELÉM**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Belém-PA
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Dias, Kátia Maria dos Santos

A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém / Kátia Maria dos Santos Dias; orientação de Tânia Regina Lobato dos Santos, 2019.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

1. Educação infantil. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Métodos de ensino. I. Santos, Tânia Regina Lobato (orient.). II. Título.

CDD. 23º ed. 248

Bibliotecária: Regina Ribeiro CRB-2 739

KÁTIA MARIA DOS SANTOS DIAS

**A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA SEMEC BELÉM**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.
Orientadora Prof^ª. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos

Data da Defesa: 22/04/2019

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof.^a Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos
Doutorado em Educação – PUC-SP
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Interno

Prof.^a Dr. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Doutorado em Educação – UFSCar
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - Membro Externo

Prof.^a Dr. Celi da Costa Bahia
Doutorado em Psicologia - UFPA
Universidade Federal do Pará – UFPA

_____ - Membro Externo

Prof.^a Dr. Amélia Maria Araújo Mesquita
Doutorado em Educação - UFPA
Universidade Federal do Pará – UFPA

Dedico este trabalho a minha família, Adelmo, Beatriz, Bárbara e Bianca, aos meus irmãos, minhas irmãs, meus sobrinhos e sobrinhas, presentes em minha vida, com amor e confiança. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora, neste momento tão especial da minha vida, por ter tido a oportunidade de aprender com as leituras, com as pessoas, que tive o privilégio de conviver, e por todas as bênçãos e vibrações recebidas por meio da fé.

A minha família, meu marido Adelmo, as minhas filhas Beatriz, Bárbara e Bianca, minhas três Bs, que tanto me orgulham, alegram, incentivam e dão sentido a minha vida.

A minha mãe e ao meu pai (in memoriam), que me educaram para o bem e por seu amor.

Aos meus irmãos e irmãs, que sempre foram anjos na minha vida.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas queridos, que sempre alegram meu coração de tia.

Aos meus cunhados e cunhadas, que são meus irmãos de coração.

Aos meus tios e tias, que participaram de alguma forma de minha educação.

Aos meus amigos e amigas, que acreditaram e sempre tiveram palavras de incentivo.

Aos meus colegas de trabalho, que me apoiaram e me ajudaram na busca por mais conhecimento.

As professoras e professor das escolas E1 e E2, que me possibilitaram fazer essa pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, pois juntos galgamos esta conquista.

As minhas amigas de mestrado, Alessandra Carvalho, Janice, Josenilda, Missilene e Priscila, que dividiram comigo dúvidas, certezas, alegrias e tristezas no decorrer do curso.

Aos funcionários do PPGED-UEPA, Carlos, Joaquim, Jorginho e Socorro, por sempre estarem dispostos a ajudar.

Aos professores e professoras do PPGED-UEPA, que sempre se dispuseram a compartilhar seus conhecimentos.

A minha querida orientadora, Professora Doutora Tânia Regina Lobato dos Santos, que, com carinho, atenção e cuidado, conduziu-me neste aprendizado.

Às professoras doutoras Ana Paula Fernandes, Celi Bahia e Amélia Mesquita, que gentilmente participaram da Banca Examinadora de qualificação e defesa do Mestrado.

Kátia Maria dos Santos Dias

Não haverá borboletas se a vida não passar
por longas metamorfoses.

Rubem Alves

DIAS, Kátia Maria dos Santos. **A Educação Infantil Inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém.** 2019. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica de professores de crianças com deficiência nas turmas regulares de Educação Infantil em Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em seus espaços. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: identificar as ações dos professores que possibilitam o acesso e a permanência das crianças com deficiência nas salas regulares de Educação Infantil; caracterizar como o professor desenvolve sua prática pedagógica para trabalhar com crianças com deficiência na Educação Infantil; levantar como ocorre a articulação entre os professores da sala regular e da SRM com as crianças com deficiência de Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida por meio do enfoque dialético e do estudo de caso em duas EMEIF, situadas em Belém, Pará. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras de turma regular e dois professores de SRM. Foram utilizadas técnicas de pesquisa como: observação direta, diário de campo, entrevista semiestruturada, fotografias, levantamento bibliográfico e documental. Os dados foram sistematizados por meio da categorização de análise de conteúdo Bardin (2011), tendo como referencial teórico os estudos de Vygotsky (2001; 2010), Freire (2005), autores das áreas de Formação de professores, como Nóvoa (1991), Garcia (1999), Carolo (1997) e Tardif (2006), da Educação Infantil, Educação Especial e Educação Inclusiva, como Kramer (1991, 1999, 2002, 2005 e 2006), Kuhlmann Jr. (1998), Oliveira, Santos e Lima (2011), Dantas (2012), Drago (2011), Jannuzzi (2012), Mantoan (2004, 2006, 2011), Pinto (2015), Oliveira (1997), dentre outros. Também foi feita análise de documentos nacionais e municipais. Os resultados apontaram que os professores, para desenvolverem sua prática pedagógica e proporcionar para as crianças com deficiência um aprendizado de acordo com as perspectivas inclusivas na Educação Infantil, investiram, a princípio por necessidade própria, em sua autoformação com o objetivo de articular em sua prática os pressupostos teóricos necessários da Educação Especial. Também que os professores acreditam que a proposta da Educação Inclusiva é importante para o aprendizado das crianças com e sem deficiência, concebendo o processo de inclusão como a educação que garante o acesso de todos à escola sem preconceito ou discriminação para um atendimento baseado no respeito à diversidade, sendo assim, uma Educação Inclusiva mais ampla e não somente restrita ao direito de matrícula garantido pela lei. Os professores de sala regular ressaltaram a necessidade de uma ação mais colaborativa e articulada com as ações dos professores da SRM, que auxilie no desenvolvimento do trabalho com as crianças com deficiência, questão que precisa ser problematizada com toda equipe escolar. O estudo possibilitou a verificação da necessidade de formação continuada na área como auxílio efetivo nas práticas dos professores, principalmente os que atendem à Educação Infantil, pois essas formações estão a cada dia mais difíceis de acontecer. Foi verificada a importância da interação na mudança de atitude no ambiente escolar por meio da sensibilização de todos e na prática pedagógica do professor, que precisa ficar mais atento ao desenvolvimento da aprendizagem. É importante ressaltar que esta pesquisa está vinculada ao Grupo de “Pesquisa Infância, Cultura e Educação”, sendo um subprojeto de uma pesquisa financiada pela FAPESPA-UEPA, denominada “Educação Infantil Inclusiva: Políticas e Práticas Pedagógicas no âmbito da SEMEC-Belém”.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Especial. Inclusão. Autoformação. Práticas Pedagógicas Inclusivas.

DIAS, Kátia Maria dos Santos. **Inclusive Education in Early Childhood Education: Teachers and their pedagogical practices at SEMEC-Belém' schools.** 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

ABSTRACT

This research main objective was to analyze teachers' pedagogical practices to children with disabilities in Early Childhood Education regular classes at Municipal Schools of Early Childhood and Elementary Education (EMEIEF) of Belém City Department of Education (SEMEC) with Resource Rooms (SRM) in their spaces. The specific objectives were to identify teachers' actions that allow children with disabilities access and permanence in regular rooms of Early Childhood Education; to characterize how teachers develop their pedagogical practice to work with children with disabilities in Early Childhood Education; to investigate how the articulation between regular teachers, with children with disabilities in their classes, and SRM teachers occurs. The research was developed through the dialectical approach and the case study in two EMEIEF of Belém, Pará. The subjects were two teachers from regular classrooms and two from SRM classrooms. We used direct observation, field diary, semi-structured interview, photographs, bibliographic and documentary research as techniques. The data were systematized through the categorization of the content analysis, Bardin (2011), having as theoretical references the studies of Vygotsky (2001, 2010), Freire (2005), authors who dedicate to Teachers training and professional development studies, such as Nóvoa (1991), Garcia (1999), Carrolo (1997) and Tardif (2006); also Childhood Education, Special and Inclusive Education authors, such as Kramer (1991, 1999, 2005 and 2006), Kuhlmann Jr. (1998), Oliveira, Santos e Lima (2011), Dantas (2012), Drago (2011), Jannuzzi (2012), Mantoan (2004, 2006, 2011), Pinto (2015), Oliveira (1997), among others. Besides that, an analysis of official national and city documents was also made. The results showed that, in order to develop their pedagogical practice and to provide children with disabilities a learning process in accordance with the inclusive perspective in Early Childhood Education, teachers invested, at first by their own need, in their professional development to articulate necessary theoretical assumptions of Special Education. Also, teachers believe that the proposal of Inclusive Education is important for the learning process of children with and without disabilities, conceiving the process of inclusion as school access for all without prejudice or discrimination, providing a service based on respect for diversity, that means Inclusive Education is not restricted to compulsory attendance laws. Regular classroom teachers emphasized the need for a more collaborative and articulated action with the SRM teachers to better assist and work with children with disabilities, an issue that needs to be discussed with all school members. The study made it possible to verify the need for Professional Development Programs in the area as an effective aid for teachers' practices, especially Early Childhood Education ones, as these are becoming more difficult to happen. It was verified the importance of interaction in the change of attitude in the school environment through the awareness of all and in the pedagogical practice of the teacher, who needs to be more focus to the learning process. It is important to emphasize that this research is linked to the Research Group "Childhood, Culture and Education", being a subproject of a research funded by FAPESPA-UEPA, called "Inclusive Education: Pedagogical Policies and Practices at SEMEC-Belém".

Keywords: Childhood Education. Special Education. Inclusion. Self-formation. Inclusive Pedagogical Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CME – Conselho Municipal de Educação

CNAE – Campanha Nacional de Alimentação Escolar

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRIE – Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DPEE – Diretoria de Políticas de Educação Especial

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEIF- Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental

EIVS – Espaço de Inclusão e Vivências

FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas

FGV – Fundação Getúlio Vargas

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFPA – Instituto Federal do Pará

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOVIN – Movimento para Inclusão

NEES – Necessidades Educacionais Especiais

PAIAD – Programa de Apoio Integral ao Aluno Disléxico

PMB – Prefeitura Municipal de Belém

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação e Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria Executiva de Estado de Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

SEMAJ – Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos

SEVOP – Secretaria Municipal de Viação e Obras Públicas

SIGA – Sistema de Gestão Acadêmica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UEI - Unidade Educacional Infantil

UEE – Unidade de Educação Especial

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO – United Nation Educational Scientific and Cultural Organization

LISTA DE QUADROS E TABELA

QUADRO 1 – Estrutura Física da Escola 1.....	24
QUADRO 2 – Estrutura Física da Escola 2	25
QUADRO 3 – Formação e perfil profissional dos professores da E1 e E2	26
QUADRO 4 – Quantitativo de crianças atendidas por Distrito.....	27
QUADRO 5 – Quantitativo de crianças nas turmas da E1 e E2.....	28
QUADRO 6 – Categorias de Análise.....	38
QUADRO 7- Levantamento dos trabalhos acadêmicos relacionados ao tema no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2006 a 2016.....	39
QUADRO 8 – Levantamento dos trabalhos acadêmicos relacionados ao tema no PPGED-UEPA no período de 2006 a 2016.....	39
QUADRO 9 – Levantamento dos trabalhos acadêmicos relacionados ao tema no PPGED- UFPA no período de 2006 a 2016.....	40
QUADRO 10 – Teses e dissertações com temas relacionados ao objeto de estudo proposto na área da Educação Infantil Inclusiva – Portal da CAPES, PPGED-UEPA e PPGED-UFPA.....	40
QUADRO 11 – Atendimento da Educação Especial no município de Belém – 2010.....	57
TABELA 1 – Matrículas no município de Belém por categorias de NEES.....	57

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Localização de Belém.....	22
--------------------------------------	----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 – Unidade Pedagógica de Educação Infantil – Anexo.....	58
FOTOGRAFIA 2 – Atividade de modelagem feita pelas crianças.....	81
FOTOGRAFIA 3 – Entrada das crianças na brinquedoteca.....	82
FOTOGRAFIA 4 – Um dia de aula no JI – E1.....	93
FOTOGRAFIA 5 – Brincadeiras para interagir e aprender JI – Ester-SR.....	100
FOTOGRAFIA 6 – Cartaz da rotina nas salas JI e JII	101
FOTOGRAFIA 7- Brincadeiras para interagir e aprender JII – Isabel-SR.....	101
FOTOGRAFIA 8 – Atividade JI – Ester-SR	109
FOTOGRAFIA 9 – Atividade JII – Isabel-SR.....	110
FOTOGRAFIA 10 – Atendimento Sala de Recursos Multifuncionais.....	112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Contextualização do objeto de estudo	15
1.2 Objetivos	19
1.3 Caminhos metodológicos	21
1.3.1 Caracterização do município de Belém.....	21
1.3.2 Caracterização <i>locus</i> da pesquisa: a SEMEC e as escolas.....	22
1.3.3 Sujeitos da pesquisa.....	26
1.3.4 Tipo de estudo e enfoque metodológico.....	29
1.3.5 Procedimentos metodológicos.....	32
1.3.6 Estado do conhecimento.....	39
2 BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA, DA CRIANÇA, DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	43
2.1. A infância no contexto mundial	43
2.1.1 A infância no Brasil	46
2.2. A criança e a Educação Infantil	48
2.3 A criança e a Educação Especial	50
2.3.1 A Educação Especial e a Educação Inclusiva no município de Belém.....	55
3 DIREITOS E INCLUSÃO: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	61
3.1 A legalidade da inclusão	61
3.2 Os movimentos de apoio à inclusão	66
3.3 A formação e a prática do professor da Educação Infantil na perspectiva inclusiva	69
3.4 A prática pedagógica do professor da escola de Educação Infantil Inclusiva ...	72
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	79
4.1 Concepção de inclusão dos professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais na Educação Infantil: educação para diversidade	79
4.2 Formação e autoformação dos professores da sala regular e sala de recursos multifuncionais para o desenvolvimento de práticas inclusivas: compartilhamento de informações e ações	84
5 PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA	90
5.1 Desenvolvimento e aprendizagem	90
5.2 Relações interpessoais: a interação	97
5.3 Práticas inclusivas: planejamento, estratégias e avaliação	104
5.3.1 Planejamento.....	104
5.3.2 Estratégias.....	106
5.3.3 Avaliação.....	114

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS.....	130
APÊNDICES.....	133

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do objeto de estudo

A minha trajetória profissional na Educação se constituiu entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a partir do ano de 1998, ao concluir, na cidade de Tucuruí¹, Pará, o curso com habilitação específica para o Magistério de 1ª a 4ª série, que habilitava também para a pré-escola, mas isto nem era citado na certificação do referido curso.

No mesmo ano, fui aprovada no concurso público nº 001/1998 de Tucuruí para o cargo de Professor Nível Médio “A” e nomeada em janeiro de 1999. Ao assumir, escolhi a Educação Infantil para iniciar a vida profissional como professora em virtude da identificação com as crianças da primeira infância. Neste período inicial, em que desenvolvi atividades na pré-escola, as crianças com deficiência ainda estudavam em escolas especializadas do município.

A prática pedagógica de professores de Educação Infantil tem especial significado pessoal, porque tive a oportunidade de me inserir no projeto de formação continuada em Tucuruí, onde trabalhei como professora em turmas de Educação Infantil por dez anos e participei da implantação do processo de inclusão de crianças com deficiência nas escolas da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). No período, foram feitas reuniões para que os professores conhecessem a política de Educação Especial.

O trabalho com crianças com deficiência sempre foi um grande desafio e assunto das reuniões da equipe escolar, pois a inclusão já era uma realidade em vários países e em algumas cidades brasileiras. Desta forma, ficávamos conversando sobre como seria a melhor maneira de conduzir o aprendizado das crianças a partir de um referencial teórico específico que aliasse teoria e prática. Diante de tantas dúvidas e questionamentos, foram possíveis algumas descobertas, que se efetivaram na vontade de ajudar as crianças a viverem na comunidade escolar de maneira que fosse garantido o seu direito de aprendizagem; assim, fui impulsionada pela situação vivenciada a refletir sobre minha prática e a modificá-la para conseguir êxito.

Em minha trajetória, refletir sobre a prática pedagógica significava melhorar a qualidade do trabalho realizado com a criança. No momento, mesmo afastada da Educação Infantil, tive interesse em pesquisar a prática desenvolvida pelos professores, especificamente os de crianças com deficiência, em outro contexto e perspectiva.

¹ O município de Tucuruí está localizado ao sudeste do estado do Pará, à margem esquerda do rio Tocantins, ficando aproximadamente a 425 km da capital Belém.

Atualmente sou professora do Ensino Fundamental I na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), trabalhando com crianças de 6 anos, integradas ao Fundamental a partir da Lei 11.274/2006, que instituiu e normatizou o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 9 anos, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB).

Outro aspecto que destaco foi o curso de Formação de Professores realizado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), hoje Instituto Federal do Pará (IFPA), já no exercício da docência. A escolha por um curso de licenciatura foi decisiva para a minha formação, pois pude vivenciar mais amíúde a interação teoria e prática, além de experienciar, por meio do currículo do curso, um módulo de Educação Especial com carga horária de 100 horas, embora considere que seja tempo insuficiente para que o professor adquira segurança e conhecimentos necessários para desempenhar um trabalho adequado e de tamanha responsabilidade.

No ano de 2009, assumi a função de professora do Fundamental em turma de 2ª série, nomeada por meio de concurso público realizado pela SEDUC no ano de 2008, permanecendo até ser remanejada para outra escola, quando solicitei à coordenação que fizesse minha lotação em turma de 1º ano/9, função da qual me ausentei ao entrar de licença aprimoramento para cursar o mestrado em educação na Universidade do Estado do Pará (UEPA) em 2017.

Na condição atual de professora alfabetizadora do primeiro ciclo no 1º ano/9 na SEDUC, mantém-se o interesse em conhecer a prática pedagógica e os mecanismos metodológicos utilizados pelos professores de Educação Infantil na Educação Especial, ou seja, a sua *práxis*, na rede municipal de Educação de Belém, pois recebo crianças com deficiências em condições semelhantes, sejam elas advindas ou não de escolas de Educação Infantil.

A emenda Constitucional nº 59/2009, reformulada e que deu nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, enfatiza que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV- Educação Infantil, em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Assim, as crianças de 0 a 3 anos são matriculadas nas creches e as de 4 a 5 anos na pré-escola, de acordo com a Lei Federal nº 12.796, de 04/04/2013, Art. 4º inciso II e Art. 30 inciso II: “- Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...] - pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

Desta maneira se iniciava a inclusão das crianças de 6 anos no Fundamental² de nove anos, então não fiquei tão afastada do segmento pelo qual sempre tive predileção (pré-escola). A partir de 2010, a escola começa a receber crianças com deficiência nas salas regulares do 1º ano, sendo estas oriundas ou não da Educação Infantil, resultado da ação política dos deficientes na sociedade em prol da garantia dos seus direitos, impulsionada a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Segundo a LDB:

§1º- Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º- O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular

§3º- A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, Cap. V, Art. 58).

Ainda que as crianças com deficiência estivessem na escola, a SEDUC, que eu me lembro, não promoveu nenhum tipo de formação continuada para servir de auxílio no desenvolvimento do trabalho docente, a princípio, agia-se com a intuição, mas sem embasamento teórico que levasse a uma prática que garantisse a inclusão de direito.

Para Dantas (2012, p. 72), a perspectiva inclusiva de educação tem que estar pautada de maneira que: “O professor [entenda] que vai trabalhar com alunos reais e não ideais e que estes, tendo ou não deficiência, irão desenvolver os processos de aprendizagem de acordo com seu ritmo e a sua forma de entender os conhecimentos”. O professor precisa compreender que a criança com deficiência tem potencial e que pode aprender, pois, desde seu nascimento, interage e está inserida em uma sociedade.

Pelo fato de ter atuado como professora de Educação Infantil no município de Tucuruí e ter uma predileção pelo trabalho com crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, tive a oportunidade de desenvolver atividades que me possibilitaram colocar em prática conhecimentos e saberes obtidos naquela vivência profissional. O certo é que assumi, em minha prática pedagógica, a perspectiva de garantir aos alunos do 1º ano/9, recebidos em sala de aula regular, o direito de aprendizagem mencionado na Constituição Federal, em seu Art. 205, a educação como direito

² A universalização da educação básica se constitui como uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação 2011-2020, consubstanciado no Projeto de Lei nº 8035/2010. Nesse sentido, duas mudanças importantes foram introduzidas na educação básica: a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental a partir dos 6 anos completos, ampliando a duração da etapa para 9 anos; e a obrigatoriedade de matrícula/frequência escolar dos 4 aos 17 anos de idade, introduzida pela emenda Constitucional nº 59 de 2009, implementada até 2016.

de todos, baseada na aceitação das diferenças e valorização dos indivíduos, independentemente dos fatores físicos e psíquicos.

Desta forma, na tentativa de aprofundar os conhecimentos teóricos, busquei por referências sobre a Educação Infantil e a Educação Especial, como Decroly (DUBREUCQ, 2010), Montessori (1988), Vigotski (2001), Jannuzzi (2012), Kramer (2002; 2006), Kuhlmann Jr. (1998), Mantoan (2011), Mazzotta (2005) e Drago (2011), na perspectiva de conhecer melhor o processo que foi colocado diante dos professores sem o devido planejamento e apoio.

Além disso, algumas situações, ao longo da minha vida profissional, fizeram-me acreditar na necessidade de uma escola inclusiva onde crianças com deficiência, cada uma com sua especificidade, sejam aceitas e estimuladas em seus aspectos cognitivo, cultural, emocional e social.

Nessa caminhada, como professora da pré-escola no início de carreira e atualmente do primeiro ciclo em sala regular, quando recebo as crianças com deficiência, percebo que as dificuldades e as dúvidas ainda são muitas, algumas advindas do começo da carreira no magistério, no entanto estas me levaram também a autoavaliação do meu trabalho e, conseqüentemente, a perceber que as crianças não estavam sendo cuidadas e estimuladas de forma adequada, pois cada professor agia conforme sua dedicação e esforço, um trabalho solitário e sem auxílio na maioria das vezes, fatores que me levaram a investigar a forma que essas crianças estão sendo conduzidas no cotidiano da Educação Infantil na capital Belém.

As reflexões sobre a prática poderão vir ao encontro da necessidade de um novo fazer na e da escola; fazer que deve considerar a criança com deficiência concretamente, a fim de que possa ser vista por uma nova ótica, tanto do ponto de vista da construção do conhecimento quanto da construção como sujeitos de direitos.

A escola, nesse sentido, é tomada como espaço de confrontação de saberes de um fazer dinâmico, histórico, por isso mesmo possível e transformador. O *locus* essencial deste processo serão as turmas de Educação Infantil, a práxis profissional dos professores desse processo educativo com crianças de 4 e 5 anos com deficiência inseridas em salas regulares com acesso ou não a Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Diante do enfatizado é que levantei a seguinte questão como problema para investigação: “Como vem ocorrendo a prática pedagógica de professores de crianças com deficiência nas turmas regulares de Educação Infantil em escolas de Belém?” Além disso, formulei as seguintes questões de pesquisa:

- A prática pedagógica dos professores contribui para o acesso e permanência da criança nas salas regulares de Educação Infantil?

- Como o professor desenvolve sua prática pedagógica para as crianças com deficiência na Educação Infantil?
- Como ocorre a articulação entre os professores da sala regular e da sala de recursos?

1.2 Objetivos

Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa será: **conhecer a prática pedagógica de professores de crianças com deficiência nas turmas regulares de Educação Infantil em escolas de Belém.**

Para alcançar o pretendido, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as ações dos professores que possibilitam o acesso e a permanência das crianças com deficiência nas salas regulares de Educação Infantil;
- Caracterizar como o professor desenvolve sua prática pedagógica para trabalhar com crianças com deficiência na Educação Infantil;
- Levantar como ocorre a articulação entre os professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais com as crianças de Educação Infantil.

É importante ressaltar que esta investigação está vinculada ao Grupo de Pesquisa *Infância, Cultura e Educação* e é um subprojeto de uma pesquisa financiada pela FAPESPA, Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas, em parceria com a UEPA, denominada de *Educação Infantil Inclusiva: políticas e práticas pedagógicas no âmbito da SEMEC-Belém*.

Segundo Ferreira (2001, p. 380), incluir significa “compreender, abranger, inserir, introduzir, estar incluído ou compreendido, fazer parte”. Assim como Padilha (2004), entende-se que a inclusão não pode ser percebida apenas como a inserção física da criança em sala regular, pois ela só será garantida com práticas que modifiquem os valores, possibilitem e oportunizem um aprendizado que esteja de acordo com as necessidades e especificidades das crianças com deficiência e que contribuam para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo.

Para Orrú (2017, p. 47), a inclusão necessita ser bem administrada e estar para além da massificação do ensino:

A inclusão reclama a probidade todo o tempo, o tempo todo. Ela está para além da massificação do ensino por uma fabricação de trabalhadores para a sociedade do consumo. Também não serve a formações sociais, que tem como plano dominar o outro, controlar, impor seu poder opressor... A inclusão faz conexão maior com as possibilidades de aprendizagem de todas as pessoas, levando em conta suas singularidades. Ela está acima da função social da escola que serve aos interesses do Estado.

A prática educativa inclusiva na Educação Infantil precisa ser envolvente, dinâmica. Lembro bem como fazíamos e hoje, na condição de professora do 1º ano/9, tento proporcionar aos meus alunos a dinamicidade das brincadeiras no desenvolvimento das atividades, envolvendo a todos e oportunizando as interações dentro de sala.

Sendo assim, nesta pesquisa, que tem como objeto as práticas pedagógicas dos professores de crianças com deficiência, em sala regular e SRM, foram escolhidas como *locus* duas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), que atendem crianças com deficiência em salas de aula, sendo escolhidos como sujeitos os professores de Educação Infantil e de salas de recursos que têm em suas salas crianças com deficiência com ou sem laudo. Tal situação de laudo encontra-se de acordo com a Nota Técnica 04/204 do MEC/SECADI/DPEE (PORTAL MEC, 2015).

A escolha pela Educação Infantil vem da importância que este segmento tem como espaço propício ao início do processo escolar de inclusão, de minha experiência como professora de pré-escola, no início de minha carreira no magistério, e por ser um local privilegiado para o desenvolvimento das interações, da socialização e das brincadeiras.

A Educação Inclusiva abrange a Educação Especial na escola. A perspectiva inclusiva transforma a escola em um local onde todos, sem restrição, podem aprender. De acordo com Dantas (2012, p. 66), “a educação é um caminho de emancipação social e também um mecanismo de inclusão, que pode colocar em prática uma escola inclusiva, democrática, solidária e de qualidade para todos”.

A Educação Inclusiva é uma temática que vem sendo investigada, entretanto, em relação à Educação Infantil, ainda existem poucos estudos, especialmente quando se trata do município de Belém, o que justifica ainda mais a presente pesquisa.

Quanto à organização, esta dissertação é composta pela Seção I, Introdução, dividida nos itens: 1.1 Contextualização do objeto de estudo; 1.2 Objetivos; 1.3 Caminhos metodológicos, subdividido em 1.3.1 Caracterização do município de Belém, 1.3.2 Caracterização do *locus* da pesquisa: a SEMEC e as escolas, 1.3.3 Sujeitos da pesquisa, 1.3.4

Tipo de estudo e enfoque metodológico, 1.3.5 Procedimentos metodológicos e 1.3.6 Estado do conhecimento.

Em seguida, a Seção II, que traz uma breve história da infância, da criança, da Educação Infantil e da Educação Especial, dividida da seguinte maneira: 2.1 A infância no mundo e 2.1.1 A infância no Brasil; 2.2 A criança e a Educação Infantil; 2.3 A Educação Especial e a Educação Inclusiva em Belém.

Na Seção III, os direitos e perspectivas da inclusão, da formação e da prática pedagógica na escola de Educação Infantil, organizada nos itens: 3.1 A legalidade da inclusão; 3.2 Movimentos de apoio à inclusão; 3.3 A formação do professor da Educação Infantil Inclusiva; 3.4 A prática pedagógica do professor da escola de Educação Infantil Inclusiva.

Já a Seção IV traz a Educação Infantil e a Educação Inclusiva: concepções e prática pedagógica, dividida nos itens: 4.1. Concepções de inclusão dos professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais na Educação Infantil: educação para diversidade; 4.2 Formação e autoformação dos professores da sala regular e sala de recursos multifuncionais para o desenvolvimento de práticas inclusivas: compartilhamento de informações e ações.

Por fim, a Seção V sobre a prática pedagógica do professor na Educação Infantil Inclusiva e os itens: 5.1 Desenvolvimento e aprendizagem; 5.2 Relações interpessoais: interação; 5.3 Práticas inclusivas: planejamento, estratégias e avaliação, e os subitens 5.3.1 Planejamento; 5.3.2 Estratégias e 5.3.3 Avaliação. Além das Considerações finais, apontando alguns resultados do estudo, as Referências e Apêndices, que constituem esta dissertação.

Devido à necessidade de dialogar com outros pesquisadores no momento da construção do texto, optei por manter um discurso que possibilitasse demonstrar que a problematização do objeto de estudo se deu em conjunto. Nesse sentido, a partir do item seguinte, utilizarei a 1ª pessoa do plural.

1.3 Caminhos metodológicos

1.3.1 Caracterização do município de Belém

A cidade de Belém foi fundada em 12 de janeiro de 1616 pelos portugueses; uma cidade portuária e histórica, a segunda maior da Região Norte do Brasil, capital do estado do Pará, situada na Mesorregião Metropolitana de Belém e na Microrregião de Belém.

Segundo dados do IBGE (2017), Belém possui uma população de 1.454.275 habitantes, é o município mais populoso do Pará, com uma área aproximada de 1.059,402 km², possuindo

assim uma densidade demográfica igual a 1.315,27 hab/Km², o que faz dela a cidade com maior densidade demográfica do norte brasileiro.

Hoje, no esplendor de seus 402 anos de história, a cidade sofre com algumas mazelas típicas de cidade grande, onde existem inúmeras desigualdades sociais e algumas situações de descaso do poder público nas áreas de saúde, educação e saneamento básico.

Em pesquisa publicada na Revista Portal Aprendiz, em 30 de novembro de 2011, a Fundação Getúlio Vargas, FGV³, faz considerações sobre a conexão entre a educação e o saneamento básico e constata que este pode ser um fator de melhora no rendimento escolar. Entretanto, convém ressaltarmos que a falta do saneamento não se constitui como única causa do baixo rendimento dos alunos (PORTAL APRENDIZ, 2011).

Segundo reportagem do Diário online de 09 de maio de 2017 (MAGNO, 2017), Belém apresenta ainda um dos piores índices de saneamento básico do Brasil, ficando em 4º lugar no ranking dos piores do país. Diante disso, podemos ver que a realidade de 2011 até 2017 não se alterou no caso do município.

A imagem 1 abaixo destaca a localização da cidade de Belém no contexto do estado do Pará.

Imagem 1 – Localização de Belém



Fonte: portalsaofrancisco.com.br

A seguir realizamos uma caracterização do *locus* da pesquisa, apresentando a SEMEC e as EMEIEF.

³ Mesmo sendo difícil estabelecer alguma conexão entre o saneamento básico e a qualidade da educação, a FGV-RJ (2011) realizou a pesquisa denominada “Esgoto Brasil”, para a Organização Não Governamental Trata Brasil, em 81 cidades brasileiras, concluindo que as escolas com as 10 melhores notas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no 5º ano do Fundamental, apresentavam os melhores índices de saneamento básico; a nota do IDEB entre as melhores, no 5º ano, foi de 5,7 e entre as 10 cidades com pior colocação a média foi de 4,0. Belém ocupou o 73º lugar das capitais com mais de 300 mil habitantes com IDEB de 3,8 no 5º ano.

1.3.2 Caracterização do *locus* da pesquisa: a SEMEC e as escolas

A SEMEC foi criada no ano de 1964, denominada, a princípio, como Fundação Educacional do Município de Belém (FEMB), com o objetivo de fortalecer o ensino primário e promover a cultura. Após 4 anos de criação, a fundação passou a ser denominada Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Atualmente denominada somente Secretaria de Educação, mantendo-se a sigla, com sede localizada na Avenida Governador José Malcher, 1291, no bairro de Nazaré, a SEMEC tem como principal competência orientar a política educacional do município, fomentar, organizar e manter os diversos níveis de ensino.

As escolas do município estão divididas por distritos administrativos (DABEN, DARCO, DABEL, DAGUA, DASAC, DAENT, DAOUT, DAMOS) e a pesquisa empírica será realizada em duas EMEIF localizadas em um bairro periférico de Belém no DASAC – Distrito Administrativo Sacramenta. Utilizamos a letra E e os números 1 e 2 para diferenciar as escolas.

As escolas possuem em comum, segundo o Censo de 2016, o fornecimento de alimentação escolar, água filtrada, energia e água da rede pública, além de coleta de lixo periódica e acesso à internet banda larga. Estão equipadas com computadores na administração e na sala de informática dos alunos, aparelho de televisão, DVD, DATASHOW, impressora, aparelho de som (E2) e copiadora (E2).

Ambas possuem acessibilidade, com rampas de acesso; na E1, as salas são climatizadas por centrais de ar; na E2, as salas são atendidas por ventiladores, que não são suficientes para proporcionar um ambiente agradável e ventilado.

A E1 foi inaugurada em novembro de 1985, através de um convênio MEC-FAE-PMB, na administração municipal do prefeito Almir de Oliveira Gabriel. Em consulta aos documentos da escola e conforme relato da funcionária mais antiga, antes de ser escola, o prédio foi construído para ser uma cantina de distribuição de merenda escolar da Rede Municipal, denominada de Cantina II, inaugurada em março de 1980 pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar. A obra foi executada pela SEVOP (Secretaria Municipal de Viação e Obras Públicas) em terreno doado pela prefeitura de Belém e por meio de um convênio MEC-CNAE. O empreendimento, segundo informações, não foi adiante e o local ficou abandonado, somente no ano de 1985 foi inaugurada a escola.

A E1 oferta: turmas de Educação Infantil, pré-escola, possui um espaço anexo, que atende do maternal ao Jardim II (JII); turmas de Ensino Fundamental I do 1º ano/9 ao 5º ano/9; turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), 3ª e 4ª etapas. A escola funciona em quatro turnos (manhã, intermediário, tarde e noite), tem 18 salas e possui 76 funcionários (com mais 10 funcionários no espaço anexo).

A E1, em 2015, obteve nota 3,8⁴ no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), e está organizada conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Estrutura física da Escola 1

Especificação do espaço físico	Quantitativo
Salas de aula	6
Sala de vídeo	0
Sala de recursos multifuncionais	1
Sala de informática	1
Sala para os professores	1
Sala para a gestora educacional	1
Sala para a coordenação pedagógica	1
Sala para a secretaria escolar	1
Banheiros para os funcionários	2
Banheiros para as crianças da Educação Infantil	2
Banheiros para os alunos do Fundamental	2
Banheiro adaptado	1
Refeitório	1
Cozinha	1
Depósito de alimentos	1
Depósito para materiais escolares (almoxarifado)	1
Pátio coberto	1
Quadra de esporte coberta	1
Brinquedoteca	0
Biblioteca e sala de leitura	1
Área verde	0

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2018).

No ano de 2018, apresentava, nos quatros turnos, um quantitativo de 669 alunos. Na Educação Infantil (pré-escolar) possui: 1 turma de Jardim I (JI) no turno da manhã com 25 crianças; no intermediário, uma turma de JI com 26 crianças; à tarde, uma turma de JII com 20, destes 2 alunos com deficiência que possuem laudo médico. No Anexo, são atendidas crianças de 3 a 5 anos, pré-escola, há um quantitativo de 205 crianças matriculadas, distribuídas em 8 turmas: 2 turmas de maternal com 26 crianças em cada; 5 turmas de JI com 28 crianças em cada; 4 de JII com 28 e 3 com 23 crianças em cada turma. Na escola Anexo, estão matriculadas

⁴ Esta informação não é relevante para a pesquisa, mas, como a escola é de Ensino Fundamental, optei por divulgar a informação tanto na E1 quanto na E2.

4 crianças com deficiência e com laudo médico. Há um total de 874 alunos, de 3 a 14 anos, sendo atendidos pela escola.

A E2 foi construída e inaugurada em 27 de dezembro de 1969, na administração municipal do prefeito Stélio de Mendonça Maroja e do secretário de educação, o professor Solerno Moreira. Na época, atendia o ensino regular de 1ª a 4ª série (primário) e o supletivo, 1ª e 2ª etapas (1ª e 2ª totalidades). Até o ano de 2009, ofertava turmas em quatro turnos, atualmente somente em três: 11 turmas pela manhã; 5 turmas no intermediário, sendo que neste não oferta a pré-escola; 11 turmas no período da tarde.

A escola atualmente tem, nos três turnos, um quantitativo de 712 alunos, sendo que, na Educação Infantil (pré-escola): no turno da manhã, 2 turmas de JI com 25 crianças cada e 2 turmas de JII com 24 e 26 crianças em cada; no turno da tarde, 2 salas de JI com 25 crianças e 2 turmas de JII, uma com 25 e a outra com 22 crianças, 1 criança com deficiência. Já as turmas de Ensino Fundamental I (ciclos I e II) são oferecidas em 3 turnos (manhã, intermediário e tarde). A E2 tem um total de 68 funcionários.

No ano de 2015, a escola obteve nota 4,9 no IDEB e está estruturada segundo demonstra o Quadro 2:

Quadro 2 – Estrutura física da Escola 2

Especificação do espaço físico	Quantitativo
Salas de aula	11
Sala de vídeo	0
Sala de recursos multifuncionais	1
Sala de informática	1
Sala para os professores	1
Sala para a direção da escola	1
Sala para a coordenação pedagógica	1
Sala para a secretaria escolar	1
Banheiros para os funcionários	1
Banheiros para as crianças da Educação Infantil	2
Banheiros para os alunos do Fundamental	2
Banheiro adaptado	1
Refeitório	1
Cozinha	1
Depósito de alimentos	1
Depósito para materiais escolares (almoxarifado)	2
Pátio coberto	1

Continua

Especificação do espaço físico	Quantitativo
Quadra de esporte coberta	1
Brinquedoteca	1
Biblioteca e sala de leitura	1
Área verde	1

Fonte: Dados da secretaria da escola.

Vale destacar que as escolas foram escolhidas como *locus* da pesquisa por serem EMEIEF, atendendo ambas as etapas, Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de terem salas de SRM com Atendimento Educacional Especializado (AEE), possuírem turmas de JI e JII, com crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, e atenderem crianças com deficiência.

1.3.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas EMEIF, localizadas em um bairro periférico do DASAC, e tem como sujeitos dois professores de Educação Infantil, que têm em suas salas crianças com deficiência, com laudo ou não, amparados pela Nota Técnica 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que garante a inclusão sem laudo da criança com deficiência e/ou com dificuldades de aprendizagem como um direito universal, e dois professores de SRM.

Os sujeitos da pesquisa serão identificados com nomes fictícios, tais sejam Isabel, Ester, José e Bianca, para que sejam resguardadas suas identidades. Para melhor diferenciá-los, ao lado dos nomes, foram colocadas as siglas SR para professor de sala regular e SRM para os professores de AEE.

O quadro destaca que a idade dos professores está entre 30 e 55 anos, sendo três mulheres e um homem, corroborando com o que Gatti (2010), em suas pesquisas, constatou: o gênero feminino representa maioria dentro das escolas de educação básica.

Quadro 3 – Formação e Perfil Profissional dos professores da E1 e E2

NOME	IDADE	FORMAÇÃO INSTITUIÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO NA E. INFANTIL
Isabel-SR	53	Licenciatura Plena em Pedagogia (UNAMA); Especialização em Psicopedagogia	18 anos	28 anos – Fundamental I e Educação Especial	5 meses
José-SRM	30	Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA) e Matemática (UFPA); Especialização em Educação Especial	9 anos	5 anos – sala AEE	5 anos – atende alunos da EI

Continua

NOME	IDADE	FORMAÇÃO INSTITUIÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO NA E. INFANTIL
Ester-SR	42	Licenciatura Plena Formação de professores (UEPA); Especialização em Gerência Escolar, Metodologia do Ensino Superior, Educação Especial e Psicopedagogia Clínica	19 anos	26 anos – Educação Especial	+ 15 anos
Bianca-SRM	54	Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA); Especialização em Educação Ambiental, Mídia e Comunicação; Especialização em Atendimento Educacional Especializado	22 anos	22 anos	10 anos

Fonte: levantamento feito com os professores das escolas.

Verificamos que o tempo mínimo de graduação dos professores é de nove anos de formação, três têm formação em Pedagogia e um em Formação de professores. Quanto à experiência na docência, somente dois professores têm menos de 10 anos de atuação no magistério. Quanto à atuação na Educação Infantil, a maioria apresenta uma experiência docente de, no mínimo, cinco anos, apenas a professora Isabel-SR tem 5 meses de atuação na etapa, mas relatou que sua experiência na Educação Especial e no Ensino Fundamental somam vinte e oito anos de exercício no magistério. Três são oriundos de universidade pública e apenas uma de universidade privada, além disso, possuem de uma a três especializações, destacando-se que todos (as) têm formação em Educação Especial.

O quadro abaixo descreve o quantitativo de crianças atendidas, com e sem laudo, nas Unidades de Educação Infantil (UEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da SEMEC por distrito no ano de 2017 e as crianças matriculadas na E1 e E2 no ano de 2018 nas salas pesquisadas.

Quadro 4 – Quantitativo de crianças atendidas por Distrito UEI/EMEI

Distrito	Quantitativo UEI/EMEI	Crianças com laudo	Crianças sem laudo	Total de crianças
DAICO/DABEN	08	09	12	21
DAGUA/DABEL/DAENT	07	08	12	20
DAGUA/DASAC/DABEN	10	08	30	38

Continua

Distrito	Quantitativo UEI/EMEI	Crianças com laudo	Crianças sem laudo	Total de crianças
DAICO/DAOUT/DAENT	09	09	19	28
DAMOS/DABEN	06	08	11	19
DASAC/DABEN	04	15	12	27
	45	57	96	153

Fonte: CRIE – Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes.

Constatamos, a partir do quadro 4 acima, que existem 45 UEI/EMEI na rede, sendo significativo o número de crianças sem laudos. Consideramos também que há um relevante quantitativo de crianças da Educação Infantil incluídas.

O quadro 5 abaixo apresenta o quantitativo de crianças matriculadas nas salas dos sujeitos da pesquisa nas Escolas 1 e 2 no ano de 2018.

Quadro 5 – Quantitativo de crianças nas turmas da E1 e E2

PROFESSORA	TURMA	CRIANÇAS POR TURMA	CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
Isabel (SR) E1	Jardim II	25 crianças	2 crianças: 1 TEA ⁵ e um paralisia cerebral (com laudo)
Ester (SR) E2	Jardim I	26 crianças	3 crianças com TEA (sem laudo)

Fonte: dados levantados com as professoras e na secretaria da E1 e E2.

No quadro 5, verificamos que as salas das professoras estão com o número de crianças acima do estabelecido por lei para atendimento de crianças com deficiência em espaço de sala de aula. A LDB 9394/96, em seu Art. 25, estabelece que a demanda escolar nas unidades escolares se dará de acordo com os seguintes requisitos qualitativos mínimos:

- I. No tocante à relação professor-aluno:
 - a) Até 08 alunos por professor em classes que abriguem crianças de 0 a 1 ano;
 - b) Até 15 alunos por professor em classes que abriguem crianças de 1 a 3 anos;
 - c) Até 25 alunos por professor em classes de pré-escola e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental;
 - d) Até 35 alunos por professor em classes dos demais anos iniciais do Ensino Fundamental;
 - e) Até 40 alunos por professor em classes dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos.
- II. No atendimento as demandas:
 - f) Estabelecimento do número de alunos por sala de aula observando o índice de metragem de 1,20 por aluno em carteira individual, corresponda, no mínimo, a 1,00m² por aluno, exceção da Educação Infantil, para o qual, recomenda-se a utilização de 1,5m² por criança atendida em salas de atividades em área coberta.

⁵ TEA – Transtorno do Espectro Autista.

Além das normas gerais constantes no Capítulo VIII referente à Educação Especial, Art. 87, nas quais observamos que:

O agrupamento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns e no atendimento educacional especializado far-se-á pela equipe pedagógica da escola, sob a orientação do professor especializado, obedecendo às seguintes recomendações:

I. Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes, considerando o ano escolar em que forem classificados, o desenvolvimento social, afetivo e a faixa etária, de modo que todos os alunos se beneficiem da educação para a diversidade.

II. Compatibilização do número de alunos com necessidades educacionais especiais em no máximo 10% (dez por cento) do número total de alunos da classe, considerando as potencialidades e peculiaridades de cada aluno, permitindo ao professor de classe condições para atendimento eficaz às necessidades específicas de toda a turma.

III. O percentual estabelecido no inciso II deste artigo poderá ser ampliado até 50%, caso as necessidades especiais dos alunos não apresentem comprometimento cognitivo.

IV. O percentual estabelecido no inciso II deste artigo poderá ser ampliado até 50%, caso as necessidades especiais dos alunos não apresentem comprometimento cognitivo.

V. Evitar esforços para que alunos com múltiplas necessidades sejam matriculados 01 (um) por turma.

VI. Fica vedada a enturmação de alunos com diferentes formas de deficiência numa mesma classe.

A partir do Quadro 5, constatamos que, na E1, na sala de JII da professora Isabel-SR, há duas crianças com diferentes deficiências, situação que vai de encontro ao que dispõe o Art. 87 da LDB 9394/96.

O item a seguir discorrerá sobre o tipo de estudo e enfoque metodológico utilizado para desenvolver a pesquisa.

1.3.4 Tipo de estudo e enfoque metodológico

A função da metodologia é mostrar ao pesquisador o melhor caminho a seguir, ajudando-o a refletir e o instigando a ter um novo olhar sobre o objeto a ser pesquisado; o olhar do pesquisador sobre o mundo é curioso, indagador e criativo.

A elaboração de uma pesquisa, seja ela uma tese, dissertação, artigos e outros, necessita estar baseada em um planejamento adequado e cuidadoso, em reflexões dos conceitos e conhecimentos sólidos para obtermos resultados consistentes.

Nesse sentido, planejar se torna necessário dentro de uma pesquisa e isso também dependerá dos procedimentos seguidos, do envolvimento do pesquisador e de sua habilidade em trilhar o melhor caminho a seguir para que os objetivos sejam alcançados.

A pesquisa é um processo que requer muito esforço, não podemos prever os resultados nem deduzir que tudo é previsível. A escolha da metodologia significa escolher um percurso a

seguir de acordo com regras estabelecidas ou também reinventar métodos baseados na criatividade e imaginação. De acordo com Rodrigues, Gomes e França (2010, p. 55):

O processo de tomada de decisão na escolha do tipo de pesquisa a ser empreendido, a abordagem teórico-metodológica que será empregada, bem como as técnicas de coleta de informações e produção de dados depende em última análise do objeto a ser pesquisado e da formação acadêmica do pesquisador.

Após o trabalho cuidadoso, é preciso fundamentar teoricamente o objeto de estudo. Conforme Cruz Neto (1994, p. 54):

Definido o objeto com uma devida fundamentação teórica, construído instrumentos de pesquisa e delimitando o espaço a ser investigado, faz-se necessário concebermos a fase exploratória do campo para que possamos entrar no trabalho propriamente dito. Seguindo esses passos, devemos observar alguns cuidados relativos a entrada no trabalho de campo.

Caracterizamos esta como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois, segundo Bogdan e Biklen (1994), pressupõe recolher dados no ambiente em que estão ocorrendo as ações, descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem. Deste modo, a pesquisa qualitativa responde questões de natureza explicativa e não exerce o controle sobre os fenômenos. Assim, obtemos um produto final com características interpretativas das situações. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16):

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Bogdan e Biklen (1994, p. 48) enfatizam que a metodologia qualitativa possui cinco características fundamentais:

- 1-Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o principal instrumento;
- 2-A investigação qualitativa é descritiva;
- 3-Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- 4-Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- 5-O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Para fazer uma investigação em uma perspectiva qualitativa, o pesquisador precisa estar presente no ambiente pesquisado, porque todo e qualquer dado precisa ser compreendido para que não seja feita uma análise precipitada do ambiente. Há necessidade de dialogar com os sujeitos pesquisados.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 51):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra.

Ao dialogar com os professores de Educação Infantil na Educação Especial investigados, tivemos a oportunidade de escutar os relatos sobre sua formação, as práticas pedagógicas que beneficiam as crianças, o que pensam a respeito da inclusão, suas angústias, seus erros e seus acertos, a dinamicidade do movimento dentro da escola, pois, como professoras, entendemos alguns aspectos inerentes à prática de sala de aula e da escola.

Ao verificar a prática pedagógica dos professores a partir da inclusão das crianças com deficiência na rede regular de ensino da SEMEC de Belém, nas escolas que atendem a Educação Infantil, temos como objeto de pesquisa, como nos mostra Jara (1985), uma “problemática concreta”, que busca uma “teorização sobre a prática” e a perspectiva desta teorização constitui-se em um “guia de uma ação transformadora”. Uma investigação direta da realidade com o intuito de compreender as relações dos sujeitos, a partir da inserção das crianças com deficiência em salas regulares, por diferirem da SRM, seus conflitos e as mudanças de atitudes em sua prática pedagógica.

Constitui-se ainda como um estudo de caso, pois, segundo Lüdke e André (1986), trata-se da análise de uma experiência particular, possibilitando que sejam conhecidas as mudanças ocorridas na prática dos sujeitos envolvidos na experiência educativa e o estudo do contexto da formação do educador no processo educacional da SEMEC e na observação das práticas pedagógicas com as crianças com deficiência que estão inseridas na Educação Infantil em sala regular. Para estes autores, o estudo de caso é delimitado e seus contornos definidos no decorrer da pesquisa, pois, mesmo que seja igual ao outro, apresenta interesses diferentes e próprios a cada pesquisador.

O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), fundamenta-se principalmente em sete características principais, que visam: a descoberta; a interpretação do contexto; o retrato da realidade de forma aprofundada; o uso de variadas fontes de informação; a revelação da experiência vicária (que faz às vezes de outros, tenta associar dados no estudo de caso baseado em suas experiências pessoais); a representação de pontos conflitantes numa situação social; utilização de uma linguagem acessível, de fácil compreensão.

Para a realização da pesquisa em duas EMEIF da rede municipal de ensino de Belém, conduzimos um levantamento documental junto à SEMEC, por meio da coordenação de

Educação Infantil e coordenação do CRIE, ou seja, a listagem das UEI, EMEI e EMEIF por distrito, que tivessem crianças com deficiência, assim como o quantitativo de crianças com perfil específico. De acordo com as informações, verificamos que, no distrito DASAC, havia duas escolas de EMEIF com um quantitativo relevante de crianças com deficiência em 2017 e com SRM, onde as crianças da pré-escola recebem atendimento especializado. Vale ressaltarmos que nas unidades e escolas que atendem somente a Educação Infantil não existem SRM, dado usado como um dos critérios para a escolha, pois, além de professores de sala regular, temos como sujeitos os professores de SRM.

Em seguida, solicitamos autorização para o desenvolvimento da pesquisa, emitido pela SEMEC (ANEXO A) e, de posse do termo, fomos para as escolas onde a interação com os professores se iniciou em novembro de 2017, retornando com a pesquisa de campo no período de maio a outubro de 2018. As observações foram realizadas de maio a junho de 2018: no Jardim I, E2, pela manhã, duas vezes na semana; no Jardim II, E1, no turno da tarde, de duas a três vezes por semana.

No item a seguir serão destacados os procedimentos metodológicos da pesquisa por meio do levantamento bibliográfico; da análise documental; do diário de campo; da sistematização e análises de dados; e do aspecto ético da pesquisa.

1.3.5 Procedimentos metodológicos

- Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico nos revelou algumas pesquisas relacionadas ao tema, mas, na busca, encontramos pesquisas e discussões que nos auxiliaram a entender como está sendo organizada e realizada a formação dos professores e como estes organizam sua prática pedagógica para desenvolver o trabalho com as crianças deficientes na pré-escola.

Dentro de um trabalho científico, o levantamento bibliográfico se mostra imprescindível a partir do momento em que o pesquisador escolhe um tema a ser pesquisado. Diante disso, é importante priorizar os dados bibliográficos coletados do estado da arte. O processo começa com a escolha de uma base de dados preliminar, na qual fazemos a aplicação de uma série de etapas de filtragem, correlativa aos objetivos da pesquisa, terminando com a priorização desses dados através de um de apoio à decisão.

Estabelecer uma estratégia de pesquisa bibliográfica visa facilitar a identificação dos principais trabalhos, este tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento do que foi pesquisado, sob qual enfoque ou perspectiva foi tratado o tema na literatura apresentada. Para

Salomon (2004), pode-se dividir a pesquisa bibliográfica em três fases: 1 - Fase da preparação (identificação, localização, fichamento e obtenção da informação); 2 - Fase da realização (realização do fichamento, procedimento de leitura e elaboração do trabalho científico); 3 - Fase da comunicação (redação do trabalho).

O referencial metodológico: Bardin (2011); Jara (1985); Lüdke e André (1986); Triviños (1987); Cruz Neto (1994); Salomon (2004). As referências teóricas são os seguintes autores: Ariès (1981); Kuhlmann Jr. (1998); Jannuzzi (2004, 2012); Mazzotta (2005). A base teórica na Educação Infantil: Azevedo (2013); Kishimoto (2002); Kramer (2002, 2006, 2011); Oliveira, Santos e Lima (2011). Na Educação Especial com a perspectiva inclusiva, os autores: Alves (2006), Bürkle (2010); Beyer (2013); Drago, (2005, 2011); Freitas (2013); Mantoan (2006, 2011); Oliveira (1997); Orrú (2017). Na formação de professores, os autores: Gatti (2009; 2010); Garcia (1999); Nóvoa (1992, 1995); Santos (1998). Na prática pedagógica, as referências são: Cunha (2011); Japiassú (1976); Freire (1996); Morin (2011); Tardif e Lessard (1991), dentre outros.

- Análise documental

A análise documental é uma das técnicas utilizadas na pesquisa qualitativa. Para Lüdke e André (1986, p. 38): “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Realizamos, então, a análise dos documentos oficiais do Brasil, do estado do Pará e do município de Belém, o planejamento anual do ano de 2017 – Educação Especial/Infantil do CRIE e do ano 2018, que discorrem sobre a Educação Infantil e Educação Especial.

Dentre os documentos oficiais nacionais, analisamos: a Constituição Federal Nacional (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971-1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015); as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

- Observação não participante – (roteiro no Apêndice C) já sistematizado para pesquisa

A observação não participante tem alguns pontos a serem considerados; de acordo com Lüdke e André (1986, p. 25):

[...] para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho preparação rigorosa do observador.

Planejar a observação significa antecipadamente determinar dois pontos importantes “o que” e “como” observar sendo criterioso e honesto em suas análises. Lüdke e André (1986) enfatizam que, em uma observação, cada pessoa tem um olhar diferenciado ao analisar o mesmo objeto, pois isso vai depender muito da história e cultura de cada observador.

Na observação não participante, não existe a interação do pesquisador com o objeto de estudo, tudo o que for observado poderá ser anotado. Essa técnica reduz a interferência do pesquisador observador no ambiente pesquisado.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, solicitamos ao gestor da E1 que pudéssemos expor às professoras a proposta de pesquisa, o que foi prontamente recebido e compreendido. Na E2, após as apresentações, a gestora fez um convite para participarmos, no início do ano de 2018, de uma formação em contexto escolar sobre dislexia, com o tema “Dislexia: identificação e atividades propostas como auxiliar na aprendizagem dos alunos”, momento em que foi apresentado o projeto de pesquisa aos professores e coordenadores da escola.

Ao iniciar as observações em sala, ocorreu a apresentação às crianças. No princípio, deparamo-nos com olhares curiosos, mas, logo no decorrer dos dias, tornaram-se solícitas e acostumadas com a presença de uma pesquisadora, agindo de maneira natural e acolhedora. Inclusive uma das crianças com deficiência da E2, no primeiro dia, recusou-se momentaneamente a entrar em sala, o que logo foi contornado pela professora.

Por intermédio de um cronograma, as observações ocorreram no ambiente de sala, pátio, refeitório e nas áreas externas das escolas, com o objetivo de perceber as práticas e o desenvolvimento das atividades auxiliadas pelos professores, assim como a forma de interação dos professores com os alunos, tudo de maneira que não interferisse no cotidiano dos sujeitos.

O roteiro de observação (APÊNDICE C) considerou os seguintes aspectos: estrutura e organização da sala; relações interpessoais no ambiente educativo; atividades desenvolvidas com as crianças: prática pedagógica, estratégias e avaliação.

Seguimos um cronograma que previa 40 dias de observação, nos turnos da manhã e tarde, sendo que, no primeiro turno, terças e quartas-feiras, a turma observada era o Jardim I

das 07h às 10h, e, pela tarde, segundas e quintas-feiras, das 15h às 18h, o Jardim II, perfazendo, assim, 6 horas diárias de observação.

A observação, segundo Lüdke e André (1986), ocupa um lugar privilegiado na pesquisa educacional. O pesquisador pode recorrer a sua vivência profissional para obter melhores análises e resultados significativos na pesquisa. Para Lüdke e André (1986, p. 26), a observação:

[...] permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias do sujeito, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Neste caso específico, observar a prática pedagógica com as crianças com deficiência requer do pesquisador sensibilidade no olhar, pois a atuação como professoras da educação básica nos coloca como protagonistas de situações que nos levam a refletir sobre a prática pedagógica e a busca pela autoformação para entender e ajudar no aprendizado dos alunos com deficiência em sala de aula.

- Diário de campo (APÊNDICE D)

O diário de campo é um instrumento de registro de pesquisa. Triviños (1987, p. 114):

Considera o diário de campo uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais.

Do ponto de vista prático, o diário de campo torna o trabalho do pesquisador mais organizado, pois, ao final de cada dia, ficam registradas todas as atividades que foram observadas, uma forma também do pesquisador readequar seus pensamentos, lembrando os acontecimentos do dia. Ao agendar suas tarefas, o pesquisador faz um relato das situações observadas. Para Triviños (1987), o diário de campo é um instrumento de registro das atividades e uma forma de complementação das informações sobre o lugar onde a pesquisa está sendo realizada.

Sendo assim, os registros das observações foram efetivados por meio do diário de campo, no qual registramos acontecimentos, comportamentos e falas durante todo o percurso de observação.

Além disso, para melhor verificar a organização de sala e das atividades desenvolvidas, foram feitos alguns registros fotográficos.

- Entrevista semiestruturada (APÊNDICE B)

Este instrumento já foi devidamente discutido no âmbito da pesquisa, e será dividido em dois roteiros diferentes um para os professores e outro para os coordenadores das escolas *locus* da pesquisa. Para Triviños (1987, p. 146;152):

A entrevista [semiestruturada] tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista [semiestruturada] “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

É uma maneira de o pesquisador buscar do seu entrevistado mais detalhes de alguma informação, sem deixar de agir com o rigor ético. Para Lüdke e André (1986, p. 33), a entrevista consiste em um instrumento básico da coleta de dados e desempenha papel importante nas pesquisas na área de ciências sociais:

Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas.
[...] De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre pesquisador e o pesquisado [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Ao pesquisador, cabe agir com ética. As transcrições das falas dos sujeitos da pesquisa devem ser absolutamente fidedignas, pois é extremamente importante o respeito e a confiança mútua entre as partes envolvidas.

As entrevistas foram agendadas previamente com os professores e coordenadores em horários convenientes para eles, ocorreram no ambiente de trabalho no período aproximado de 90 minutos, devido ao fato de cada entrevistado ter uma necessidade de colocar suas ideias, concepções e seus argumentos; as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

- Sistematização e análises dos dados

A análise de conteúdo é a técnica adotada para analisar os dados, das entrevistas, das observações e dos documentos, coletados pelo pesquisador com os sujeitos no decorrer da pesquisa. Os dados coletados, nesta fase, são sistematizados e analisados em categorias para auxiliar na compreensão das falas. Bardin (2011) aponta a necessidade do rigor, da objetividade e da ética aliada a uma criatividade subjetiva na utilização dessa técnica, de modo que seja desvelado o que é questionado. Para tanto, o pesquisador precisa ter disciplina, dedicação,

paciência e tempo. Assim, utilizamos aspectos relacionados à análise de conteúdo, a categorização, por meio da qual identificamos as categorias analíticas e as categorias temáticas.

Segundo Bardin (2011), que popularizou a análise de conteúdo, existem várias etapas da análise e estas estão divididas em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré-análise, o pesquisador precisa sistematizar as ideias iniciais postas pelo quadro referencial teórico, que compreende a leitura do material analisado após a transcrição das entrevistas, tendo como foco principal de organização: a análise dos dados, a formulação de hipóteses e os objetivos, “e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 95).

A segunda fase é a de exploração de material, na qual os textos e entrevistas são recortados em unidades de registros divididas por temas, partindo para categorizações agrupadas de acordo com os temas correlatos, categorias analíticas e temáticas, facilitando a organização dos dados. As categorias analíticas são retiradas do referencial teórico e documental, como a Educação Infantil, a Educação Inclusiva, a formação e a prática pedagógica, já as categorias temáticas são extraídas das entrevistas, das observações realizadas no decorrer da pesquisa, exigindo do pesquisador um rigor científico, evidenciando a qualidade do estudo.

A fase do tratamento dos resultados, segundo Bardin (2011), é o momento em que o pesquisador, de posse dos resultados, faz inferências e interpretações dos dados de acordo com os objetivos previstos e descobertas da pesquisa.

De acordo com Gomes (2002), o pesquisador, ao chegar na fase da análise de dados, pode achar que a pesquisa está no final, mas esta fase precisa de outras para que seja realmente finalizada, pois os dados coletados podem ser insuficientes para a análise adequada. Portanto, ao chegar nesta fase da pesquisa, o pesquisador precisa estar com todos os dados coletados, o problema, os objetivos e as questões norteadoras claramente definidos, além do principal: estar pautado por uma fundamentação teórica consistente para embasar a análise de forma adequada. Para Minayo (1992 apud GOMES, 2002, p. 69), existem três finalidades para essa etapa da pesquisa:

[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Segundo Minayo (1992), o pesquisador precisa estar preparado para agir com eficiência de maneira a não ficar preso a três obstáculos mais comuns nesta parte da pesquisa, que podem

trazer uma ilusão de que tudo está fácil. Desse modo, o pesquisador precisa combater o óbvio, pela familiaridade que tem com o que está pesquisando, não se envolver tanto com os métodos e técnicas e esquecer os significados dos dados e, por último, estar fundamentado teoricamente para não ter dificuldade em concluir o seu trabalho.

Os dados desta pesquisa foram coletados e sistematizados com o cuidado de analisar as categorias construídas no decorrer do trabalho, para tanto o embasamento teórico foi imprescindível nas análises das técnicas de pesquisa. Consideraremos também a intenção voluntária da participação na pesquisa.

A técnica de categorização da análise de conteúdo foi realizada a partir de Bardin (2011), utilizando a classificação dos elementos constitutivos por meio da diferenciação em primeiro plano e por reagrupamento segundo o gênero, previamente definidos, desta forma são identificadas as categorias analíticas e temáticas. Segundo Oliveira e Mota Neto (2011, p. 164):

As categorias analíticas iniciais são aquelas provenientes das primeiras leituras sobre o tema em estudo, conceitos que estão na base das discussões sobre o tema em estudo. [...] as categorias analíticas emergentes são as que surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto da leitura bibliográfica como do processo de coleta de dado, por meio das entrevistas e outras técnicas realizadas com os participantes. [...] As categorias temáticas constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados.

De acordo com o explicitado acima, como categoria analítica, evidenciamos, no quadro 6, como primeiro indicador a Inclusão na Educação Infantil e a Prática do Professor na Educação Infantil Inclusiva.

Quadro 6 – Categorias de Análise

Categoria Analítica	Categoria Temática
Educação Infantil Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de inclusão: educação para diversidade • Formação e autoformação como aliada da prática inclusiva: compartilhamento de informações e ações
Prática do professor na Educação Infantil Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento e aprendizagem • Relações interpessoais: interação <p>Práticas inclusivas: planejamento, estratégias e avaliação</p>

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Ao finalizar a pesquisa, ressaltados que todas as informações geradas serão apresentadas à comunidade escolar do município de Belém, com o objetivo de levar ao conhecimento dela as constatações evidenciadas como contribuição na melhoria do atendimento às crianças com deficiência.

- Aspectos éticos da pesquisa

Foi realizada, a princípio, a coleta de dados pessoais, nível de instrução e quantitativo de crianças para que houvesse a familiarização entre pesquisador e seus pesquisados, mas é importante dizer que, ao fazer a entrevista semiestruturada, novamente os participantes foram informados que têm livre escolha, que a participação na pesquisa é voluntária e, no momento, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice A, para assinatura e consentimento de todos.

A seguir, focaremos no levantamento do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no acervo dos cursos de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA).

1.3.6 Estado do conhecimento

Para realizar o estado do conhecimento, fizemos um levantamento dos trabalhos de dissertações e teses publicadas no período de 2006 a 2016. Para Morosini e Fernandes (2014, p. 158), o estado do conhecimento “fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo”.

Para fins de delimitação da pesquisa, utilizamos as palavras-chave **Educação Especial, inclusão, Educação Infantil, formação e prática pedagógica inclusivas** no banco de dados das dissertações e teses da CAPES e dos PPGED da UFPA e UEPA (CAPES, 2016; PPGED, 2015; PPGED UEPA, 2016).

Quadro 7 – Levantamento dos trabalhos acadêmicos relacionados ao tema no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2006 a 2016

TEMA	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Prática pedagógica inclusiva	CAPES	7
Formação de professores para ensinar alunos com deficiência	CAPES	3

Continua

TEMA	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Educação Inclusiva na Educação Infantil em escolas de ensino fundamental	CAPES	1
Total	CAPES	11

Fonte: CAPES (2016).

Na CAPES, encontramos 11 trabalhos, selecionados a partir da leitura dos resumos, que tinham como objeto de estudo os temas relacionados à Educação Infantil e Educação Especial Inclusiva e nos quais era discutida a prática pedagógica dos professores.

No âmbito do estado do Pará, a pesquisa foi direcionada para os sites dos PPGED da UEPA e UFPA, onde obtivemos as informações para construção dos dois quadros a seguir.

Quadro 8 – Levantamento dos trabalhos acadêmicos relacionados ao tema no PPGED-UEPA no período de 2006 a 2016

TEMA	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Rotinas e representações de alunos surdos	UEPA	2
Práticas pedagógicas na Educação Infantil	UEPA	2
Escola inclusiva e autismo	UEPA	1
Formação e práticas em sala de recursos	UEPA	1
Glossário bilíngue na educação de surdos	UEPA	1
Construção identitária de professores de sala de recursos	UEPA	1
Práticas de letramento com deficiente	UEPA	2
TOTAL	UEPA	12

Fonte: PPGED-UEPA (2017).

O levantamento mostrou 12 trabalhos voltados ao tema no período de 2008 a 2015, mas apenas 1 trabalho, de 2015, estava relacionado a prática pedagógica na Educação Infantil e Educação Especial Inclusiva e nenhum tema relacionado à formação de professores da Educação Infantil.

Quadro 9 – Levantamento dos trabalhos acadêmicos relacionados ao tema no PPGED- UFPA no período de 2006 a 2016

TEMA	INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE
Educação Infantil e Educação Inclusiva	UFPA	2
Práticas pedagógicas e a Educação Inclusiva na Educação Infantil	UFPA	2
Formação inicial e a Educação Inclusiva	UFPA	5
Institucionalização da LIBRAS	UFPA	1
TOTAL	UFPA	10

Fonte: PPGED-UFPA (2017).

No PPGED-UFPA, foram encontrados 2 trabalhos que tinham como objeto de estudo a Educação Infantil e a Educação Especial Inclusiva e 2 que tinham como tema a prática pedagógica na Educação Infantil Inclusiva.

Desta forma, para obter mais informações sobre o objeto de estudo, fizemos uma seleção das teses e dissertações que mais se aproximam do interesse desta investigação e que abrangem a formação e prática dos professores da Educação Infantil na perspectiva inclusiva, chegando aos 04 trabalhos apresentados no quadro 10. Deste modo, selecionamos 1 tese e 3 dissertações, detalhadas com uma breve exposição, pois tivemos oportunidade de ler para melhor compreender como foram elaborados os trabalhos.

Quadro 10 – Teses e dissertações com temas relacionados ao objeto de estudo proposto na área da Educação Infantil Inclusiva – Portal da CAPES; PPGED-UEPA e PPGED-UFPA

ANO	INSTITUIÇÃO	TIPO	TÍTULO	AUTOR
2005	PUC-Rio	Tese	A infância, Educação Infantil e Inclusão: um estudo de caso em Vitória	Rogério Drago
2006	UFPA	Dissertação	A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil: uma análise do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de Belém	Miriam Matos Amaral
2012	UFRN		Concepções e Práticas Pedagógicas de Professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência	Priscila Ferreira Ramos Dantas
2015	UEPA		Educação Infantil Inclusiva: o que a prática docente revela?	Gicele Holanda da Silva Pinto

Fonte: CAPES/PPGED-UFPA/PPGED-UEPA (2017).

A tese de doutorado de Drago (2005), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, com o título “A Infância, Educação Infantil e Inclusão: um estudo de caso em Vitória”, faz uma análise da inclusão da criança com deficiência nas salas regulares da Educação Infantil do município de Vitória, levando em consideração três pressupostos básicos de análise: as concepções de educação, a infância e a inclusão.

A dissertação de Dantas (2012), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, intitulada “Concepções e Práticas Pedagógicas de Professoras da Educação Infantil na Inclusão de alunos com deficiência”, fez uma análise investigativa sobre as concepções e expectativas de professoras na Educação Infantil de um centro do município de Natal (RN) sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência e como a prática pedagógica desenvolvida implicou na aprendizagem dos alunos deficientes em sala regular.

A dissertação de Amaral (2006), da UFPA, com o título “A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil: uma análise do currículo a partir das

práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de Belém”, fez uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da rede municipal de Belém, a partir da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais (NEES)⁶ proposta no Projeto Político Pedagógico Escola Cabana. Uma investigação para saber como se deu o processo de inclusão das crianças com NEES após a Escola Cabana e quais práticas pedagógicas foram adotadas pelas professoras para auxiliar o desenvolvimento do aprendizado das NEES, orientadas pelos pressupostos da Escola Cabana.

A dissertação de Pinto (2015), da UEPA, com o título “Educação Infantil Inclusiva: o que a prática docente revela?”, analisou os pressupostos teóricos metodológicos da Educação Inclusiva articulados na prática pedagógica das docentes que atendiam em salas regulares as crianças com deficiência na Educação Infantil do município de Tucuruí.

Os resultados das pesquisas citadas evidenciaram que a ideia de inclusão permite a criança com deficiência a interação, o respeito à diversidade, as novas oportunidades permeadas através do conhecimento e das relações de afetividades. Existe também a noção de que a prática pedagógica deve ser partilhada e fortalecida em conjunto com todos os membros da escola e a formação pode e deve contribuir para mudanças de atitudes e opiniões. A Educação Infantil e a Educação Inclusiva percorreram um grande caminho de descobertas e de direito, mas a análise também nos mostrou que ainda existe preconceito e muitas escolas não apresentam um projeto de inclusão que beneficie toda a comunidade escolar sem restrição.

A seguir, na seção 2, apresentamos um breve histórico da infância, da criança, da Educação Infantil, da Educação Especial, relatando sobre a infância no mundo, a infância no Brasil, a criança na Educação Infantil e na Educação Especial, finalizando com a Educação Especial e Inclusiva em Belém.

⁶ No Brasil, mudanças começaram a ocorrer já pela nomenclatura de alunos excepcionais para alunos com necessidades educacionais especiais em 1986, pela Portaria CENESP/MEC, n. 69, ainda que efetivamente não houvesse um avanço na inserção desses alunos no ensino regular.

2 BREVE HISTÓRIA DA INFÂNCIA, DA CRIANÇA, DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 A infância no contexto mundial

A história da infância no mundo é marcada pelo descaso e, muitas vezes, pela violência, não havia na sociedade o sentimento de proteção e nem existia uma concepção de infância, Ariès (1981), importante historiador medievalista, iniciou seus estudos a partir das observações iconográficas. Para Ariès (1981), no século XII, não era percebido o sentimento de infância e as crianças não eram retratadas, desta maneira, concebia que “[...] à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-las. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (p. 50). As crianças não eram percebidas em suas necessidades, nem eram sujeitos de direito e, quando bebês, eram vistas apenas como um motivo de distração. Ariès (1981, p. 275) descreve:

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idades. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...].

Devido à mortalidade elevada das crianças, as famílias encaravam a morte delas naturalmente. Neste período, não havia diferença entre as crianças e os adultos, a não ser pelo tamanho, pois aquelas que passavam da primeira infância logo eram colocadas para ajudar no trabalho pesado juntamente com os adultos, a partir dos 7 anos, eram percebidas somente como seres produtivos e utilitários.

Para Ariès (1981, p. 156), referir-se à inexistência de crianças na arte medieval é fazer a relação do seu objeto de estudo com a falta de lugar para a infância naquele contexto.

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade de distinguir a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia.

A educação era voltada para a aprendizagem de técnicas, de um ofício e vivia-se em um meio social onde as pessoas não se preocupavam em resguardar sua integridade física e moral, ficando à mercê de todos os tipos de exploração e abusos.

Algumas mudanças de paradigmas começaram a ser sinalizadas entre a Idade Média e a Moderna. Segundo Ariès (1981), o século XVII foi de grande importância para a evolução da infância. Nesta época, a criança é retratada sozinha na iconografia e começam os estudos sobre a psicologia infantil, que tinha como objetivo conhecer a mente da criança para melhorar os métodos utilizados na educação.

No final do século XVIII, as vestimentas das crianças se diferenciam das roupas dos adultos. Para Ariès (1981, p. 33), “[...] foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e a deixasse mais à vontade”. O modo de vestir passou a dar às crianças uma liberdade de movimento, permitindo-lhes que o brincar fizesse parte da infância não permitida na Idade Média e a criança deixou de ser vista apenas como um adulto em miniatura.

A história começou a se encarregar de novos caminhos e romper com modelos concebidos. A vida cotidiana foi se delineando e desvelando possibilidades humanizadas que indicavam aos adultos características próprias e peculiares desta fase da vida. A partir daí os fatores sociais e históricos contribuíram para a constituição de uma outra perspectiva de infância.

Diante disso, as concepções de infância e criança, antes sinônimos, começaram a ser vistas de maneiras diferentes, a infância como uma fase da vida da pessoa e a criança como sujeito histórico, social e cultural. A infância como uma condição da criança concreta e produtora de sua história. Nesse sentido, Kramer (2006, p. 14) argumenta que:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Houve, na história, três importantes conceitos de infância: a infância negada no século XV; a infância industrializada entre os séculos XVI e XVIII; a infância de direitos a partir da modernidade, em que se iniciou o sentimento de infância e a criança passou a apresentar particularidades diferentes dos adultos, dando início ao movimento de escolarização.

A partir do século XVIII, Estado e família iniciaram uma parceria na educação das crianças, período histórico em que a moderna ideia da infância se constitui, deixando de lado

ideias de fase imperfeita, incompleta ou miniaturizada⁷, para conceber a ideia de uma fase própria do desenvolvimento humano, partindo do princípio de que a criança tem seu próprio mundo e que é preciso compreendê-lo a partir da própria criança, garantindo e valorizando seus direitos e necessidades. Kramer (1999, p. 272) tem defendido como específico da infância o poder de imaginação, fantasia e criação: “[...] as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem”.

Diante de fatores tão diversos, corroboramos também com Sarmiento (2007, p. 29), que comenta: “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções de infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]”.

Autores como Sarmiento e Pinto (1997) enfatizam que, a partir dos anos 1990, o estudo sobre crianças ultrapassou os limites das investigações apenas ligadas à medicina, psicologia do desenvolvimento ou pedagogia para se tornar um fenômeno social; as crianças passam a ser vistas como categoria autônoma possível de ser analisada e respeitada dentro da sociedade. (SARMENTO; PINTO, 1997). Esta mesma sociedade teve que se responsabilizar e garantir alguns direitos fundamentais a uma vida digna. Mas que, de acordo com Sarmiento e Pinto (1997, p. 02):

Não foi o suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças, como, pelo contrário, não cessam de se intensificar fatores que fazem das crianças o grupo etário mais sujeitos a situações específicas de opressão e afectação das condições de vida[...].

Hoje se conhece mais sobre a infância, mas ainda se discute muito em que idade o indivíduo deixa de ser criança dentro de cada grupo de pertença, considerando a infância, conforme Sarmiento e Pinto (1997, p. 07), uma categoria social que se define pela idade.

Para tanto, ao falar em infância é mais correto falarmos em infâncias, no plural, relacionar a mesma ao contexto no qual a criança está inserida, com suas necessidades e

⁷ Para Kohan (2003, p. 24; 63-64), na Idade Antiga, havia quatro Conceitos Platônicos de infância. No primeiro, a infância não tinha características próprias, centrava-se numa visão futurista, a criança não era nada no presente: a infância como pura possibilidade. No segundo, a criança era vista como um ser inferior, sendo a infância uma fase da vida adulta: a infância como inferioridade. O terceiro conceito concebe a criança como um ser desprezado, excluído: a infância como outro desprezado. Por último, o quarto traço da infância, a criança (masculino) seria preparada, moldada e direcionada a uma nova *polis*: a infância como material de política.

As teses centrais de Ariès são duas: a primeira é de que, nas sociedades europeias, durante a época medieval, não havia um sentimento ou consciência de “infância”. Nessas sociedades, o que chamamos de infância estava limitado a esse período relativamente curto, mais frágil da vida, em que uma pessoa ainda não pode satisfazer suas necessidades básicas. Segundo essa tese, em um longo período que vai até um momento difuso entre os séculos XVII e XVIII, aqueles a quem chamamos de crianças eram adultos menores ou em menor escala de tamanho.

características próprias, por isso, abordaremos, no próximo subitem, a infância no contexto histórico brasileiro a partir da colonização.

2.1.1 A infância no Brasil

No Brasil, não foi diferente a maneira como a infância foi tratada dentre os muitos homens e escassas mulheres que se aventuraram nas naus a partir de 1530, quando o território brasileiro começou a ser povoado pelos portugueses na época da epopeia marítima. Dentre os aventureiros, havia muitas crianças fazendo parte da tripulação em condições precárias de sobrevivência e de trabalho. Segundo Lopes (2005, p. 15):

[...] as dificuldades iniciavam-se nas embarcações que traziam estes imigrantes, onde as crianças, uma vez embarcadas, estavam expostas às penosas condições de viagem. As crianças, segundo sua condição social ou proteção, eram submetidas à trabalhos pesados e muitas vezes destinadas a sobreviver em péssimas condições, não resistiam as punições e abusos recebidos.

A concepção de criança foi também marcada pelas influências da colonização. Com a chegada dos jesuítas e o início do processo de colonização em 1549, nasce o primeiro sistema educacional brasileiro, tendo como principal objetivo a fundamentação do cristianismo, logo a concepção de criança era idealizada pela imagem do menino Jesus. Os Jesuítas tinham como foco principal implantar a fé cristã e, por conta disso, preferiam catequizar as crianças pequenas para que elas, de alguma maneira, influenciassem os adultos. Para os Jesuítas, segundo Farias (2005), a alma infantil era considerada uma “cera virgem” de fácil moldagem e melhor de ser manipulada. Para as crianças menores de sete anos, não era ofertada nenhuma educação, ficavam sob a guarda de suas famílias.

No decorrer da história, a infância no Brasil foi retratada, sob a influência europeia, de diferentes maneiras; no século XIX, os registros, segundo Leite (2003, p. 19), “foram feitos por estrangeiros que estiveram no Brasil de 1803 a 1900, e na leitura de alguns livros de memórias de homens e mulheres que foram crianças durante esse século”. De acordo com Leite (2003), os textos tratam da reconstrução de um período da vida dos relatores e suas experiências de modo a se formar um texto caleidoscópico sobre aspectos da vida das diferentes crianças (escravas, brancas, índias) encontradas no Brasil.

Era também comum, na Colônia, o abandono de crianças e o infanticídio, práticas encontradas entre índios, brancos e negros. Diante do agravamento da mortalidade infantil, pois as crianças não eram ouvidas nem se falava nelas, que surgiu, na Europa, a roda dos expostos⁸

⁸ Roda dos expostos o nome provém do dispositivo onde se colocava os bebês que se queria abandonar.

no século XII. Segundo Marcílio (2003, p. 56), “a roda dos expostos teve origem na Idade Média na Itália”. Surgiu com as confrarias de caridade e existiu por um grande período de nossa história, da Colônia à República. Para Marcílio (2003, p. 53), essa instituição cumpriu importante papel: “Quase por um século e meio a roda dos expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo Brasil. [...] foi um fenômeno essencialmente urbano e pontual”.

Atualmente ainda consta que a realidade brasileira não é das melhores para nossas crianças, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (ALVIM, 2018), “seis em cada dez crianças vivem em situação precária”, são 32,7 milhões de pessoas até 17 anos sofrendo privações. O estudo apontou as falhas na garantia de direitos das crianças e adolescentes brasileiros, sendo que o principal deles é a falta de saneamento, que prejudica o maior número de crianças (13,3 milhões), seguido da educação (8,8 milhões) e da água (7,6 milhões). Importante frisarmos que, dentre essas taxas de privações, a criança negra é a mais atingida, percentual de 70%.

No que diz respeito à educação, temos o equivalente a 545 milhões de crianças e adolescentes entre 8 e 17 anos que não foram alfabetizados, sendo que nas regiões Norte e Nordeste estão as mais afetadas, tendo os seus direitos negados. De acordo com o UNICEF, um quinto dos brasileiros entre 4 e 17 anos passam por privações, como o atraso escolar e o analfabetismo após 7 anos, além de privações extremas como a negação do direito à educação, sem contar as que exercem trabalho infantil ilegalmente, pois estão na faixa dos 5 a 9 anos.

A infância, no Brasil, vive contrastes muito pertinentes, as desigualdades são vistas como normais. Embora muitos direitos tenham sido conquistados, pois havia muita exploração, ainda existe muita coisa a ser feita, e a sociedade precisa se movimentar para que sejam garantidos os direitos básicos para uma vida digna. Esse mesmo relatório tem por base dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD (2015), que inclui indicadores correspondentes a renda per capita das famílias e o cumprimento de direitos fundamentais garantidos por lei. Foi constatado que 34% das famílias vivem com menos de R\$ 350 mensais nas áreas urbanas e menos de R\$ 270 nas áreas rurais, não garantindo com isso suas necessidades básicas.

Ao mencionarmos as necessidades básicas não podemos deixar de falar na educação das crianças de 0 a 5 anos, de como surgiu o pensar na criança, não para o futuro, para o presente. Neste contexto, a criança e a educação infantil são a base de uma trajetória na qual a educação precisa ser vista como prioridade, assim como a alimentação, a água e o saneamento, pois sem

esses elementos não podemos conceber a liberdade de direitos de cidadãos em sua plenitude para eliminar a realidade tão desigual num país tão rico em sua cultura e natureza.

2.2 A Criança e a Educação Infantil

Em 1875, surgiu, segundo Bastos (2001), o primeiro Jardim de Infância no Rio de Janeiro, idealizado pelo médico Joaquim José Menezes Vieira e sua esposa D. Carlota. A instituição foi inspirada na concepção educacional froebiana⁹ e era apenas para crianças na faixa etária dos três aos seis anos.

Os primeiros a direcionarem sua atenção à infância foram os médicos higienistas, devido à alta mortalidade infantil na época. No início, a Educação Infantil estava ligada às questões de saúde e ao assistencialismo. Iniciou-se, na mesma época, a implantação das creches para crianças de zero a dois anos, cujas mães eram operárias. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), os idealizadores das creches as viam como um mal necessário. Com caráter assistencialista, essas creches visavam apenas o guardar e o cuidar da criança na falta da família e a maioria das instituições tinha cunho comunitário e filantrópico. Conforme essa concepção, a criança era vista como um ser frágil, indefeso e completamente dependente. Os profissionais sem formação atuavam restritamente nos aspectos básicos de higiene e regra de bom comportamento, e a educação era pautada na autoridade e respeito sem contestação.

As cidades começaram a crescer, a industrialização e a pobreza também seguiram os rumos do crescimento no Brasil, com isso, viu-se a necessidade do cuidado das crianças. Diante desse panorama, as crianças passaram a ser um problema social do Estado, em consequência, veio a necessidade de implantação de políticas públicas e leis específicas que atendessem a infância. Conforme Kramer (1991, p. 61):

Faltava de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre, e foi com o intuito de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao “problema da criança” que alguns grupos começaram a atuar no início do século XX.

⁹ Friedrich Froebel viveu entre 1782 e 1852, suas ideias são destaque no cenário educacional moderno. Foi um dos primeiros educadores a considerar a infância como decisiva na formação das pessoas. Foi o criador dos jardins de infância, os chamados Kindergarten – em alemão, *kind* significa criança e *garten* significa jardim –, destinados aos menores de oito anos; o nome “jardim de infância” se relaciona a um princípio de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de forma saudável. Defendia um ensino sem obrigações, pois o aprendizado depende do interesse de cada um e se faz por meio da prática.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), o primeiro jardim de infância, denominado Caetano Campos, instalado na cidade de São Paulo foi inspirado na concepção de Pestalozzi¹⁰, mas, embora público, a prioridade de matrícula era para os filhos da classe alta.

Vimos, no contexto, que as políticas públicas, desde o início da história, estavam pautadas no dualismo da educação uma para ricos e outra para pobres. Esse dualismo resulta na existência de um problema pedagógico, pois o cuidar e o educar a princípio eram vistos e ligados à figura materna, ou seja, para ser professora era preciso ser mulher e ser mãe, sendo dispensada, assim, uma formação específica. Percebemos que a construção identitária da professora de educação infantil estava baseada na condição de cuidadora de crianças sem nenhum tipo de qualificação e se estabelecia na prática do ofício, que Dubar (2005, p. 188) pontua como:

A identidade de trabalhador ou de trabalhadora, a sua identidade para si, forjou-se na aprendizagem da tarefa aprendizagem direta do trabalho (“aprende-se olhando e tocando”), na aquisição de saberes práticos na experiência directa das tarefas a cumprir.

No início, a criança era vista como um ser sem importância, modificando-se a partir da Idade Moderna e, assim, tornando-se um ser com relevância na sociedade, com direitos e com necessidades; surgem, então, as primeiras creches e também a primeira identidade profissional do professor de educação infantil, que, aos olhos de todos, não precisava ter nem um tipo de qualificação. Um processo de identificação profissional com fortes traços vinculados à construção de gênero, acompanhando, segundo Carrolo (1997, p. 26), a organização e estruturação de acordo com as necessidades da época.

A ontogênese do indivíduo não é senão um permanente processo de interação comunicativa, que se pode modificar em cada fase e em cada nível da evolução, mas onde um princípio permanece: a construção da identidade do eu acompanha a estruturação do mundo. A individualização é um produto da socialização e esta só se pode entender como individualização.

Conforme Kuhlmann Jr. (1998, p. 77), as instituições historicamente sofreram influências, sendo assim:

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens.

A Educação Infantil tem, com suas especificidades, objetivos, métodos e conteúdos próprios, que possibilitam à criança a forma gradual da função de educar de maneira plena.

¹⁰ Pestalozzi, Froebel e Rousseau viam a criança como um ser genuinamente bom por natureza e consideravam a infância como uma fase importante para o desenvolvimento da criança e a sua formação enquanto futuro cidadão.

Nesta perspectiva, as instituições de Educação Infantil precisam atuar encantando, brincando e colorindo, devem ser caracterizadas pela afetividade, carinho e atenção, em busca de uma sociedade, de fato, justa, deixando para trás o início de sua história marcadamente assistencialista.

A trajetória das crianças e da Educação Infantil foi perpassada por muitos obstáculos, que, aos poucos, foram sendo modificados por meio de reflexões nas relações sociais e da preocupação das famílias com a educação das crianças. E a escola, como parte da sociedade moderna, assume papel relevante na consolidação do poder social. Desta forma, a escola é conclamada a ser, para todos, uma escola inclusiva e democrática.

A inclusão surge como impulsora de um novo olhar para a escola, neste contexto, referenciamos Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952), dois grandes estudiosos, que, com seus estudos experimentais e métodos, resolveram pensar os desafios da inclusão e o acolhimento das diferenças com uma visão que ressalta a importância em suprir as necessidades que cada sujeito demanda. No subitem a seguir, discorreremos sobre o início da Educação Inclusiva e o conceito de Educação Especial.

2.3 A criança e a Educação Especial

A Educação Especial teve como pioneiros dois médicos neurologistas: Ovide Decroly e Maria Montessori. Eles foram os primeiros a desenvolverem trabalhos com doentes mentais, criando métodos baseados na observação e posteriormente aplicando na educação de crianças “normais”.

Segundo Dubreucq (2010), Decroly desenvolveu o conceito de que a necessidade gera o interesse e isso leva ao conhecimento; as quatro necessidades humanas principais para ele são comer, abrigar-se, defender-se e produzir, dando preferência ao trabalho em grupo e utilizando elementos reais, saídos do dia a dia. Era adepto do método ativo, no qual o aluno era condutor do seu aprendizado sem imposições, pois, ao entrar na escola, a criança biologicamente já apresenta condições suficientes para desenvolver seu interesse.

Seus pensamentos estão presentes e são difundidos em sala de aula, como o método global de alfabetização¹¹ e os centros de interesses¹², baseados na ideia de que a criança aprende o mundo com base no todo e depois se adequa e se organiza em partes, ou seja, do caos à ordem.

¹¹ A maneira mais adequada de aprender a ler teria seu início nas atividades de associação de significado, de discursos completos e não do conhecimento isolado de sílabas e letras.

¹² Os centros de interesse são grupos de aprendizado, tido como oficinas de disciplinas alternativas, organizados de acordo com a idade dos estudantes e com base nas etapas da evolução neurológica infantil.

Para Decroly (1909 apud DUBREUCQ, 2010, p. 29): “A escola impõe o silêncio e a imobilidade a seres que devem aprender a agir e a se expressar. Depois do entorpecimento físico, ela faz o torpor mental”.

Montessori aprimorou seu método a partir dos processos desenvolvidos por Itard¹³ e Seguin¹⁴ e dava preferência ao atendimento individual, em que as crianças são recebidas em ambientes preparados para transformar os seus impulsos naturais. Com isso, desenvolveu um programa de treinamento para crianças com deficiência intelectual nos internatos de Roma ao verificar o atraso dos métodos de sua época, procedimentos estes que foram criticados por estudiosos, desta forma, houve a constatação que a questão na educação de crianças com deficiência mental estava muito mais no atendimento pedagógico do que clínico.

As escolas Montessorianas, desde sua implantação, trabalham com um sistema educacional que é constituído por seis pilares: a autoeducação, a criança explora, investiga e pesquisa; a educação cósmica, o ser humano tem papel importante na manutenção e melhoria do mundo; a educação como ciência, o professor utiliza a ciência por meio da observação, hipóteses e teorias para ensinar a criança e verificar a eficácia de sua prática; ambiente preparado, para o desenvolvimento da autonomia em atendimento as necessidades biológicas e psicológicas, tudo de forma que a criança possa participar ativamente com liberdade de escolha; adulto preparado, o professor como auxiliar do desenvolvimento infantil por meio do seu saber e domínio de sua prática para auxiliar a criança no seu aprendizado; criança equilibrada, a criança aprendiz, por meio da utilização correta do ambiente, auxiliada pelo professor, tudo envolvido pelo amor ao silêncio, pelo trabalho e pela ordem. Para Montessori (1988), “todas as crianças nascem com estas características e as desenvolvem melhor entre zero e seis anos”.

Os princípios do Método Montessori funcionam em união para que a criança se desenvolva de forma completa e equilibrada. Compreendem a criança e identificam nela sinais de sua eficiência por meio do que é oferecido a ela. De acordo com Montessori (1988), “uma das provas da correção do processo educacional é a felicidade da criança”.

Ambos acreditavam no aproveitamento das aptidões naturais de cada faixa etária. Decroly e Montessori desenvolveram seus métodos praticamente no mesmo período, pois observamos que os dois são fundamentalmente biológicos, desenvolvidos em ambientes

¹³ Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) foi um médico francês considerado precursor da Educação Especial devido ao seu trabalho com Victor de Aveyron, menino que foi encontrado vagando pelas florestas de La Caune no Sul da França em 1797.

¹⁴ Discípulo, estudioso e admirador do trabalho de Itard, Edouard Séguin (1812-1880) foi um autor e pesquisador muito importante, sobretudo para a educação de pessoas com deficiência mental, área em que foi considerado o precursor no desenvolvimento de um método pedagógico (TEZZARI, 2009). Este estudioso teve contato com Itard por intermédio de seu pai, médico que trabalhou junto com o referido pesquisador.

adequados e de liberdade, oportunizando a descoberta do mundo por meio da aprendizagem valorizada para e pela criança.

A criança com deficiência era, de certa forma, invisível, maltratada e segregada na sociedade; além de discriminada, era deixada à própria sorte. Conforme Silva (2006, p. 427):

A condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade. Fixa-se apenas num aspecto ou atributo da pessoa, tornando a diferença uma exceção.

É importante mencionarmos que os comportamentos de cada período recebiam influências de vários fatores e questões culturais e sociais no decorrer do tempo.

Considerando que o processo de formação do indivíduo está dentro das relações sociais, a Educação Especial também passou a ser uma necessidade dentro de uma sociedade que, por muito tempo, não tinha a preocupação com a formação integral das crianças, na qual o foco principal era a educação para moral e bons costumes e para o desenvolvimento do trabalho. Em tal contexto, as crianças com deficiência eram vistas como vítimas de um erro da natureza, um castigo, pertencendo ao conjunto daqueles que fugiram das normas, “a-normais”.

Como o erro da natureza não podia ser escondido, nos anos de 1924, a ciência passou a estudar as anormalidades, utilizando o termo técnico “defectologia¹⁵”, de Vygotsky¹⁶, no início do século XX, o qual fazia reflexões e análises diante da possibilidade do desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência. Segundo Van der Veer e Valsiner (1996, p. 73):

Entre as crianças estudadas estavam surdo-mudos, cegos, não-educáveis e deficientes mentais. Idealmente, um diagnóstico defectológico de determinada criança e um prognóstico para sua recuperação (parcial) baseavam-se nas avaliações combinadas de especialistas nas áreas de psicologia, pedagogia, psiquiatria infantil e medicina.

Conforme Veer e Valsiner (1996), Vygotsky trouxe para o campo da defectologia uma importante contribuição para os estudos sobre a Educação Especial. Para ele, o meio social e os estímulos são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e, através da educação social das crianças deficientes, o aprendizado acontecia.

A Educação Especial, passou por quatro estágios. Estudiosos, como Sasaki (1997) e Mendes (1995), ao analisarem, constataram que inicialmente a sua primeira fase foi marcada pela negligência, não havia nenhum atendimento. As crianças com deficiência eram abandonadas, perseguidas e eliminadas devido suas condições fora dos padrões. Na segunda

¹⁵ Defectologia – termo tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (“defeitos”) mentais e físicos.

¹⁶ A escrita do nome VYGOTSKY será visualizada no texto em diferentes escritas, pois será respeitada a grafia das obras transcritas.

fase, no século XVIII e meados do XIX, inicia-se a institucionalização, os indivíduos com deficiência eram colocados em instituições residenciais. A terceira fase, final do século XIX e meados do XX, foi marcada pelo desenvolvimento de políticas públicas, que visavam o atendimento igual a todos os deficientes em escolas especializadas. Na quarta e última, no final do século XX, mais precisamente na década de 70, observa-se a integração social das pessoas com deficiência em escolas públicas, em salas regulares, com o intuito de integrá-las a outras crianças tidas como “normais”. A criança com deficiência deveria a partir de então ser educada até o limite de sua capacidade.

A história da Educação Especial no Brasil teve sua evolução a partir da década de 50 e tem como marco fundamental a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” em 1854 e do “Instituto dos Surdos-Mudos” em 1857, ambos no Rio de Janeiro (JANUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996).

O atendimento na época não chegava a suprir toda demanda e necessidades das crianças, as duas escolas atendiam as deficiências visuais, auditivas e parcialmente o atendimento as deficiências físicas, mas quando se tratava do atendimento da deficiência mental o silêncio era absoluto. (JANUZZI, 1992; MAZZOTA.1996).

Nas décadas de 30 e 40, houve várias mudanças na educação brasileira, mas a educação do deficiente continuava a não ser prioridade.

Foi a partir de 1957 que o atendimento foi assumido pelo governo federal, com a criação de campanhas, como “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” e a “Campanha da Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão”. Em 1960, foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais”, a CADEME. Para Mazzotta (1996, p. 52), “A CADEME tinha por finalidade promover, em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade e sexo”.

Vimos presente nesse contexto, implícitas a segregação, a discriminação e o preconceito, ainda marcante na concepção do pensamento das pessoas com deficiência.

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, ocorreram várias discussões e questionamentos para a integração dos deficientes na sociedade. No Brasil, acontece a institucionalização da Educação Especial, em termos de políticas públicas, com a criação do CENESP, Centro Nacional de Educação Especial, em 1973. Na década de 80, foi assegurado o direito dos deficientes na Constituição Federal Brasileira (1988), ficando regulamentado o atendimento educacional às crianças com deficiência.

Nesse contexto, Jannuzzi (2004) concebe que o processo histórico da Educação Especial no Brasil ganhou repercussão com a Declaração Mundial de Educação (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), essas duas direcionaram suas discussões para a inclusão escolar e a educação infantil se torna, a partir de então, área prioritária para atender a criança com deficiência para que sejam precocemente desenvolvidas suas potencialidades e também seja promovido o convívio com as outras crianças, com todo tipo de diferenças físicas ou de comportamento, despertando e incentivando o sentimento de respeito pelo outro, ver o outro em sua alteridade, em busca de caminhos que vislumbrem uma sociedade mais inclusiva.

Reforçando a obrigação instituída na Constituição (1988), é publicada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que, em seu capítulo V, trata especificamente da Educação Especial. Somente na década de 90, portanto, iniciaram-se as discussões para a inclusão das crianças com deficiência nas escolas públicas regulares com o intuito de beneficiar o desenvolvimento delas, oportunizando a vivência, a troca, a cooperação no tocante às interações humanas, para que aprendêssemos dentro das escolas regulares o respeito às diferenças vivendo a diversidade.

A inclusão para se efetivar, de fato, precisa de uma sociedade inclusiva, que busque inserir a criança com deficiência, assegurando todos os seus direitos de aprendizagem e interação em seus espaços. As pessoas envolvidas no processo necessitam compreender que as crianças com deficiência são sujeitos de direito e que, por menor que seja, o aprendizado é um ganho às crianças, para isso o professor precisa ter uma formação adequada, que inclua em sua prática as diferenças de aprendizagem.

Desta forma, entendemos, de acordo com Morin (2011, p. 47), que “conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele”. Sendo assim, o mais importante para o professor é a valorização da diversidade. Isso significa cuidar e educar de maneira a possibilitar o desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e social da criança com deficiência, observando que ela é um ser completo, total e indivisível. Morin (2011, p. 50) afirma que “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade”. Portanto, não se pode pensar a criança com deficiência como alguém incapaz, sem direito a uma vida de oportunidades, temos que ver a diversidade no âmbito dos direitos e das garantias fundamentais, integrando os princípios da legalidade e da igualdade de oportunidades.

A ideia nos remete para o fato de que cada pessoa tem uma história, cada criança é um ser único com características e aprendizados próprios, mesmo sendo diagnosticadas de forma semelhantes (síndromes, transtornos, deficiências visual, auditiva e intelectual), cada uma tem sua maneira de aprender, desta forma cabe ao professor expandir seus conhecimentos e reiterar sua prática, não nas dificuldades que cada criança possui, mas nas possibilidades de construção de seu aprendizado.

É importante salientar que a educação é o caminho para a inclusão, mas a escola precisa oferecer a todos a oportunidade de participação e aprendizado, garantindo uma educação democrática e de direito, este, segundo Carvalho (1997), é o papel principal da escola inclusiva. Em face disso, destacamos, no item a seguir, a Educação Especial no município de Belém e de que forma a inclusão se efetivou nas escolas da SEMEC – Belém.

2.3.1 A Educação Especial e a Educação Inclusiva no município de Belém

Em Belém¹⁷, no ano de 1997, segundo o relatório do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP (2011)¹⁸, intitulado “História da Educação Especial na rede municipal de Belém”, deu-se início a implantação da Educação Especial pelo Projeto Político Escola Cabana¹⁹ do município de Belém, iniciando desta forma a inclusão das crianças com deficiência em sala regular, tendo como paradigma a Educação Inclusiva.

Para Mantoan (2004, p. 36)²⁰, a Educação Inclusiva é “uma educação voltada para cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a respeitar as diferenças existentes entre as pessoas”, ou seja, uma modalidade de ensino para todos. Assim, por meio de uma equipe de educadores, iniciou-se o atendimento de crianças com deficiência em salas regulares, que contou com a criação do I Fórum Municipal de Educação Inclusiva, o qual, conforme destacado por Oliveira em 2011 (apud FÓRUM MUNICIPAL, 2004, p. 9), foi organizado de acordo com o paradigma da Educação Inclusiva, que tinha como plano de ação:

¹⁷ Foi iniciada a implantação da Educação Especial no governo do então prefeito eleito Edmilson Rodrigues do PT para a prefeitura de Belém em 1997.

¹⁸ Relatório realizado com base na entrevista feita com a coordenadora da Educação Especial da SEMEC- Belém em dezembro de 2011.

¹⁹ Projeto Escola Cabana, implementado de 1997 a 2004 pela Prefeitura Municipal de Belém, na Rede Municipal de Educação.

²⁰ Palestra proferida na Conferência por Maria Teresa Eglér Mantoan: O Direito de ser, sendo, diferente, na escola – “Seminário sobre Direito da Educação”, realizado pelo Centro de Estudos Judiciários do Conselho da Justiça Federal, de 23 a 25 de junho de 2004, no auditório do Superior Tribunal de Justiça em Brasília.

Escola – referência: espaço aberto ao aluno diferente [...]. A inclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais nos ciclos básicos, contrapondo-se às experiências segregacionistas. A chegada de um aluno diferente: ponto de partida para a inclusão; O processo ensino-aprendizagem. A inclusão de pessoa com necessidade educativa especial na escola, por meio da diversificação e a flexibilização do processo ensino-aprendizagem [...].

Parcerias. Ampliação dos espaços de formação ao professor e de atendimento ao educando com necessidades especiais. Parcerias com as seguintes áreas: Saúde [...]; Esporte, Arte e Lazer [...]; Instituições de Ensino Superior; Instituições Especializadas [...]. (I FÓRUM MUNICIPAL, 1997).

As crianças com deficiência começaram a ser atendidas em salas regulares e a inclusão social se tornou base da política de educação da SEMEC, o principal objetivo da inclusão estava direcionado pela política inclusiva do governo federal e o projeto Escola Cabana, que, conforme verificado por Oliveira (2011):

O direito ao exercício da cidadania, numa perspectiva inclusiva, que abrange os aspectos pessoais, sociais, culturais, econômicos e políticos, permanência com sucesso, às pessoas com necessidades comprometendo-se com a educação para todos, democratizando o acesso e a permanência com sucesso, as pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. (PPP-ESCOLA CABANA, 2003).

O projeto teve como base a cultura regional da Amazônia e o Movimento Cabano²¹, que, no ano de 1835, foi contra os descasos do período regencial com as populações pobres da província do Pará. Constituído pelo povo que vivia explorado na região, como destaca Oliveira (2011), o movimento:

Nos anos de 1800, congregou diferentes segmentos oprimidos da sociedade paraense (índios, negros e caboclos e outros), no ideal de liberdade e cidadania, contra o desrespeito do imperialismo europeu para com o país e a opressão do governo central para com o Estado. (OLIVEIRA, 2011).

A organização do projeto se deu por meio de uma equipe de professores e outros profissionais (arte educadores, assistentes sociais e psicólogos), iniciando com o atendimento dos alunos com deficiência nas salas regulares e atendimento especializado nos Espaços de Inclusão e Vivências – EIVS, hoje reconhecidos como Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

²¹ Cabanagem foi uma grande rebelião popular que eclodiu na província do Pará, em 1835, foi assim denominada porque dela participava a população pobre que vivia em cabanas na beira dos rios, os homens e as mulheres desta população eram denominados de cabanos/cabanas.

De acordo com o Relatório da história da Educação Inclusiva no município de Belém:

A inclusão social torna-se a base da política de educação do município, constituindo-se a escola espaço aberto ao aluno diferente. Os alunos com necessidades educacionais especiais foram atendidos em salas regulares e o atendimento especializado realizado nos Espaços de Inclusão e Vivências – EIVS. Assim, na Rede Municipal de Belém a trajetória da educação especial se processa de forma diferente do próprio Estado e de outros municípios que iniciaram com o processo de integração via classes especiais. (OLIVEIRA, SANTOS E LIMA, 2011 p. 2).

A política da Escola Cabana estava pautada para atender o princípio da diversidade e tinha como uma das diretrizes o respeito às diferenças: atender, receber e promover o aprendizado como alicerce de uma educação para todo. De acordo com o Relatório:

Assim conforme a coordenadora, com a equipe de 97 foram se ampliando o número de profissionais e de demanda. A primeira demanda tinha em torno de 47 a 48 crianças identificadas com necessidades educacionais especiais. Após essa demanda inicial de 47, passou para 97 e hoje atinge cerca de 400. Conforme o último Censo a Secretaria Municipal de Belém tem 489 crianças. (OLIVEIRA, SANTOS E LIMA, 2011, p. 3).

Conforme o que foi apresentado no Relatório, o número de crianças com deficiência, nos anos de 2010 a 2012, teve um aumento significativo, principalmente nos anos iniciais do Fundamental.

Quadro 11 – Atendimento da Educação Especial no município de Belém - 2010

Educação Especial (alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)								
Município	Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Médio	Ed. Prof. N. Téc.	EJA Fund.	EJA Médio
Belém	3	36	261	47	6	1	51	0

Fonte: INEP – Censo Escolar 2010 – Educacenso.

O quadro evidencia que, durante o ano de 2010, a Educação Infantil teve um número reduzido de matriculados, mas que não deixou de ser significativo e percebemos que o maior número de alunos matriculados é nos anos iniciais com diminuição nos anos finais.

Em 2012, de acordo com o Relatório, Oliveira, Santos e Lima (2011, p. 4) e conforme dados da SEMEC, foram atendidos 441 alunos com deficiência na rede municipal, conforme pode ser visualizado na tabela, que traz as matrículas por categorias de NEES.

Tabela 1 – Matrículas no município de Belém por categoria de NEES

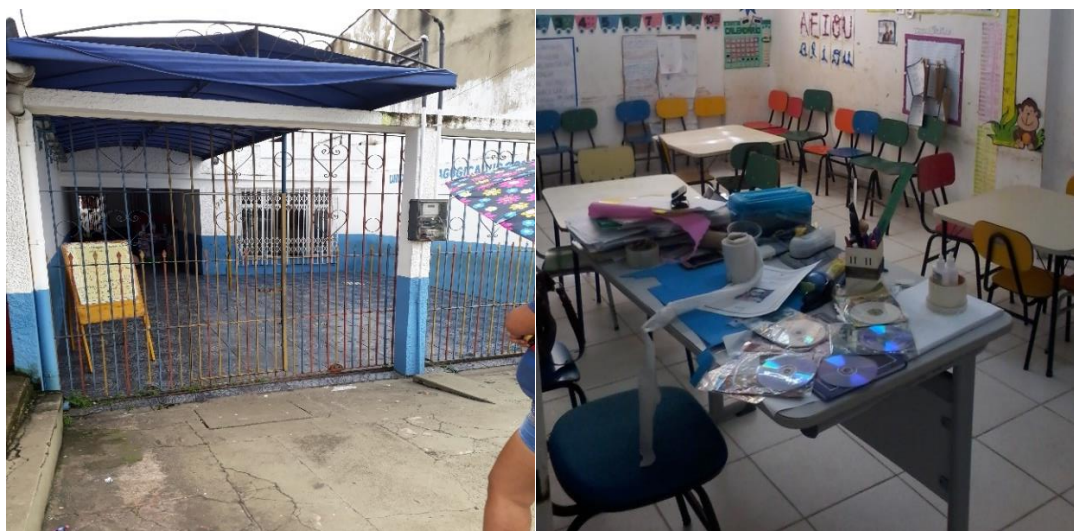
Deficiências										
Belém	DI	Visão	Física	Auditiva	Surdo/ cego	Múltiplas	Baixa visão	TGD	AH/SD	Outra
	130	29	29	39	01	25	50	59	03	76

Fonte: SEMEC (2012).

Conforme a tabela apresentada, a maioria dos matriculados apresentam Deficiência Intelectual seguidos dos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento. Um dado relevante são também os matriculados com baixa visão.

Tantos anos após a implantação do projeto no município, 27 anos depois da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular no Brasil e 16 anos da inclusão delas na Educação Infantil em escola regular, ainda nos deparamos com escolas que não são adequadas para receber as crianças da Educação Infantil, que funcionam na contramão da concepção de inclusão e do que foi elaborado na Conferência de Jomtien, na Tailândia (1990), que tinha como principais ações universalizar o acesso à educação de maneira a proporcionar a educação básica a todas as crianças, uma educação básica equitativa, melhorar a qualidade da educação, superar as disparidades educacionais e suprir as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência.

A fotografia abaixo mostra uma das escolas do bairro onde ficam localizadas as escolas *locus* da pesquisa.

Fotografia 1 – Unidade Pedagógica de Educação Infantil – Anexo E1

Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora, vista frontal da unidade e sala de aula.

É interessante considerarmos que, mesmo diante de toda essa movimentação, a ideia de segregação persiste, a universalização da entrada das crianças com ou sem deficiência na Educação Infantil ainda é um grande desafio para o poder público, pois as escolas, na maioria dos municípios, não têm espaços adequados, geralmente funcionam em casas alugadas, construídas para serem residências, o desenho curricular não oferece aulas de arte nem de educação física, e muitas ainda não possuem SRM para atender as crianças com deficiência.

De acordo com pesquisa realizada no site da Secretaria Municipal de Assuntos Jurídicos, a SEMAJ, houve, no período de 2005 a 2008²², alguns direcionamentos para Política de Educação Inclusiva no município de Belém, conforme Resolução nº 012/2007 – CME Belém de 23/05/2007, DOM nº 11.045 de 26/12/2007, EMENTA: “Fixa diretrizes e normas, educacionais e pedagógicas, para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no sistema Municipal de ensino de Belém” (SEMAJ, 2018).

No período de 2009 a 2012²³, a SEMEC teve, em seus programas de atendimento aos deficientes matriculados nas escolas da rede municipal, a partir da Lei ordinária nº 8721 de 23/11/2009, DOM nº 11.510 de 24/11/2009, o Programa de Atendimento Integral ao Aluno Disléxico, garantindo, em seus Artigos 1º e 2º, o atendimento especificamente às crianças diagnosticadas com dislexia:

Art. 1º Fica criado no Município de Belém o Programa de Apoio Integral ao Aluno Disléxico – PAIAD, na Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º O Município garantirá a participação de especialistas e representantes de Associações de Pais de Alunos portadores de Distúrbios Específicos de Aprendizagem diagnosticado como Dislexia.

Parágrafo único. O Município firmará parcerias e convênios com instituições especializadas e associações afins.

Por fim, a Resolução nº 22/2011-CME de 28/12/2012, DOM nº 12.242, 2º caderno de 28/12/2012 (BELÉM, 2012), estabeleceu normas para a Educação Infantil no município de acordo com a EMENTA: “Estabelece normas para o credenciamento, autorização, funcionamento e diretrizes para oferta e organização da Educação Infantil no município de Belém”.

As informações acima foram localizadas através de uma pesquisa nos arquivos de Leis da SEMAJ.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, foi criado o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE) em 2013²⁴, com o objetivo de desenvolver ações

²² Período de governo do prefeito Duciomar Gomes da Costa (1º mandato).

²³ Período de governo do prefeito Duciomar Gomes da Costa (2º mandato).

²⁴ Período de governo do prefeito Zenaldo Rodrigues Coutinho Júnior – 1º Mandato 2013 a 2016 e 2º Mandato de 2017 a 2020.

que melhorassem as condições de aprendizagem de todos no processo educativo, viabilizando o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, matriculados nas escolas públicas regulares do município de Belém, desde a Educação Infantil até a EJA, viabilizando também uma política pública voltada à capacitação dos professores para atender a Educação Especial (CRIE, 2017).

Através de programas e projetos de integração, o CRIE faz o atendimento: ao deficiente auditivo, por meio do Programa de Educação Bilíngue; o Programa para Deficientes Visuais proporciona a inclusão do aluno cego e com baixa visão; o Programa Incluir dá apoio aos alunos com deficiência física/neuromotoras; o Projeto Ciranda da Família realiza o encontro e a integração das famílias das crianças atendidas nas escolas, visando à inclusão da pessoa com deficiência nas diversas áreas da sociedade; o Programa Comunicar por meio de avaliação fonoaudióloga; o Projeto de Atendimento ao Aluno com Transtorno do Déficit de Atenção-TDAH; o Programa de Artes Cênicas, Expressão e Inclusão, que, por meio de peças teatrais, promove a interação dos alunos com a comunidade em geral; conta também com Movimento para a Inclusão (MOVIN) com o intuito de favorecer a educação física inclusiva, fazendo uso de metodologias adequadas aos alunos deficientes que estão em turma regular. Importante ressaltarmos que este programa é direcionado apenas aos alunos a partir do Ensino Fundamental I, pois as crianças da Educação Infantil não estão contempladas com aulas de Educação Física.

Nessa perspectiva, as medidas políticas precisam ser observadas, questionadas e avaliadas por todos, para que melhorias possam ser propostas e, assim, ocorram mudanças nas políticas públicas, sociais, educacionais e legais para garantia dos direitos do cidadão. Isso somente ocorrerá se as legislações atuais forem atuantes e vigilantes.

A seguir, a seção 3 apresenta as leis e perspectivas que amparam a inclusão, discorre também sobre a formação do professor para que sua prática pedagógica seja aliada da escola de educação infantil com uma proposta inclusiva. Vamos analisar e revelar as conquistas essenciais desse processo na formação e prática do professor e na inclusão das crianças com deficiência nas escolas públicas.

3 DIREITOS E INCLUSÃO: DA FORMAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 A legalidade da inclusão

A inclusão de crianças com deficiência nas escolas de Educação Infantil é uma questão presente desde a década de 90 no contexto educacional brasileiro. Em razão disso, para refletir sobre estes aspectos precisamos superar a dicotomia, investir na formação e valorização do educador e, ao mesmo tempo, conhecer a prática pedagógica desenvolvida pelos professores que recebem essas crianças, com suas necessidades e especificidades educacionais.

A promulgação da Constituição de 1988 foi um marco para a infância no Brasil, pois a criança deixou de ser vista como objeto de tutela e passou a figurar como sujeito de direito, de acordo com o Artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/1996, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

É notório que o desenvolvimento de um país, ou de uma determinada região, está atrelado ao nível de educação da maioria de sua população. Desta forma, a Constituição Federal (1988) garante o ensino público e gratuito nas escolas para as crianças de 04 a 05 anos, mas não garante a obrigatoriedade ao segmento infantil de 0 a 3 anos de idade.

A LDB 9394/96, ao inserir a Educação Infantil na educação básica, contribui para diminuir as desigualdades, uma vez que acolhe e garante direitos à educação pública básica para as crianças nessa faixa etária. Desta forma, assegura como prioridade e importância a Educação Infantil. A Emenda Constitucional nº 14/1996 tornou a Educação Infantil como responsabilidade dos municípios.

Incluir é possibilitar direitos, melhorias e oportunidade de atendimento. A LDB 9394/96, em seu Art. 29, enfatiza que a Educação Infantil é primeira etapa da educação básica, instituindo responsabilidade aos envolvidos no processo educativo, enquanto o Art 30 estabelece, para as crianças de até 3 anos, as creches e a pré-escola para as de 4 a 5 anos.

A Lei 12.796, de 2013, modifica e encaminha a forma de distribuição ao realizar o corte etário, definindo: “II – pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”. A referida lei traz uma modificação significativa ao retirar as crianças de 6 anos de idade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Um direito, quase sempre, vem atrelado a outro e a igualdade, como princípio da origem do ser humano, é assegurada na Constituição Federal (1988), que dispõe, em seu artigo 5º, caput, o princípio constitucional da igualdade sem distinção de qualquer natureza. A Lei 9394/96, em seu Art. 59, confirma tal pressuposto ao garantir: “[...] os sistemas de ensino assegurarão para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica”.

Desta forma, as instituições de ensino e os professores necessitaram adequar o planejamento, incluindo atividades que contemplassem o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com deficiência, conforme a especificidade de cada um. Neste sentido, Vigotski (2010, p. 77) destaca que “[...] a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo”. É entender o homem dentro de um contexto maior que o das regras estabelecidas por bases biológicas analíticas e explicativas do comportamento, do desenvolvimento e aprendizagem.

Vigotski (2010, p. 284) ressalta ainda que: “Tudo no homem pode ser educado e reeducado sob correspondente interferência social”. Neste sentido, o sujeito não pode ser visto como forma acabada e desvinculado do seu contexto sociocultural, mas sob uma dinâmica de desenvolvimento permanente de interação entre os organismos e o meio. Assim Vigotski (2010) via no contexto social as bases para o desenvolvimento, da aprendizagem de todas as pessoas, independente dos seus aspectos específicos e sua condição social, por abandono, deficiência ou outra característica. Para Vygotsky (2001), a criança mesmo antes do seu nascimento já está produzindo sua história, ou seja, desde sua concepção, pois seus pais idealizam o futuro do bebê antes mesmo do seu nascimento.

A criança, ao ter acesso à Educação Infantil, na maioria das vezes, está diante de uma novidade em sua vida, ao sair do ambiente familiar passa a compartilhar experiências e conhecimentos diversos com outras pessoas, por isso é papel da educação desenvolver todas as suas potencialidades. Desta forma, cresce a responsabilidade da escola pública em proporcionar uma educação de direito voltada para as necessidades e perspectivas inclusivas.

Para Veer e Valsiner (1996), Vigotsky defendia em sua teoria uma educação social, com uma escola que possibilitasse às crianças com deficiência a oportunidade de viverem juntas com as crianças consideradas “normais” na época; ele era um defensor da derrubada dos muros das escolas especializadas. Assim, “uma das características comuns desses primeiros escritos é sua ênfase na importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para o desenvolvimento normal” (p. 45).

O Título VIII, Art. 208, da Constituição Federal, determina que a Educação Especial, como modalidade escolar, precisa cumprir os dispositivos legais e político-filosófico do atendimento educacional especializado voltado às pessoas com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em relação à Educação Especial, a LDB 9394/96 estabelece, conforme detalhado no Art. 58, que a modalidade de educação escolar oferecida deve ser preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com NEES. O Art. 59 estabelece que os sistemas de ensino devem ter:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Este artigo garante a integralidade do atendimento das pessoas com deficiência em diversos aspectos, desde a construção do currículo, que deve ser compatível as suas necessidades, à terminalidade para os que não conseguirem concluir os níveis educacionais em função de suas especificidades, além de destacar a necessidade de formação especializada para o professor, integração na sociedade e acesso aos benefícios respectivos ao nível do ensino regular em que o educando estiver inserido. Diante disso, a Educação Especial é essencial e relevante na formação integral do indivíduo.

Norteadas pela Constituição Federal (1988), a Lei nº 7.853/89 tem como meta a educação de pessoas com deficiência e foi promulgada com o objetivo de promover a integração social das pessoas com deficiência, tornando-se um marco na construção dos direitos e proteção, pois a interação social possibilita ao ser humano a oportunidade de aprender e se desenvolver criando novas maneiras de agir no mundo.

Para Vygotsky (2010), o desenvolvimento da criança é promovido pela convivência social e pela aprendizagem de conceitos internalizados, mas, para isso, o indivíduo precisa ter acesso à situação de ensino adequada.

Esse esforço para assegurar direitos, uma educação para todos, é uma luta antiga na sociedade, tem origem, no século XVII, com os ideais pedagógicos de Comenius²⁵, que via, sem distinção, a educação como instrumento de transformação para a liberdade, visando, portanto, dentro de uma educação universal, incluir os excluídos do processo educativo vigente da época. As ideias corroboram com as de Cunha (2011, p. 10), quando este enfatiza que o papel da escola só é cumprido quando “atende a diversidade discente com equidade, sem preconceito, observando as peculiaridades de cada indivíduo, buscando sua formação integral”. De acordo com os princípios éticos e em respeito aos Direitos Humanos estabelecidos no Art. 205 da Constituição Federal (1988): “Art. 205- A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A cidadania tem como objetivo a formação de sujeitos críticos diante do seu próprio conhecimento, para isso precisam ser dadas oportunidades de participação, qualidade na aprendizagem e a garantia do direito de igualdade para todos.

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), atualmente regido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, justifica e reafirma a importância da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, sendo que o segmento vem crescendo mundialmente devido à necessidade das crianças e das famílias trabalhadoras. De acordo com o PNE, a Educação Infantil é importante para o desenvolvimento cognitivo.

A Educação Infantil precisa ser atendida por profissionais especializados em um ambiente estimulador:

[...] Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde. (BRASIL, 2014).

É importante que sejam viabilizadas políticas de valorização do professor por meio da formação inicial e continuada para que este fique atento à criança com deficiência e crie os meios para a sua permanência na escola regular, na qual ela possa conviver com outras crianças de forma plural, igualitária e efetiva.

²⁵ Jan Amos Comenius (1592-1670), um dos maiores educadores do século XVII, que deixou muitos legados didáticos com o projeto educacional representado pela obra *Didática Magna* (COMENIUS, 1986).

Mantoan (2006, p. 14) chama atenção para as diferenças no processo de formação humana, pois as:

[...] diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana vem sendo cada vez mais desvelada e destacada e se tornando condição imprescindível para entendermos como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Uma política de formação de professores consolidada com professores habilitados é imprescindível para o cuidar e educar de maneira integrada, para a construção de boas práticas na educação básica, necessárias para a inserção de crianças com deficiência na rede de ensino de todo o Brasil.

A Constituição Federal (1988) assegura ainda às pessoas com deficiência direitos a receberem preferencialmente a educação na rede regular de ensino. O art. 208 estabelece que:

A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares".

A valorização do direito à inclusão perpassa pelo respeito aos direitos individuais e coletivos de todos e a escola e seus professores precisam efetivar mudança de atitude e de postura diante do conhecimento e da comunidade escolar. O professor de sala regular deve considerar cada criança como única, respeitar suas particularidades no modo de aprender, atender de maneira singular as especificidades de todos, além de garantir o respeito à diversidade e o acolhimento sem distinção.

Desta forma, percebemos que a Educação Inclusiva está amparada por leis, documentos e políticas educacionais desde a década de 90. No entanto, para Martins (2011), a escola na concepção inclusiva ainda é tarefa difícil de ser empreendida devido a algumas barreiras existentes. Para Dantas (2012), o princípio da igualdade, exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Constituição Federal (1988), leva em consideração em seu conteúdo as diferenças individuais.

As diferenças entre as pessoas não estão relacionadas apenas aos aspectos físicos como, cor dos olhos ou da pele, mas também, as formas de pensar, de agir, as habilidades, ou seja, ao modo que cada pessoa encontra para viver. O homem não é superior ou inferior ao outro porque é de raça, sexo, religião ou etnia diferente ou porque apresenta uma deficiência. São as diferenças entre as pessoas que constituem cada indivíduo e enriquecem uma sociedade. (DANTAS, 2012, p. 61).

O PNE (BRASIL, 2014) estabelece como meta “a universalização” da educação para a população com deficiência na faixa etária de 4 a 17 anos em escola regular até 2020, pois, para a maioria, a permanência dentro do espaço escolar garante melhorias na condição de vida.

Portanto, torna-se necessário valorizar as diferenças e a aceitação da pessoa com deficiência, e o acesso à educação é um dos meios de diminuir o preconceito e a discriminação.

Diante do exposto, cabe a escola desenvolver uma educação que promova o potencial e a criatividade dos seus alunos, superar o fracasso escolar e suas dificuldades, além da homogeneidade. Infelizmente, no entanto, a instituição escolar ainda contribui para a exclusão do aluno que apresenta dificuldades no aprendizado.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a escola valoriza àqueles que têm capital cultural mais elevado, ao invés de fazer o seu papel social de promover e investir no sucesso daqueles que são excluídos e marginalizados sem opção de crescimento intelectual e cidadania. Desta forma, escola contribui para o crescimento da desigualdade social.

Os alunos precisam ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado, pois chegam à escola em desvantagem. O aprendizado é mais difícil pelo simples fato de não terem a cultura que a escola demanda, uma vez que sua cultura não é considerada.

Sob essa perspectiva, a escola precisa fazer o seu papel de formar sujeitos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres perante à sociedade e aos que necessitam de atendimentos especializados, garantindo a todos o direito à vida digna, plena e democrática. Para Drago (2005, p. 96):

[...] a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares do ensino é um processo que ultrapassa os contextos escolares, uma vez que incluir está associado a um todo maior que é o contexto sócio-histórico e cultural do meio ao qual o indivíduo está integrado.

Para superar o processo de exclusão, é necessário movimentação, mudança de atitudes, respeito, aceitação, reconhecimento e defesa da tolerância entre as pessoas. Nesta perspectiva, observamos que há uma movimentação na sociedade para assegurar a igualdade de oportunidades no âmbito da educação. Vários movimentos foram organizados mundialmente e, a partir do item a seguir, faremos um breve relato sobre eles.

3.2 Os movimentos de apoio à inclusão

O primeiro movimento se deu na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), firmada em Jomtien, Tailândia. Mesmo não sendo organizada diretamente para a Educação Especial, em seu teor, foram apresentados objetivos que favoreceriam as pessoas com deficiência, foram estabelecidos fundamentos, diretrizes e medidas que beneficiaram e alavancaram as reformas educacionais em diversos países.

Em seguida, ocorreu a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em 1994, que aprofundou a discussão e problematizou que a escola não era acessível para todos. Desta forma, depois de muitas reflexões, foi redigido o documento conhecido como Declaração de Salamanca (1994, p. 38), que firmou compromisso mundial em relação à educação de pessoas com deficiência. O Brasil assumiu o compromisso com esses princípios e, a partir dele, passou a determinar que todas as escolas teriam que acolher:

[...] todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desvantajados ou marginalizados.

A Declaração de Salamanca (1994) ressalta que a escola regular é espaço eficaz para combater as atitudes discriminatórias e lugar em que todos devem aprender juntos, pontuando que, desta maneira, cabe à escola “reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado” (p. 43).

Além da Declaração de Salamanca (1994), temos também a Convenção da Guatemala (1999), que teve como princípio a adequação, de responsabilidade dos governos, das instalações e transportes, a comunicação e o acesso público das pessoas com necessidades especiais ao pleno direito da cidadania, proclamando a igualdade de oportunidades na sociedade. A Resolução do CNE nº 02/01 enfatiza que a escola tem que se adaptar ao aluno. Drago (2011, p. 69) interpreta da seguinte forma:

[...] todos os sistemas de ensino devem viabilizar equipes de apoio à educação inclusiva; que os referidos sistemas reavaliem seus currículos, avaliações, para que todas as crianças, independentes de suas características físicas sensoriais, sejam avaliadas de acordo com seus sucessos; que a Educação Especial deve ser vista como proposta pedagógica para o atendimento às peculiaridades de cada um; que se efetive o intercâmbio entre sistemas de ensino e entidades de atendimento.

Precisamos pensar e conceber a inclusão como dever de todos e como uma ação reflexiva, que envolva desde aqueles que estão no planejamento das políticas públicas para a educação ao professor que recebe a criança com deficiência em sala de aula e que enfrenta conflitos e incertezas em seu cotidiano ao ensinar e ao aprender.

Para Dewey (1959), a educação é concebida como um “processo de reconstrução e reorganização da experiência, a fim de melhorar o curso de experiências futuras”. Isso só poderá acontecer mediante a reflexão sobre o conhecimento, para encontrar respostas das situações problematizadoras presentes na ação pedagógica do professor, por meio de sua prática.

Nos dias atuais, o fazer reflexivo é o principal instrumento para favorecer a autonomia, a busca da criatividade, o espírito de pesquisa, a cooperação e a solidariedade. O domínio destes saberes se constitui como um aliado à prática inclusiva. Assim, é importante direcionar uma proposta de formação inicial e continuada aos profissionais da Educação Infantil Inclusiva que atenda a essas exigências e possibilite o acesso a uma educação para todos.

O “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996), deu-se a partir da LDB 9394/96, que define, no artigo 58, inciso III, que a oferta da Educação Especial é dever constitucional do Estado e tem início na Educação Infantil, mas, apesar de se ter avançado na perspectiva da escola inclusiva, efetivamente ainda não chegamos ao ideal do ponto de vista legal. Segundo Martins (2011), o acesso à escola regular não é o bastante sem que seja garantida a essa criança uma vida plena, mesmo diante de limitações:

Urge, principalmente, a oferta de condições para que ocorra a permanência desses alunos no ambiente escolar, com qualidade, ou seja, conseguindo interagir bem com seus pares e avançando em sua aprendizagem, de maneira compatível com suas condições. (MARTINS, 2011, p. 52).

Com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 1º:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

No Capítulo II, Art. 4º, é enfatizado que “toda criança com deficiência tem direito à igualdade de oportunidade com as demais pessoas e não poderá sofrer nenhum tipo de discriminação”. Neste sentido, a lei garante às crianças com deficiência o cuidar, o educar e o brincar como condições inerentes da Educação Infantil, conforme a legislação em vigor.

A escola consciente do seu trabalho está preparada para possibilitar um processo de aprendizagem significativo para as crianças, para a vida escolar e para o exercício da cidadania, de acordo com a realidade social. A escola deve ser um local onde o saber seja construído individual e coletivamente e as pessoas envolvidas no processo se apoderem da realidade vivenciada e a transformem, recriando-a, ou seja, deve ser um espaço educativo de esperança, de mediação, de construção de culturas e diversidades, que possibilitem ao professor contextualizar seu aprendizado e a experiência vivida durante sua prática em sala de aula, possibilitando o desenvolvimento da criticidade nas crianças.

As Leis foram criadas para garantir a inclusão, mas cabe ao Estado o dever de fiscalizar, dar condições e manter todo e qualquer direito daqueles que não podem deixar de serem vistos em sua alteridade.

A seguir, desenvolveremos um item que, apesar de não ser central neste trabalho, aparece de forma significativa e tem articulação com a prática pedagógica inclusiva.

3.3 A formação e a prática do professor da Educação Infantil na perspectiva da inclusão

Ao iniciar este tópico, enfatizamos que o foco da pesquisa é a prática pedagógica do professor, mas consideramos ser impossível tratar de tal aspecto sem mencionar a formação docente, seja ela inicial ou continuada. Consideramos que há uma articulação intrínseca entre ambas, uma não existe sem a outra. Desta forma, mencionaremos, neste subitem, em alguns momentos, a formação inicial e continuada, considerando que o saber do ofício de professor perpassa por ambas, seja por meio das universidades, nos cursos de licenciaturas, seja por meio dos currículos, estágios e programas de pesquisa, ou da formação em serviço, momento em que a teoria se encontra com a prática e desvela uma dada realidade escolar, pública ou particular.

É no espaço da escola que o professor toma conhecimento do desenvolvimento do seu trabalho, da dinamicidade do lugar e da movimentação cotidiana do exercício da prática. Para Tardif e Lessard (1991, p. 39, grifo dos autores): “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser”.

Desta forma, o conhecimento não está baseado apenas no desenvolvimento cognitivo, como prega a maioria das escolas, a aprendizagem se desenvolve quando existe a interação afetiva entre o professor e a criança, relação que depende de um exercício dos saberes do professor, ou seja, a busca por sua identidade profissional por meio de sua formação e dos saberes em construção da criança. A partilha de conhecimentos, as experiências vivenciadas nas escolas de Educação Infantil Inclusiva estão cheias de significados, de vivências culturais e sociais.

Os estudos de Gatti (2010) mostram que a maioria dos professores da Educação Infantil não possuem a formação adequada e necessária para atuarem em tão importante área, da mesma forma podemos concluir que no âmbito da Educação Especial Inclusiva essa reflexão tem força e presença marcantes.

Desta forma, faz-se necessária a formação inicial do professor nos cursos de graduação e a formação continuada dos que já estão inseridos na educação básica por meio de cursos que correspondam às demandas da Educação Infantil e das crianças sem e com deficiência. Somos da opinião de que, ao se pensar no desenvolvimento da criança e sobre a inclusão, é preciso

refletir sobre o desenvolvimento profissional dos indivíduos inseridos na escola regular, como preconiza a LDB, em seu artigo 62, sobre a necessidade da formação dos profissionais da educação (BRASIL, 1996).

É de extrema importância e direito dos professores o desenvolvimento de seus conhecimentos através da formação inicial e continuada, isso garante a qualidade da profissão e a valorização dos profissionais da educação. Cabe destacarmos que a formação inicial/continuada deve garantir a qualidade necessária para a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e para as modalidades de educação (Educação Especial, EJA, do Campo, etc.).

As universidades deveriam ampliar suas vagas, principalmente na pós-graduação *stricto sensu*, para que os professores da educação básica tenham acesso à formação e as Secretarias de Educação, por sua vez, deveriam criar incentivos para que os que desejam entrar em cursos de pós-graduação permaneçam na educação básica, principalmente na Educação Infantil e na Educação Especial, pois estas precisam de profissionais formados e seguros de suas responsabilidades com o desenvolvimento das crianças da primeira infância. Para Kramer (2005, p. 224), a formação é uma questão prioritária e de direito:

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar.

A formação do professor, na maioria das vezes, é feita de forma fragmentada, o que dificulta a comunicação dialética entre o indivíduo e a sociedade. A construção da identidade do professor está firmada nas relações sociais, pois, para desenvolver o trabalho na Educação Infantil, tem que ser bastante versátil e seus conhecimentos voltados ao aprendizado e desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos.

Portanto, a mudança depende que os professores trabalhem como sujeitos de pesquisa, com atitudes questionadoras diante de seu trabalho, analisando os resultados apresentados pelas crianças, fazendo comparações sobre a eficácia de suas intervenções, planejando, replanejando e registrando os resultados como forma de reformular o pensamento, a fim de construir e firmar sua identidade profissional para a sociedade contemporânea. A identidade do professor perpassa pela excelência da sua formação inicial e continuada. Nóvoa (1995) concebe que a formação não se constrói por acumulação de vários saberes, mas sim por meio da reflexividade de sua prática e da reconstrução de uma identidade pessoal e profissional.

O professor tem que ter consciência de que o mais importante nisso tudo é garantir às crianças, ambientes salubres, agradáveis e prazerosos com o devido acolhimento ao desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim, ao ensinar, mudanças significativas permearão o conhecimento em busca de uma educação transformadora e para o futuro. Para Morin (2011, p. 43):

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

As crianças aprendem com suas vivências e com o contato entre elas; e, aliadas ao saber do professor, através da ampliação de seus conhecimentos, transformam essas vivências em experiências significativas no processo de aprendizagem.

A formação do professor tem que ser plural e estar em permanente construção, tudo isso auxiliado por uma base teórica e prática dos fazeres educacionais, visando um ambiente propício ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em busca de uma identidade profissional individual e coletiva, baseada na competência profissional e não pelo simples fato de serem mulheres e/ou mães – referimo-nos às mulheres por serem, até hoje, a maioria na Educação Infantil.

O professor constrói o seu conhecimento ao longo de sua vida e cabe a ele desenvolver o mesmo em seu favor interagindo com seus pares. A identidade se constrói por meio da unidade e diversidade humana e a formação do professor se torna aliada de sua competência profissional, isso pode ser garantia do aprimoramento da formação inicial na formação continuada, alcançada com sua autoformação ou com a oferta de cursos de formação pelo poder público.

Ao compreender que, além de seres comuns, somos ao mesmo tempo seres culturais distintos e diversos, a escola e os professores assumem o papel de executores de ações que favorecem a aprendizagem, assegurando oportunidades iguais para todos, pois, para Nóvoa (1995, p. 27):

As práticas de formação instituídas nos espaços educativos devem tomar como referência as dimensões individuais e coletivas da profissão docente, num movimento que compreenda o compartilhamento de experiências entre pares e a autonomia de cada professor acerca “da responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional”.

A formação deve estimular no professor de Educação Infantil uma opinião crítica e reflexiva, atitudes autônomas e dinâmicas. Nóvoa (1992) defende também o compartilhamento de experiências entre os pares dentro da formação continuada, cujo foco deve ser o ambiente

das escolas, pois as respostas para as situações práticas podem ser encontradas articulando os conhecimentos teóricos com a prática educativa de cada professor. Para o autor, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”. Na Educação Infantil Inclusiva, o professor tem que conhecer e estar ciente das especificidades e da importância de uma boa educação como base para vida da criança, como cidadã de escolhas, direitos e deveres dentro da sociedade.

Para Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto de saber da experiência.

A formação dos professores é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar sua prática pedagógica, é um direito de todos que estão trabalhando, além de uma conquista e direito das crianças que merecidamente necessitam de uma escola pública de qualidade, pois o educar e o cuidar na Educação Infantil são direitos indissociáveis, como falamos anteriormente. Para Marcelo Garcia (1999), para ser um bom profissional de qualquer segmento da educação básica é necessário ter uma boa formação inicial e/ou continuada que possibilite a aquisição de conhecimentos de maneira a melhorar a qualidade da educação que as crianças recebem.

Ensinar é uma atividade complexa e que exige muito conhecimento, mas se tornaria mais fácil se houvesse realmente investimento dentro do magistério, por meio de políticas de incentivo ao desenvolvimento eficaz do professor, para que todos pensassem uma forma simples de realizar a complexa tarefa de ensinar com consciência da responsabilidade que é ser professor perante uma sociedade ávida por oportunidades e repleta de anseios. Sendo assim, no próximo subitem, abordaremos a prática como importante aliada do saber do professor por meio de sua formação. Uma boa formação é, na maioria das vezes, auxiliar de uma boa prática, segura e embasada.

3.4 Entre a formação e a prática pedagógica: a Educação Infantil e a Educação Especial Inclusiva

Ao pensar no aprimoramento do docente da educação básica, por meio das formações inicial e continuada, as Políticas Públicas incentivam a busca pela especialização para alcançar uma prática pedagógica coerente com a teoria e a prática caminhando juntas em benefício da educação para todos.

Gatti (2013) ressalta que os documentos oficiais, Conselho Nacional de Educação – CNE (2002; 2006), MEC, o Decreto Federal n.6.755/09, e as associações Anfope²⁶, ANPEd²⁷ e Cedes²⁸ da área de educação propõem que a formação de professores deve ter como eixo principal uma relação efetiva entre a teoria e a prática, uma relação indissociável para uma formação eficaz, que contribua para o desenvolvimento do trabalho do professor na escola. Para a autora, os conhecimentos são diferentes, pois cada pessoa aprende de uma maneira e gerencia esses conhecimentos de formas diversificadas “um processo comunicacional específico que requer formar didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas de grupos diferenciados de estudantes[...]. [...]Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas”. (GATTI, 2013, p. 97).

Para Morin (2011), a “educação tem que superar a cegueira do conhecimento”, ao se formar, o professor retira de dentro de si o sentimento de conformismo de práticas tradicionais vivenciadas e enraizadas e que apenas atendem ao paradigma da educação tradicional. Conforme Freire (1996), assim, nesta forma de educação, o professor deixa de ser o detentor de todo conhecimento e passa a refletir criticamente sobre sua ação.

Para Freire (1996), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas possibilidades para a sua produção e construção”. Assim, a prática do professor está aliada ao ato de aprender e este está ligado ao ato de ensinar, pois “quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996 p. 25). Existem várias formas de aprender e por meio da prática aliada a teorização é que buscamos o desenvolvimento integral e possível para a criança; não existe prática sem um bom planejamento, ensinar não existe sem o aprender.

A Educação Infantil requer um planejamento voltado para a complexidade do “ser criança” e precisa promover o diálogo entre as suas diversas linguagens. Nesse sentido, as vivências infantis são importantes para o processo e para os registros de todas as atividades, estabelecendo, com isso, um movimento de reflexão crítica sobre as ações. Uma boa prática requer um bom planejamento, interligados, para fazer e refazer, descobrir e redescobrir, pensar e repensar a educação para o futuro.

Nesse caso, é necessário que o professor olhe atentamente para a sua prática, o que é possível por meio de um planejamento adequado e uma metodologia que busque, a cada dia, o nascer da curiosidade, democratizando o ensino. Segundo Freire (1996), isso é possível por meio da rigorosidade metódica.

²⁶ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

²⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

²⁸ Centro de Estudos Educação e Sociedade.

Para Freire (1996, p. 28, grifos do autor):

O educador democrático não pode negar-se o dever, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota “no tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.

O currículo, na Educação Infantil, tem que proporcionar não uma perspectiva prescritiva visando à escolarização, mas pressupor que a aprendizagem tem seu início desde o nascimento e se estende ao longo da vida. Para tanto, o currículo deve estar pautado no desenvolvimento e apoiado nos interesses das crianças. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) o currículo é: “Um conjunto de práticas que buscam articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança”.

O currículo deve ser vivenciado com as crianças, pois *a posteriori* ele é vivo, ativo e prático, articulado com o que é desejável para ser aprendido. Um dos marcos mais importantes do currículo na Educação Infantil são os diversos tipos de linguagens por meio das quais as pessoas se expressam, a oralidade, a escrita, o desenho, os corpos que se movimentam, essas experiências são relevantes para o desenvolvimento das crianças com deficiência nas suas interações com os outros indivíduos.

Para Coelho (2012, p. 46), “o ensino formal, nessa perspectiva, antecipa-se ao desenvolvimento e, portanto, as interações em sala de aula devem ser ressignificadas, pois o sujeito que aprende é interativo, singular e ativo no seu processo de construção de conhecimento”. Conforme a autora, a prática pedagógica está direcionada ao que será desenvolvido com o auxílio dos outros, não podendo ficar apenas presa no que as crianças conseguem fazer sozinhas, diante disso, o valor da heterogeneidade característica dos grupos humanos se torna primordial para as interações em sala de aula.

Ensinar não é tarefa fácil e requer muita dedicação e desprendimento, a educação brasileira urge por dias melhores, seja com políticas públicas efetivas e eficazes, seja na valorização do trabalho do professor, seja na garantia de direitos e superação de preconceitos.

A escola e a sala de aula são espaços pequenos, mas imensos na diversidade de culturas, das necessidades proclamadas, dos inúmeros desafios e responsabilidades, pois “não cabe ao professor somente ensinar os conteúdos, mas ensinar o pensar certo” (FREIRE, 1996) e isso só

poderá ser real diante de possibilidades transformadoras e renovadoras, por meio de práticas pedagógicas que levem o professor a refletir sobre sua ação.

É na escola que o professor aprende e desenvolve o seu trabalho, colocando em prática o que aprendeu com sua formação, é no espaço da escola que ele vivencia situações concretas de ensino-aprendizagem voltadas para as necessidades das crianças das diferentes faixas etárias e diversidade, qualificando sua prática.

Nem sempre as formações que são ofertadas ao professor levam em consideração as reais necessidades que ele encontra em sala de aula. Tardif (2006) concebe que é preciso ter uma relação e um sentido entre o saber que o professor aprende e o saber que ele aplica. Para que esses saberes sejam construídos, modelados e utilizados de maneira significativa, o professor deve primar pela qualidade do que é ensinado. A prática pedagógica só poderá acontecer se sua atuação for viabilizada, pois os saberes são acumulados durante sua trajetória e experiências profissional ao longo do magistério.

É importante também oportunizar tanto na Educação Infantil quanto na Educação Especial condições de avaliar e discutir com seus pares que tipo de formação é mais conveniente e que ajudará no desenvolvimento das aprendizagens para que se obtenha dentro da escola uma educação de qualidade, pois hoje temos nela alunos que necessitam de atenção diferenciada devido suas especificidades.

Constam nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), instituídas pela Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, as orientações para a estruturação organizacional dos sistemas de ensino e das escolas para que garantam a educação às pessoas com deficiência. Diante disso, elencamos alguns pontos que focam na prática pedagógica do professor e no atendimento que o aluno com deficiência terá que ter na escola regular:

- A Educação Especial na educação básica deve iniciar em creches, pré-escolas, ou seja, no nível da Educação Infantil;
- O discente com deficiência deve ser respeitado em sua individualidade, necessidades e diferenças, sendo necessária a valorização de suas potencialidades, autonomia e participação na sociedade;
- O trabalho pedagógico a ser desenvolvido precisa ser avaliado, planejado e realizado pela coletividade que compõe a escola e o sistema de ensino, sendo necessário o apoio de uma equipe multiprofissional;
- A prática pedagógica na sala comum deve ser flexível, adaptando o currículo, diferenciando as metodologias, os recursos didáticos e a avaliação, podendo, assim, contribuir para o desenvolvimento educacional do discente com deficiência;
- Garantia de condições para que os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva sejam refletidos pelos professores da sala comum, relacionando-os às suas experiências;
- A acessibilidade no ambiente físico, mobiliário e nos equipamentos, assim, como para a comunicação.

As diretrizes apontam para uma infraestrutura voltada para a adequação física (estrutural) e pedagógica na escola para estimulação, interação social e construção do conhecimento das crianças com deficiência em contraposição ao processo de exclusão educacional e a segregação social.

Cabe ressaltarmos que os saberes do professor são importantes neste contexto de inclusão, não basta ao professor os conhecimentos teóricos, esses terão que estar aliados a um fazer pedagógico sensível, que abranja as dificuldades e necessidades de cada um. Ao mesmo tempo, deve ser proporcionado um ambiente onde a organização do espaço seja motivo para reflexão, uma vez que a prática pedagógica também se faz por meio da organização do ambiente que acolhe, educa e cuida para que todas as crianças, sem exceção, possam desenvolver suas capacidades cognitivas, evoluindo na construção dos conhecimentos, habilidades e valores. Em consequência disso, avanços significativos serão proporcionados tanto para o professor, ao repensar sua prática, quanto para a criança objeto de seu fazer pedagógico. O indivíduo, ao realizar uma tarefa, necessita desse ambiente favorável e práticas específicas que propiciem a aprendizagem.

A análise histórica sobre a prática pedagógica mostra que esta esteve, por muito tempo, pautada na disciplinaridade, na Educação Infantil, voltada para a prontidão para o Ensino Fundamental. Hoje o professor, principalmente em tempos de inclusão, precisa se valer da prática interdisciplinar, um novo olhar na procura de novos conhecimentos, de novas explicações, de um saber fazer mais global, holístico e integral. Um saber cujo processo educativo envolva o desenvolvimento físico, biológico, psicológico, cultural e social de todas as crianças. Uma educação interdisciplinar que, para Japiassú (1976, p. 74), “se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Isso exige mudança, cabendo ao professor rever, refazer e ressignificar metaforicamente a busca da pluralidade, considerando o conhecimento singular. Para isso, a prática interdisciplinar do professor deve ser provocadora, questionadora e incitadora de reflexão para que novos caminhos de ensino se abram e se transformem em aprendizagens significativas.

Neste cenário de inclusão, temos uma redefinição do papel do professor e de suas práticas. A escola inclusiva surgiu como um anseio da sociedade em defesa da igualdade, em busca da equidade e da eliminação da discriminação. Segundo Sasaki (1997, p. 41):

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Dentro deste contexto, incluir deixa de ser uma concepção deturpada, segundo a qual as pessoas deficientes eram, e às vezes ainda são tidas como coitadas, mais um desafio a ser vencido pelos professores, pela escola e pelo Brasil. O sucesso desta ação só será possível se houver formações eficazes, práticas pedagógicas efetivas e condições de trabalho dignas. Para Coelho (2012, p. 38): “Mesmo em face do exposto, há de se reconhecer que, nestes últimos anos, são inegáveis os avanços legais, políticos e atitudinais, que, cada vez mais, desmascaram preconceitos e tentam relativizar questões relacionadas ao estigma”.

A educação inclusiva é um desafio que, desde o início, vem provocando uma movimentação na sociedade escolarizada, a educação como investimento pessoal do indivíduo, redimensionando os papéis, exigindo que o professor seja capaz de organizar situações de aprendizagem e de formar uma geração que seja capaz de participar da vida social ativamente. Para Figueiredo (2008, p. 143), a escola para ser inclusiva tem como princípio básico:

[...] desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Para isso, todos dentro da escola têm que vivenciar a inclusão de maneira positiva acolhendo e colaborando para que todos se sintam respeitados e valorizados, por menor que seja sua capacidade, transpondo as barreiras que impeçam o aprender. Para Figueiredo (2008, p. 143), “a comunidade inclusiva é a base para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens”. Portanto, é importante que a criança com deficiência, além de necessitar de boas práticas educativas, seja assistida por um professor especializado por meio do AEE, que trabalhará e auxiliará nas necessidades apresentadas por ela. Para Bersch (2006, p. 133):

A inclusão traz consigo o desafio de não só acolher os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas e atividades do cotidiano escolar. Por isso, o atendimento especializado aparece como garantia da inclusão.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva também teve que oportunizar e se organizar para atender as crianças com deficiência por meio da implantação do serviço de Tecnologia Assistiva - TA²⁹ através das SRM, nas quais a prática pedagógica do professor especializado tem que ser criativa e também embasada por distintas teorias de acordo com a especificidade da deficiência, de maneira que consiga desenvolver na criança o desempenho das tarefas

²⁹ Termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (MEC, 2006). Ex: lápis, canetas e pincéis engrossados, material pedagógico, mobiliários adequados, lupas, teclados especiais, máquinas de Braille etc.

funcionais da melhor maneira possível, aumentando a sua capacidade de resolver determinadas atividades de acordo com suas necessidades.

Conforme Bersch (2006, p. 133), a SRM é um espaço destinado ao atendimento especializado, onde serão experienciadas várias opções de recursos que favoreçam a aprendizagem, geralmente os serviços são multidisciplinares, onde também são envolvidos a família e os profissionais de várias áreas, auxiliando no atendimento da criança com deficiência.

O professor especializado, por meio do TA, deve auxiliar o professor de sala regular, de forma colaborativa, definindo estratégias pedagógicas, identificando os recursos que mais se adequam à criança com deficiência e levando, para dentro da sala regular, as informações e formações necessárias para o desenvolvimento das atividades, envolvendo também a família com ações compartilhadas de maneira a integrar e priorizar o atendimento de qualidade da criança com deficiência dentro do espaço escolar.

Na escola inclusiva, é necessário um trabalho coletivo, que conte com o envolvimento de todos os profissionais, pois a escola inclusiva compartilha conhecimentos e busca superar o reducionismo intelectual. Compartilhar é aprender, “ensinar” é ação, e o conhecimento não compartilhado tende a morrer. Para Figueiredo (2008, p. 141), pensar na formação e na prática é pensar no poema de Guimarães Rosa:

Sob a perspectiva que o belo da vida é essa possibilidade de que todos nós somos inacabáveis, estamos sempre mudando, afinando (acertando) e desafinando (errando). Essa talvez seja a verdade maior e um aprendizado da própria existência, da própria vida.

Analisando o poema, reportamo-nos a outro poeta, Rubem Alves, que nos faz refletir com seus escritos: “Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. Se tivermos em mente que todos têm direitos de aprender, por meio da reflexão e do aprendizado, podemos transformar, não de forma imediatista e demagoga, mas de maneira organizada a escola que precisamos e merecemos ter. Parafraseando o referido poeta, “ser mestre é isso: ensinar a felicidade”.

A seguir, desenvolveremos a seção 4, que apresenta a primeira categoria de análise e discorre sobre concepções da Educação Infantil e Educação Inclusiva baseadas nas entrevistas e observações realizadas nas escolas.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na presente seção, trazemos para a reflexão a categoria de análise Educação Infantil Inclusiva e as categorias temáticas concepção de inclusão: educação para a diversidade e formação e autoformação como aliada da prática inclusiva: compartilhamento de informações e ações. A seção foi organizada em tópicos, tais sejam: 4.1 Concepção de inclusão dos professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais na Educação Infantil: educação para a diversidade; 4.2 Formação e autoformação dos professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais para o desenvolvimento de práticas inclusivas: compartilhamento de informações e ações. A organização foi baseada nas falas dos professores e nas observações realizadas no decorrer da pesquisa e se justifica pela importância de se conhecer a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial Inclusiva de uma forma mais ampla, conhecer o que pensam os professores em relação a inclusão de crianças com deficiência no espaço da Educação Infantil, pois são os que efetivamente precisam reconhecer a inclusão como um direito de cidadania delas.

4.1 Concepção de inclusão dos professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais na Educação Infantil: educação para a diversidade

Com base nas observações e entrevistas, buscamos nas falas dos professores de sala regular e SRM por sua concepção de Educação Inclusiva:

A Educação Inclusiva é a educação que dá acesso a todos. Dá o direito a pessoa com deficiência a uma escolarização, a um atendimento específico, porque... nem todo mundo consegue desenvolvimento igual. As pessoas com deficiência têm uma limitação e algumas barreiras que impedem dela ter um desenvolvimento igual e esse impedimento ele precisa ser minimizado, ele precisa ser trabalhado. Inclusão é você incluir a todos, uma inclusão que abrange a todos, que dá oportunidade a todos se desenvolverem, não igualmente, mas de se desenvolver cada um dentro da sua especificidade, dar oportunidade pra que essa pessoa, ela consiga se desenvolver [...] (ISABEL-SR).

A Educação Inclusiva é aquela em que nós colocamos todos os alunos sem exceção de nenhum, negro, branco, é... até os doentes mentais que não são considerados pela Secretaria como crianças excluídas, né? E que podem não ser atendidas pela sala de recursos, no entanto, todas elas precisam entrar na escola, ter o seu acesso facilitado, de ensino e de aprendizado, né? (ESTER-SR).

Educação Inclusiva é aquela que eu forneço as meus alunos, seja ele especial ou não, né, uma Educação que contemple todos eles de forma igualitária não que distingue cada um, mas respeitando as diferenças que cada um tem e que o meu currículo, o meu método com que ele possa realmente ser utilizado por todos de forma igualitária. (JOSÉ-SRM).

Educação Inclusiva, ela não é só sobre a deficiência, quando as pessoas falam “ah, Educação Inclusiva!” é como se estivessem falando só daquelas crianças que apresentam deficiência, mas não é isso! A Educação Inclusiva é a educação que inclui todos aqueles que têm deficiência ou que estão sendo marginalizados, por exemplo: o negro, o índio é (...) outras situações que acontecem dentro da sala de aula, a criança que tem obesidade, que tem um diferencial que não chega ser uma deficiência. Então a Educação Inclusiva, quando você atende todos esses alunos de uma forma que eles se sintam parte da escola, que ele se sinta bem dentro da escola. (BIANCA-SRM).

Analisando as respostas, observamos que a ideia de inclusão é mais abrangente, Isabel-SR, Ester-SR, José-SRM e Bianca-SRM são unânimes ao dizerem que incluir é atribuir direitos a todas as crianças sem distinção, sem preconceitos e diferença. A partir do enfatizado, constatamos que a escola precisa buscar caminhos para atender a todas por meio de um trabalho integrado, possibilitando aos envolvidos oferecer às crianças, com e sem deficiência, condições de aprendizagens e oportunidades equitativas na vida, desde a mais tenra idade, para isso a escola precisa, além da disponibilização de recursos humanos capacitados, promover a sensibilização da comunidade escolar no que diz respeito a inclusão com o propósito de dar condições de desenvolverem plenamente o seu potencial.

Constatamos também que não há diferença de concepção entre os professores da sala regular e de recursos. Vale ressaltarmos que todos possuem formação na Educação Especial e, pelo menos na perspectiva teórica, todos têm entendimento do que seja inclusão. Na perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão deve ter início na Educação Infantil, em que são desenvolvidas as bases necessárias para a construção do conhecimento e de seu desenvolvimento global.

A professora Isabel-SR, ao discorrer sobre a concepção, apresenta o mesmo pensamento de Drago (2011) para o qual a Educação Inclusiva, em um contexto mais específico, implica em um processo contínuo em que a criança é reconhecida como um ser social e a Educação Inclusiva é para todos.

A professora Ester-SR, ao relatar que a inclusão ainda é difícil de existir e ao falar sobre sua concepção de inclusão, enfatiza que há necessidade do professor ter um olhar sensível e acolhedor. Sendo importante também que esse acesso seja facilitado, mesmo as crianças que por algum motivo não estejam recebendo AEE. Na sua percepção, o professor de sala regular não deve deixar de desenvolver o aprendizado da criança no espaço de sua sala de aula, entretanto reconhece as dificuldades e as diversidades dentro da sala regular e da SRM.

As falas dos professores revelam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias no espaço da escola com intuito de superar a lógica da exclusão. Entendemos que ainda é preciso, para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a mudança de concepção do professor em relação a todo tipo de preconceito e discriminação, isso implica em

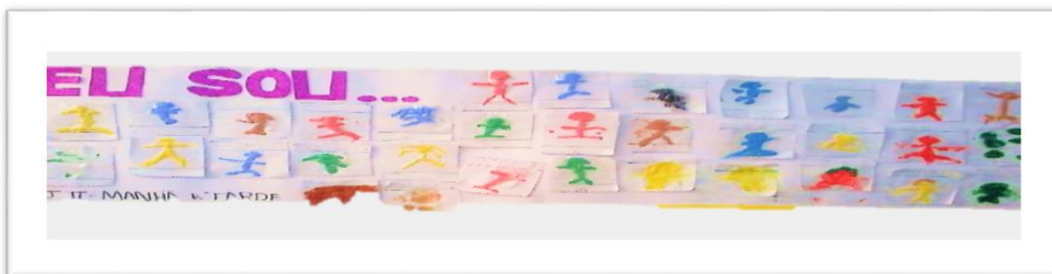
uma mudança estrutural e cultural na escola para que, assim, as crianças tenham suas necessidades atendidas.

Neste sentido, também acreditamos que as políticas públicas precisam avançar para alcançarmos a tão sonhada educação de qualidade tanto no âmbito da Educação Infantil como da Educação Especial, para que seja uma realidade, na qual incluir signifique romper com a separação entre cuidar e educar e seja possível promover reflexões sobre o papel do como educar e para quê educar/cuidar.

Os professores José-SRM e Bianca-SRM corroboram com as mesmas ideias, mas pensam a Educação Inclusiva como uma responsabilidade de todos dentro da escola, não somente do professor de AEE ou da sala regular. Para o professor José-SRM, os métodos utilizados por ele auxiliam em sua prática como melhoria no aprendizado das crianças que ele atende. Para Bianca-SRM, a Educação Inclusiva está para atender a todos e para criar nas crianças uma forma de pertencimento, fazendo com que se sintam parte do processo de inclusão e que tenham satisfação em está dentro da escola, participando dela ativamente sem distinção.

A fotografia, a seguir, evidencia esses aspectos da diversidade e do direito das crianças de aprender e participar da comunidade escolar com plenitude. Na atividade, realizada na turma JII da professora Isabel-SR, foi distribuída a todas as crianças massa de modelar, cada uma escolheu sua cor e foi solicitada a fazer uma modelagem de si própria, da forma que se via – trabalhar o “EU” é um conteúdo relevante na Educação Infantil. Depois foi feito um mural com o nome de cada criança identificando a sua modelagem.

Fotografia 2 – Atividade de modelagem feita pelas crianças



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora (2018).

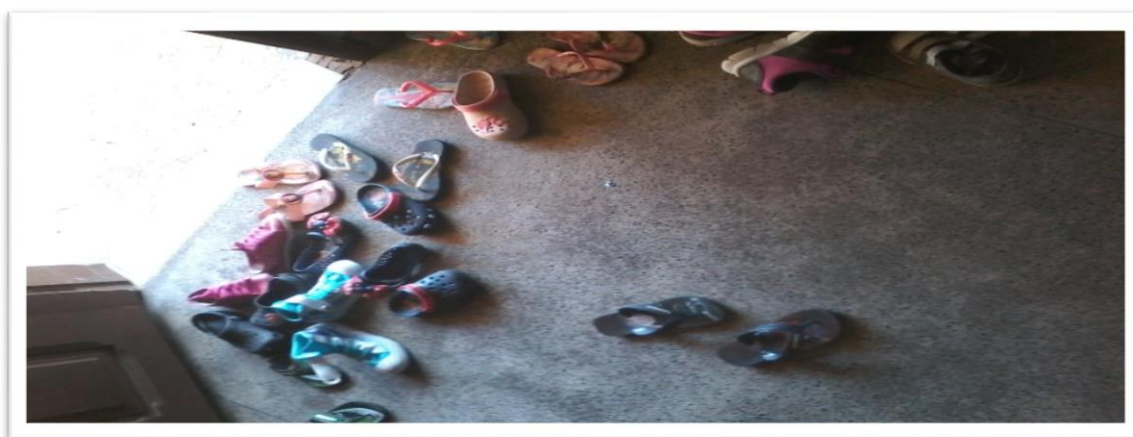
A partir dessa observação, compreendemos que as crianças são diversas, em cada cor escolhida e em cada traço modelado aparecem características próprias de seus criadores. Nessa atividade, portanto, foi possível observar a diversidade e individualidade das crianças.

Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 16) destaca que “a escola justa e desejável para todos não se sustenta no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais”. Rousseau, citado pela autora, em seu discurso sobre a origem da desigualdade, faz duas diferenciações, o lado bom produzido pela natureza, denominado desigualdades naturais, e o lado nefasto, produzido pelas relações de domínios econômico, espiritual e político, que são as desigualdades sociais. A autora afirma que o modelo de escola elitista precisa ser revisto e rompido para reconhecer a “igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2006, p. 20). Entendemos ser essa a proposta principal da escola inclusiva.

A fotografia 3, a seguir, retrata calçados diferentes, nas cores, nos tamanhos, nas formas e nos preços, mas, independentemente disso, cada dono aprende de maneira particular com características próprias e ao seu tempo. O significado das diferenças representado só deve ser levado a sério quando se trata de desenvolver o aprendizado das crianças, não por apresentarem algum tipo de deficiência ou por não terem as mesmas possibilidades por questões de desigualdades sociais.

Na escola inclusiva, a desigualdade de tratamento restitui a igualdade rompida por formas segregadas de ensino tanto da escola especial como do modelo de escola regular, que não vivencia a escola inclusiva de maneira concreta.

Fotografia 3 – Entrada das crianças na brinquedoteca



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora (2018).

Para a professora Isabel-SR, a escola inclusiva precisa garantir o acesso a todos, oportunizando “a pessoa com deficiência a uma escolarização, a um atendimento específico”. Na sua concepção, nem todos conseguem desenvolvimento igual. Para ela, a escola precisa administrar da melhor maneira as dificuldades para que os impedimentos na aprendizagem

sejam minimizados, garantindo o sucesso “não igualmente”, segundo suas palavras, mas dentro de suas especificidades, para que a criança com deficiência consiga o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Segundo Oliveira (1997), isso corrobora com o pensamento de Vygotsky de que a criança, ao iniciar seu aprendizado escolar, introduz elementos novos ao seu desenvolvimento, isto significa que a aprendizagem é contínua e a educação está caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro. Daí a importância das relações sociais na escola, que precisam oportunizar situações propícias ao aprendizado.

Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Drago (2011) ressalta que os estudos de Vygotsky se basearam principalmente em crianças e jovens abandonados, que apresentavam doenças provenientes da desnutrição ou eram deficientes e marginalizados, isso tudo envolvido dentro da instabilidade social da época. Ao analisarmos essa problemática, percebemos que ela ainda está muito presente na realidade vivenciada na maioria das escolas públicas e por isso é importante se pensar na escola inclusiva como uma forma dinâmica de interação, aprendizado, e que não é discriminatória e meritocrática. Conforme Drago (2011, p. 34), a escola, para cumprir o seu papel, precisa trabalhar com as adversidades de modo que:

Nesse sentido, cabe destacar a imensa responsabilidade que a escola pública assumiu para poder cumprir o seu papel, já que, nessa instituição, está concentrada a maioria dos problemas oriundos da falta de estrutura da família, da fome, da miséria, do uso de drogas, da violência, dentre outros, [...] por se tratar de uma organização humana que tem como objetivo formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes das suas ações.

E isso tudo não é possível sem a abertura para o diálogo, o debate, o compartilhamento de ideias, a socialização e a reflexão aliados à formação para que os professores não se sintam despreparados diante dos desafios enfrentados na escola. Para isso, os professores precisam ter comprometimento, além de pensarem a Educação Inclusiva em suas reflexões como a educação em que toda pessoa tem direito de acesso e de aprender, em que o processo de aprendizagem de cada uma é singular, em que o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos e em que a Educação Inclusiva diz respeito a todos. Tais princípios precisam estar bem definidos dentro da escola inclusiva e ser do conhecimento de todos que participam da comunidade escolar. Nortear e orientar as relações humanas, construindo uma sociedade mais justa e participativa, é a questão principal da política educacional que faz parte da escola comum.

Abordaremos, no próximo item, que tipo de formação os professores tiveram para trabalhar com as crianças com deficiência na escola regular no âmbito da SEMEC – Belém.

4.2 Formação e autoformação dos professores da sala regular e da sala de recursos multifuncionais para o desenvolvimento de práticas inclusivas: compartilhamento de informações e ações

A relevância da formação continuada, para os que iniciam ou que já estão no magistério a mais tempo, é um indicador do desenvolvimento e da reflexão sobre a prática inclusiva e também uma maneira, para os professores, de trazer para dentro da sala de aula conhecimentos percebidos na teoria que ajudarão no desenvolvimento da prática e na escolha da metodologia, com o objetivo de oportunizar aos educandos a possibilidade de pensar, criar e problematizar.

Assim sendo, buscamos verificar como cada professor fez seu encontro com a Educação Especial e com a inclusão das crianças na Educação Infantil, como buscaram seus conhecimentos, administraram seus anseios e medos e os motivos que os levaram a buscar informações para desenvolver o seu trabalho pedagógico.

As professoras Ester-SR e Isabel-SR, respectivamente, ao fazerem alusão à formação inicial, informaram que esta não deu um suporte adequado e que, ao terminarem a graduação, foram em busca de conhecimento, uma por curiosidade e por se identificar com a Educação Especial e a outra por ter uma criança na família com síndrome de down.

Não, eu só sabia da Educação Especial porque eu sempre tive muita curiosidade específica..., eu tinha muito medo de me especializar achando que eu iria pegar realmente crianças com dificuldades, é... mas mesmo assim eu tinha muita curiosidade, então eu ia em busca. (ESTER-SR).

Não, a procura foi minha, porque quando eu fiz pedagogia a minha pesquisa foi voltada pra Educação Especial já que na minha família nasceu uma criança com síndrome de down é... a gente não sabia nada, não conhecia, na família não tinha ninguém com deficiência. (ISABEL-SR).

Observamos no relato das professoras Ester-SR e Isabel-SR que, nos cursos de Formação de Professores e de Pedagogia, tanto da universidade particular como da pública, na década de 90, a Educação Especial era pouco abordada. Conforme o relato das professoras, a inclusão das crianças com deficiência na sala regular veio por meio de uma necessidade individual a princípio da professora Ester-SR sentiu medo de se especializar e receber criança com deficiência sem que ela pudesse ajudar em seu aprendizado.

Tal situação corrobora com o enfatizado por Andrade, Carvalho e Pereira (2014), segundo os quais, a partir do contato com as crianças com deficiência, é possível superar inicialmente o medo, as dúvidas e a angústia por meio do conhecimento, também desmistificar

o preconceito e verificar que esse contexto inclusivo não é tão diferente do que já estavam acostumadas a vivenciar: “As mudanças vão brotando, descobrem que novas estratégias precisam e podem ser adotadas fica evidente que a busca de novos conhecimentos vem amenizar as dificuldades encontradas” (ANDRADE, CARVALHO; PEREIRA, 2014, p. 106).

No caso específico de Bianca-SRM e José-SRM, desde sua formação, já tinham como pré-requisito a especialização em Educação Especial, a primeira com especialização em AEE e o segundo em Educação Especial, por isso foram deslocados para atuar nas SRM. Mesmo assim, José-SRM sofreu um impacto, pois essa seria a sua primeira experiência como professor. Ressaltamos que, para desenvolverem suas atividades no AEE da SEMEC, inicialmente ambos passaram por um treinamento específico na área e, segundo o que foi relatado por eles, recebem atendimentos dos professores do CRIE:

Quando eu entrei, a gente fazia muita formação toda sexta-feira, a gente tinha formação sobre as várias deficiências que a gente recebe, era uma formação boa, de uns tempos pra cá, essa formação tá muito espaçada, muito demorada, mas no início ela era bem sequencial, toda sexta-feira havia formação. [...] Era feito uma organização em cima dos tipos de deficiência que a gente atendia, às vezes até que a gente não atendia aqui nessa escola, mas que outras escolas tinha as síndromes, as diversas síndromes que tinha e que tem. Então a formação era feita em cima dessas síndromes, que a gente tomava conhecimento e, assim saberia lidar na sala de recurso com essas deficiências. (BIANCA-SRM).

Quando entrei na prefeitura, nós tivemos uma formação inicial de um mês... Pra gente trabalhar os jogos com os hiperativos e alguns aspectos da criança com deficiência, e o CRIE (Centro de Referência em Inclusão Educacional) inicialmente passa as informações nas diversas áreas com diversos setores, pra gente poder continuar se aperfeiçoando. Quando cheguei na escola, eu senti um impacto muito forte, acho que, como era a minha primeira experiência no magistério, eu fiquei um pouco com medo né, você estuda educação inclusiva, mas na prática é um pouquinho diferente da realidade, então quando cheguei pra mim foi muito importante que a pessoa que trabalhava aqui na escola antes de mim, ela... me ajudou, me orientou e pôde me ajudar a como trabalhar melhor com as crianças da escola né, eu tive acesso a todo material da escola, os relatórios dos alunos para poder saber como lidar com cada um deles. (JOSÉ-SRM).

Verificamos que a formação antes era regular, hoje é esporádica. Bianca-SRM diz que atualmente elas estão mais espaçadas, cada vez distanciadas, e o professor José-SRM citou apenas uma formação inicial, com duração de um mês, ao entrar na SEMEC e nos relatou que o CRIE passa as informações esporadicamente. Sabemos que a troca de informações e experiências são importantes dentro da escola e que, no caso dos professores da SRM, essa troca teria que ser feita com os técnicos do CRIE. É interessante ressaltarmos que, ao se reunir uma vez por semana, muitas dúvidas poderiam ser sanadas.

Deste modo, compreendemos, como Silva (2013, p. 58-59), que:

A formação continuada deve oportunizar uma construção de conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos que motivem os profissionais a compreenderem que o conhecimento é o objeto do trabalho. E, pelo fato de o conhecimento estar em permanente processo de construção/reconstrução e revisão/validação, essa formação é parte integrante e integrada da profissão docente. Portanto, é tarefa intrínseca a essa profissão e aos seus profissionais estarem em permanente processo de formação, tal forma que seja possível a compreensão do conhecimento em suas múltiplas determinações e aplicações, sobre os pontos de vista da análise político-crítica, da reflexão e dos elementos técnicos que a ação docente e as práticas pedagógicas requerem.

Os professores, ao se depararem com a inclusão em sala regular, viram a necessidade de procurar meios para lidarem com essa responsabilidade, mas precisam trocar informações com os professores que atendem nas SRM, os quais, por sua vez, precisam de apoio do setor responsável com reuniões e formações para elucidarem dúvidas, para lidarem com os desafios inerentes ao atendimento das crianças com deficiência no cotidiano da escola. Ainda assim cada profissional é responsável pela busca de informações que favoreçam o seu conhecimento sobre a temática e sobre especificamente cada deficiência, mesmo estando amparados pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que garante a formação continuada para os professores, tal construção se dá também a partir do estudo contínuo em serviço.

A professora Isabel-SR, ao falar sobre essa troca de informação, diz que, no primeiro mandato do atual prefeito (2012-2016), as formações eram bem mais constantes e que, desde 2017, existe uma ausência de formações e, sem elas, a maioria dos professores se sente abandonada, o trabalho não rende:

[...] inclusive nesse distrito onde eu atuo como professora, eu ainda não vi desde 2017 acontecer nenhuma capacitação, nenhuma oficina para os professores e nem mesmo um assessoramento, o que me angustia demais, porque a gente fica sem saber como é que tá sendo a atuação do Centro de Referência, para a aplicabilidade do trabalho na Educação Especial dos professores, para os alunos, para os professores então está muito distanciado daquilo que a gente iniciou. [...] Além do mais, durante as capacitações tem uma coisa muito importante tirar as dúvidas do professor [...] Então esse apoio pra essas dúvidas, essas dificuldades que o professor tem é... importantíssima. Se você não der suporte para o professor, ele se sente como se ele não tivesse fazendo nada por esse aluno. (ISABEL-SR).

Isabel-SR reforça sua opinião que sem formação, sem o compartilhamento de informações, sem a solução das dúvidas, a qualidade do ensino perde sua força, “então isso cai também a qualidade pro aluno, cai a inclusão, porque o aluno fica incluído por incluir, o professor fica sobrecarregado, porque ele tem, vamos dizer, 30-33 alunos mais um aluno com deficiência sem um apoio”.

A professora Ester-SR, no seu relato, também foi enfática em afirmar que, de 2011 a 2016, houve uma regularidade nas formações, mas que atualmente é:

Muito difícil, como eu te disse, de 2011 a 2016 nós tivemos, é mesmo, é, com uma regularidade mais ou menos semestral, nós íamos até o CRIE, com essas palestras, com esse curso curto e que nós tínhamos pelo menos uma pincelada do que é Educação Inclusiva e do que eram as deficiências específicas, ou as deficiências visual, auditiva e as questões dos transtornos globais na época que nós tínhamos, que eu tenho acesso, porque vou em busca e que pesquiso, nós não temos nenhuma forma de atualização de estudo ou de palestra. (ESTER-SR).

Ester-SR fez referência ao apoio que deveria ser dado pelos professores da SRM em acompanhar as avaliações feitas pelos da sala regular, comparecendo nas salas 2 ou 3 vezes para verificar o comportamento dessas crianças e ajudar de alguma forma no desenvolvimento das atividades.

Então quando você conhece o desenvolvimento típico neural de uma criança, quando ela destoa dos demais, você pode até não saber o que ela tem, mas que tem alguma coisa que precisa ser investigada e a partir disso a gente necessita da presença desse profissional pelo menos duas, três vezes na semana pra acompanhar essa criança na sala, mas isso não acontece. Logo que a Educação Especial iniciou os seus trabalhos e que eu trabalhei, eu vi muitos profissionais que trabalhavam em sala de recursos fazerem isso que eu tô dizendo[...] observar aquele aluno para ver se realmente ele apresentava aquelas características e fazer uma avaliação dele pra encaminhar pros órgãos específicos. (ESTER-SR).

Consideramos, por meio dos relatos, que a escola não pode se omitir diante das necessidades de formação apresentadas pelos professores em razão de suas dúvidas e questionamentos, enquanto instituição precisa viabilizar metas nas propostas pedagógicas para que ações e momentos sejam criados e viabilizados em favor do conhecimento sobre os processos diretamente ligados ao desenvolvimento das especificidades das crianças com deficiência. A política de inclusão é um dever e os municípios, via SEMEC, devem fornecer as formações continuamente, garantindo a oferta durante o ano letivo, no entanto a escola não deve se eximir da responsabilidade de buscar a qualidade na educação ofertada a todos.

Em relação a essas abordagens, obtivemos dos professores opiniões sobre a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil:

Minha opinião a respeito da inclusão das crianças de Educação infantil é que realmente a Educação Infantil é a primeira passagem da criança numa vida social, é o corte do cordão umbilical com a família em que ela vai entrar num outro patamar de relação e essas relações são muito diferentes das relações que ela tem dentro de casa, então é o primeiro ambiente sistêmico em que ela vai se encontrar diferentemente do ambiente de casa, então neste primeiro ambiente sistêmico é de primordial importância que a gente saiba quais são as necessidades desse indivíduo, que adentra a escola, porque se você não conhece as fraquezas, as características dessa, desse indivíduo, como que nós vamos saber a forma dele aprender e o foco da escola é fazer uma educação de instrução, que é a, acredito eu, seja seu foco principal é... importante que a gente saiba como essa criança aprende e a inclusão é isso, é você saber qual é a melhor forma daquele indivíduo de construir seu conhecimento, porque esse conhecimento ele vai ser agora, sim, construído sistematicamente, né, pra isso é importante a gente saber como ele é adquirido por esse indivíduo e nós sabemos, ou pelo menos deveríamos saber, que cada indivíduo é único e a forma dele aprender também é única e não podemos então dizer que todos aprendem da mesma forma. (ESTER-SR).

Olha eu acredito muito na inclusão, eu trabalhei isso, a inclusão eu trabalhei em mim primeiro, primeiro eu me senti aberta pra isso, primeiro eu busquei isso, porque a mudança de atitude é a primeira coisa pra você entender a inclusão, porque quando você inclui uma criança numa escola pública regular, você tá dando para aquela criança, para aquela pessoa, muitas possibilidades. Eu acredito que ainda vai melhorar, eu ainda tenho esperança. Mas já melhorou muito. Você imagina ter que proteger uma pessoa do mundo, você proteger da convivência, porque as pessoas não viam nas pessoas com deficiência a possibilidade de se desenvolver, ou de desenvolver algum trabalho, ou de ser autônomo independente. (ISABEL-SR).

Ah sim! Com certeza é necessário, já que a política de inclusão já vem desde 94 até agora, a gente ignorar a inclusão é ignorar a educação em si, o avanço da educação, então começando cedo, na Educação Infantil, a criança com deficiência tem maior chance de progredir e melhorar no atendimento e na socialização também. (JOSÉ-SRM).

É normal como das outras crianças, porque a sala de recurso, ela tá pra atender a todos, então a gente não tem distinção assim do nível de escolaridade, aqui no caso, mas a Educação Infantil, ela entra com o outro grupo, do Fundamental. Ah sim! lógico quando a criança é encaminhada, quanto mais cedo é detectado e a criança tem o acompanhamento é mais chance da criança evoluir, mais chance da criança começar se desenvolver, quanto mais cedo melhor. (BIANCA-SRM).

As respostas evidenciam muito claramente a importância que a Educação Infantil tem no desenvolvimento, desde cedo, das crianças com e sem deficiência. A escola que acredita no processo de inclusão, ao promover situações diárias em que as crianças cultivem o respeito, a cidadania, o cuidar de si, do outro, a aceitação, o companheirismo, tem dentro do seu espaço valores necessários para formar cidadãos justos e permitirá a criança com deficiência adquirir, progressivamente, conhecimentos cada vez mais complexos para viver em sociedade.

Segundo Oliveira (1997), Vygotsky é defensor de uma educação inclusiva para todos, para ele a criança nasce com as funções elementares e, no decorrer da vida, a partir do aprendizado da cultura, transforma estas em funções psicológicas superiores, mas esse psiquismo humano precisa ser mediado pelo outro, delimitando e atribuindo significados conforme a realidade. Desta forma, as crianças vão, aos poucos, apropriando-se do funcionamento psicológico, das atitudes comportamentais. No caso da inclusão, é importante a interação entre as crianças com deficiência e seus pares, que podem auxiliar e intermediar a troca de saberes e experiências para desenvolverem o aprendizado mútuo.

Todos foram unânimes sobre a necessidade da criança com deficiência ter acesso à escola desde a Educação Infantil. Compreendemos, portanto, por meio das falas e da concepção de Educação Inclusiva defendida por Vygotsky, que a escola precisa fortalecer a ideia de acolher, respeitar e valorizar a diversidade como elemento fundamental de uma sociedade democrática e justa.

Para Ester-SR, a entrada da criança com deficiência na Educação Infantil é proveitosa para sua maturação e por oportunizar a vivência de novas experiências, que não sejam as do

meio familiar, mas a escola precisa ter profissionais capacitados, que respeitem o ritmo da criança e propiciem as estimulações necessárias ao seu desenvolvimento.

[...] e a inclusão é justamente a gente perceber que algumas crianças aprendem ouvindo, outras aprendem vendo, outras aprendem ouvindo e vendo e outras aprendem tocando em objetos e, dependendo da forma que elas são estimuladas no ambiente doméstico, nós podemos também experimentar e fazer com que elas experienciem outras coisas e, a partir daí, abrir portas, dar novas possibilidades de aprendizagem não só com as questões sensoriais, né, explorar mais ou explorar essas questões sensoriais e, a partir daí, abstrair das coisas que são necessárias para o crescimento. (ESTER-SR).

Já Isabel-SR acredita que a entrada em uma instituição de Educação Infantil cria, para a criança com deficiência, muitas possibilidades de convivência, uma maneira de aprender diferente com pessoas diversas de sua condição, o que dentro da escola especial não se tem, ela enfatiza que acredita muito na inclusão e tem esperança de dias melhores:

[...] acredito que a inclusão vale a pena, a gente tem que dar direitos à criança com deficiência. [...] você imagina ter que proteger uma pessoa do mundo, você proteger da convivência, porque as pessoas não viam nas pessoas com deficiência a possibilidade de se desenvolver. (ISABEL-SR).

Para José-SRM e Bianca-SRM, toda criança tem um potencial e mais rápida será sua evolução quanto mais cedo for detectado o tipo de deficiência e tiverem o acompanhamento adequado. A professora Bianca-SRM acrescentou, ainda, que a SRM está para atender a todos, sem distinção do nível de escolaridade.

Para Mantoan (2006, p 40), o objetivo da escola inclusiva é:

[...] é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de direitos.

É importante ressaltar que a condução do trabalho pedagógico adequado e a estimulação, respeitando o ritmo de cada um, são primordiais para o desenvolvimento das habilidades e necessidades da criança com deficiência. Cabe ao professor, como relatou Ester-SR, verificar a maneira como cada criança aprende, sem se preocupar com a rotulação das deficiências, organizando práticas educativas que estimulem e valorizem a cooperação e a partir da vida, como motivação para aprender na escola infantil inclusiva.

Na seção a seguir, apresentamos a segunda categoria de análise e discorreremos sobre a prática pedagógica do professor na Educação Infantil Inclusiva na sala regular, o desenvolvimento da aprendizagem, as relações interpessoais, como desenvolve o planejamento,

as estratégias e a avaliação das crianças com deficiência de acordo com que foi relatado e observado no decorrer da pesquisa.

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Esta seção é constituída pela categoria temática que aborda a prática do professor na escola regular e é resultado das análises feitas a partir das observações e das falas dos sujeitos da pesquisa. A seção foi organizada a partir das seguintes categorias analíticas: 5.1 Desenvolvimento e aprendizagem; 5.2 Relações interpessoais: as interações; 5.3 Práticas inclusivas: planejamento, estratégias e avaliação.

5.1 Desenvolvimento e aprendizagem

Cada pessoa é única, no pensar, no agir e na tomada de decisões. Essa capacidade de análise das situações no cotidiano é que permite, ao ser humano, ver e compreender o mundo de maneira diferente e distinta, pois cada pessoa organiza seu mundo de acordo com sua cultura, de seu jeito e conforme o seu aprendizado. A criança pré-escolar tem características próprias de aprendizagem e a formação de conceitos novos está presente em suas descobertas por meio da interação dela com os outros indivíduos.

De acordo com Oliveira (1997, p. 59), para Vygotsky, o aprendizado possibilita ao indivíduo o despertar de processos internos, sendo que isso depende da sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e da sua condição de dependência do outro para se desenvolver plenamente. Depende também de perceber a criança como autora do processo educativo, tendo o professor e o agir pedagógico para desenvolver a sua capacidade de realizar tarefas de forma independente³⁰ a partir do que ela própria revela.

Em relação a essas abordagens, obtivemos dos professores suas opiniões sobre a aprendizagem das crianças com deficiência por meio das ações desenvolvidas em sala:

Eu acredito. Eu acredito, por exemplo, quando eu vejo o aluno tendo vontade de vir pra escola, o meu acreditar não vai fazer com que essa criança tenha sucesso, mas já é uma forma de mudança na perspectiva da prática pedagógica, porque quando eu recebo essa criança e acredito que ela possa ter um desempenho, dependendo da especificidade que ela apresente dentro da deficiência dela, eu posso tá adaptando um recurso pra que ela possa ter a facilidade, por exemplo, de aprender aqui que a outra criança que não tem deficiência aprende. (ISABEL-SR).

³⁰ Considerando o desenvolvimento da criança como algo ligado à socialização, Vygotsky identificou três níveis desse desenvolvimento: Zona de desenvolvimento real, que caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança; Zona de desenvolvimento potencial é a capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes; Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial. Em outras palavras, refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para amadurecer e consolidar funções, estabelecendo-as, assim, no seu nível de desenvolvimento real.

Sim, acredito que muitas delas quando a família acredita que ela pode vir para escola e que a escola coloca essa criança com boa vontade, que a família coloca essa criança na escola com boa vontade, ela consegue ter um avanço significativo sim. O problema é saber como esse profissional vai atuar, se ele tem boa vontade e muitas vezes estrutura para fazer isso, porque só a boa vontade nem sempre ela consegue realmente bons resultados, mas acredito que alavanca sim esse aluno, pra que ele possa vir a ter um apoio maior dependendo do nível de dependência, de dificuldade que essa criança tenha, ela pode se desenvolver. (ESTER-SR).

Com certeza! Toda criança tem um potencial de aprendizagem, a gente sabe que as crianças com deficiência têm seu modo de aprendizagem, né, a gente sem falar com os pais, a gente nunca deve, a gente... respeitar a criança no limite e naquilo que ela pode fazer, então a gente vai investido naquilo que ela consegue fazer, a partir daí a gente olha primeiramente as potencialidades pra depois olhar as dificuldades da criança. (BIANCA-SRM).

Sim! lógico! Não teria sentido está aqui, né, a gente acredita que a criança com deficiência, ela tem um potencial, é diferente o tempo do aprendizado dela é diferente, mas ela consegue sim, a não ser que seja uma criança que o comprometimento seja extremo aí quando esse comprometimento extremo, ela nem na escola está, né? Porque quando a gente fala de aprendizagem, a gente não fala só da aprendizagem do ler e do escrever, quando a gente fala de aprendizagem envolve outros comportamentos, que tudo faz parte do aprendizado, e isso a gente consegue, com certeza! (JOSÉ-SRM).

Da compreensão dos professores, emergem pontos positivos, como a escola sendo um espaço convidativo, onde existe um sentimento de pertencimento, de confiança, para que seja garantida a permanência das crianças – e isso é consequência do trabalho de quem está presente no processo e acredita na aprendizagem –, onde estão envolvidos o respeito aos limites, a cooperação entre as partes, o potencial de cada um, a atenção e a interação.

Nesse sentido, incentivar a inclusão por meio do conhecimento de causa é possibilitar a colaboração da comunidade escolar como forma de apoio ao professor. Isso pode ser observado no relato das professoras Ester-SR e Isabel-SR, respectivamente:

Desde que haja apoio da escola, conhecimento de causa por parte do professor principalmente, porque o professor conhecendo a causa ele convence outros profissionais da escola a colaborarem, até porque isso é lei, no entanto, a lei ela não vem imbuída de situações que vão facilitar tua vida, pelo contrário, as situações que vão surgindo, elas, às vezes, te imputam uma situação que tu não consegues te movimentar, então, se tu não tiveres ajuda do todo, tu não vai avante, né... Então é necessário conhecimento de todos e isso não é uma coisa somente do professor, só o professor que tem que dar conta. (ESTER-SR).

Vamos dar um exemplo, a criança com autismo ela pode tá ao invés de estar escrevendo, ela pode tá organizando no alfabeto móvel o nome, enquanto a outra criança que não tem deficiência pode tá escrevendo, por exemplo, ou é também dividindo com esse aluno o conhecimento das letras, a gente sempre pede pro colega se sensibilize, então são várias atitudes que a gente usa pra diminuir a limitação da criança dentro das atividades propostas. (ISABEL-SR).

Para a professora Isabel-SR, a ajuda das crianças sem deficiência é também um diferencial na aprendizagem daquelas com deficiência e um dos pontos de avanço para

transformar a realidade no trabalho pedagógico e no âmbito social da sala de aula. Sobre isso, Drago (2011, p. 88) destaca que:

Para tanto, há de se destacar que o trabalho pedagógico, não só com alunos com deficiência, mas também com todos os sujeitos no/do sistema comum de ensino, é aquele que tem um ponto de partida e de chegada a inovação e empenho na mudança de posturas, na criação e transformação cultural e social.

O professor, ao compartilhar seus conhecimentos, promover a interação e buscar auxílio de outras pessoas no processo de inclusão, repensa sua prática e procura desenvolver estratégias que revelem caminhos que viabilizem modos significativos para que as crianças aprendam. Isso pode acontecer na comunidade escolar, se todos estiverem inteirados e conhecerem as dificuldades que as crianças apresentam para ensiná-las que a escola é um local seguro, a extensão de sua casa, e que a convivência com os outros é uma forma de aprendizagem, para além do espaço da sala de aula, pois, dentro da escola, todos podem ensinar e aprender e conviver com a diversidade e com as diferenças sem receio e sem preconceito.

Outro ponto importante no desenvolvimento da aprendizagem das crianças é a frequência escolar. Apesar da não obrigatoriedade da presença, de uma maneira informal a princípio, observamos que regularmente as crianças com deficiência faltam aulas. Isso foi observado principalmente na E1, ainda na época da sondagem para escolha do *locus* e dos sujeitos da pesquisa em questão. Por exemplo, na turma do JI, em novembro de 2017, a professora relatou que havia em sua sala duas crianças com deficiência, uma com TDAH e autismo e outra com deficiência múltipla, no entanto, durante aproximadamente 15 dias, com a pesquisa já em andamento, elas não compareceram à aula, o que ocorreu somente na primeira semana de dezembro, em que uma das crianças (com o diagnóstico de TDAH e autismo) apareceu na sala e, a partir disso, foi possível iniciarmos a primeira observação.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 13.146/15, no Capítulo V, do Direito à Educação como incumbência do poder público de maneira a assegurar o acesso e permanência, artigo 28, incisos V; VIII, é necessário a:

V- adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

[...]

VIII- participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

Se a criança com deficiência não apresenta frequência regular, como poderá adquirir confiança nas outras pessoas, como poderá criar laços com o professor e com as outras crianças, como a família poderá ser auxiliada nas suas dificuldades? Ficou visível, em nossas

observações, não só a frequência irregular das crianças com deficiência, mas a inexistência de ação por parte da escola em procurar saber o que estava motivando a sua ausência para trazê-la de volta. Percebemos que a ausência impossibilita o impulsionamento da interação social e da comunicação, tão difíceis de serem desenvolvidas com crianças com deficiência. O primeiro dia de observação foi assim no JI:

Hoje, dia 06 de dezembro, às 07:30 horas, compareceram 10 crianças, a professora está confeccionando a árvore de Natal, com as fotos de cada uma. As crianças estão brincando livremente com alguns brinquedos, um grupo formado por meninas está brincando debaixo de algumas mesas formando uma espécie de casa, brincam de se maquiar, algumas meninas querem participar mais são impedidas, outro grupo de meninos brincam com os jogos de montar e outro grupo de ônibus com as cadeiras enfileiradas. Neste momento, a porta se abre e J³¹ entra, ao se deparar com a minha presença na sala, não quis entrar e começa a chorar, situação que mobilizou a todos. A professora solicita a pessoa que o trouxe que o levasse ao parquinho pra ele se acalmar... depois de um tempinho J volta gritando e chorando, uma criança vai a seu encontro e pergunta por que está chorando, no mesmo instante é agredida por J, neste momento a professora interviu perguntando o que ele queria fazer, prontamente respondeu que queria massinha, sentou na mesa e por uns instantes começou a martelar a massinha, por pouco tempo, logo sua atenção foi desviada para o grupo que estava brincando com os dinossauros, depois de tomar o dinossauro das mãos de um colega, brincou um pouco com F (menina), mas não por muito tempo, caminhou para o grupo que brincava com os blocos de montar, sentou sozinho e começou a brincar... Por algum motivo, as crianças começam a gritar e J se levanta e vai ao encontro de um dos que gritavam para bater, sendo impedido pela professora que o convida a fazer um desenho em seu cartão de Natal, proposta aceita prontamente, após concluir falou que havia desenhado sua mãe... às 08h55 vieram buscar J. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Fotografia 4 – Um dia de aula no JI – E1



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora: brincadeira de montar e desenho livre de J

Podemos observar que o caminho da inclusão não é nada fácil e nem simples de ser trilhado. Não é fácil para as crianças, que não entendem por que o coleguinha é agressivo, irrequieto e merece mais atenção de sua professora, para a família que deixa a criança por pouco

³¹ Os nomes das crianças nas falas dos professores estão identificados pela letra inicial.

tempo na escola e logo vem buscá-la, porque a escola não está conseguindo suprir com as necessidades que ela precisa, tampouco é fácil para professora, que tem e precisa dar atenção e fazer com que todos socializem e aprendam.

Orrú (2017), baseada na obra de Franz Kafka³², classifica isso como inclusão menor, diferente da que está contida e prescritas nas leis, é a inclusão que precisa que o professor esteja preparado emocional, física e intelectualmente para oportunizar a interação e a aprendizagem benéfica para todos: “Nesse contexto, a inclusão menor demanda que todos (professores e alunos) se vejam e se concebam como aprendizes, sem hierarquização de saberes ou poderio, mas sob formas de compartilhar conhecimentos e aprender de outras maneiras” (ORRÚ, 2017, p. 55).

Compreendemos que isso só será possível se a família se fizer presente, responsabilizando-se em levar a criança com deficiência para escola, pois cada dia de experiência é único na vida de seu filho/filha, se as crianças sem deficiência conhecerem e entenderem as dificuldades dos outros colegas e se a inclusão maior estiver presente com o suporte necessário que a inclusão menor precisa para que as escolas inclusivas do Brasil não sejam apenas para cumprir o que determinam as leis, mas espaços reais de inclusão. Para Isabel-SR e Ester-SR a inclusão precisa estar atrelada não somente à garantia de acesso:

É de suma importância que a criança com deficiência inicie a sua escolarização na educação infantil, mas contanto que essa inclusão, ela não se dê somente na matrícula, na oferta da matrícula. Se dê no apoio pedagógico, práticas educativas adaptadas pra essa criança dependendo da deficiência e também da equipe ter o cuidado de sensibilizar esse responsável à questão da escola, tanto da adaptação do ambiente quanto da adaptação curricular. (ISABEL-SR).

Por isso que incluindo todo mundo eu vejo diferenças, eu respeito essas diferenças, e eu percebo todas elas tem o porquê de ser, né, eu posso não saber falar isso, mas eu aceito aquela criança que não enxerga, eu aceito aquela criança que usa cadeira de roda, eu aceito a criança que tem qualquer outra limitação, que de repente eu com uma criança neurotípica posso ajudar ou que sou uma não típica posso ser ajudado. Então essa relação de troca ela é importantíssima para que eu possa me colocar como pessoa dentro do meu espaço social. (ESTER-SR).

Para Orrú (2017), a educação brasileira postula, por meio das políticas afirmativas, um grande quantitativo de leis e decretos, tanto nacionais quanto internacionais, mas tal aparato

32 “Kafka, por uma literatura menor”, obra publicada por Deleuze e Guattari (2003), em que espelhamos a problemática da inclusão. Constitui-se de diversas análises e questionamentos não só sobre a obra de Kafka, mas também sobre todo um período político e social. Literatura menor, conceito utilizado por Deleuze e Guattari, em uma dimensão que se fundamenta na ideia de desterritorialização, diz respeito a um desconjuntamento desencadeado pela perda do verdadeiro caráter cultural a partir da marginalização de grupos étnicos que se tornam estrangeiros em sua própria língua e que se subtraem na diligência da língua a potência criadora (ORRÚ 2016, p. 49).

necessita da probidade administrativa (o gerir bem) dentro das escolas para uma educação inclusiva democrática e emancipadora:

A inclusão menor é aquela que não é pseudalizada; é aquela que se faz presente para além do papel do Projeto Pedagógico da escola, para além do abstrato e do intelectual das políticas públicas promulgadas da inclusão maior. É aquela que não é estacada, por obrigatoriedade da lei, para que os outros a vejam existir na escola, sem motivos de denúncia que atrapalhariam o bom e desejável andamento legal da instituição. A essa inclusão que coexiste nas fronteiras, na linha divisória do enlace binário, excluídos/incluídos, é que chamamos de inclusão menor. (ORRÚ, 2017, p. 50).

A inclusão, em todos os seus aspectos, precisa ter atenção nos pequenos detalhes, desde a entrada das crianças, asseguradas por meio da oferta de vagas, até a permanência delas no decorrer de sua vida estudantil.

Deste modo, consideramos importante saber dos professores sobre o que fazem ao verificarem que a criança com deficiência está faltando com certa regularidade, pois, nas observações realizadas em 2017, tivemos apenas um dia de contato com a criança autista, sendo que não tivemos a oportunidade de observar a criança com deficiência múltipla no final do segundo semestre de 2017 e no final do primeiro semestre de 2018. Isso nos preocupou, pois de acordo com Orrú (2017), a inclusão menor ocorre para além da obrigatoriedade prescrita na lei. Desta forma, buscamos ouvir os relatos dos professores Isabel-SR, Ester-SR, José-SRM e Bianca-SRM:

Em primeiro lugar, a criança começou a faltar, eu me preocupo e por conta de que a criança estando presente também na escola, ela cria uma rotina. As crianças, a professora é como se a gente começasse a pensar que sempre vai ter que ter uma atividade adaptada, eu vou ter essa obrigatoriedade de estar ofertando isso. E quando essa criança se ausenta, a gente relaxa, né? Quando o S começou a faltar, a primeira coisa que eu fiz foi informar, primeiro a coordenação, depois a secretaria, o S já tava com 15 faltas e a mãe veio fazer essa justificativa, eu disse olha, mas mesmo ele sendo uma criança com deficiência, tu tens que trazer uma declaração que ele tá indo fazer algum tratamento, tem que justificar porque essas faltas vão ficar no sistema. (ISABEL-SR).

[...] elas realmente não são de faltar, até porque existe uma exigência da própria criança em vir pra sala. Eu tenho relatos de pais que dizem: “professora, eu não queria trazer ele hoje, porque ele dormiu muito tarde ontem, mas ele quis vir”. O W e o B são crianças que fazem questão de vir pra escola, o único que já não faz tanta questão por conta do sono, dormir tarde demais é o A, então quando ele chega na escola, ele tem essa dificuldade em interagir, em fazer os gestos, em cantar as músicas e ele sempre reclamando a mesma situação do sono, mas eles não são de faltar muito, apesar de que quando faltam é por situações extremas. Mas a estratégia usada geralmente é essa, a gente liga pra casa, pede a comunicação dos pais, a cooperação pra gente saber o que tá acontecendo. (ESTER-SR).

É. Como a gente sempre tem WhatsApp do responsável ou celular, a gente liga para o responsável, primeiramente porque faltou, o responsável não deu retorno a gente não consegue falar por telefone, a gente comunica a coordenação pedagógica, a coordenação também não consegue falar, no final, se não conseguiu falar com ninguém da família, a gente encaminha pro conselho tutelar. (JOSÉ-SRM).

A gente liga, eu, por exemplo, aqui eu tenho o número da maioria deles no WhatsApp e eu me comunico com eles aí, por exemplo, assim, se um dia eu tenho problema de saúde ou tem uma formação que vai acontecer ou tem alguma coisa na escola que não vai ter o atendimento, então eu procuro sempre avisá-los, porque já é bem difícil pra eles trazerem no horário contrário, [...]eu peço sempre pra eles me avisarem quando não vem, então eles sempre comunicam comigo, agora tem uns que realmente mesmo tendo o zap, mesmo tendo o número do telefone, eu ligo, não me atende, às vezes eu passo mensagem, eu percebo que leu, mas não me dá resposta e quando eu não consigo, eu vou falo pra coordenação, pra direção mandar um bilhete [...] (BIANCA-SRM).

Nos relatos dos professores Isabel-SR e José-SRM da E1, percebemos que essa comunicação está falhando, pois passamos um mês e meio do primeiro semestre de 2017, quando as crianças frequentavam o JI, e dois meses do primeiro semestre de 2018 no JII, e as faltas persistiram, não observamos mudanças nessa situação. Vimos, porém, que eles têm conhecimentos dos procedimentos e estão cientes dos problemas que essas ausências ocasionam para as crianças com deficiência, mas ainda não houve entre os pares a discussão “em favor da proibidade administrativa e da inclusão menor da escola regular” (ORRÚ, 2017, p. 50). Compreendemos que essa questão necessita ser problematizada pela equipe escolar.

Já o relato das professoras da E2, principalmente o de Ester-SR do JI, condiz com o que foi presenciado por nós, mas visto também como um trabalho da professora com a troca de informações e de acompanhamento das crianças com TEA diretamente com a família, pois elas tinham sido encaminhadas, mas ainda não estavam tendo o AEE na SRM.

O relato da professora Bianca-SRM, também da E2, evidencia as dificuldades que as escolas enfrentam na relação escola/família, na aceitação dos familiares no que tange ao atendimento no contraturno, à inserção das crianças no AEE na SRM o mais rápido possível e a sua conscientização para o fato de que a criança precisa ter rotina em casa para criá-la na escola. Isso também foi relatado por Ester-SR, sendo que a questão apresenta um diferencial quando as crianças demonstram interesse em estar na escola, em participar das atividades, em pertencer ao espaço, ter uma regularidade na rotina, coisa que antes não tinham.

O cuidar, o educar e o brincar são ações indissociáveis na Educação Infantil para o desenvolvimento da criança com e sem deficiência, seja pela ação do professor ou pela ação de seus pares, por meio das interações dentro do espaço da escola. Desse modo, trataremos, no item a seguir, sobre como são incentivadas pelos professores as relações interpessoais dentro e fora da sala de aula.

5.2 Relações interpessoais: interação

Ao adentrar no *locus* da pesquisa, no ano de 2018, procuramos perceber como se dava a interação das crianças dentro de sala e como os professores incentivavam o relacionamento entre as crianças e também com eles próprios, se havia interesse do professor em compreender as singularidades e se demonstrava interesse pelas necessidades das crianças, pelo o que pensam, o que sabem sobre si e o mundo, e se havia relação dialógica e de respeito entre todos.

Para Freire (2005), o diálogo é a essência da educação que humaniza, constituindo-se em um fenômeno humano por meio da palavra, dos gestos e das ações. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão, para tanto é importante o educar cuidando. Os versos da poesia “A Escola é”, de Paulo Freire, enfatizam que “a escola será cada vez, melhor, na medida em que cada ser se comportar como colega, como amigo, como irmão”, pois “[...] importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade e convivência”.

Ao entrar na Educação Infantil, as crianças começam a construir valores e perceber o outro e respeitá-lo. A partir da sensibilização do professor, a criança aprende a ser justa, solidária, cooperativa e amorosa, pois estará entre pessoas que não participam de seu convívio familiar.

O relato das professoras Isabel-SR e Ester-SR vem confirmar a necessidade da interação, entre as crianças e professores, para contribuir, para receber, acolher e conviver com as crianças com deficiência no espaço escolar:

Mas é muito relevante que quando a criança, ela é matriculada na Educação Infantil, a gente perceba que essa criança ela já vai proporcionar para as outras crianças uma mudança de atitude, no olhar pra essa criança. A gente começa a trabalhar valores com as outras crianças que não têm deficiência e com os responsáveis das outras crianças que não tem deficiência quando a gente pede que eles tenham um olhar mais sensível, que eles conversem com os filhos sobre aquela criança que é diferente, mas que tem o direito a estar naquele espaço. Vai facilitando e vai tornando a mudança de atitude dentro do próprio ambiente escolar. (ISABEL-SR).

Eu percebo que elas aprendem a ser mais tolerantes, e, por exemplo, eu tenho um aluno que bate e às vezes mete o dedo no olho dos outros, quando o que é agredido não reclama, o que está observando vem e reclama, “olha professora, o fulano bateu no beltrano”, e ele dá toda a situação como foi, sendo justo, desenvolvendo linguagens, desenvolvendo relações e desenvolvendo a questão do julgamento que é imprescindível para qualquer ser humano, que faz parte do desenvolvimento dele. (ESTER-SR).

Ao mediar conflitos, buscar e ter compreensão, o professor estimula os afetos, pois vemos que isso é a base que possibilita o processo de inclusão. Para Vigotski (2010, p. 284):

Isso deixa claro que uma educação realizável em termos ideais só é possível com base em um meio social devidamente orientado e, conseqüentemente, as questões radicais da educação não podem ser resolvidas senão depois de resolvida a questão social em sua plenitude. [...] Tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social.

Para expressar algo com tanto significado é que nos depoimentos dos professores observamos a ênfase em construir dentro de si atitudes inclusivas:

[...] todo professor tem que ter atitude inclusiva. A gente sempre coloca em primeiro lugar isso. Seu olhar pra essa criança, não é porque ela tem uma deficiência, que ela não vai se desenvolver, que ela não vai gostar de brincar como as outras crianças. O interagir, a interação da criança, ela vem por meio do afeto, da convivência, da socialização. Então a gente sempre mostra pros alunos que não têm deficiência que o carinho que a gente tem por aquela criança é o mesmo que a gente tem por ela. Que ele pode, por exemplo, dar um abraço, beijar, abraçar, que ele pode ajudar, que a criança com deficiência só tem a ganhar e que a gente não é porque tem uma deficiência que a gente não possa brincar, que a gente não possa estudar. (ISABEL-SR).

Como eles são muito pequenos, eu não digo que ele tem isso ou aquilo. Eu digo que ele [tem] uma dificuldade pra receber um abraço, uma dificuldade pra estar conversando toda hora, né, uma dificuldade pra falar muito alto, pra gritar toda hora, e pra não esperar sua vez, porque essas são atitudes muito constantes na sala, mas como essas atitudes são constantes em todas as crianças que estão entrando em um ambiente social e que estão entrando nas regras e rotinas diferentes do lar, o meu medo é que haja essa diferenciação, a intenção é de eu compreender que o outro não faz alguma coisa porque ele tem alguma dificuldade naquilo e eu respeito essa dificuldade, e a partir daí se eu respeito a dificuldade do meu colega com deficiência, eu vou respeitar a diferença de relacionamento do meu colega que também é típico, que de repente não sabe conversar, que de repente é extremamente tímido, de um colega que de repente não consegue fazer ações que eu tenho facilidade pra fazer. (ESTER-SR).

Para professora Isabel-SR, acolher a criança com deficiência é importante para criar situações de respeito entre todos, já a professora Ester-SR considera extremamente relevante não nomear as diferenças, as necessidades das crianças com deficiência para que as outras crianças não criem ideias de que o colega é incapaz por apresentar caminhos diferentes de aprendizagem.

Cabe ressaltarmos que, na pré-escola, as crianças tendem a ser mais receptivas e ainda não apresentam preconceitos estabelecidos. Isso nos remete novamente a poesia “A Escola é”, de Paulo Freire, que versa assim: “Importa na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela!”

A tarefa não é fácil, pois a angústia aflora, o medo paralisa e o desânimo, às vezes, instaura-se, porém estes são dissipados ao se conhecer a realidade e ao se conviver com as crianças. Diante disso, os professores expuseram suas opiniões sobre a relação deles com as crianças da seguinte maneira:

Quando eu venho pra cá, eu não sinto mais medo, mas logo que eu recebi a turma alguém me disse assim: “Ah, mas tem um aluno muito agressivo”, então eu tinha medo, “meu Deus, como é que eu vou conquistar esse aluno”, “O que eu vou fazer pra conquistar ele”, porque se ele é tão agressivo. E aí, pra minha surpresa, o J não é nada disso que eles falam. Às vezes, você fala com medo, porque você não sabe aonde atuar pra que aquele comportamento seja extinto, porque o comportamento pode ser extinto, dependendo do que você vai fazer, vai direcionar. (ISABEL-SR).

Eu procuro tratá-la da mesma forma que os outros, apesar das suas especificidades. Tolice, sempre é tolice, quando ela é exacerbada, é por uma questão biológica, no caso das três crianças que eu tenho na sala, todas elas geralmente são acondicionadas pelas necessidades que a síndrome traz. Então quando é uma tolice simples, você dá um jeito de afagar, de acolher, de falar corretamente, ou de chamar atenção, dizendo que é feio, que não se faz, que você precisa respeitar o outro. No início, não foi fácil, porque elas assustavam com o barulho, com o grito, com o esperneio. Agora não, elas já percebem que ele faz isso, às vezes, pra chamar atenção, e pra não fazer. (ESTER-SR).

Nossa relação, a gente acaba construindo é uma amizade, não só com a criança assim como também com a família. Então a gente fica bem mais próximo com a família do aluno, a criança no AEE, ela (...) ela também cria um relacionamento novo com o professor, professor e aluno, e eu vejo que, no AEE, a gente consegue perceber melhor o aluno com deficiência fora de sala de aula, a gente consegue perceber quais são as coisas que ela gosta o que ela não gosta, a gente acaba criando uma intimidade maior com o aluno e fazendo com que o atendimento seja mais satisfatório. (JOSÉ-SRM).

Olha a gente procura dá um tratamento bem assim, que a criança quando ela vem pra cá, primeiro ela se sente um pouco retraída, quer dizer, por não querer vim, a gente tenta ser o mais carinhosa possível, mas também ser firme, porque não é deixar a criança fazer tudo o que quer, mas é colocar as regras e os limites, mas sempre com muita educação, com carinho, mostrando que ela pode, que ela consegue. (BIANCA-SRM).

Para os professores José-SRM e Bianca-SRM, é importante construir juntos uma relação de confiança, amizade e respeito, desenvolvendo no AEE as potencialidades das crianças e dando limite por meio das regras e atitudes positivas, mudando, assim, os comportamentos. Para Mantoan (2011, p. 61), “entendemos que existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta e indiretamente nele envolvidos”.

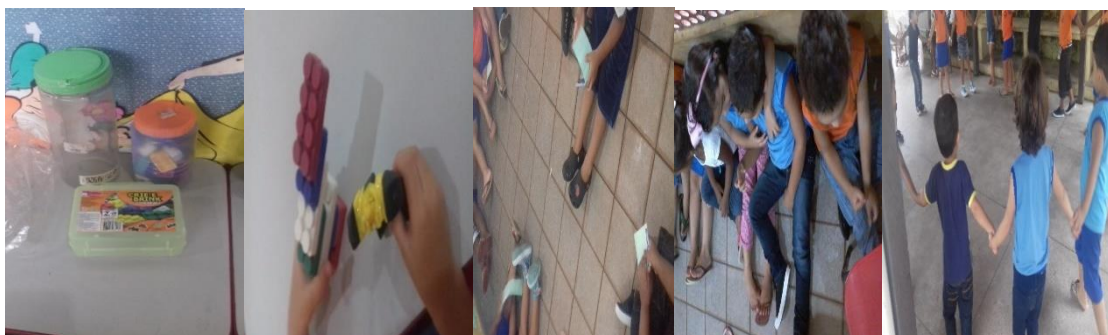
De acordo com a autora, a escola é um espaço educativo que deve contribuir para que as crianças se tornem autônomas e críticas (MANTOAN, 2011). Fala que a professora Isabel-SR reforça da seguinte forma:

Na convivência, na interação, nas brincadeiras, nos jogos, nas brincadeiras cantadas, nas leituras de literatura infantil, nas brincadeiras, a gente vai solicitando que as crianças tenham uma boa convivência, relação com a criança com deficiência, esteja sempre apoiando, sempre incluindo, por exemplo, no caso do meu aluno aqui que é autista, ele, pela convivência familiar, ele tinha uns traços muito agressivo, sempre me diziam: “Olha essa criança que você vai receber é muito agressiva”, então a primeira coisa é você desconstruir o que é essa agressividade. (ISABEL-SR).

Desconstruir os “pré-conceitos” que as outras pessoas têm em relação às crianças com deficiências, conviver e ensiná-las sobre o respeito e a valorização das diferenças.

As imagens a seguir confirmam o que ficou evidente nas observações realizadas na E1 e E2 e por meio do diário de campo, do qual faremos o relato a seguir:

Fotografia 5 – Brincadeiras para interagir e aprender: JI – Ester-SR



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora: brincadeiras de montar, cantada, de roda e chamadinha.

Iniciamos a observação na sala do JI da professora Ester-SR em 2018 na E1. No dia, a aula foi iniciada na sala de leitura e, ao retornarem para sala, a professora informou sobre as atividades do dia e, após isso, começou a distribuição dos brinquedos de montar para as crianças e um detalhe nos chamou a atenção, e isso está evidenciado no relato de campo a seguir:

Após a aula de leitura, a professora iniciou a aula distribuindo os brinquedos de montar para as crianças. A professora separa os brinquedos conforme as peças que estão dentro das vasilhas, W, a criança com suspeita de autismo, fica observando enquanto a professora dá as peças e diz que tinha peça errada na vasilha que ela estava distribuindo e que não daria pra montar, a professora parabenizou W e reforçou com as outras crianças a importância em se guardar as peças nas vasilhas certas. Após um tempo de brincadeira, a professora solicitou que as crianças deixassem os brinquedos de montar e formassem a rodinha, distribuiu as fichas nominais e fez a chamada em ordem alfabética e cada criança escreveu no quadro a letra inicial do seu nome. Ao terminar a chamadinha, percebemos que B, que é autista de grau leve diagnosticado, está conversando com uma das meninas que o abraça carinhosamente. Após cantarem várias músicas como:

- Deus está aqui, aleluia... tão certo como o ar que eu respiro, no cantar do sabiá, no sussurro do vento...

W levantou e pediu para que cantassem a música das caveiras:

- Quando o relógio bate a 1 todas as caveiras saem da tumba, tumbalacatumbatumbata... quando o relógio bate as 2 todas as caveiras pintam as unhas... Quando o relógio bate as 12 todas as caveiras voltam pra tumba, tumbalacatumbatumbata.

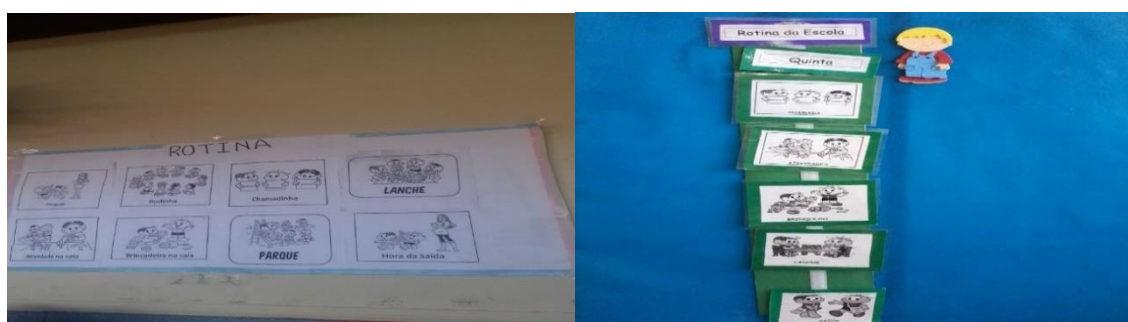
Chega a hora do intervalo, a professora pede que as crianças arrumem as mesinhas para o lanche. Após terminar o intervalo, as crianças retornam para sala, descansam e iniciam uma atividade em folha que explora as quantidades e as cores. Depois da atividade a professora sugere que brinquem na área externa e na brincadeira de roda foi explorada a lateralidade com a música:

-Eu ponho a mão direita dentro, eu ponho a mão esquerda fora... Eu ponho o pé direito dentro... mão na cintura, dois pulinhos pra frente, um pulinho pra trás...

Ao retornar para sala, a professora distribui massinha e uma das crianças que, às vezes, ainda chora olha pra mim e fala: - a hora da massinha é da mamãe chegar e eu vou embora. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

No relato acima, constatamos que as crianças estão adaptadas à rotina da sala de aula e da escola como um todo, pois a professora Ester-SR nos informou a relevância de se trabalhar a rotina desde o início das aulas para que os que tem dificuldades de adaptação e comportamento se apropriem da ideia, que é diferente da que já estão acostumados em casa.

Fotografia 6 – Cartaz da rotina nas salas II e JII



Fonte: arquivo fotográfico da pesquisadora: Rotina

No turno da tarde do mesmo dia, a observação se deu na sala do JII da professora Isabel-SR na E1, mas somente no segundo dia é que uma das crianças com deficiência compareceu e as atividades foram direcionadas conforme as fotos e relato a seguir:

Fotografia 7 – Brincadeiras para interagir e aprender JII – Isabel-SR



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora – brincadeiras passe a bola e telefone sem fio

No segundo dia de observação, a aula já havia iniciado e as crianças com deficiência não tinham chegado ainda. A professora iniciou a aula com a chamadinha, distribuindo as fichas nominais em cima da mesa para que as crianças viessem pegar conforme ela fosse chamando. Neste momento, a porta se abre e J entra, me olha e não esboça nenhuma contrariedade com

minha presença, como na primeira vez, em 2017, quando nos vimos. Esse relato verificaremos a seguir:

Ao entrar na sala, trazido pelo avô, J foi prontamente recebido pelas crianças e professora, neste momento a chamadinha estava em andamento e, em seguida, seu nome foi chamado, pegou sua ficha e solicitou ao avô que o ajudasse a colocar a ficha no cartaz de pregas. Após isso, a professora solicitou a J que conferisse as meninas, mas, como começou a bater forte na cabeça delas, a professora se aproximou e falou que não podia ser dessa forma. Mesmo agitado, J consegue interagir com as crianças. Após a conferência, a professora falou que teriam uma atividade para fazer e que colocassem as cadeiras e sentassem, explicou que iriam cantar e passar a bola, quando a música terminasse, quem ficasse com a bola falaria seu nome e pagaria a letra inicial. E a brincadeira cantada começou com palmas:

- Passe, passe, passe a bola, passe a bola sem parar, se você ficar com a bola, o seu nome vai falar...

J participa da brincadeira e está ansioso para que sua vez chegue, depois de uma rodada isso acontece e ele rapidamente pega, diz seu nome completo e pega a letra inicial. Após isso, ele se dispersa e vai brincar sozinho. Quando todos pegam suas letras, a professora pergunta se querem brincar de telefone sem fio para aproveitarem que já estão sentados, o que é prontamente aceito. Nesse momento, chama J para participar e ele prontamente aceita. Depois do intervalo, a professora fez uma atividade da vogal E. Ao término da atividade, J foi embora. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Verificamos que, mesmo sendo rápida a participação de J nas brincadeiras, ele consegue participar e aguardar por uns minutos chegar a sua vez, percebemos, também, que seu comportamento está se modificando, os colegas interagem com ele e o relacionamento com a professora é de confiança. Logo depois que o avô saiu, a mãe de J entrou e permaneceu na sala até a hora dele ir embora. Isso nos causou estranheza, mas foi explicado, após eles saírem, pela professora, que, devido não terem estagiário, solicitou que a mãe o acompanhasse durante as aulas para que pudesse auxiliar as outras crianças, reiterando que, no ano de 2017, a turma do JI tinha um estagiário que a auxiliava. Para Drago (2011, p. 96), pensar a inclusão na Educação Infantil é:

[...] lutar duas vezes: uma pelo direito da criança pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança pequena com algum comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história.

De acordo com Oliveira (1997), para Vygotsky, a criança, quando inserida na educação sistemática, começa a desenvolver um conceito científico e a brincadeira é uma atividade social e necessita ser incentivada e desenvolvida pelo professor no dia a dia da sala. O brincar está permeado por um mundo imaginário, onde existem regras e atribuições de papéis que são desempenhados, pois, ao brincar, a criança pode ser médica, motorista, mãe; um brinquedo de montar e palitos podem se transformar em casas, carros e muitas outras coisas. Brincar é pensar,

criar, interagir com tudo e todos ao seu redor. Para Vygotsky, “descobrir a relação complexa entre a instrução e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática” (OLIVEIRA, 1997, p. 87).

Conforme a poesia “A Escola é”, de Paulo Freire, em seus últimos versos: “Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”. A criança aprende enquanto brinca, e a ludicidade é uma necessidade do ser humano. A brincadeira desenvolve o conhecimento e as potencialidades por meio das relações interpessoais. Na escola inclusiva, a brincadeira é coisa séria e incentivar espaços para brincar é um diferencial na Educação Infantil. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 1), as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão:

[...] considerar que a criança centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos.

A criança, como centro do processo de ensino, oportuniza aos professores repensar sua prática para que as atividades façam sentido para ela. Nesse sentido, as docentes Ester-SR e Isabel-SR falam das suas experiências em sala:

Todos os professores junto comigo quando fazemos a questão do conteúdo, nós trabalhamos de acordo com as especificidades de cada ano das crianças, tanto que nós conservamos a questão do brincar, como meio de desenvolver a fala, do desenvolver atos diários. (ESTER-SR).

[...] logo no início do ano, como eu nunca fui professora de educação infantil, o meu aluno cobrava muito as atividades de brincadeira na quadra, os jogos, e aí eu refiz toda a minha avaliação, me reconstruí, me desconstruí de professora alfabetizadora pra poder alcançar o meu aluno, alcançar aquilo que ele estava desejando que era mais “ludicidade”, mais brincadeira. A criança é lúdica por natureza, então aquele meu olhar precisava ser mudado, eu não tô aqui pra ensinar a criança a escrever nesse momento, eu tô aqui pra ensinar a criança a desenvolver as habilidades, criar conceitos, e eu vejo que tá dando certo quando eu no momento que eu faço a rodinha e vejo na expressão do que eu pergunto pra criança e ela consegue responder. (ISABEL-SR).

As situações lúdicas contribuem para o desenvolvimento das capacidades interpessoais das crianças e desenvolvem atitudes básicas de aceitação, respeito e confiança. Com isso, brincando a criança desenvolve sua aprendizagem.

Nesse enfoque, consideramos que a proposta pedagógica precisa ser alcançada por todos, portanto, a seguir, analisaremos a ação docente com as crianças com deficiência na sala regular.

5.3 Práticas inclusivas: planejamento, estratégias e avaliação

5.3.1 Planejamento

O professor de Educação Infantil, ao pautar sua prática pedagógica, precisa analisar que suas ações terão que estar direcionadas aos conhecimentos prévios, hipóteses e interesses das crianças, sem e com deficiência, esses levantamentos são importantes para a ação do professor.

A rotina vivenciada na escola é dinâmica e, por isso, deve ser planejada de acordo com a realidade da turma e da especificidade de cada um, ao se tratar das crianças com deficiência. Geralmente os professores da etapa utilizam em sua metodologia rodas de música, de conversa, de contação de história, brincadeiras, jogos e atividades em folha como registro. Essa rotina exige um planejamento que sistematize o seu trabalho, tendo ou não crianças com deficiência, para garantir a eficiência, eficácia e efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Um bom planejamento necessita se adequar à realidade com uma avaliação constante, flexível e que atenda aos objetivos propostos para cada faixa etária. Entretanto, o professor precisa atentar para as necessidades e limitações das crianças com deficiência para que elas tenham acesso ao currículo. De acordo com o relato das professoras, ficou evidenciado como desenvolvem seus trabalhos no dia a dia na sala de aula:

O trabalho na Educação Infantil é todo pautado em projetos. Então de dois em dois meses a gente monta um projeto. Eu penso nas práticas que eu vou ter que adaptar pro J e no caso pro S. Algumas questões podem ser adaptadas, mas outras não, o currículo adaptado que a gente não consegue, porque a exigência, por exemplo, na Educação Infantil é que a criança reconte uma história, ela escreva o nome dela e a gente quando faz o projeto que também tem que ser pautado no lúdico, porque a criança é muito lúdica. E é aí nessa “ludicidade” que eu entro no caso pro J e pro S. O S chegou a participar de algumas atividades e agora tá um pouco ausente, né, ele tem deficiência física, tem paralisia cerebral. Então pro J, logo que a gente lançou o projeto que era a identidade, que era o desenho da sua identidade, como o J não verbalizava muito bem como ele era, o que ele gostava. (ISABEL-SR).

Ele é feito coletivamente no início do ano na nossa semana pedagógica, né, nós trabalhamos com umas quatro professoras de Educação Infantil, onde nós escolhemos o tema gerador e, em cima desse tema, nós trabalhamos as questões sociais e pedagógicas dos alunos, as questões dos conceitos, das atividades de vida diária, as questões regionais, do respeito ao próximo e, de acordo com os meses, nós trabalhamos as datas comemorativas, as questões do desenvolvimento de coordenação motora fina e grossa, a fala e a iniciação da escrita e a leitura de imagens, é universal, que são os símbolos, para que eles possam começar a ter contato com as regras sociais e as regras que a gente coloca na escola, que são conferidas geralmente com a escola, que é a questão de horário, horário de entrada, de lanche, e a rotina deles, né. (ESTER-SR).

Observamos que o desenvolvimento do trabalho pedagógico cotidianamente no contexto escolar precisa está fundamentado em bases teóricas e práticas. A professora Isabel-SR fez o seu planejamento trabalhando com projetos bimestrais, sendo que o do primeiro bimestre teve

como tema: Acolhendo a diversidade: eu, você e nós. No segundo bimestre, o projeto brincar para aprender trouxe o tema: As brincadeiras como proposta pedagógica para o letramento na Educação Infantil. As escolhas dos temas surgem da preocupação em incluir as crianças com deficiência para que consigam se identificar como pessoa e assim se sentirem parte integrante do ambiente.

A professora Ester-SR também relatou que o seu planejamento é discutido com seus pares e que todos juntos escolhem um tema gerador, por exemplo, este ano iniciaram enfatizando as questões regionais para que as crianças do JI se apropriassem do conhecimento prévio trazido de casa. Para Oliveira (1997, p. 61), segundo a teoria de Vygotsky, o processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído:

[...] tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a determinado conteúdo a ser desenvolvido - e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. [...] Será muito diferente ensinar, por exemplo, a distinção entre aves e mamíferos para crianças que vivem na zona rural, [...] e para crianças que vivem em cidades. [...] Mas nos dois casos a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas.

Destacamos também o modo como os professores da sala de recursos pensam o seu planejamento, o que pode ser visto nos relatos, a seguir, de José-SRM e Bianca-SRM:

[...] nós temos o mensal, né, o anual onde a gente conversa com os pais, faz a amnesia do aluno e, de acordo com o que o pai fala, a gente produz o material do aluno no atendimento, só que, se a gente ver que esse atendimento não vai funcionar com o aluno, a gente muda na medida do possível, a gente faz um geral que é modificado, assim, todo mês. De acordo com a deficiência do aluno, a gente monta um planejamento, se é um autista, a gente trabalha com a comunicação e socialização, se é um DI ou Down, a gente trabalha a questão do ensino, vai depender muito do aluno, né, porque, às vezes, eu tenho um autista que ele lê, então já vou... não vai ser igual do outro autista que não lê ou o que não fala. Então o planejamento vai muito pela criança, já que cada criança não é igual, então eu preciso que tenha, digamos, um geral que vai se desmembrar a especificidade da criança. (JOSÉ-SRM).

O planejamento, a gente tem o planejamento geral e o planejamento individual, primeiro a gente conhece a criança, quem já está com a gente vai fazendo porque já conhece, a gente verifica o que que ela tá precisando, aqui é um ambiente que a gente vai trabalhar a criança pra que ela aprenda de uma forma diferente, pra que ela desperte pra sala de aula, o AEE não é reforço, então a gente trabalha aqui com jogos, a gente trabalha com brinquedos, a gente trabalha com leitura, a gente trabalha com escrita, mas dentro de uma perspectiva que ela possa fazer algo diferente que faz na sala de aula, principalmente aqueles que não sabem ler e nem escrever, quando a criança entra no processo de ler e escrever, a gente já trabalha a escrita, a leitura, mas não pegando os conteúdos da sala de aula pra fazer o reforço, se a professora, um exemplo, se a professora tá trabalhando palavras com dificuldades a criança já sabe ler, então a gente vai propor pra ela trabalhar aqui palavras com dificuldade, a gente vê o planejamento do professor, mas não é um reforço. Ele tem que ser individualizado, porque elas não são iguais. (BIANCA-SRM).

José-SRM e Bianca-SRM relatam que precisam conhecer a criança para fazer o planejamento, individualizado, e que este é desmembrado mensalmente, conforme as especificidades, dificuldades e avanços alcançados pelas crianças. A professora Bianca-SRM ressalta que o AEE não é um reforço de conteúdo, mas que o trabalho precisa estar em consonância com o conteúdo trabalhado pelo professor de sala regular. Para isso, o professor precisa ser cuidadoso, curioso, estar ligado aos mínimos detalhes e aos aspectos positivos e negativos que ocorrem em sala de aula e que podem influenciar o aprendizado das crianças. A maioria dos professores, ao planejarem, direciona o seu fazer às crianças sem deficiência e esquece que existem divergências tanto na metodologia quanto nas relações interpessoais em salas de aulas, porque é sabido que cada um aprende de uma maneira diferente.

O planejamento, além de ser flexibilizado, tem que ser idealizado não para ser apresentado aos coordenadores ou para ficar bonito no papel, mas para atender quem está na escola, para ajudar as crianças a aprender de uma forma simples e eficaz.

Ao planejar, o professor, principalmente o da Educação Infantil, precisa considerar as formas diferentes de aprender em suas atividades, no caso específico das crianças com deficiência, as características individuais devem ser consideradas, passando por ações práticas nas aulas, metodologias, estratégias e recursos que beneficiem a todos individualmente, culminando em uma avaliação que averigue a evolução de cada um. Dessa maneira, abordaremos os dois itens que finalizam a seção.

5.3.2 Estratégias

Nas salas do II e III das escolas, observamos algumas estratégias desenvolvidas pelas professoras com o intuito de desenvolver as aprendizagens e buscar caminhos para construção de uma escola inclusiva, apesar das dificuldades. De acordo com Drago (2011), a escola inclusiva precisa mudar para se adaptar à criança com deficiência e isso só se consegue se a práxis do professor vier alicerçada no respeito às diferenças. Sendo assim, ouvimos das professoras Isabel-SR e Ester-SR que estratégias utilizaram para conhecer e receber as crianças em suas salas:

[...] então aqui na escola tem sala de recurso, a primeira atitude do professor de AEE é vim até o professor e fazer o assessoramento, o que não ocorreu. Como não ocorreu, eu busquei junto a professora que tinha o aluno com deficiência antes pra saber como é que ele era, o que ele conseguia fazer, o que ele não conseguia. [...] Então o que eu fiz, eu chamei a mãe, perguntei qual é a deficiência, que até então a escola não me deu nenhum relatório sobre a criança. A mãe também pouco me informou, me fez uma rápida anamnese de como foi o nascimento dele, [...] saber como é que ela age em casa, quais são as atitudes pra eu pode aprender a já ter um prévio conhecimento daquilo que eu preciso fazer em sala regular, de como eu vou atender essa criança na

sala regular. [...] Então com as poucas informações que eu tinha, eu já sei como é que se dá a aprendizagem de um autista. Independente de ele ser uma pessoa diferente, mas ele é autista. Então o autista ele aprende de uma forma diferenciada, o autista ele é mais concreto, o autista, o ambiente tem que estar preparado pra ele, organizado, porque a mente dele só se organiza por uma rotina, o autista aprende através da imagem. (ISABEL-SR).

No fim dos 15 primeiros dias, eu já tive a certeza e entrei em contato com a família. [...] Essas três crianças em particular me chamaram muita atenção logo que cheguei na turma, porque eram evidências assim muito claras pra mim. [...] Ao dar um parecer pedagógico para as crianças que estão em minha sala, eu antes anotei, pesquisei e estudei cada criança, ao todo nós temos 3 crianças notoriamente asperge, todas são oralizadas, mas cada uma delas tem uma especificidade, fizemos o encaminhamento pra sala de recursos, eles foram observados algumas vezes, mas depois essa observação e essa avaliação cessou, né, por falta de professores na sala, [...] então essas crianças sim apresentam especificidades que precisam ser apontadas tanto para os pais quanto para a coordenação da escola e quanto ao professor regente, como eu já tenho esses conhecimentos, incluí-las foi mais fácil, apesar de não ter tido nenhum apoio da escola em si. (ESTER-SR).

Conforme o relato das professoras, ao receberem em sua sala as crianças com deficiência, procuram se apropriar de conhecimentos básicos sobre a criança com deficiência e suas especificidades, mas ainda enfrentam dificuldades, no caso da professora Isabel-SR, a ausência de comunicação do professor do AEE e do relatório escrito feito pela professora do JI, já que as crianças eram alunas da escola. Mas isso não foi motivo de privação e a professora deu andamento no seu trabalho por iniciativa própria, verificando as características das crianças que fariam parte da rotina da escola durante um ano.

No relato da professora Ester-SR, percebemos que as crianças estavam iniciando no ensino sistematizado e que as famílias ainda não tinham percebido que elas apresentavam características de TEA, situação comum nas escolas públicas, mas, antes de fazer o encaminhamento, a professora fez os procedimentos necessários de avaliação, refletindo sobre sua ação.

Devido determinação da SEMEC, e de acordo também com informações da professora Bianca-SRM, houve remanejamento de uma professora da SRM para outra escola e perda de carga horária de 100 horas, assim, ela foi remanejada para sala de aula regular, ficando apenas 100 horas na SRM. Conforme relata:

Olha, nós, até o ano passado, essa integração era muito forte, porque a gente tinha tempo de atendimento e assessoramento ao professor, então a gente ia na sala de aula, às vezes, observava o aluno lá dentro da sala de aula, no intervalo e a gente ia com o professor vê o que ele tava trabalhando pra gente procurar adaptar atividades, orientar o professor pra que ele pudesse trabalhar. Nesse ano de 2018, eu não consegui fazer isso, porque eu tô com um número muito grande e com apenas 100 horas de trabalho, então eu começo a trabalhar das 7:00 da manhã até as 11:00 e depois das onze já vou pra sala de aula. Então esse ano pecou um pouco a questão do assessoramento ao professor, não tenho tempo pra isso, antes a gente trabalhava três pessoas com 200 horas, esse ano só ficou duas cada uma com 100 horas, inclusive os professores reclamam muito pedindo aquela ajuda que a gente dava antes. [...] (BIANCA-SRM).

Com essas medidas da SEMEC, com a redução da carga horária dos professores da SRM, ficam prejudicadas a comunicação e o assessoramento que os professores de sala regular necessitam, assim como o atendimento das crianças que adentram na pré-escola e que precisam iniciar o quanto antes o atendimento. Não queremos afirmar com isso que não possam ser atendidas caso não tenham o laudo, mas compreendemos que esses relatos colocados pelos professores necessitam ser problematizados por toda equipe escolar e equipe da SEMEC/CRIE.

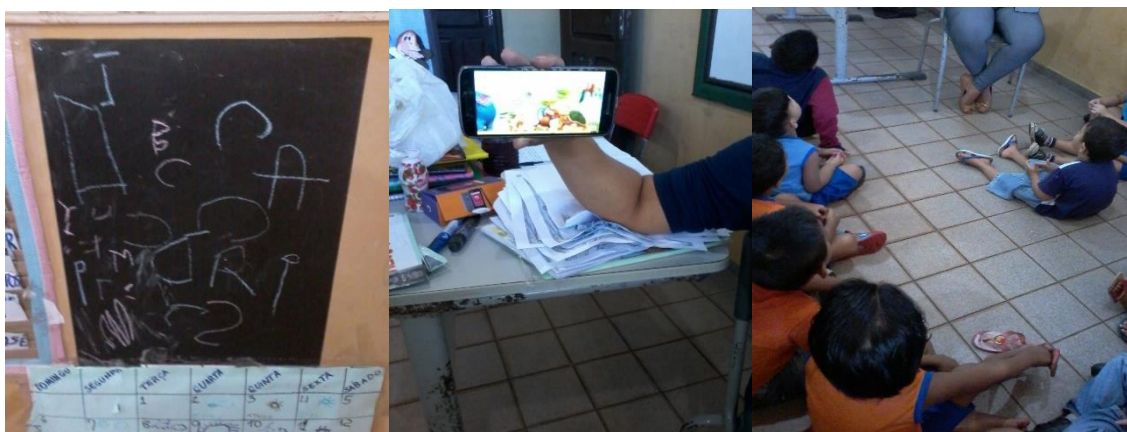
Assim, percebemos a necessidade dos professores terem conhecimentos específicos para introduzir práticas pedagógicas que contemplem as especificidades e potencialidades de cada criança incluída. As atividades precisam ser previstas de modo que todos participem, as professoras ainda utilizavam as folhas xerocadas, como forma de fixar conteúdo, mas é uma atividade enfadonha para as crianças. As atividades devem possibilitar o atendimento individualizado das crianças nos grupos. Nesse sentido, foi possível acompanharmos a metodologia utilizada pelo professor dentro de sala de aula:

Então era algumas atividades foram adaptadas, outras, não foram adaptadas. E aí o que eu fazia, eu distribuía tarefas pra crianças que não tinham deficiência e sentava com o J pra explicar o passo a passo, eu dizendo o passo a passo, ele tinha condições de realizar. A explicação, no passo a passo, eu usava muito e o trabalho muito individualizado com ele nesse primeiro projeto. No segundo projeto, que foi o brincar, foi muito mais fácil, porque todo o projeto estava voltado para brincadeiras, ele se sentiu incluído quando a gente realizava as brincadeiras, passei conhecer o J a partir do momento que comecei a explicar o passo a passo pra ele individualmente e mostrar, porque não é só falar, é mostrar, ele se incluía na brincadeira, ele aprendia a brincadeira. (ISABEL-SR).

Então, eu gosto de colocar dentro da necessidade da turma, dentro das necessidades dos alunos, como eles vão apresentando, então, no início do mês, eu já vejo o que eu vou trabalhar, por exemplo, nesse mês de maio, nós trabalhamos a questão da higiene, do corpo e depois trabalhamos a questão da história de cada um, né, da história do nome, como que nós íamos, quem escolheu nosso nome, qual é a letra inicial, aí a gente entra já com a parte da escrita mesmo, do reconhecimento do histórico. Trabalhamos também a questão dos animais: quem são os animais mamíferos? os animais que mamam, quem é a mãe? Quem é o filhote? Então, essas ideias iniciais que eles já trazem de casa, são trabalhadas para que eles possam entender o desenvolvimento do ser como um todo. Eu até então não vi a necessidade de fazer um trabalho diferenciado. (ESTER-SR).

A professora Isabel-SR, ao desenvolver o trabalho com J, criança autista de grau moderado, mas muito agitado e com pouca concentração, teve a necessidade de ter momentos individualizados para explicar as atividades a serem realizadas. Já a professora Ester-SR não viu a necessidade de fazer atividades diferenciadas para as crianças, mas observamos que ela sempre estava atenta às solicitações deles para que desenvolvessem e participassem das atividades. As fotografias abaixo ilustram e o diário de campo, em seguida, descreve um dia de aula no JI da professora Ester-SR:

Fotografia 8 – Atividade JI – Ester-SR



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

Hoje, 29/05/2018, a aula no JI iniciou com a chamadinha, a professora começou a chamar as crianças por ordem alfabética e falou que os que iniciassem com A se levantassem para escreverem a letra do nome, uma das crianças com suspeita de TEA não se levantou e a professora perguntou com que letra iniciava o seu nome, o que foi prontamente respondido: A. Ao chegar a vez de W, ele canta uma musiquinha para escrever a letra de seu nome (em cima em baixo em cima em baixo). Após todos terminarem a atividade, a professora começa a cantar a música do sítio do seu Lobato, as crianças imitam a voz de cada animal, dando continuidade ao conteúdo animais. Uma das crianças pede para colocar um crocodilo, aí a professora parou de cantar e perguntou se esse animal podia ser criado em um sítio, nesse momento, W falou que não, pois ele era um animal selvagem, todos concordaram e perguntaram que barulho o crocodilo fazia, a professora falou que era como se fosse um ronco, uma das crianças falou sobre o urubu e disse que era sujo, A disse que o urubu comia carniça e que não podia ter um crocodilo no sítio, porque ia comer todos os animais. Nesse instante, W saiu da sala e, ao retornar depois de um tempo, trazido por uma pessoa da escola, veio com o pé cheio de lama, explicando para professora que estava procurando o porquinho do sítio que vive na lama, a professora pergunta a todos se W estava com a razão e se os porquinhos viviam na lama, algumas crianças concordaram. Após limpar os pés de W, a professora pegou o celular conectado a uma caixinha de som e começou a contar a historinha dos animais domésticos do sítio e animais selvagens da floresta. Logo depois, chega a hora do lanche [...] após o intervalo a aula continuou com uma atividade livre de desenho dos animais que foram explorados no vídeo [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Quando relatou que as atividades propostas por ela para o JI não necessitam de um trabalho diferenciado, a professora se respalda no entendimento de que as crianças, ao chegarem no JI, possuem as mesmas expectativas de aprendizado, percebemos que, em parte, a professora tem razão, pois as crianças com suspeita de TEA estão integradas e desenvolvendo as aprendizagens de acordo com as outras crianças da turma. Entretanto as atividades poderiam ser mais significativas para todas as crianças se ela tivesse instigado ainda mais a curiosidade delas sobre a vida do animal em questão (crocodilo). Ao contrário disso, a professora preferiu falar sobre outros animais que estavam no vídeo mostrado no celular.

Inclusive, merece ser destacado, em relação ao trabalho da professora, que, utilizando como recurso o celular, ela consegue despertar o interesse e a atenção das crianças, porém elas ficaram sem saber efetivamente sobre a vida do crocodilo, do urubu e do porquinho, questões pertinentes para os que não conheciam como vivem esses animais e para os que já haviam tido a oportunidade de ver, mas estavam curiosos. Para Vygotsky (2010, p. 162):

Nesse caso assume excepcional importância pedagógica o interesse infantil como forma mais particular de manifestação da atenção involuntária. A atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse, e por isso a causa natural da distração da criança é sempre a falta de coincidência de duas linhas na questão pedagógica: do interesse propriamente dito e daquelas ocupações que são propostas como obrigatórias.

Durante a observação da aula e tendo em vista a heterogeneidade da sala, percebemos que o trabalho pedagógico da professora tem uma perspectiva inclusiva, uma vez que todos expressam suas opiniões e as crianças com suspeita de TEA aprendem de forma eficaz. No entanto, algumas situações precisam ser revistas, principalmente em relação a participação e curiosidade das crianças, assim, atentar para aspectos fundamentais da prática pedagógica: as respostas aos questionamentos feitos pelas crianças, sem preterir os interesses manifestados em favor de um plano para seguir, a promoção de algumas discussões sobre semelhanças e diferenças entre os seres vivos para que as crianças comecem efetivamente a vivenciar a diversidade.

A seguir, faremos o relato da aula no JII da professora Isabel-SR.

Fotografias 9 – Atividade JII – Isabel-SR



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

Hoje, 07/06/2018, a aula iniciou com a chamada, cada criança pega sua ficha nominal e, antes de colocar no quadro de pregas, se aproxima da professora e lê o nome completo. J identificou seu nome e trouxe a ficha até a professora, fez a leitura e identificou as letras J, G e M, associando cada letra ao seu nome e de seus familiares. Depois da chamada, todos sentaram e a professora fala sobre a festa junina que será no sábado e que fariam uma atividade em folha xerocada para colorir e vestir o desenho de uma menina e de um menino com roupas caipiras. Nessa hora, a professora se dirige a J e pergunta se ele participará da festa e qual era o nome da dança que apresentaria, J logo respondeu Banzeiro. Nesse momento, o avô de J, que estava na sala observando, se dirige a mim e relata que J está mudando, já se concentra nas atividades e que está feliz. A professora apresenta a atividades para todos, distribui os materiais e senta próximo de J para auxiliar no desenvolvimento da atividade. J colore o desenho, utiliza várias cores, depois recorta e cola as roupas nos caipiras sem esquecer nenhum detalhe. A professora apresenta, para as crianças montarem e escreverem seus nomes nas atividades, as letras recortadas. J conseguiu montar seu primeiro nome com o auxílio da ficha nominal e depois pediu ajuda para professora para escrever seu nome na atividade igual aos seus colegas. Hora do intervalo e depois J terá aula na SRM com o professor José (2018).

Por meio das observações realizadas, verificamos que a organização e a execução das atividades contemplam a todos e que a criança autista faz as atividades. Apesar de não ter estagiário que a auxilie, a professora consegue mediar a aprendizagem das crianças com êxito e, ao estimular a capacidade de concentração da criança autista durante a atividade, ela também beneficia os demais. Durante o tempo em que estivemos em sala fazendo as observações, em nenhum momento a coordenação veio auxiliar ou perguntar como estava o desenvolvimento de J. Sobre essa questão, a professora fez o seguinte relato:

Hoje, com 25 alunos mais uma criança com deficiência, eu passo a dizer que a inclusão, ela só é uma matrícula, ela se resume na matrícula somente do aluno. Ela está muito aquém do esperado. Pra que esse aluno tenha realmente um sucesso, e que tenha essa qualidade, necessário ofertar pra ele um atendimento individualizado, é necessário apoiar o professor, é necessário formar esse professor, é necessário mostrar pro professor que essa criança pode ter sucesso com outras propostas curriculares, né? É necessário isso, mas hoje o professor, ele tá muito abandonado com as suas próprias práticas, com as suas próprias indagações, com as suas próprias dificuldades, até mesmo hoje o município não propõe recursos adequados pro professor, ele não consegue mais suprir as necessidades materiais que uma prática, por exemplo, que uma escola inclusiva ela precisa. (ISABEL-SR).

A prática colaborativa dentro da escola é essencial para que o professor se sinta seguro no desenvolvimento do seu trabalho, pois existem, no cotidiano da sala, muitas dúvidas, incertezas e ideias que precisam ser dialogadas e discutidas de modo a superar dificuldades prejudiciais ao papel da escola inclusiva, onde todos são recebidos e têm direitos de desenvolver seus conhecimentos, permanecer e se ver como parte integrante do ambiente.

O trabalho em que todos colaboram não se destina a favorecer apenas as crianças com deficiência, mas beneficia a todos. O que percebemos é que todos desenvolvem suas atividades com a ideia inclusiva, mas as desenvolvem de maneira muito individual e sem compartilhamentos, com cada um fazendo sua parte sem escutar o outro.

Após o intervalo, o professor José-SRM veio buscar J para o atendimento na sala de recursos. A seguir, apresentamos as fotos e o relato descrito no diário de campo:

Fotografia 10 – Atendimento Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

Hoje, 07/06/2018, o professor José-SRM inicia o atendimento de J perguntando para ele até quanto ele sabia contar, se até 5, J respondeu que sabia até 10, então o professor José-SRM o desafiou com um mural na parede com números até 30, onde J conferiu e reconheceu os numerais até 20. O professor José-SRM iniciou a atividade com um jogo de caixinhas, cada uma tinha uma quantidade dentro com o número escrito na tampa. J quer brincar com outro brinquedo, mas o professor falou: - primeiro a atividade depois você escolhe um brinquedo para brincar. Após finalizar a atividade com as caixinhas dos números, o professor deu uma folha xerocada para escrever os numerais na indicação das quantidades. J sempre falava: - quero brincar senão minha cabeça vai estourar. O professor o deixava brincar um pouco e, ao seu comando, pedia que J retornasse com o brinquedo para o seu lugar e iniciasse a atividade proposta. Fez mais uma atividade de orientação espacial e percepção com recorte e colagem e a aula terminou.

A rapidez com que J realizava as atividades nos impressionou, mas também verificamos a mediação do professor em despertar o interesse dele, pois, no princípio, usou de subterfúgios para poder brincar e não realizar as atividades que já sabia. Para Vygotsky (2010, p. 163):

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa a ser desenvolvida.

Percebemos nas estratégias dos professores que o carinho, a atenção e a objetividade no desenvolvimento das atividades são indispensáveis para o trabalho dirigido por eles: a exploração, pela professora Isabel-SR, por meio da ficha nominal, a montagem do nome desmembrado em letras, uma atividade que todos conseguiram fazer – pois ela relatou que anteriormente já havia trabalhado com eles essa atividade como bingo dos nomes –, a atividade em folha xerocada, na qual as crianças coloriram e vestiram os personagens caipiras, que

despertou o interesse de todos para ver os bonecos vestidos do mesmo jeito que eles se vestiriam para a festa junina, sendo um incentivo a mais para realizarem a atividade.

A seguir, os relatos das professoras Isabel-SR e Ester-SR sobre algumas ações que foram desenvolvidas depois de analisarem o seu trabalho com o intuito de alcançar resultados positivos com as crianças com deficiência:

Por exemplo a escrita do nome. Todos tinham crachá, tinham que pegar o crachá, fazer a leitura e até o quadro de chamada e colocar. Quando pedia pra ele fazer isso, ele não entendia, ele não queria fazer, porque ele não entendia. Aí então o que eu fiz, voltei refiz a atividade. Eu dividi o quadro de menino e menina, dizia assim: - olha o seu nome fica embaixo do fulano. Então localizava um aluno pra ele dentro da chamada. E foi aí que ele foi conseguindo colocar o nome dentro da chamada. (ISABEL-SR).

Uma das minhas primeiras ações foi trabalhar rotina, que nós temos aqui na sala um quadro mostrando oito ações durante a manhã, a chegada, a hora da rodinha, a chamadinha deles dentro da rodinha, a atividade de sala, o lanche, depois do lanche, a brincadeira, a ida, ou possível ida ao parque, e a hora da saída. Então é, eu tenho uma quarta criança da qual eu desconfio também que tenha, que esteja dentro do espectro do autismo ainda bem leve, mas que me pontua demais, essa criança eu levei mais tempo pra perceber, porque me confundia muito a questão dos mimos, por ele ser filho único, dos mimo que ele tinha em casa e por ele ser a única criança na família, me confundiu assim questão de saber até que ponto era ou não. Então, no início do ano, quando eu percebi essas três crianças e essa quarta, que eu desconfiava, mas não poderia afirmar que ela realmente tinha alguma coisa, porque apesar das outras três, é serem “diagnosticadas” com o TEA, elas nunca me deram problema na permanência na sala de aula, enquanto essa quarta me dava. (ESTER-SR).

Para Beyer (2013, p. 28), “a primeira condição para escola inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar”. Sendo assim, ao refletir sobre suas ações, as professoras Isabel-SR e Ester-SR oportunizam às crianças uma unidade na forma de pensar e aprender, pois cada criança é diferente entre si e apresentam desempenhos distintos.

Os professores de AEE relataram que as atividades desenvolvidas na SRM são sempre adaptadas para que as crianças com deficiência tenham interesse em participar, como o professor José-SRM, mesmo J demonstrando desinteresse inicial pelas atividades, conseguiu com que ele finalizasse o que tinha sido proposto.

A gente sempre procura adaptar as atividades para o aluno participar, né [...] Por exemplo, aqui na escola, na festa junina, aluno nosso já dança com a turma inteira, então a gente sabe que alguns autistas têm uma tolerância pouca, mas eles participam dos ensaios, a gente insere, todas as programações que têm na escola eles participam, porque a gente sabe que a interação com todos também é parte do processo de aprendizagem da criança. (JOSÉ-SRM).

[...] porque a gente planeja, né, dependendo como a criança chega aqui, a gente modifica, né, pensou em dá uma aula e aí já muda pra outra, porque a gente têm que atender o interesse da criança pra que ela participe, não adianta nada eu querer insistir numa atividade que ele ou ela não quer fazer, aí se não quer fazer a gente tem que sempre ter o plano B, às vezes, até o C, o D (sorriso), dependendo do tipo de deficiência. (BIANCA-SRM).

Consideramos que o valor da interação e das brincadeiras é subsídio para a flexibilização do processo educativo e exorta o interesse das crianças em externarem seus saberes e aprendizagens. A adequação das atividades e as estratégias para que se efetivem são detalhes importantes e só um professor atento consegue vislumbrá-los para realizar tal adequação dentro da escola inclusiva. Para Figueiredo (2008, p. 143), a escola para ser inclusiva:

[...] deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Nesse enfoque, temos a avaliação como auxiliar do planejamento. Para Beyer (2013, p. 30), o professor, ao avaliar, precisa ver que

[...] é injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. [...] Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimento escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios e fracos.

O autor defende o princípio da individualização, que o processo de avaliação sirva como uma retroalimentação do ensino-aprendizagem, firmando o que é realizado por meio de relatórios individuais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, como chegou na escola, suas dificuldades, seu progresso e o que ainda poderá aprender. Desta forma, abordaremos, no tópico 5.3.3, como é realizado o processo de avaliação pelos professores das E1 e E2 da SEMEC de Belém.

5.3.3 Avaliação

A avaliação, na Educação Infantil, exige do professor um olhar sensível, observador e reflexivo, minuciosamente registrado para atender a verificação dos avanços e necessidades da criança. Para Freitas (2013, p. 81), a avaliação precisa atender, entre outras ações, no caso específico das crianças com deficiência, suas potencialidades e não suas dificuldades naquilo que não realiza: “Se a essas crianças aplicamos instrumentos avaliativos movidos por essa lógica interpretativa, na prática, estaremos avaliando apenas o quanto ela não é, o quanto ela não pode, o quanto ela não tem”.

As professoras Isabel-SR e Ester-SR relataram que a avaliação é um processo contínuo e que são feitos relatórios semestrais, cadastrados no SIGA – Sistema de Gestão Acadêmica, conforme relato abaixo:

A avaliação, na Educação Infantil é realizada diariamente e, no final de cada semestre, é feito um relatório, observando três aspectos: interação afetivo social; aspecto de ordem cognitiva; acompanhamento familiar; finalizando com o aspecto relevante da criança considerado pelo professor e incluídos direto no Sistema de Gestão Acadêmica. (ISABEL-SR).

A minha avaliação se faz através da observação e de um relatório bimestral, que é dado aos pais. Essas anotações bimestrais... depois é feito um relatório no final de cada semestre, que fica como documento da escola, que é inserido no sistema. (ESTER-SR).

Verificamos que Isabel-SR faz uma avaliação diária, que culmina em um relatório semestral, e Ester-SR realiza as observações e elabora um relatório bimestral, que é entregue aos pais e/ou responsáveis, depois produz um relatório semestral, que é inserido no sistema, ficando como documento comprobatório para a escola e SEMEC de Belém.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), o relatório precisa atender a verificação dos avanços e necessidades da criança com e sem deficiência, e as escolas precisam criar procedimentos para acompanhar o trabalho do professor em suas dificuldades. Pelo relato das professoras Isabel-SR e Ester-SR, podemos verificar como as crianças com deficiência são avaliadas na sala regular:

Bom, eu vejo, primeiro a nossa avaliação passa por vários aspectos; tem o aspecto cognitivo, tem o aspecto afetivo, que a gente tem que avaliar na criança. Eu vejo que quando a criança, principalmente a minha criança que eu atendo aqui, ela gosta de vir pra aula, que ela gosta de participar das atividades propostas, eu vejo que eu tô alcançando o meu objetivo. Mas quando eu vejo a criança muito dispersa, ela não acompanha as propostas, eu mudo a minha estratégia. (ISABEL-SR).

Principal, a minha forma principal de avaliar é a linguagem. Nesse período, a linguagem, ela é o reflexo ou a forma de mostrar pro mundo o quanto eu já aprendi, o quanto eu desenvolvi. Então se a minha linguagem, ela é uma linguagem que aceita e dispõe de todos os parâmetros necessários pra eu fazer, ter a comunicação, então eu realmente consegui o desenvolvimento que é necessário para eu dar e receber comunicação. (ESTER-SR).

A professora Isabel-SR avalia, no início, dois aspectos importantes para a permanência da criança com deficiência, a cognição, a partir do que a criança já sabe, e a afetividade, com o intuito de incentivar em todos o desejo de participação em tudo que é proposto dentro de sala. Essa atitude da professora foi constatada durante as observações realizadas, pois J, mesmo, às vezes, demonstrando uma grande agitação e, às vezes, agressividade em seu comportamento, sempre conseguiu participar das atividades até sua finalização. Para isso, a professora Isabel-SR precisou:

[...] sensibilizar a turma e o responsável na questão do apoio. Seria impossível ficar sozinha ou desenvolver qualquer trabalho que fosse. Mesmo um jogo, uma brincadeira com o aluno sozinha, porque nessa faixa etária, eles solicitam muito o professor. Então a primeira atitude foi chamar a turma pra dizer que teriam que ajudar a desenvolver as atividades que eu ia proporcionar e chamar o responsável, pois sem a presença deles, eu não iria conseguir desenvolver as atividades enquanto não tivesse estagiário. (ISABEL-SR).

A sensibilização feita pela professora Isabel-SR surtiu efeito, verificamos nas observações que as crianças estavam sempre solícitas em ajudar, pois a escola que agrega a proposta de uma escola inclusiva precisa ter condições de suprir as necessidades dos professores da sala regular.

Entendemos que não é fácil para um único professor atender uma classe heterogênea. É certo que algumas crianças não necessitam de um atendimento diferenciado, pois conseguem, com a explicação da professora, desenvolver sua aprendizagem de maneira eficaz, aprendendo com mais facilidade, porém, na maioria das vezes, essa condição não é encontrada na sala regular, onde as crianças geralmente estão em níveis diferentes de aprendizagem. Por isso Byer (2013, p. 31) afirma que a escola inclusiva requer investimento financeiro, pois uma classe inclusiva necessita “de no mínimo, dois educadores (um deles com algumas horas semanais)”.

Ao solicitar a permanência do responsável, a escola está privando a criança de ter outras experiências sem a presença da família e esta, ao permanecer na escola com a criança, também deixa de ter um tempo para cuidar de outras coisas. No caso específico de J, observamos que a presença da mãe o incomodava, deixando-o, às vezes, mais agitado, pois ela, em algumas situações, queria agir com violência ao repreendê-lo, deixando a professora constrangida, como percebemos. No entanto, como estávamos ali com os olhos de pesquisadores, não podíamos interferir nos acordos nem expressar nossa opinião de anos de experiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dessa forma, continuamos a observar a preocupação e a dedicação que a professora Isabel-SR dispunha para contribuir no desenvolvimento da turma. Também obtivemos da professora o seguinte relato:

Então, eu vejo, com aquele contexto, que todas as atividades que estão sendo propostas elas estão sendo revertidas em aprendizado, a minha estratégia é perguntar pra própria criança, se ela consegue, se ela gostaria de fazer, isso fica mais fácil pra ela e fica mais fácil pra mim. Tem duas crianças que ainda não conseguem escrever o nome e o que que ela faz, o que que ela diz, como é que ela mostra que ela não consegue; é não fazendo a atividade, então eu não vou insistir. Mas vai ter uma hora que eu vou conversar com essa criança, vou dizer “não, a gente vai, eu vou te ajudar, a gente consegue aprender, tudo a gente aprende”, e aí nesse conversar, nesse olhar na rodinha quem que já sabe, eu vou dizer quem que já sabe, quem não sabe vai aprender. Então, sempre tá mostrando pra criança que ela pode, não é porque ela tá com aquela dificuldade que ela não pode, então essa conversa com a criança, ela é importante. (ISABEL-SR).

Como as crianças são menores e a maioria está frequentando a escola pela primeira vez, Ester-SR inicia sua avaliação por meio da linguagem oral, que, em sua opinião, é o primeiro contato da criança com o mundo que a cerca e, no caso das crianças da sala, as crianças com suspeitas de TEA, o desenvolvimento da linguagem oral é significativo, para toda criança e mais ainda para os que apresentam esse transtorno. Para Leontiev, Luria e Vygotsky (1991, p.

80), “a linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a base do pensamento”. A linguagem oral é a porta de entrada para o desenvolvimento da linguagem escrita (domínio do sistema simbólico), inclusive Vygotsky (2010) concebe que a abstração faz com que a criança tenha formas mais elaboradas de pensamento, favorecendo a “linguagem escrita”. A respeito disso, a professora tem a seguinte opinião:

Geralmente, eles gostam muito da questão da rodinha, é, onde todos se olham, onde todos conversam, apesar de eles não saberem ainda respeitar a hora, fala de um e de outro [...]. Nesse período da rodinha, nesse momento da rodinha, é que eles começam a perceber que existe a necessidade de eu calar pro outro falar. Então essa questão da espera, da paciência e da regra, elas são essenciais. (ESTER-SR).

Diante disso, sua avaliação se dá a partir do desenvolvimento da linguagem oral, é avaliada uma sequência lógica do pensamento da criança. Sobre isso a professora fez o seguinte relato:

Então, se eu consigo chegar a esse patamar, perceber que a criança consegue fazer um relato coerente de um fato ocorrido em casa, dar um relato de uma situação que se desenvolveu na própria sala ou de contar, perceber uma sequência lógica de ações, às vezes colocando até corretamente a questão do tempo, do ontem, do hoje, eu já percebo que aquela criança realmente desenvolveu uma fala coerente, sequencial e que resolve respeitar os turnos meu e do outro. Então, se ela chegou a esse patamar, então realmente ela já está apta a fazer coisas mais, que exijam mais dela, um esforço maior de coerência, maior de sequência, maior de diferenciação, e partir daí que ela já consegue fazer isso na fala, na oralidade ter uma comunicação coerente, eu posso adiantar e exigir mais dos conteúdos que eu posso dar pra ela, no caso, extensão de sequência também de fala, sequência de letras, sequência de letras que formam o meu nome, o meu nome é um todo, por que ele é um todo? Como é esse todo? Em partes maiores e em partes menores. (ESTER-SR).

Podemos analisar que as professoras Isabel-SR e Ester-SR se mostram confiantes ao falar de suas práticas e sobre como avaliam o desenvolvimento das crianças com e sem deficiência, mostrando que, dessa forma, podem atingir resultados positivos e as crianças podem desenvolver habilidades, que antes não eram vistas, mas que conseguiram alcançar por meio da convivência e das atividades em sala.

A professora Ester-SR aposta na flexibilização do tempo para melhor avaliar as crianças com deficiência, relato que analisaremos a seguir:

Sim, com certeza. É, hoje a única, a única mudança que eu consigo perceber assim no geral é uma flexibilização de tempo maior pra as crianças que têm a deficiência, no caso, como eu tenho três aqui, dos três, um é diferente do outro, não tem como dizer, “eu vou fazer isso só pra eles”, não é, porque eu tenho um que acompanha os demais praticamente no mesmo tempo e com uma especificidade que eu percebo até maior e melhor se eu for comparar em termos de, em termos didáticos, técnicos, ele se destaca mais do que os outros, no caso do B. E com os outros dois, o tempo é um pouco mais retardado, dando como base os demais, então ele é um pouco mais lento que os outros, então eu tenho que dar esse tempo mais, mais flexível, dar um tempo maior pra ver se ele se adequa, mas assim pra dizer que eu vou dar uma coisa diferente ou menos, ou diferente de todos os outros, eu não percebo, mas se existe essa necessidade, como eu já percebi, da flexibilização do tempo, a gente faz isso sem nenhum problema. (ESTER-SR).

A fala da professora remete, novamente, à necessidade de um diálogo constante entre os professores de sala regular e da SRM, pois, no decorrer do processo, a troca de experiência é um diferencial para a ação e avaliação da criança com deficiência, como havíamos citado anteriormente, é importante uma articulação para proporcionar um atendimento que contemple melhor os interesses das crianças com deficiência.

A inclusão envolve muitos fatores e quanto mais conscientes os professores estiverem sobre a aquisição do conhecimento, maiores são as possibilidades das crianças se situarem nos termos do seu desenvolvimento emocional e na evolução do processo social da aprendizagem de forma agradável e produtiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória que se estabelece por múltiplas dimensões, construídas ao longo desta dissertação, não tem seu final nestas considerações. Ao contrário, inicia uma nova etapa, redimensionando-se e alongando-se em projeções reais do que hoje se tem realizado em relação à Educação Infantil e à Educação Especial.

Na trajetória, nossa história como professoras foi fundamental, ou seja, como surgiram nossas primeiras inquietações, que deram origem à pesquisa, e quais resultados possíveis foram alcançados ao seu final. O momento é construtivo, pois percebemos a importância de dialogar com diversos autores que nos possibilitaram questionamentos e revelaram a intensidade do conhecimento construído e proporcionado. Durante as leituras, as interpretações e reflexões sobre os referenciais teóricos contribuíram para a análise da realidade observada até chegarmos a este salutar momento da pesquisa, as considerações finais.

Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer a prática pedagógica de professores de crianças com deficiência nas turmas regulares de Educação Infantil em escolas de Belém. Este caminho nos revelou que a Educação Infantil e a Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda são processos em construção na rede municipal.

Com a pesquisa, conhecemos as perspectivas teórico-metodológicas da prática pedagógica dos professores da SEMEC de Belém, sendo possível identificar as ações dos professores para possibilitar o acesso e a permanência das crianças com deficiência nas salas regulares de Educação Infantil.

Ao escolher as escolas do município de Belém como *locus* de pesquisa, observamos a prática dos professores e, ao iniciarmos, tivemos o cuidado de conversar com os diretores das escolas, expor nossos objetivos, além de solicitar a autorização da SEMEC para desenvolver a pesquisa nas salas do JI e JII.

Posteriormente a tal fase, fomos encaminhados para conversar com os coordenadores pedagógicos, que nos direcionaram para as salas de aula que tinham crianças com deficiências incluídas. Diante da necessidade de iniciar um diálogo e estreitar laços com os sujeitos da pesquisa, fizemos observações no ano de 2017 nas escolas como um todo para que as pessoas nos conhecessem e adquirissem confiança em relação à realização da pesquisa científica.

Verificamos que o professor desenvolve sua prática pedagógica com crianças na perspectiva de atender as suas especificidades, mas que ainda tem dificuldade em algumas situações para envolver todas as crianças nas atividades. Há necessidade de uma articulação significativa entre os professores da sala regular e da SRM.

A Educação Inclusiva ainda se constitui como um desafio para a sociedade, pois não envolve somente a pessoa com deficiência, para se efetivar precisa que a família, a escola e a sociedade estejam presentes e sejam atuantes no processo educativo.

Neste caso específico, a pesquisa sobre a Educação Inclusiva nos possibilitou a compreensão dos caminhos relativos à Educação Infantil e à Educação Especial, ao realizar o levantamento do histórico de ambas, observamos características peculiares, como à luta pelo direito à educação para todas as crianças, mediadas pelo cuidar, educar e incluir.

Ao analisarmos diversos textos sobre a trajetória histórica, verificamos também que ocorreram avanços significativos em relação à concepção e os aspectos legais, pois oportunizaram o desenvolvimento de teorias e metodologias que estimularam a prática pedagógica dos professores, incentivando a interação, o acolhimento, a participação e a aprendizagem das crianças com deficiência na Educação Infantil. Verificamos ainda que o processo histórico e legal possibilitou iniciar, nas escolas, a construção de um ambiente de respeito à diversidade, estimulador das potencialidades e de vivências pedagógicas inclusivas.

O movimento de inclusão dentro das escolas regulares vem crescendo a cada ano e atrelado a ele o desafio de garantir uma educação de qualidade. Este é o diferencial da escola na perspectiva inclusiva, pois é importante que todos, além de aprender, tenham em mente que, para se tornarem cidadãos, precisam aceitar a diversidade de maneira solidária, igualitária e sem discriminação. Diante disso, foi importante analisar a concepção de inclusão dos professores e identificar que é abrangente, ao enfatizarem que todos sem distinção têm direito à educação. Sendo assim, a escola precisa buscar caminhos, por meio de um trabalho integrado, que ofereça condições de aprendizagem e oportunidades equitativas de vida para as crianças.

Verificamos que o anseio pessoal, a responsabilidade e o compromisso em atender as especificidades das crianças motivam os professores à autoformação. Diante do processo de inclusão, por iniciativa própria, foram em busca da especialização em Educação Especial, ou seja, a melhoria da prática pedagógica foi fruto de uma ação pessoal e não de uma ação da SEMEC.

Um dos pontos importantes é que a interação, a participação e o respeito foram encorajados pela prática pedagógica inclusiva e incentivaram mudanças no processo educativo das crianças com deficiência.

Ao observar a prática pedagógica, percebemos que a agressividade das crianças foi gradativamente reduzida e seus interesses foram despertados a partir de ações pedagógicas autônomas e participativas, que foram desenvolvidas durante as atividades propostas. Estas se

tornaram mais efetivas a partir do momento em que as crianças com deficiência começaram a ter sentimento de pertencimento em relação ao ambiente escolar.

Constatamos a ausência de ação colaborativa entre os professores de sala regular e sala de recursos. Para que os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva acontecessem em parceria e reciprocidade na aprendizagem das crianças, faltou diálogo, uma interação que possibilitasse a troca de experiências, importante em toda escola inclusiva, pois o trabalho solitário surte efeito, mas demora mais tempo para dar resultados.

Outro ponto evidenciado foi a necessidade da formação continuada no espaço escolar de maneira a sanar as dificuldades do desenvolvimento das atividades com as crianças com deficiência. Há ausência de formação continuada mais especificamente por parte da SEMEC-Belém para os professores da Educação Infantil na Educação Especial. Tal aspecto foi bastante questionado pelos professores, pois a ausência de formação, na opinião dos docentes, provoca um sentimento de incapacidade diante dos desafios enfrentados. Os professores se sentem solitários e com pouco apoio da SEMEC.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as escolas e professores precisam dar mais atenção as ausências das crianças com deficiência, neste sentido a comunicação com a família é fundamental.

As crianças têm acesso à escola por meio da matrícula, mas, em relação a permanência, constatamos que ainda há necessidade de maior investimento da escola. Ou seja, garantir a ação colaborativa entre os professores da sala regular e de recursos como apoio às necessidades das crianças com deficiência para melhorar o desenvolvimento da aprendizagem. Garantir maior participação da família nas atividades da escola, estimulando a frequência das crianças, assim como incentivar a comunidade escolar a conhecer as crianças com deficiência e colaborar com o professor no momento em que o mesmo estiver precisando de ajuda, pois, no momento, as escolas não contam com estagiário.

Observamos, também, que a interação dentro e fora de sala de aula foi um dos meios utilizados pelos professores para que as crianças com deficiência se sentissem incentivadas a aprender e pertencer ao espaço escolar.

Importante ressaltar que a teoria precisa estar aliada à prática pedagógica, pois os professores, em algumas situações, ainda apresentam dificuldades em realizar o planejamento das atividades baseados na metodologia de projetos. Observamos que esse momento é importante para o andamento das atividades durante o ano letivo.

Tal ação contribui para atender as necessidades de aprendizagem das crianças, mas, para que isso ocorra, os professores precisam fazer adaptações curriculares e buscar estratégias de

aprendizagem que envolvam a todos de modo a possibilitar as avaliações contínuas e as atividades específicas para as crianças com necessidades individuais.

Enveredar no universo da pesquisa acadêmica na interface entre a Educação Infantil e a Educação Especial nos possibilitou a aproximação com os princípios da Educação Inclusiva, por conseguinte, reiteramos e incorporamos, a partir de novas reflexões e práticas educacionais, a garantia da inclusão das crianças com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALVIM, M. (São Paulo). **Seis em cada dez crianças vivem em situação precária no Brasil, diz Unicef**. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45177994>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

AMARAL, M. M. **A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil**: uma análise do currículo a partir das práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de Belém. 2006. 140f. Dissertação. UFPA, Belém, 2006.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.

BASTOS, M. H. C. Jardim de Crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BELÉM. **Resolução Nº 28 – CME**. 2012. Disponível em: <http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/Res.28_12.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BERSCH, R. **Tecnologia assistiva e Educação Inclusiva**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensaio Pedagógico. Brasília DF. 2006.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais – 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino: Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo Técnico. Brasília, IBGE, 2013.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de dezembro de 2009, Seção I, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, 2015.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN, nº 9.394. Brasília: Câmara Federal, 1996.

_____. **Lei nº 13.003, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAPES. **Catálogo de teses**. 2016. Disponível em: <catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 29 nov. 2017.

CARROLO, C.L. **Decadismo e simbolismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1997.

COELHO, C. M. M. Aprendizagem e Desenvolvimento de pessoas com deficiência. In: ORRÚ, S. E. (Org.). **Estudantes com necessidades especiais**: Singularidades e desafios. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

COMENIUS, J. A. **Didáctica magna**. Ediciones Akal, 1986.

CRIE. Belém. **O QUE É O CRIE?** 2017. Disponível em: <<http://criebelém.blogspot.com/>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social** – Teoria, Método e Criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DANTAS, P. F.R. **Concepções e Práticas Pedagógicas de Professoras da Educação Infantil na Inclusão de Alunos com Deficiência**. 2012. (Dissertação). UFRN, Natal, 2012.

DECLARAÇÃO da Guatemala. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Espanha: Salamanca, 1994.

DUBREUCQ, F.; RODRIGUEZ, H. **Jean-Ovide Decroly**. Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOL – DIÁRIO ONLINE. **Saneamento de Belém é o 4º pior do país**. 09 mai. 2017. Disponível em: <<http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-412911-saneamento-de-belem-e-o-4-pior-do-pais.html>>. Acesso em 20 fev. 2019.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão**: um estudo de caso em Vitória. 2005. 187f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Inclusão na educação infantil** – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DUBAR, C. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 2005.

FARIAS, M. Infância e educação no Brasil nascente, In: VASCONCELOS, V. M.R. de (Org.). **Educação da Infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova fronteira. 2001.

FIGUEIREDO, R. V. de. **A Formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade**. In MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). O Desafio das diferenças nas escolas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 141 a 146.

FOLHA DE S. PAULO. UOL. **Seis em cada dez crianças vivem em situação precária no Brasil diz UNICEF**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/08/seis-em-cada-dez-criancas-vivem-em-situacao-precaria-no-brasil-diz-unicef.shtml>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. C. **O aluno Incluído na educação Básica**: avaliação e permanência. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de professores** - para uma mudança educativa. Capítulo 4 – Porto: Porto Editora, 1999. p. 133-201.

GATTI, B. A. et al. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, set. 2009.

_____. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v.31, n. 113, p. 1355 – 1379, out. – dez. 2010 – Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 ago. 2018.

_____. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores associados, 2004.

JANNUZZI, G. S. de M. O direito público à educação especial. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 11, 2012.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JARA, O. **Concepção dialética da educação popular**. CEPIS. São Paulo: 1985.

KRAMER, S.; LEITE, Maria I. F. P.; NUNES, M. F. R. **Infância e educação infantil**. Papirus Editora, 1999.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, LURIA A. R., VYGOTSKY, L.S. **Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LOPES, J. J. M. Grumetes, pajens, órfãs do rei... e outras crianças migrantes. In: VASCONCELOS, V. **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LÜDKE, M. e ANDRÈ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNO, C. **Saneamento de Belém é o 4º pior do País**. 9 mai. 2017. Disponível em: <<http://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-412911-saneamento-de-belem-e-o-4-pior-do-pais.html>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. – Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E, PIETRO, Rosangela G., ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **O Direito de ser, sendo, diferente, na escola**. In: “Seminário sobre Direito da Educação”. 2004. Brasília.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1750. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, LUZ, G N.; MELO, F. R. L. V. **Inclusão: compartilhando saberes**. 5. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E.G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MONTESSORI, M. **A Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1988.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

_____.(org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, I. A. de. (Org.); SANTOS, T. L. dos; LIMA, K. dos S. C. **Relatório da Educação Especial na Rede Municipal de Belém**. ONEESP, 2011.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico** – São Paulo: Scipion, 1997

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores associados, 2004.

PINTO, G. H. S. **Educação infantil inclusiva: o que a prática docente revela?** 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

PORTAL APRENDIZ. **Saneamento básico pode influenciar rendimento escolar**. 2011. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/12/30/saneamento-basico-pode-influenciar-rendimento-escolar/>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PORTAL MEC. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PPGED UEPA. **Mestrado educação**. 2016. Disponível em: <<http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

PPGED UFPA. **Programa de pós-graduação em educação**. 2015. Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/>>. Acesso em: 29 nov. 2017.

RODRIGUES, D. S.; FRANÇA, M. do P. S. G. de S. A. de. A pesquisa documental sócio-histórica. In: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

SEMAJ. **Consultar leis e decretos municipais**. 2018. Disponível em: <www.belem.pa.gov.br/semajlegislacao/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SILVA, Luciene M. da. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. VASCONCELLOS, V. M. R. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TARDIF, M. e LESSART C. **Esboço de uma problemática do saber docente: Teoria e Educação**. Brasil, v. I, n. 4, 1991.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEER, R. V. der & VALSINER, J. **Vygotsky – Uma Síntese: Tradução Cecília C. Bartalotti**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____, L.S. **Psicologia Pedagógica: Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra – 3. ed.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. Organizadores Michael Cole... [et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____ et al. **Psicologia pedagógica**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 2010. PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0212124/CA176.

_____, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
(EMITIDO PELA SEMEC)

Prefeitura Municipal de Belém
Secretaria Municipal de Educação
Diretoria de Educação
Coordenadoria de Educação Infantil

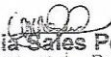
AUTORIZAÇÃO

Belém, 01 de dezembro de 2017.

Prezada Diretora,

Autorizamos o **Grupo de Pesquisas Infância, Cultura e Educação** da Universidade Estadual do Pará, a realizar visita nas Unidades de Educação Infantil do Município de Belém, sob a orientação da **Prof^a TÂNIA REGINA LOBATO DOS SANTOS**, para o desenvolvimento do projeto intitulado “Educação Infantil Inclusiva: políticas e práticas pedagógicas no âmbito da SEMEC- Belém”, no período de 18 meses, a contar de 18/04/2017, autorizado pela Secretária de Educação no dia 05/04/2017. GDOC nº5386/17.

Desde já agradecemos,


Maria Célia Sales Pena
 Coordenadora da Educação Infantil
 Coordenadoria de Educação Infantil
 Rua: 18541-00-010/SEMEC

Ilmo. Sr. _____
 EMEIF/EMEI/UEI: _____



Gabinete da Secretária

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Rosinéli Guerreiro Salame, Secretária Municipal de Educação, **AUTORIZO o Grupo de Pesquisas Infância, Cultura e Educação** da Universidade Estadual do Pará, a realizar visita nas Unidades de Educação Infantil do Município de Belém, sob a orientação da **Prof^a TÂNIA REGINA LOBATO DOS SANTOS**, para o desenvolvimento do projeto intitulado **“Educação Infantil Inclusiva: políticas e práticas pedagógicas no âmbito da SEMEC- Belém”**, no período de 18 meses cujo objetivo é compreender em que perspectivas vêm sendo desenvolvidas as políticas e as práticas de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Belém.

O grupo de pesquisadores acima qualificado se compromete a obedecer os procedimentos éticos estabelecidos na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre os critérios éticos na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, conforme enfatizado no Art.3º :


- I- Reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- II- Defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa;
- III- Respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- IV- Empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- V- Recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- VI- Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das

- VII- Garantia de confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- VIII- Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa sem prejuízo dos seus participantes;
- IX- Compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividade, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e
- X- Compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário (BRASIL,2016)

Além de obedecer os critérios éticos na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciar a coleta de dados com os docentes somente após a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que possibilite aos sujeitos da pesquisa o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.
- 2- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Belém, 05 de abril de 2017.


Rosinéli Guerreiro Salame
Secretária Municipal de Educação


2017

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Kátia Maria dos Santos Dias (pesquisadora responsável) e Tânia Regina Lobato dos Santos (orientadora da pesquisa), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. Título da pesquisa: A Educação Infantil Inclusiva: Prática Pedagógica de professores em escolas da SEMEC Belém.

2. Objetivo principal: analisar a prática pedagógica dos professores de crianças com deficiência nas turmas regulares de educação infantil em escolas da SEMEC Belém.

3. Justificativa: Apesar dos diversos estudos que discutem a prática pedagógica dos professores na escola de educação infantil inclusiva é necessário verificar como foi e está sendo conduzida a inclusão das crianças com deficiência nas escolas do município de Belém, para que seja possibilitado e oportunizado um aprendizado que esteja de acordo com as necessidades e especificidades, já que a educação infantil é o início da vida da criança fora do ambiente familiar e para as crianças com deficiência a oportunidade de interação e o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa. Portanto, há o interesse no desenvolvimento da pesquisa devido ser um tema pouco discutido no âmbito do município de Belém.

4. Procedimentos: Você será convidado a participar de uma entrevista na qual abordaremos o tema da inclusão dentro do ambiente escolar da EMEIEF. Será realizada pela pesquisadora a observação não participante em sala regular e nos ambientes em que for necessário e estiverem sendo desenvolvidas atividades com as crianças.

5. Riscos: Durante a pesquisa poderá ocorrer dispersão dos seus dados pessoais e das informações do seu questionário, para que isso não aconteça, seu nome será identificado com nomes fictícios e as informações serão manipuladas apenas pelas pesquisadoras e utilizadas somente neste estudo.

6. Benefícios: Você se beneficiará por meio do retorno dos dados da pesquisa.

7. Retirada do Consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

8. Garantia do Sigilo: A pesquisadora garante a privacidade e a confidencialidade dos seus dados.

9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade da pesquisadora.

Rubrica Pesquisadora

Rubrica Participante

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos –Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, bairro do Marco. Contato: (91) 3131-1781. E-mail: cep_uepa@hotmail.com.

12. Informações das pesquisadoras: Kátia Maria dos Santos Dias (pesquisadora responsável) End: (Universidade do Estado do Pará - UEPA). Contato: (Travessa Djalma Dutra, Belém – PA, 66113-010) E-mail: (www.uepa.br). Pesquisador Contato: Travessa Humaitá, 885 Ed. Porto de Albany apto 601. E-mail: kmariasd@hotmail.com. Pesquisadora orientadora contato: **Tânia Regina Lobato dos Santos** (orientadora) End: Av.Visconde de Sousa Franco nº 601 Ed. Vilage Sun apto 2202. E-mail: tanialobato@superig.com.br

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 apresenta.

Assinatura da pesquisadora

14. Consentimento Pós-Infomação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Rubrica Pesquisadora

Rubrica Participante

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA

1 Dados pessoais e profissionais

1.1. Nome: _____

1.2. Idade: _____ anos Sexo: _____

1.4. Endereço: _____

_____ Telefone: _____

1.5. Formação: _____

1.6. Instituição: _____ Ano: _____

1.7. Especialização: _____

1.8. Tempo de atuação no magistério: _____

1.9. Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

1.10. Tempo de atuação na Educação Especial (professor AEE): _____

1.11. Tempo de atuação na coordenação da Educação Infantil: _____

1.12. Realizou curso de formação continuada que abordou aspectos sobre alunos com deficiência: _____

2. Roteiro de entrevista com os professores (as)

2.1. O que você entende por Educação Inclusiva?

2.2. Que tipo de formação (inicial e continuada) você teve para receber as crianças com deficiência em sua sala?

2.3. Como foi para você receber em sua sala as crianças com deficiência? Como você concebe essa inclusão da criança com deficiência em sala regular?

2.4. Qual a sua opinião a respeito da inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil?

2.5. Como você percebe a criança com deficiência? Você acredita na aprendizagem significativa dessa criança por meio de sua prática pedagógica?

2.6. Como você define o processo de inclusão das crianças com deficiência na escola?

2.7. Quais benefícios você observa em sua sala na interação criança – criança (com deficiência) eles interagem normalmente? Você incentiva essa interação?

- 2.8. Qual é a sua relação com a criança com deficiência?
- 2.9. Como você faz o seu planejamento? O planejamento contempla as crianças com deficiência?
- 2.10. Se houver necessidade, você modifica o desenvolvimento das atividades para que as crianças com deficiência participem? Como é feita essa organização? Você utiliza materiais diferenciados para atender as crianças com deficiência?
- 2.11. De que tipo de intervenção e/ou estratégias você se vale para atender o maior número de crianças
no desenvolvimento das aprendizagens?
- 2.12. Como desenvolve as atividades com os alunos com deficiência? Você utiliza as mesmas atividades para todos?
- 2.13. Como você avalia a aprendizagem das crianças e inclusive as crianças com deficiência? Como é feita essa avaliação?
- 2.14. Qual procedimento que você adota quando a criança com deficiência falta por muitos dias na escola sem justificativa?
- 2.15. Ao receber uma criança com deficiência você procura verificar que tipo de deficiência a criança apresenta? E como é feito o encaminhamento das crianças que não possuem laudo?
- 2.16. Quais procedimentos você adota para trabalhar com as crianças com deficiência?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Estrutura física

- 1- **infraestrutura e organização da sala de aula**
 - a) espaço físico: organização
 - b) equipamentos e materiais didáticos
 - c) decoração do ambiente
 - d) desenvolvimento das atividades

Relações interpessoais no ambiente educativo da escola

- 1- **A interação entre professor (a)/criança (com deficiência) e professor (a)/criança;**
- 2- **As interações das crianças/crianças com deficiência nos espaços da escola (sala, refeitório, cozinha, coordenação, espaço de lazer)**
- 3- **Comunicações verbais e não verbais (falas, gestos, entonação, posição corporal, afetividade) das crianças e do professor (a).**
 - a) Ao chegarem ao espaço educativo;
 - b) Ao se direcionarem ao professor;
 - c) Durante as atividades educativas;
 - d) Frequência nas atividades e faltas.

Atividades desenvolvidas com as crianças

- a) O plano de aula contempla atividades para todas as crianças.
- b) A criança com deficiência consegue realizar as atividades.
- c) A professora observa o desenvolvimento das atividades de todas as crianças.

**APÊNDICE D - QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DO PROFESSOR (A) NO DIÁRIO DE CAMPO**

Professor (a):	
Turma:	Turno:
Data:	
Atividades desenvolvidas:	

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE RELATOS ESCRITOS, IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a utilização de meus relatos _____ (definir qual o tipo de relato: escritos, imagem e/ou som de voz), na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EM ESCOLAS DA SEMEC BELÉM. Sob responsabilidade de **Kátia Maria dos Santos Dias** (pesquisadora), fone: (91) 98148-9878 e **Tânia Regina Lobato dos Santos**, fone: (91) 99982-9447 (orientador da pesquisa), vinculada à **Universidade do Estado do Pará-UEPA** (instituição proponente).

Autorizo meus relatos **escritos, imagem e som de voz** serem reproduzidos, publicados ou exibidos pelos materiais de divulgação e informação produzidos pela referida pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha identidade, imagem, nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto aos dados codificados nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável pela referida pesquisa e, após o período de 5 anos a contar a partir da data de publicação da pesquisa, os mesmos serão inutilizados.

Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, dos meus relatos escritos, imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante