

**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**



**GICELE HOLANDA DA SILVA PINTO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O QUE A PRÁTICA  
DOCENTE REVELA?**

Belém-PA  
2015

GICELE HOLANDA DA SILVA PINTO

# **EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O QUE A PRÁTICA DOCENTE REVELA?**

Dissertação apresentada como requisito parcial 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.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos

Belém-PA  
2015

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA**

---

Pinto, Gicele Holanda da Silva

Educação infantil inclusiva: o que a prática docente revela? / Gicele Holanda da Silva; orientação de Tânia Regina Lobato do Santos, 2015.

142 fl.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2015.

1.Educação de crianças. 2. Educação inclusiva. 3. Prática docente I. Santos, Tânia Regina Lobato do. II.Título

CDD: 21 ed. 372.21

---

GICELE HOLANDA DA SILVA PINTO

## **EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA: O QUE A PRÁTICA DOCENTE REVELA?**

Dissertação apresentada como requisito parcial 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.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos

Data da defesa: 30/10/2015.

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_ (Presidente/Orientadora)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos

\_\_\_\_\_ (Membro Interno)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira

\_\_\_\_\_ (Membro Externo)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hildete Pereira dos Anjos

Belém-PA  
2015

Dedico este trabalho ao meu esposo Rondinelli, aos meus filhos Junior e Cecília, a minha mãe Graças Holanda e a minha sogra Gecelinda, que sempre me deram o amor, a confiança e o apoio, para me manter firme nessa caminhada. Amo vocês! Obrigada.

## AGRADECIMENTOS

Como serva de Deus, sei que tudo que tenho e sou é obra divina, por isso agradeço ao meu senhor por todas as bênçãos e forças recebidas.

Ao meu esposo, que desde o início me incentivou e acreditou que eu poderia avançar em mais uma etapa da minha vida acadêmica.

Aos meus filhos, que souberam com bravura compreender a ausência materna e me dar força para caminhada.

À minha mãe, pela força e pelo amor incondicional.

À minha sogra, que se dedicou inteiramente a me servir, cuidando de meus filhos, do meu marido e do meu lar.

À Rúbia, pelo abrigo, pelo carinho e pela confiança durante o período de Mestrado.

Aos meus irmãos: Gírlane *in memoriam*, Girlandia, Helbna e Romison pelo amor fraternal.

Aos familiares e amigos, que oraram e torceram por mim.

Ao amigo Jairo Holanda, pela confiança e pela contribuição para a realização desse Mestrado.

Às professoras Irene Elias e Conceição Bugarim, pelo apoio e credibilidade.

À professora Maria do Céu, pela confiança em meu trabalho profissional e acadêmico, me ajudando nesta caminhada.

À família Nazareth, pelo apoio, pela dedicação e pela amizade.

À colega de Mestrado Iuca Sarraf, que, em momentos desse percurso, se mostrou atenciosa, contribuindo, assim, para o meu desenvolvimento acadêmico.

A Tatiana Maia, Fernanda Góes e Débora Nascimento, que dividiram comigo dúvidas, certezas, tristezas e alegrias durante a realização desse curso.

À professora Mestra em Educação Sabrina Macedo, por ter me ajudado em momentos de dúvidas, apontando caminhos a serem seguidos.

A todos os colegas do Mestrado, que fizeram dessa busca por qualificação profissional momentos inesquecíveis de aprendizado e carinho.

Aos funcionários do PPGED-UEPA, em especial aos senhores Jorginho e Antônio, que sempre se dispuseram a me ajudar.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos, que, com carisma, delicadeza e paciência, me guiou nesse percurso científico.

Aos professores do PPGED-UEPA, que, com dedicação, ensinaram, dialogaram, incentivaram a interação e a produção de saberes e práticas, que buscarei levar e executar em minha experiência pedagógica.

Às professoras doutoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Hildete Pereira dos Anjos, que participaram da Banca Examinadora do texto de qualificação, contribuindo grandemente para o desenvolvimento desta dissertação.

**Gicele Holanda da Silva Pinto**

*Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu.*

Paulo Freire

PINTO, Gicele Holanda da Silva. **Educação Infantil Inclusiva: o que a prática docente revela?**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar como os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva eram articulados na prática pedagógica das docentes que atendiam crianças com deficiência em salas regulares na Educação Infantil em Tucuruí. Os objetivos específicos, por sua vez, foram os seguintes: investigar se os pressupostos estavam articulados na prática docente; identificar os fatores pedagógicos que contribuíam para a articulação desses pressupostos na prática docente; e verificar se havia mudança no processo educativo decorrente da articulação dos pressupostos na prática docente. A pesquisa foi desenvolvida por meio do método dialético, da abordagem qualitativa e do estudo de caso, realizado na Unidade Municipal de Educação Infantil Pinóquio, situada no município de Tucuruí-Pará. Os sujeitos da pesquisa foram cinco docentes que atendiam, na sala regular, crianças com deficiência. Para geração dos dados, foram utilizadas estas técnicas de pesquisa: observação direta, diário de campo, fotografia, entrevista semiestruturada, levantamento bibliográfico e documental. Os dados foram sistematizados por meio da categorização de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O aporte teórico englobou os estudos de Vigotski (1998; 2009), Freire (1987; 1996; 2004) e de autores das áreas da Educação Infantil, Educação Especial e Educação Inclusiva, como Kramer (2002; 2006 e 2011), Kuhlmann Junior (1998), Oliveira, Z. de M. R. de (2011), Drago (2011), Jannuzzi (2012), Mantoan (2011, 2013), Glat e Pletsch (2012), Oliveira, I. A. de (2004) e Oliveira e Fonseca (2007), dentre outros. Além disso, foram contemplados também o estudo e a análise de documentos nacionais e municipais. Os resultados apontaram que as docentes articulavam na prática pedagógica os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva ao buscarem a autoformação, estimulada pela responsabilidade e pelo compromisso profissional. O acolhimento, a participação, o atendimento baseado na igualdade e no respeito às diferenças estavam presentes na prática docente, o que tornava o processo educativo inclusivo. Os fatores que contribuíam para que esses conhecimentos fossem articulados à prática pedagógica foram a construção da proposta pedagógica da Educação Infantil e a ação colaborativa entre as docentes da sala regular e as profissionais da Educação Especial. O estudo possibilitou, ainda, a verificação da ausência de formação continuada na área da Educação Inclusiva aos docentes da sala regular, a necessidade de reflexão sobre a organização de recursos específicos às crianças com deficiência no planejamento docente e a necessidade de análise coletiva sobre a construção da proposta pedagógica de Educação Infantil do município e de melhores condições de trabalho para sua efetivação.

**Palavras-chave:** Educação Infantil Inclusiva. Prática Docente Inclusiva. Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Autoformação e formação docente. Ação Colaborativa.

PINTO, Gicele Holanda da Silva. Inclusive Childhood Education: what teaching practice reveals?. 2015. 142 p. Dissertation (Master in Education) - University of Pará, Belém, 2015.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze how the Inclusive Education's theoretical and methodological assumptions were articulated in teachers's pedagogical practice who cared for children with disabilities in regular classes in Tucuruí's kindergarten. The specific objectives, in turn, were as follows: investigate if the assumptions were articulated in teaching practice; identify educational factors that contributed to the articulation of these assumptions in teaching practice; and check if there was change in the educational process resulting from the articulation of assumptions in teaching practice. The research was developed through the dialectical method of qualitative approach and case study, performed at the Municipal Unit of Pinocchio Kindergarten, located in the municipality of Tucuruí in Pará. The study subjects were five teachers who cared for children with disabilities in regular classes. To make the dice, research techniques were used: direct observation, field diary, semi-structured interview, and literature and documentar survey. The dice were systematized by categorizing content analysis (Bardin, 2011). The theoretical contribution encompassed studies of Vygotsky (1998; 2009), Freire (1987; 1996; 2004) and the authors of the areas of childhood education, special education and inclusive education, as Kramer (2002; 2006; 2011), Kuhlmann Junior (1998), Oliveira, Z. de M. R. de (2011), Drago (2011), Jannuzzi (2012), Mantoan (2011, 2013), Glat and Pletsch (2012), Oliveira, I. A. de (2004) and Oliveira and Fonseca (2007), among others. Besides, were also included the study and the analysis of national and municipal documents. The results showed that teachers articulated in their teaching the theoretical and methodological principles of inclusive education through self-training, stimulated by the responsibility and the professional commitment. The reception, the participation, the care based on equality and respect for differences were present in the teaching practice, which made the inclusive educational process. The teaching practice revealed the Inclusive Childhood Education for children with disabilities. Factors that contributed for this knowledge were articulated to the pedagogic practice were the construction of the pedagogical assumptions of childhood education and the collaborative action between the teachers of the regular classes and professionals in Special Education. The study also resulted in certifying the absence of continuing education in the area of inclusive education for teachers of regular classes, the need for reflection on the organization of specific resources for children with disabilities in educational planning and the need for collective analysis about to build the pedagogical proposal of municipal childhood education and better working conditions for their enforcement.

**Key words:** Inclusive Childhood Education; Inclusive Educational Practice; Pedagogical Proposal of Childhood Education; Self-training and teacher formation; Collaborative action.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>QUADRO 1</b> – Estrutura Física da UMEI Pinóquio.....	25
<b>QUADRO 2</b> – Perfil Profissional das Docentes.....	28
<b>QUADRO 3</b> – Relação das docentes por turma, quantitativo de crianças, especificando o número daquelas com deficiência.....	29
<b>QUADRO 4</b> – Levantamento dos trabalhos acadêmicos relacionados aos descritores investigados.....	33
<b>QUADRO 5</b> – Dissertações publicadas no site do PPGED-UEPA na área da Educação Infantil e da Educação Especial Inclusiva no período de 2007 a 2014.....	34
<b>QUADRO 6</b> – Dissertações publicadas no <i>site</i> do PPGED-UFPA na área da Educação Infantil e da Educação Especial Inclusiva no período de 2005 a 2014.....	37
<b>QUADRO 7</b> – Categorias Analíticas e Categorias Temáticas.....	43
<b>QUADRO 8</b> – Quantitativo de discentes matriculados na rede regular por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação....	68
<b>QUADRO 9</b> – Identificação e data de criação das instituições de ensino que atuam em com Educação Infantil em Tucuruí.....	71
<b>QUADRO 10</b> – Profissionais que compõem a Coordenação de Educação Especial, Diversidade e Inclusão Social e suas atividades.....	76
<b>MAPA 1</b> – Município de Tucuruí.....	22
<b>FOTOGRAFIA 1</b> – Organização do espaço – Conto “João e o pé de feijão”.....	94
<b>FOTOGRAFIA 2</b> - Organização do espaço – Conto “Peter Pan”.....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- EPENN – Encontro de Pesquisadores do Norte e Nordeste
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GT – Grupo de Trabalho
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação
- ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEESP – Secretaria de Educação Especial
- SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
- SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
- TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
- UEPA – Universidade do Estado do Pará
- UFPA – Universidade Federal do Pará
- UHT – Usina Hidrelétrica de Tucuruí
- UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1 – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 – PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>21</b>
2.1 – Caracterização do Município de Tucuruí-Pará.....	22
2.2 – Caracterização do <i>locus</i> da pesquisa.....	24
2.3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	27
2.4 – Técnicas de pesquisas desenvolvidas.....	30
<b>3 – EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO.....</b>	<b>44</b>
3.1 – Criança e sua infância.....	44
3.2 – Pressupostos históricos da Educação Infantil e da Educação Especial.....	46
3.2.1 – Educação Infantil.....	46
3.2.2 – Educação Especial.....	49
3.3 – Pressupostos legais: avanços na Educação Infantil e na Educação Especial.....	53
3.4 – Educação Infantil e Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	57
3.4.1 – Refletindo conhecimentos teórico-metodológicos para a prática pedagógica inclusiva.....	62
<b>4 – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ.....</b>	<b>65</b>
4.1 – Rede Municipal de Ensino de Tucuruí.....	65
4.2 – Educação Infantil: dos barracões às unidades de Educação.....	69
4.3 – Contexto histórico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	

em Tucuruí.....	74
4.4 – Atendimento Educacional Especializado.....	76
<b>5 – EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA.....</b>	<b>79</b>
5.1 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	79
5.2 – Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão.....	82
5.3 – Prática docente inclusiva na Educação Infantil.....	84
5.3.1 – Construção de uma identidade profissional.....	84
5.4 – Construção da proposta pedagógica da Educação Infantil em Tucuruí: mudanças na prática docente.....	87
5.4.1 – Proposta pedagógica da Educação Infantil na prática das docentes da “UMEI Pinóquio”.....	92
<b>6 – ATENDIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA SALA REGULAR NA “UMEI PINÓQUIO”: CONHECENDO A PRÁTICA DOCENTE.....</b>	<b>100</b>
6.1– Autoformação e formação docente para o desenvolvimento de práticas docentes inclusivas.....	100
6.2 – Atendimento igual para todos e respeito às diferenças.....	107
6.3 – Planejamento e organização de recursos e atividades específicas.....	110
6.4 – Ação colaborativa entre as docentes da sala regular, sala de recursos multifuncionais e mediadoras.....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO A – DECLARAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E</b>	

CULTURA DE TUCURUÍ, CONSENTINDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	132
<b>ANEXO B</b> – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP.....	133
<b>APÊNDICES</b> .....	134
<b>APÊNDICE A</b> – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	135
<b>APÊNDICE B</b> – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	138
<b>APÊNDICE C</b> - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	140

## 1 – INTRODUÇÃO

O direito à Educação, regulamentado na Constituição Federal Brasileira de 1988, foi e vem sendo requerido por cada cidadão ou grupo de cidadãos que acreditam que a apreensão do saber educacional possibilita na sociedade respeito às diferenças de cor, raça, idade, deficiência, classe social, cultura e sexo e que, principalmente, ações políticas, econômicas e sociais sejam transformadas, objetivando, assim, a garantia do direito em questão.

A Educação brasileira, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, é organizada em educação básica e superior. Na educação básica, estão agrupados os níveis: infantil, fundamental e médio. Além dos níveis, são dispostas as modalidades de ensino: educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e educação profissional. No desenvolvimento deste trabalho científico, me reportei a analisar a Educação Infantil e a modalidade de ensino Educação Especial, por serem as temáticas de investigação dessa pesquisa.

Na Política Nacional da Educação Infantil a criança é considerada como sujeito de história, de direito e de capacidades intelectual e cultural. Situação assegurada a partir da Constituição Nacional de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Segundo Kuhlmann Junior (1998), essa inserção da Educação Infantil é resultado de ações de movimentos sociais que, “a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.179). O posicionamento do autor retrata a busca pela garantia do direito de todas as crianças à educação, pela identidade e pela valorização da Educação Infantil.

Nessa mesma direção, Jannuzzi (2012), enfatiza ao estudar o processo histórico da Educação Especial no Brasil, que a garantia dos direitos das pessoas com deficiência resulta da ação política dessas pessoas na sociedade, que ganhou impulso com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a Educação Infantil é área prioritária para o atendimento da criança com deficiência, por possibilitar o desenvolvimento precoce das suas potencialidades, promover a interação e o convívio com as diferenças de cor, sexo, religião, classe social, física ou comportamental, despertando, assim, sentimentos e ações de alteridade e respeito, trilhando caminhos para uma sociedade mais inclusiva.

Uma Educação Infantil Inclusiva pressupõe a garantia do direito à educação de qualidade e a compreensão de que a criança com deficiência tem capacidade para aprender,

por ser sujeito social que constrói e reconstrói sua cultura, seu conhecimento e sua história (DRAGO, 2011).

De acordo com Brasil (2011, p.26), a denominação pessoa com deficiência refere-se àquelas

que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Tal denominação enfatiza a situação médica e também os possíveis problemas que possam surgir e impedir sua participação social, cultural ou educacional, ou seja, a participação da pessoa com deficiência está associada à garantia e à efetivação de seu acesso, de interação e de inclusão.

Neste presente estudo, ao utilizar o termo criança com deficiência, me posicionei a favor do respeito pela característica específica da criança, apontando, assim, que ela pode necessitar de ações pedagógicas que possibilitem conhecer, experiência e construir conhecimentos no ambiente escolar (DRAGO, 2011) e principalmente por concordar que a sociedade precisa buscar respostas efetivando ações que garantam o desenvolvimento integral da criança com deficiência, evitando, desse modo, sua segregação social e educacional.

Ao analisar o processo histórico da Educação Infantil no Brasil, Kuhlmann Junior (1998) afirma que no início do século XX foram implantadas as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil, sendo que os primeiros atendimentos foram feitos em creches e posteriormente em jardins-de-infância, fornecendo os cuidados de saúde, higiene e alimentação (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

O atendimento assistencial ofertado era mantido por instituições particulares tendo como representantes os médicos-higienistas e a igreja. Tais instituições, juntamente com o poder público, se articulavam em prol da “sociedade moderna e civilizada, à ideologia do progresso” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.88).

No que concerne a essa articulação política e econômica, Jannuzzi (2012, p.41) considera:

A defesa desta educação foi feita em nome de “ordem e progresso”, pois que evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda a espécie, mas também em função do normal, não só porque a convivência o atrapalharia, como também o desenvolvimento de melhores meios e processos faria avançar a educação de todos.

As considerações de Kuhlmann Junior (1998) e Jannuzzi (2012) indicam que o atendimento assistencialista destinado à maioria da população, que era constituída dos pobres,

era baseado no interesse de ter uma sociedade modernizada e civilizada, e para isso problemáticas sociais como crianças abandonadas nas ruas e pessoas com alguma deficiência eram minimizadas por uma educação compensatória e discriminatória.

Desde o século XVIII ao XX, as práticas assistencialistas, educação compensatória e discriminação social direcionadas à sociedade, principalmente à criança e à pessoa com deficiência, são pontos comuns entre os segmentos de ensino Educação Especial e Educação Infantil, assim como a busca pela educação para todos, que foi afirmada no Brasil pela política de Educação Inclusiva.

Para a compreensão da educação na perspectiva inclusiva Oliveira, I. A. de (2004, p.71) considera:

A educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Isto significa uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais, o que nos remete a uma nova política educacional, a multicultural.

A escola, para ser inclusiva, precisa promover mudanças em sua estrutura para atender as especificidades do discente com deficiência, principalmente em relação ao processo de aprendizagem. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), uma dessas mudanças seria ter na sala regular docentes com conhecimento para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001a, p.5).

Nesse sentido, a formação docente necessitaria ser constituída por estudos que propiciassem o conhecimento e a problematização dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, entendidos, aqui, como conhecimentos sobre o significado e as possíveis metodologias a serem desenvolvidas na organização dos espaços, nas atividades, nos recursos didáticos e na avaliação para receber e atender a criança com deficiência, de forma acolhedora, afetiva e respeitosa.

Ainda de acordo com Brasil (2001a), os sistemas de ensino devem ter em sua estrutura administrativa profissionais itinerantes para realizar

o serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos

que apresentem necessidades especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (BRASIL, 2001a, p.52).

É por meio desse serviço que me situo nesse processo de investigação científica, pois mediante essa experiência<sup>1</sup> obtive conhecimento profissional e pessoal, o que me incentivou a ousar ser professora-pesquisadora.

A partir do ano de 2010, assumi a função de professora itinerante no Departamento de Educação Especial e Inclusão Social, da Secretaria Municipal de Educação, do município de Tucuruí, localizado ao sudeste do Pará. Antes de ser nomeada para essa função, já havia trabalhado como docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (séries iniciais), na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial.

Fui professora itinerante nas dez escolas municipais de Educação Infantil do município, atividade que me proporcionou colocar em prática conhecimentos e saberes da minha vivência profissional e principalmente ter uma visão de como a Educação Inclusiva estava sendo desenvolvida na Educação Infantil. Na medida em que buscava contribuir nesse processo, situações me conduziam a acreditar cada vez mais em uma escola inclusiva, na qual crianças seriam aceitas e estimuladas nos aspectos: cognitivo, emocional, cultural e social. Esse percurso me fez também notar que em alguns espaços escolares a criança não era estimulada em seu potencial de aprender.

Os fatores que me faziam perceber essas situações na prática docente me levavam à autoavaliação da função realizada. Porém, na medida em que fui percebendo que, mesmo com as orientações pedagógicas realizadas, poucas mudanças eram percebidas no cotidiano escolar, continuei considerando que a Educação Infantil Inclusiva era possível e necessária para o desenvolvimento global da criança com deficiência e me estimulei a investigar o seguinte problema: **como as docentes que atendem crianças com deficiência em salas regulares na Educação Infantil em Tucuruí articulam na prática pedagógica os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva?**

As questões norteadoras a seguir foram imprescindíveis para o presente estudo:

- 1 – Quais pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva são articulados na prática pedagógica das docentes da Educação Infantil?

---

<sup>1</sup> Para a escrita da seção de introdução e do percurso metodológico, optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular por referir-se a aspectos específicos da vivência e da experiência profissional da autora. A partir da seção 3, adotou-se a primeira pessoa do plural.

- 2 – Quais fatores pedagógicos contribuem para que as docentes que atendem crianças com deficiência em salas regulares da Educação Infantil articulem na prática pedagógica os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva?
- 3 – Há mudanças no processo educativo quando as docentes articulam na prática pedagógica os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva?

Mediante esse estudo investigativo, o objetivo geral da pesquisa foi **analisar como os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva são articulados na prática pedagógica das docentes que atendem crianças com deficiência em salas regulares na Educação Infantil em Tucuruí**. Como específicos, foram selecionados os seguintes itens:

- Investigar os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva articulados na prática pedagógica das docentes da Educação Infantil;
- Identificar os fatores pedagógicos que contribuem para a articulação dos pressupostos teórico-metodológicos na prática pedagógica das docentes da Educação Infantil;
- Verificar se há mudanças no processo educativo decorrente da articulação dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva na prática pedagógica das docentes da Educação Infantil;

Para evidenciar a construção geral deste texto, elenquei a seguir a sua estruturação:

1 – Introdução: relato as motivações para a realização da pesquisa, o problema investigado, os objetivos e a contextualização do objeto de estudo;

2 – Percursos Metodológicos: exponho a trajetória seguida para geração dos dados da pesquisa, a caracterização do *locus* e dos sujeitos, o levantamento bibliográfico, documental e de pesquisas realizadas acerca da Educação Infantil Inclusiva;

3 – Educação Infantil e Educação Especial na perspectiva Inclusiva no contexto brasileiro: um breve percurso histórico: analiso a construção social, econômica e legal para a busca da garantia da educação para todos e dos conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas;

4 – Trajetória da Educação Infantil e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no município de Tucuruí: a partir dos dados gerados, analisei a Educação municipal, especificamente a Educação Infantil e Educação Especial na perspectiva Inclusiva;

5 – Educação Infantil Inclusiva: analiso documentos nacionais que orientam a prática docente inclusiva e a construção da proposta pedagógica da Educação Infantil em Tucuruí baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). A partir dessa seção, já vão sendo apontados dados significativos para a pesquisa.

6 – Atendimento da criança com deficiência na sala regular na “UMEI Pinóquio”: conhecendo a prática docente: analiso categorias temáticas construídas a partir das observações e falas dos sujeitos, as quais estavam relacionadas à articulação dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva na prática pedagógica docente;

Considerações Finais: pontuo os resultados da pesquisa que trouxeram respostas ao problema investigado e aos objetivos elencados, como, também, aponto possíveis caminhos para a realização da Educação Infantil Inclusiva.

A seguir, tal como indicado anteriormente, apresento o percurso metodológico planejado e realizado com responsabilidade científica, gerando dados fidedignos que trouxeram respostas às inquietações já abordadas.

## 2 – PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para realizar a pesquisa, optei pelo método de abordagem dialético, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2013, p.110), “penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade”. Objetivei, assim, perceber de forma *onilateral* [*oni*, mesmo, destacando um olhar plural, oposto de *uni*] os conflitos e as contradições internas, podendo, assim, evidenciar criticamente a totalidade de aspectos que sustentam a realidade pesquisada.

Lombardi e Saviani (2008, p.84-85) afirmam que:

é possível dizer que pesquisas orientadas pela dialética, em seu sentido amplo, buscam contemplar o melhor possível uma análise objetiva da realidade estudada, após explorá-la exaustivamente. Tenta-se apreender o conjunto das conexões internas da coisa e isso é possível com o auxílio de muitos procedimentos científicos disponíveis. Não menos importante é a aprendizagem dos aspectos e dos momentos contraditórios internos, pois o objeto é tomado como totalidade e como unidade de contrários. Torna-se um desafio captar o conflito, o movimento, a tendência predominante da sua transformação.

Com o intuito de realizar a investigação direta da realidade compreendendo as relações dos sujeitos, seus conflitos, as forças internas e as externas que pudessem desencadear mudanças ou reafirmar concepções e práticas que sustentassem o objeto de estudo, desenvolvi a pesquisa de abordagem qualitativa, pois:

Os dados recolhidos por esse tipo de investigação são ricos em pormenores descritivos relativos a locais, situações, indivíduos, interações e conversas. As questões que são investigadas têm o objetivo de apreender o fenômeno em toda a sua complexidade e no seu contexto natural. A investigação qualitativa não tem o objetivo de responder a questões prévias, ou testar hipóteses previamente formuladas, mas sim privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos (MARCONDES; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2011, p.7).

Nessa perspectiva de pesquisa que orienta a observação, a descrição e a compreensão da realidade a partir da ação do sujeito a ser investigado, realizei o procedimento estudo de caso, concentrando, dessa forma, a pesquisa em “um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p.121).

Ludke e André (1986, p.19) afirmam que, neste procedimento, “O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo”. Nesse sentido, realizei o estudo de caso em uma Unidade Municipal de Educação Infantil da rede municipal de ensino do município de Tucuruí, localizado ao sudeste do Pará.

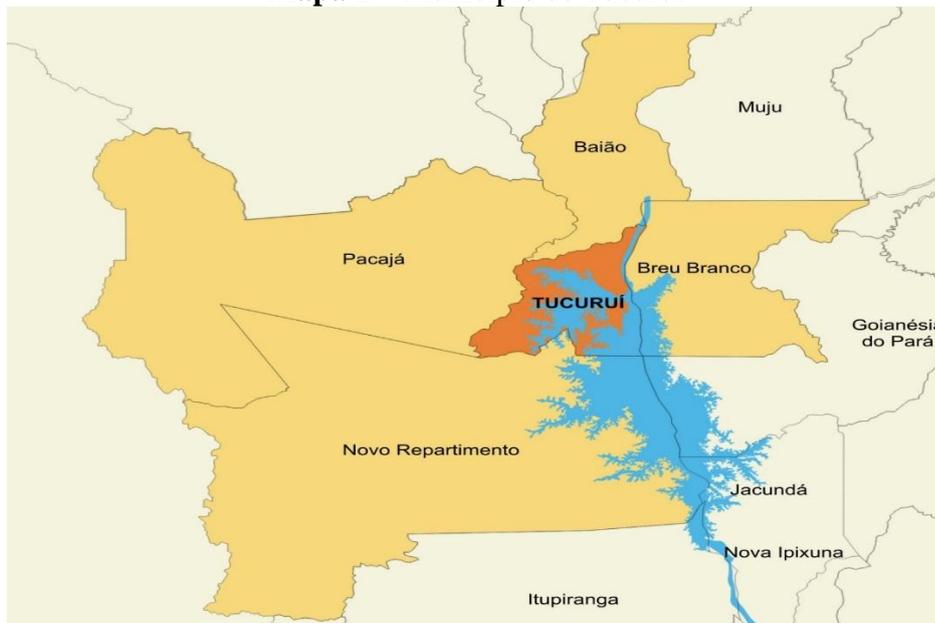
Para fazer a escolha dessa unidade, solicitei da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC do município a listagem das unidades municipais de Educação Infantil que tivessem crianças com deficiência, bem como o quantitativo desse alunado com perfil específico. A partir desse material, verifiquei a unidade que tinha o maior número de crianças com deficiência matriculadas no ano de 2014, dado que usei como critério para a escolha do *locus* da pesquisa.

Em seguida, solicitei da SEMEC autorização para o desenvolvimento da pesquisa, tendo sido deferido o pedido (ANEXO A), encaminhei o projeto de pesquisa para o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, que apreciou e aprovou o referido documento (ANEXO B), o que impulsionou o início da pesquisa de campo realizada durante o período de setembro a dezembro de 2014, tendo a duração de cinquenta dias.

## 2.1 – Caracterização do município de Tucuruí-Pará

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. Faz limite com os seguintes municípios: ao leste, com Breu Branco; ao sul, com Novo Repartimento; ao norte, com Baião; e a oeste com Pacajá. É possível observar melhor a localização a partir do seguinte mapa:

**Mapa 1 – Município de Tucuruí**



Fonte: [http://cidadedetucuruui.com/inicio/a\\_cidade/HIST%C3%93RIA/AHISTORIA.htm](http://cidadedetucuruui.com/inicio/a_cidade/HIST%C3%93RIA/AHISTORIA.htm)

Tucuruí foi fundada no governo de Magalhães Barata pela Lei Estadual nº 62, de 31 de dezembro de 1947, desmembrando-se, assim, da cidade de Baião. De acordo com dados do

IBGE (2014), a população estimada era de 105.431 habitantes, divididos entre a zona urbana, que compreende trinta bairros, e zona rural, incluindo nesta, as ilhas.

A base da economia inicial do município era a extração da castanha-do-pará e o comércio da madeira. Rodrigues, I. E. (2013) afirma que dois fatores contribuíram para o desenvolvimento econômico do município: o primeiro, a instalação da Estrada de Ferro Tocantins; e o segundo, a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), que iniciou em 1975.

A construção da Estrada de Ferro Tocantins teve por objetivo facilitar o transporte de mercadorias via terrestre, uma vez que, por via fluvial, era mais difícil, sendo extinta em 1974. Esse fator pode ser considerado como o vetor para Tucuruí deixar de ser um povoado para tornar-se município, pois ocasionou o aumento da população e da economia. A UHT, inaugurada em 1984, continua em funcionamento. A sua construção provocou transformações na estrutura econômica, social, cultural e física da cidade, além dos impactos ambientais e discriminatórios (RODRIGUES, I. E. 2013). Compreendo que, pelo objetivo do progresso econômico, foram violados direitos, negações que deixaram suas marcas no ambiente e nas pessoas que perderam suas casas e suas pequenas vilas.

A educação no município, com a construção da UHT, foi configurada em dois espaços: um direcionado para os filhos dos funcionários da empresa que moravam e estudavam na Vila Residencial e na Vila Pioneira e tinham escolas particulares e professores de fora do Estado; e outro constituído da educação municipal e estadual ofertada à maioria da população, feita por docentes do município ou vindos da capital, realizada em prédios cedidos ou alugados pelo Estado e em barracões, com pouquíssimos recursos pedagógicos e estruturais.

Nas escolas mantidas pela Eletronorte, o ensino era sistematizado e desenvolvido pela Unidade Integrada de Ensino, que oferecia a Educação Infantil e o ensino de 1º e 2º Graus, etapas que, atualmente, constituem a Educação Básica. O ensino disponibilizado “dispunha dos mais modernos equipamentos, com uma equipe escolar oriunda do Sul e Sudeste do país, considerada com alto padrão de qualidade” (RODRIGUES, I. E. 2013, p.60).

A vivência, de um lado, de uma educação precária e, de outro, de uma educação de qualidade foi mantida no município até o término da construção da UHT, em 1986, pois os espaços que antes eram utilizados pela empresa começaram a ser cedidos para os governos estadual e municipal, que gradativamente foram assumindo e gerindo a educação geral de grande parte da população tucuruense.

Ainda hoje, é mantida a Vila Residencial, porém, desde 1991, já se tem escola pública, e as particulares não são exclusivas para os filhos dos funcionários da empresa. Assim, como os moradores do bairro são funcionários de várias outras empresas, foi oportunizado espaço dentro da Vila Residencial para a população da cidade adentrar no “mundo fechado” que a gestão administrativa da UHT garantiu por muitos anos.

Atualmente, aos 67 anos, o município ainda tem interferência econômica da UHT, mas a base econômica é a agricultura, bem como pequenas empresas agroindustriais, pesca e turismo (TUCURUÍ, 2006). O sistema de ensino do município é formado por escolas públicas das esferas municipal, estadual e federal, e por escolas particulares.

## 2.2 – Caracterização do *locus* da pesquisa

Com o intuito de garantir “as pessoas envolvidas direta ou indiretamente nas pesquisas, preservando sua identidade e privacidade” (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2010, p.17), optei pelo sigilo do nome da unidade *locus* da pesquisa, criando, assim, uma nova identificação. Por se tratar de uma unidade de Educação Infantil, onde as histórias infantis, normalmente estão presentes, denominei a unidade de “Pinóquio”.

A Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) “Pinóquio” é uma das doze escolas do segmento de Educação Infantil que integram a Rede Municipal de Ensino de Tucuruí. De acordo com o seu histórico, a unidade foi municipalizada por meio do decreto nº 17 de 10 de março de 1997. Antes desse período, era uma entidade particular. Atualmente, está localizada em um bairro da cidade construído a partir da criação da Usina Hidrelétrica de Tucuruí e por isso tem a seguinte estrutura física: saneamento básico, asfalto, rede elétrica, rede hidráulica, organização estrutural de casas, comércios e serviço de vigilância. No bairro, existem instituições de ensino públicas e particulares que atendem discentes desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A comunidade é composta por famílias de diferentes níveis econômicos e sociais, principalmente por funcionários da empresa Eletronorte, denominada atualmente de Eletrobras Eletronorte.

Em 2014, foram matriculadas na unidade duzentos e trinta e nove crianças oriundas do próprio bairro e de outros bairros localizados na zona urbana da cidade, de assentamentos localizados no campo e de ilhas da região do lago de Tucuruí. As crianças são de família de rendas baixa, média e alta. Desse quantitativo, quatro crianças eram deficientes e possuíam laudo médico, e duas apresentavam características de alguma deficiência, mas não possuíam

laudo médico. O atendimento era direcionado para crianças de três, quatro e cinco anos em turmas de maternal 2, Pré-escolar 1 e Pré-escolar 2, nos turnos manhã e tarde.

Para atender a demanda de crianças matriculadas, a “UMEI Pinóquio” tinha trinta e dois funcionários, sendo: uma gestora educacional, uma coordenadora pedagógica, três auxiliares administrativas, nove docentes de sala regular, uma docente lotada na sala de recursos multifuncionais, três docentes assistentes que davam apoio pedagógico às docentes das turmas de maternal, quatro docentes mediadoras que atuavam junto às docentes das salas regulares que tinham crianças com deficiência, uma docente de educação física, quatro merendeiras e cinco zeladoras.

A unidade funciona em prédio cedido pela Eletrobras Eletronorte, mas é mantida pelo governo municipal. Descrevo no Quadro 1 os espaços que compõem o prédio, possibilitando, assim, uma percepção visual de sua estrutura física:

**Quadro 1 – Estrutura física da UMEI Pinóquio**

<b>Especificação do espaço físico</b>	<b>Quantitativo</b>
Sala de Aula, contendo banheiro adequado à faixa etária das crianças atendidas, porém sem adaptações para a acessibilidade	07
Sala para aula de educação física	01
Sala de vídeo	01
Sala de recursos multifuncionais	01
Sala de informática	01
Sala para os professores	01
Sala para a gestora educacional	01
Sala para a coordenadora pedagógica	01
Sala para a Secretaria Escolar	01
Banheiros para os funcionários	02
Banheiros para as crianças localizados fora da sala de aula	02
Refeitório	01
Cozinha	01
Depósito de alimentos	01
Depósito de materiais escolares	01
Piscina infantil – pequena	01
Pátio coberto	01

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo, 2014.

No período da realização da pesquisa de campo, a sala de informática não estava em funcionamento. A gestora educacional informou que isso estava ocorrendo devido não ter sido disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município funcionário para trabalhar na sala, e que solicitações já tinham sido feitas, mas até aquele momento não tinha sido resolvido o problema. Acrescentou, também, que o uso da sala pelos docentes é liberado, mas que alguns não a utilizam, por terem receio de causar prejuízos nos equipamentos.

A presença de um profissional que entenda da área de informática facilita a utilização desses recursos pelas crianças e seus docentes, como também contribui para o funcionamento dos equipamentos. No entanto, é preciso perceber o espaço da sala de informática como o caminho possível de construção de conhecimento e cultura (PRETTO, 2011), necessitando, assim, ser percebido e valorizado pelo poder público.

No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade, é feita a seguinte avaliação da estrutura física:

O espaço físico da escola não atende às necessidades e especificidades da educação infantil. A escola não oferece acessibilidade aos alunos por estar construída em um terreno acidentado sendo necessária a construção de várias escadas para dar acesso a todas as dependências da escola, além de tornar perigoso o trânsito das crianças dentro da mesma. A escola é antiga e apresenta sérios problemas hidráulicos e elétricos, é um ambiente quente por ter uma cobertura baixa e telhado de amianto (Projeto Político-Pedagógico, 2011a, p.20).

A escola possui pouca acessibilidade, existe apenas uma rampa de acesso na entrada, no restante do prédio tem grandes e pequenas escadas. Além de oferecer perigo às crianças, a falta de acessibilidade limita aquelas que possuem mobilidade reduzida e necessitam de cadeira de roda para se locomoverem com autonomia e segurança, constatação que infringe a lei nº 10.098/2000 (BRASIL, 2000), que garante a acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Segundo a gestora educacional, a responsabilidade quanto à garantia da acessibilidade arquitetônica não é assumida nem pelo poder público municipal, que alega não poder investir em prédio federal, e nem pela empresa proprietária do prédio, que não realiza modificações no prédio, devido este estar cedido. Diante do descumprimento legal e da omissão dos órgãos responsáveis, ações paliativas vão sendo implementadas, como a construção de pequenas rampas.

Quanto à estrutura climática das salas de aula, observei que mudanças foram feitas, pois cada sala de aula possuía uma central de ar em funcionamento, contribuindo para o

desenvolvimento da aula em dias quentes, pois, quando havia a necessidade da retirada das centrais de ar para limpeza, o calor era intenso, e as crianças ficavam agitadas.

De acordo com a gestora educacional, o PPP da unidade está em fase de reestruturação, não sendo utilizado como documento orientador das ações curriculares e pedagógicas desde 2014, mas para efeitos burocráticos ainda é representativo. A gestora alega que ações estão sendo empreendidas para a atualização do documento.

A atualização do PPP começou a ocorrer após a reestruturação da Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Tucuruí, que antes era baseada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), e a partir de 2014 centrou-se efetivamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Na seção 5 – “Educação Infantil Inclusiva” –, foi feita a análise dessas diretrizes.

Para conhecer a prática docente desenvolvida com as crianças com deficiência, optei pelas docentes da sala regular para serem sujeitos da pesquisa.

### 2.3 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos investigados<sup>2</sup> no início da pesquisa de campo, na UMEI “Pinóquio”, eram seis professoras da sala regular. Cada uma delas teve conhecimento do objetivo da pesquisa e foi convidada a participar, deu o aceite e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

No decorrer do processo de investigação, uma docente, em virtude de problemas de saúde, teve que se ausentar da unidade por três meses, o que acarretou o encerramento das observações em sua sala de aula, restando, assim, cinco docentes participantes da pesquisa.

Para resguardar a identidade das docentes, elas receberam nomes fictícios. No quadro 2, identifico-as por nomes de flores e descrevo seus perfis profissionais:

---

<sup>2</sup> Em virtude dos sujeitos da pesquisa serem do sexo feminino, prevalecem no texto artigos e substantivos femininos para identificá-las.

**Quadro 2- Perfil Profissional das Docentes**

<b>Identidade fictícia</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Profissional</b>	<b>Tempo de serviço na área educacional</b>	<b>Segmentos de ensino trabalhados</b>	<b>Tempo de serviço na educação infantil</b>
Jasmim	35	Licenciatura Plena em Pedagogia / Especialização em Docência Universitária e Gestão e Orientação Escolar	12 anos	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior	05 anos
Margarida	42	Licenciatura Plena em Pedagogia e História	04 anos	Educação Infantil	04 anos
Rosa	46	Licenciatura Plena em Pedagogia / Especialização em Gestão e cursando Especialização em Educação Infantil	20 anos	Educação Infantil	20 anos
Tulipa	42	Licenciatura Plena em Pedagogia / Especialização em Psicopedagogia	08 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental	02 anos
Violeta	36	Licenciatura Plena em Pedagogia	15 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental	13 anos

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo, 2014.

As docentes, sujeitos dessa pesquisa, estão na idade entre 35 a 46 anos, possuem Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo que três já possuem especialização. O mínimo de tempo de serviço desempenhado nessa área por elas foi de 04 anos, e o máximo, 20 anos. E os níveis de ensino trabalhados compreendem desde a Educação Infantil até o Ensino superior, sendo que duas atuaram somente na Educação Infantil.

Tulipa, Margarida e Jasmim são as que têm o menor tempo de serviço na Educação Infantil, sinalizando, assim, que a vivência das docentes na área é recente. Já Violeta e Rosa possuem um percurso de mais de dez anos no segmento, indicando, assim, certa preferência e experiência.

Nessa trajetória profissional, especificamente no ano de 2014, cada docente atendeu, na sala regular, crianças com deficiência ou com suspeita de deficiência, como é possível observar no quadro 3:

**Quadro 3** – Relação dos docentes por turma, quantitativo de crianças, especificando o número daquelas com deficiência

<b>Docente</b>	<b>Turma</b>	<b>Quantitativo Geral de crianças por turma</b>	<b>Número de crianças com deficiência/suspeita de deficiência</b>
Rosa	Maternal 2	15 crianças	uma criança com comprometimento na fala, na interação social e no comportamento – sem laudo médico
Tulipa	Pré-escolar 1	16 crianças	uma criança com autismo
Margarida	Pré-escolar 1	17 crianças	uma criança com dificuldade na locomoção e ecolalia - sem laudo médico
Jasmim	Pré-escolar 1	17 crianças	uma criança com paralisia cerebral
Violeta	Pré-escolar 2	16 crianças no turno da manhã e 19 crianças no turno da tarde	uma criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade uma criança com síndrome de DOWN

Fonte: SEMEC-TUCURUÍ (2014a).

As docentes Margarida e Violeta afirmam que é a primeira vez que atendem crianças com deficiência. E as docentes Tulipa, Rosa e Jasmim asseguram ter tido outras experiências. Cada docente recebe o apoio de uma docente mediadora, que é o profissional da Educação Especial que tem a atribuição de, juntamente com o docente regente da sala regular, cuidar e educar da criança com deficiência no espaço escolar e mediar a sua relação com as demais crianças (TUCURUÍ, 2012a).

Compartilho da concepção de que os dados de uma pesquisa são gerados por meio de um percurso metodológico que o pesquisador adota em sua investigação, ou seja, os dados não estão colocados a mostra no *locus* da pesquisa, pois, para serem evidenciados, é necessário haver, por parte do pesquisador, a capacidade de observar, interpretar, relacionar e fundamentar os dados intrínsecos que refletem o seu objeto de estudo, tornando-os, assim, científicos. Nesse enfoque, utilizo a expressão “geração de dados” (GRAUE; WALSH, 2003). Para gerar tais dados, realizei as técnicas de pesquisa: observação direta, diário de campo, fotografia e entrevista semiestruturada. E, para o referencial teórico, as técnicas de levantamento bibliográfico e documental.

## 2.4 – Técnicas de pesquisa desenvolvidas

### - Observação direta

A observação na perspectiva da investigação científica, segundo Ludke e André (1986), precisa ser planejada evidenciando os elementos que serão observados e a forma como isso se efetivará, necessitando que o observador se prepare rigorosamente para desenvolver sua ação. Ao pensar sobre como seria caracterizada essa observação, optei por não intervir nas situações que pudessem surgir, realizando, assim, uma observação direta não participativa. Tal decisão foi motivada devido ao necessário distanciamento entre o meu papel enquanto pesquisadora e a função de assessora pedagógica de inclusão, exercida nessa unidade.

Antes de iniciar a pesquisa de campo e conseqüentemente as observações diretas, solicitei à gestora educacional um momento dentro das atividades da unidade para que eu pudesse apresentar o projeto de pesquisa aos docentes. Sendo oportunizado esse momento, fui bem recebida pelos profissionais, os quais demonstraram entender os objetivos da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Inicialmente, minha presença causou olhares e questionamentos por parte das crianças. Mas, gradativamente, fui assumindo meu papel de pesquisadora, o qual:

consiste na necessidade de um posicionamento em primeiro lugar como uma pessoa social e como um profissional com um propósito distinto e original, que procura marcar essa posição no dia a dia com as crianças (BUSS-SIMÃO, 2014, p.38).

E, sobretudo, no caso específico desta pesquisa, com as docentes que atendiam crianças com deficiência.

As observações diretas ocorreram nos seguintes espaços escolares: sala de aula, pátio, refeitório, assim como nos espaços extraescolares que se fizeram necessários, como o parque, o clube e a área externa da escola, objetivando, assim, perceber as práticas, os comportamentos e as relações interpessoais, pois Marconi e Lakatos (2013, p.111) enfatizam que a observação “Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Destaco, ainda, a observação das formações continuadas direcionadas aos docentes, sujeitos desta pesquisa.

Para realizar a observação, fiz um roteiro, apresentado no APÊNDICE B desta dissertação. As observações foram orientadas pelos seguintes aspectos: prática docente, metodologia, recursos didáticos e materiais didáticos, organização do espaço da sala de aula e avaliação. No período de pesquisa de campo, o roteiro sofreu alterações no quantitativo de

observação em sala de aula, eram previstos setenta dias, sendo que foram efetivados cinquenta. A mudança foi gerada devido a situações específicas da unidade, como também pela minha necessidade de realizar atividades acadêmicas fora do município. As observações ocorriam no turno da manhã, das 07:30 às 11:30, e no turno da tarde, das 13:30 às 17:30, perfazendo, assim, 8 horas diárias de observação. A alteração no quantitativo de dias não ocasionou problemas na qualidade da pesquisa, pois os objetivos propostos no roteiro foram efetivados, gerando, assim, dados significativos para a pesquisa.

Os registros das observações foram feitos no diário de campo, em que foram registrados falas e acontecimentos, que trouxeram dados relevantes para a compreensão das teorias e metodologias da prática pedagógica. Acontecimentos ou comportamentos que fossem repetidos ou mudados, assim como as suas possíveis causas, eram analisados.

Diante da realidade observada, especificamente da organização dos espaços das salas de aula, que se encontravam com elementos disponibilizados que proporcionavam o contato direto da criança, optei pelo registro fotográfico desses espaços.

#### **- Entrevista semiestruturada**

Com o objetivo de ouvir das docentes suas compreensões e significações acerca da prática pedagógica com as crianças com deficiência na Educação Infantil, tentando, assim, evidenciar a forma como os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva eram articulados às suas práticas, optei pelo procedimento da entrevista, devido propiciar ao entrevistador (pesquisador) e ao entrevistado (sujeito da pesquisa) uma relação baseada na interação, no diálogo, emergindo, assim, conhecimentos, vivências e concepções (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010).

Para contemplar dados relevantes, que porventura não estivessem já implícitos nas perguntas do roteiro de entrevista (APÊNDICE C), podendo ter uma flexibilidade quanto à inserção de novas perguntas, realizei a entrevista semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

As entrevistas foram agendadas previamente com cada docente em horários que elas não estivessem em sala de aula, objetivando não desencadear problemas na realização de suas atividades pedagógicas com as crianças. Algumas entrevistas ocorreram nas salas de aula, outras na sala dos professores. Houve entrevista que durou cerca de trinta minutos, como também outras que atingiram mais de uma hora. Essa diferença de tempo entre as entrevistas

se deu devido ao fato de cada docente, em sua especificidade, colocar ideias, concepções, argumentações que compreendiam como necessárias. A interação entre entrevistador e entrevistado ocorreu, o que possibilitou perceber nas docentes confiança no ato científico que estava sendo realizado. As entrevistas foram gravadas e posteriormente fielmente transcritas.

### **- Levantamento Bibliográfico e documental**

Para a fundamentação teórica do objeto de estudo, dialoguei com a seguinte base teórica:

Teoria sócio-histórica de Vigotski<sup>3</sup> (1998; 2009) e da Educação dialógica de Freire (1987;1996; 2004).

Sobre os estudos da Educação Infantil: Ariés (1981), Kuhlmann Junior (1998), Kramer (2002; 2006; 2011), Oliveira, Z. de M. R. de (2011), e Drago (2011) acerca da Educação Infantil Inclusiva.

Para a compreensão da Educação Especial, dialoguei com Mazzotta (2005), Jannuzzi (2012) e Kassar (2011), e da Educação Especial na perspectiva Inclusiva com Mantoan (2011; 2013), Mendes (2006; 2010), Glat e Pletsch (2012), Oliveira, I. A. de (2004), Oliveira e Fonseca (2007) e outros autores da área, os quais são apresentados no momento oportuno.

Conjuntamente aos estudos teóricos desses autores, realizei o estudo documental. Ludke e André (1986) pontuam que a análise documental tem um potencial significativo na pesquisa qualitativa, pois nos documentos estão implícitas informações que revelam concepções de seus produtores, no tempo e contexto em que foram criadas. Tais documentos podem ser do tipo oficial, técnico e pessoal (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para o presente trabalho, realizei estudo dos documentos oficiais nacionais e do município de Tucuruí acerca da Educação direcionada à modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Infantil.

Dentre os documentos oficiais nacionais estudados destaco: a Constituição Nacional (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999; 2009) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 04/04/2014, foram encontrados oitenta

---

<sup>3</sup> A escrita do nome de VIGOTSKI aparecerá no texto com diferentes formas, por ter sido respeitada a grafia que aparece em suas obras, a qual possui variações.

e nove registros de dissertações, dos anos de 2010 a 2012, relacionados aos descritores Educação Infantil e Educação Especial Inclusiva.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos, foi possível perceber que: vinte e três estavam relacionados aos descritores Educação Infantil e Educação Especial Inclusiva; vinte e um, relacionados apenas à Educação Infantil; trinta objetivando a Educação Especial; dez centralizados na Educação Geral; e cinco direcionados a outros descritores.

No Quadro 4, foram analisados por temáticas os vinte e três trabalhos relacionados aos descritores Educação Infantil e Educação Especial Inclusiva:

**Quadro 4** – Levantamento dos trabalhos acadêmicos relacionados aos descritores investigados

<b>Temáticas</b>	<b>Quantidade de trabalhos</b>
Prática docente	04
Formação de professores	03
Atendimento educacional especializado	01
Relações entre crianças deficientes e não deficientes	03
Representação social do professor acerca do discente com deficiência	02
Educação bilíngue	02
Fundamentos psicológicos	01
Autismo	02
Altas habilidades/superdotação	01
Síndrome de Down	01
O brincar e a criança com deficiência física	01
O brincar em grupos de crianças com alterações visuais	01
Formação de discursos e formas de controle	01
<b>Total Geral</b>	<b>23</b>

Fonte: [www.capes.gov.br/serviços/bancodeteses](http://www.capes.gov.br/serviços/bancodeteses), dia 04/04/2014.

Em estudo das publicações dos trabalhos científicos das 34<sup>a</sup> (2011), 35<sup>a</sup> (2012) e 36<sup>a</sup> (2013) reuniões da ANPED (Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT-07 (Educação Infantil) e GT-15 (Educação Especial), foi encontrado, no GT-15, um artigo de Lima e Dorziat (2013) intitulado *Cenas do cotidiano das creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão*. Não foi possível realizar a pesquisa das

publicações das outras reuniões da ANPED, devido não estarem disponíveis no *site* da associação.

Nos estudos empenhados sobre as produções do XX (2011), XXI (2013) e XXII (2014) Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPEEN), especificamente nos GT-07 (Educação Infantil) e no GT-15 (Educação Especial), encontrei, nos volumes 1 e 2 do livro *Educação, culturas e diversidade* (NASCIMENTO; MOURÃO, 2011), os textos das mesas redondas do XX EPEEN, porém nos diferentes textos não encontrei nenhum que fizesse a relação Educação Infantil e Educação Especial Inclusiva, resultado que se repetiu na análise dos artigos e pôsteres publicados nos anais do XXII EPENN (2014).

No âmbito estadual, realizei pesquisa nos *sites* dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará.

No *site* do PPGED da UEPA, os registros do período de 2007 até 2014 indicaram a produção de duas dissertações na área da Educação Infantil e treze na área da Educação Especial Inclusiva. No Quadro 5, fiz a identificação dessas dissertações e de seus autores:

**Quadro 5** – Dissertações publicadas no *site* do PPGED-UEPA na área da Educação Infantil e da Educação Especial Inclusiva no período de 2007 a 2014

Ano	Nível de Ensino / Modalidade	Título da Dissertação e autoria
2007	Educação Infantil	Não houve registro de produção
	Educação Especial Inclusiva	<i>Representações sobre eu-outro-outros no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em dois programas de educação e saúde de Belém do Pará</i> , de Kassya Cristina Oliveira Rodrigues.
2008	Educação Infantil	Não houve registro de produção
	Educação Especial Inclusiva	<i>Educação de surdos no contexto amazônico: um estudo da variação linguística na LIBRAS</i> , de Kátia do Socorro Carvalho Lima.
2009	Educação Infantil	Não houve registro de produção
	Educação Especial Inclusiva	<i>Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais</i> , de Roseane Rabelo Souza.
2010	Educação Infantil	Não houve registro de produção
	Educação Especial Inclusiva	<i>A rotina da classe especial com jovens e adultos em tempos de inclusão</i> , de Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes.
2011	Educação Infantil	<i>Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola</i> , de Marsônia Matos Pamphylio

	Educação Especial Inclusiva	<i>Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a [in]visibilidade da inclusão escolar</i> , de Andreia Pereira Silva.
		<i>Identidade e Metamorfose na Educação de surdos em Belém</i> , de Hermínio Tavares Sousa dos Santos.
2012	Educação Infantil	<i>A criança negra: representações sociais de professores de educação infantil</i> , de Regiane de Assunção Costa
	Educação Especial Inclusiva	<i>Sinalizações de um professor surdo: a interpretação de Libras como processo de retextualização</i> , de Ozivan Perdigão Santos.
		<i>A Educação Profissional da Pessoa com deficiência: processo de inclusão</i> , de Suelen Tavares Godim de Assis.
		<i>Escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de Belém-PA</i> , de Jully Rafaela Vasconcelos Cesar.
2013	Educação Infantil	Não houve registro de produção
	Educação Especial Inclusiva	<i>Formação e práticas em salas de recursos multifuncionais de escolas estaduais referências em Educação Inclusiva</i> , de Ligia Maria Acácio Alves.
		<i>Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira-Pará</i> , de Mônica Dias de Araújo.
2014	Educação Infantil	Não houve registro de produção
	Educação Especial Inclusiva	<i>Formação de professores do curso de Educação Física na UEPA: a inclusão escolar de pessoas com deficiência</i> , de Loyana da Costa Souza.
		<i>Representações sociais de discentes do curso de Letras de Libras da UEPA acerca da pessoa surda</i> , de Cyntia França Cavalcante de Andrade da Silva.

Fonte: [www.paginas.uepa.br/mestradoeducacao](http://www.paginas.uepa.br/mestradoeducacao), dia 20/05/2015.

Analisando os dados do Quadro 5, observo que os estudos na área da Educação Especial Inclusiva vêm sendo desenvolvidos com significativa frequência, pois, desde o ano de 2007 até 2014, há produções na área. Esse resultado pode significar a busca por reflexões, apontamentos, constatações acerca do processo de inclusão escolar e social, uma vez que situações de exclusão ainda são latentes na sociedade (DRAGO, 2011). As temáticas mais investigadas foram a Educação do surdo (05 dissertações) e a Educação de Jovens e Adultos (02 dissertações). Os estudos que abordaram diretamente a prática pedagógica docente se direcionaram aos profissionais da sala de recursos multifuncionais e do atendimento ao discente autista no ensino fundamental.

Na área da Educação Infantil foram produzidas duas dissertações, resultado que revelou o silenciamento de produções. As dissertações construídas analisaram a criança negra e concepções de crianças sobre infância e escola.

Destaco, ainda, que houve, no site do PPGED-UEPA, produções acerca da criança e do brincar em contextos não escolares. Tais produções não foram sinalizadas, devido não estarem relacionadas aos descritores investigados.

Os trabalhos científicos desenvolvidos nas áreas Educação Infantil e Educação Especial Inclusiva no PPGED-UEPA não abordaram diretamente o estudo ao qual me propus, “Práticas docentes na Educação Infantil Inclusiva”, o que sinalizou a relevância do estudo para o programa que vem, ao longo dos seus dez anos de existência, contribuindo para o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicas na Região Amazônica.

Ressalto que a Universidade do Estado do Pará participa, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, do projeto “Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns” (ONEESP). O projeto é coordenado pela Universidade Federal de São Carlos e participam dele: vinte e cinco pesquisadores oriundos de dezesseis estados brasileiros, representantes de vinte e duas universidades, e dezoito Programas de Pós-Graduação. Venho participando desse projeto como pesquisadora desde o 2º semestre de 2013, podendo, assim, perceber sua relevância para a análise avaliativa do serviço implantado nas salas de recursos multifuncionais – SRMs da Secretaria de Educação Especial/MEC.

Além de participar do projeto ONEESP, participo também do projeto de pesquisa “A Educação de Paulo Freire nos contextos Latinoamericano e Norteamericano”, que o PPGED-UEPA vem desenvolvendo desde 2012. Participam da pesquisa professores do programa e mestrandos, que juntos estudam, refletem e produzem novos saberes a partir de ideais e práxis de Paulo Freire. A minha participação nesse projeto contribuiu para conhecer mais sobre o autor e sua proposta de educação para liberdade, democracia, igualdade e aprendizagem, como também aprender mais sobre ser pesquisadora.

Na pesquisa realizada no *site* do PPGED da UFPA, sobre as produções de teses e dissertações no período de 2005 a 2014 relacionadas aos descritores Educação Infantil e Educação Especial Inclusiva, obtive o seguinte resultado: na área da Educação Infantil não houve registro de produção de tese, porém foram produzidas sete dissertações; na área da Educação Especial Inclusiva, foram encontradas onze dissertações e a tese de Maria Amélia Araújo Mesquita intitulada *Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar*.

O ano, o título e a autoria das dissertações produzidas foram disponibilizados no Quadro 6:

**Quadro 6** – Dissertações publicadas no site do PPGED – UFPA na área da Educação Infantil e da Educação Especial Inclusiva no período de 2005 a 2014

Ano	Nível de Ensino/Modalidade	Título da dissertação e autoria
2005	Educação Infantil	<i>O currículo para a educação infantil: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana</i> , de Maria Célia Sales Pena.
	Educação Especial Inclusiva	Não houve registro de produção
2006	Educação Infantil Educação Especial Inclusiva	<i>A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém</i> , de Míriam Matos Amaral.
	Educação Especial Inclusiva	<i>Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá-PA</i> , de Vanja Elizabeth Sousa Costa.
2007	Educação Infantil	<i>Educação Infantil e cultura lúdica: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da escola de aplicação da UFPA</i> , de Solange Mochiutti.
	Educação Especial Inclusiva	<i>A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA</i> , de Amélia Maria Araújo Mesquita.
2008	Educação Infantil	<i>Educação Infantil e participação: um estudo das representações sociais de pais de uma escola pública municipal de Belém</i> , de Heloiza do Socorro Nobrega Ferreira.
	Educação Especial Inclusiva	Não houve registro de produção
2009	Educação Infantil	<i>Professora de Educação Infantil de Belém do Pará: histórias de leitoras</i> , de Elaine Ribeiro Gomes.
	Educação Especial Inclusiva	Não houve registro de produção
2010	Educação Infantil	<i>A internalização de gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na educação infantil</i> , de Suly Rose Pereira Pinheiro.
	Educação Especial Inclusiva	<i>A institucionalização da LIBRAS no currículo escolar: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-PA</i> , de Eleny Bandão Cavalcante.
		<i>Formação Continuada do professor: um estudo das contribuições do programa conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva</i> , de Scheilla de Castro Abbud Vieira.
2011	Não houve registro de produção nas áreas investigadas	
2012	Educação Infantil	Não houve registro de produção
	Educação Especial Inclusiva	<i>A formação do professor de matemática para a escola inclusiva: os projetos políticos curriculares</i>

		<i>das IES públicas do município de Belém-PA em análise</i> , de Adiel Santos de Amorim.
		<i>Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia: os projetos da UFPA e IFPA em análise</i> , de Marcelo Galdêncio Brito Pureza.
		<i>O Paradigma da inclusão no curso de Pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate</i> , de Yvonete Bazeriz da Silva Santos.
2013	Educação Infantil	Não houve registro de produção
	Educação Especial Inclusiva	<i>Inclusão no trabalho de pessoas com deficiência: um estudo da APAE de Barcarena-PA</i> , de Janete Benjamim
		<i>Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na UFPA</i> , de Débora Ribeiro da Silva Campos.
2014	Educação Infantil	<i>Práticas do UNICEF e governamentalidade de crianças de 0 a 6 anos: uma abordagem histórica da Educação Infantil Brasileira de 1996 a 2012</i> , de Joyce Danielle Lima Fonseca.
		<i>Educação infantil Tentehar: um encontro e (des)encontros no limiar de um diálogo intercultural</i> , de Neusani Oliveira Alves.
	Educação Especial Inclusiva	<i>Acessibilidade física e inclusão no ensino superior: um estudo de caso na UFPA</i> , de Caroline Septímio Limeira.
		<i>O instituído e o vivido na formação docente para educação inclusiva: representações sociais de professores egressos do curso de Licenciatura em Biologia do IFPA</i> , de Ermelinda Nóbrega de Magalhães Melo.

Fonte: [www.ppped.belemvirtual.com.br](http://www.ppped.belemvirtual.com.br), em 20/05/2015.

Nas dissertações dispostas no Quadro 6, percebo que há um número significativo de produções na área da Educação Especial Inclusiva, onze, mesmo com a ausência de produções durante os anos de 2005, 2008, 2009 e 2011. Constato também que as investigações estão mais direcionadas ao currículo da prática docente, à formação inicial e à formação continuada, bem como ao currículo do discente incluso na rede regular. Na área da Educação Infantil, percebi estudos com diferentes temáticas no período de 2006 a 2010 e ausência de produções nos anos de 2011 a 2014, sinalizando, assim, certo silenciamento.

Como resultado final da pesquisa, aponto: um livro – *Inclusão na Educação Infantil* (DRAGO, 2011); duas teses – *Políticas Educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da educação infantil* (CAMARGO-SILVA, 2011) e *As diferenças no contexto da Educação Infantil: um estudo da prática pedagógica* (SOARES, 2011); quatro

dissertações – *A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil* (AMARAL, 2006), *Concepções e práticas pedagógicas de professoras na educação infantil na inclusão de alunos com deficiência* (DANTAS, 2012), *Representação social do professor em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência* (GALCERAN, 2012) e *Práticas Pedagógicas Inclusivas no Cotidiano da Educação Infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento* (OLIVEIRA, K. C. B. DA S. 2013); e dois artigos – *Cenas do cotidiano das creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão* (LIMA; DORZIAT, 2013) e *Educação Inclusiva na Educação Infantil* (CARNEIRO, 2012).

Com o propósito de fornecer dados acerca das produções encontradas, a seguir, faço uma breve análise de cada estudo.

Drago (2011), em seu livro intitulado *Inclusão na Educação Infantil*, objetivou discutir a inclusão da criança com deficiência na sala regular da Educação Infantil, evidenciando que a LDBEN nº 9394/96 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) fornecem ao segmento força legal para o desenvolvimento do cuidar e educar de crianças, sendo estas respeitadas em seus direitos de brincar, interagir e aprender explorando diferentes culturas, a partir de sua própria história. A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil em sala regular foi discutida pelo autor, mediante o aporte teórico baseado nas representações sociointeracionistas. A pesquisa foi um estudo de caso que apontou que há muito o que fazer para que a inclusão se efetive, desde ações macro, como o Projeto Político-Pedagógico da escola, até as transformações das práticas docentes.

Camargo-Silva (2011), por sua vez, em sua tese *Políticas Educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da educação infantil*, discutiu as políticas de formação em serviço dos profissionais da Educação Infantil para o atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais no contexto das políticas de inclusão pós-1990. O estudo trouxe contribuições para a reflexão sobre o processo de formação em serviço dos profissionais que atuam nas escolas inclusivas. A autora concluiu em seu trabalho que há carência de subsídios teórico-metodológicos que instrumentalizem os profissionais da educação.

Soares (2011), na tese *As diferenças no contexto da Educação Infantil: um estudo da prática pedagógica*, identificou e analisou o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as práticas pedagógicas observadas foram de exclusão, as crianças eram percebidas como reprodutoras do conhecimento, e apontou-se a relevância da formação continuada.

Amaral (2006), em sua pesquisa *A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém*, evidenciou que o processo de inclusão foi feito com muitas dificuldades de estruturação, com relevância na implementação de adaptações no currículo e que o mesmo foi moldado pelas professoras, que percebiam a inserção da criança com deficiência como um desafio.

Dantas (2012), em sua dissertação denominada *Concepções e práticas pedagógicas de professoras na educação infantil na inclusão de alunos com deficiência*, objetivou investigar a Educação Infantil Inclusiva, as concepções e as expectativas dos professores da Educação Infantil sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas e suas implicações para a aprendizagem das crianças. Os dados da pesquisa revelaram que as práticas pedagógicas observadas propiciavam a participação e a aprendizagem das crianças com deficiência, como também situações que não contribuíam para o desenvolvimento delas. O estudo revelou ainda: falta de apoio pedagógico às docentes, desconhecimento quanto às orientações e às estratégias que contemplem as necessidades das crianças; a importância de ter concepções positivas a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com deficiência e da necessidade de uma formação pedagógica e de um trabalho coletivo; e que o tema é carente de estudos.

Galceran (2012), em *Representação social do professor em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência*, observou as seguintes questões: preconceito, falta de apoio ao professor, necessidade de cursos de formação e a vivência com as crianças com deficiência. A autora concluiu que o professor não se sente preparado para trabalhar com crianças com deficiência, uma vez que os requisitos para essa preparação ideal são multifatoriais e dependem das crenças e dos valores intrínsecos a cada sujeito. A autora sugere a proposta de uma formação permanente.

Oliveira, K. C. B. da S. (2013), por meio de sua pesquisa, analisou as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, compreendendo a prática desenvolvida, investigando se a instituição realizava a reflexão e o diálogo acerca das questões inclusivas, se as formações de professores contribuíam para práticas pedagógicas inclusivas e verificou a compreensão da criança quanto ao processo escolar realizado. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de investimento nas formações dos professores, a relevância da ação colaborativa entre professor da sala regular e dos profissionais da Educação Especial e a compreensão das professoras quanto à capacidade de todas as crianças aprenderem.

Carneiro (2012), em seu estudo *Educação Inclusiva na Educação Infantil*, refletiu sobre a temática indicando que a prática pedagógica inclusiva necessita ser constituída pelo conhecimento do docente e a sua disposição em buscar metodologias que respeitem o desenvolvimento de cada criança, bem como destacando a relevância da ação colaborativa entre todos os profissionais para o processo da Educação Infantil Inclusiva.

Lima e Dorziat (2013), em *Cenas do cotidiano das creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão*, analisaram as concepções e práticas pedagógicas de professoras das salas regulares e do atendimento educacional especializado que desenvolviam atividades com crianças com deficiência. Mediante a realização de observações e entrevistas, as autoras puderam perceber que as práticas cotidianas eram marcadas por situações de exclusão e que as formações continuadas eram necessárias.

É possível observar nos resultados das pesquisas o apontamento da necessidade de formação para os professores atenderem as crianças com deficiência; Soares (2011), Lima e Dorziat (2013) e Drago (2011) denunciam situações de exclusão na Educação Infantil; Galceran (2012) e Dantas (2012) expõem que o professor precisa de apoio para realizar a prática inclusiva; Camargo-Silva (2011), Drago (2011) e Dantas (2012) evidenciam a carência de subsídios teórico-metodológicos, orientações e estratégias; Carneiro (2012) e Oliveira, K. C. B. da S. (2013) apontam para a relevância da ação colaborativa entre os profissionais para o processo inclusivo.

Buscando trazer para a produção desta dissertação o diálogo entre o observado, o ouvido e o vivido na pesquisa de campo com a base teórica bibliográfica e documental, que perpassam a prática pedagógica docente na Educação Infantil com crianças com deficiência, objetivei sistematizar e analisar os dados qualitativos da pesquisa.

A **sistematização dos dados** das transcrições das entrevistas foi feita através da organização em quadros<sup>4</sup> que continham as perguntas e as respostas de cada entrevistada, a síntese e análise das respostas. Os dados das observações foram sistematizados em quadros organizados mediante os aspectos elencados no roteiro.

Para essa análise qualitativa, utilizei uma das técnicas de análise de conteúdo, a categorização. Antes de elucidar as categorias analíticas, é importante compreender que, segundo Bardin (2011, p.48), a técnica de análise de conteúdo é entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens

---

<sup>4</sup> Modelo extraído de Oliveira e Mota Neto (2011).

indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

O pesquisador, ao utilizar a técnica de análise de conteúdo, mediante ações organizadas e bem definidas, tem a possibilidade de perceber os significados e sentidos que as mensagens dos sujeitos apresentam acerca dos fenômenos investigados. Bardin (2011) enfatiza que a análise de conteúdo trabalha a fala, busca compreender o seu emissor e o contexto geral e específico no qual está inserido, considerando as significações, a forma e a distribuição dos conteúdos.

Nesse enfoque, desenvolvi a técnica de categorização de análise de conteúdo que, para Bardin (2011, p.147):

é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.

A partir dessa operação, identifiquei as categorias analíticas e as categorias temáticas.

Segundo Oliveira e Mota Neto (2011, p.164), “As categorias analíticas são conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e a interpretação dos dados”. Do conjunto de aspectos que integram o levantamento bibliográfico e documental, foram identificadas as seguintes categorias analíticas: **educação infantil inclusiva e prática docente inclusiva**.

Oliveira e Mota Neto (2011, p.164) afirmam que:

As categorias temáticas constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situações em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados.

As categorias temáticas foram sendo identificadas a partir da divisão de indicadores que estavam explícitos ou implícitos nas falas e observações, ação que exigiu o cuidado científico e que foi alimentada pela busca de trazer qualidade ao estudo. Evidencio no Quadro 7 as categorias analíticas e as categorias temáticas identificadas:

**Quadro 7 – Categorias Analíticas e Categorias Temáticas**

<b>Categorias Analíticas</b>	<b>Categorias Temáticas</b>
Educação Infantil Inclusiva	Atendimento igual para todos e respeito às diferenças Planejamento e Organização de recursos e atividades específicas
Prática Docente Inclusiva	Autoformação e formação docente para o desenvolvimento de práticas docentes inclusivas Ação colaborativa entre as docentes da sala regular, sala de recursos multifuncionais e mediadoras

Fonte: Dados da Pesquisa (2014).

Os apontamentos gerados na pesquisa serão apresentados à equipe escolar “UMEI Pinóquio” e à SEMEC do município de Tucuruí, objetivando, assim, levar ao conhecimento público as constatações encontradas que possam de alguma forma contribuir para reflexões, análises ou ações dos autores educacionais que fazem a educação das crianças com deficiência.

Diante da necessidade que senti em dialogar com pesquisadores durante a construção desse texto, optei por manter um discurso que possibilitasse junto com eles problematizar com rigor científico questões que permeavam o objeto de estudo. Nesse sentido, a partir da seção seguinte, o discurso utilizado passa a ser o da 1ª pessoa do plural.

### **3 – EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO**

Construímos esta seção objetivando inter-relacionar, sempre que possível, os aspectos históricos e legais da Educação Infantil e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no que concerne à criança com deficiência.

Tal seção foi dividida nos tópicos: Criança e sua infância; Pressupostos Históricos da Educação Infantil e da Educação Especial; Pressupostos legais: avanços na Educação Infantil e na Educação Especial e Educação Infantil e Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para analisar a prática docente junto à criança com deficiência em sala regular na Educação Infantil, consideramos ser importante evidenciar o percurso construído para a concepção atual sobre a criança e sua infância que embasa a Educação Infantil.

#### **3.1 – Criança e sua infância**

A educação direcionada à criança está relacionada ao desenvolvimento que ao longo do tempo foi sendo construído na história social, político e legal acerca das concepções de criança e infância.

A história social sobre a criança e sua infância foi estudada pelo historiador francês Ariès (1981), que buscou, por meio de investigação iconográfica, compreender os diferentes sentimentos e tratamentos dado pela sociedade, especialmente pela família, à criança, durante os períodos da idade média ao século XIX na França.

Sua primeira análise foi da sociedade tradicional da idade média, quando a criança era compreendida como algo engraçado, servindo, assim, para alegrar e entreter os adultos. Na medida em que a criança ia se desenvolvendo e crescendo, ia perdendo a atenção dos adultos, mas continuava imersa no ambiente familiar, e independentemente da ação direta do adulto ia produzindo seu conhecimento e socialização, sem ter a vigilância familiar. Nesse período, Ariès (1981, p.156), considerou não haver um sentimento da infância, caracterizado como “a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” [...], existindo assim a indiferença do adulto pelos aspectos inerentes da criança.

Ariès (1981) afirma que, a partir do fim do século XVII, começa a ter uma mudança no sentimento e no tratamento dado à criança pela sociedade e pela família, em virtude do

movimento de moralização feito pela igreja, pelo estado e por educadores, sendo preciso cuidar e conquistar as crianças.

Ariès (1981) realizou seus estudos por meio de álbuns de fotografias, retratos, textos, túmulos, móveis, roupas, diários pessoais e outros artefatos e documentos que retratavam o contexto social de pessoas de classe média burguesa, não conduzindo, assim, suas investigações para a realidade da classe popular. Diante desse olhar específico, recebeu severas críticas de pesquisadores da área da Educação Infantil, como é possível perceber na afirmação de Kuhlmann Junior (1998, p.23): “Outro aspecto que merece reflexão é a interpretação que supõe um sentido unidirecional para o desenvolvimento do sentido de infância, das classes mais altas, da nobreza ou da burguesia, para as classes populares”. A percepção unidirecional não trouxe o olhar totalizante da realidade, inviabilizando, portanto, a possibilidade de outros tratamentos do adulto à criança.

No entanto, não se pode negar a relevância do estudo de Ariès sobre a história da infância, como pontua Corsaro (2011, p.75-76):

Embora alguns dos elementos da posição de Ariès sejam considerados questionáveis, seu trabalho é da maior importância para a história da infância. Destaque-se que ele apresentou a infância como uma construção social e, nesse sentido, os historiadores deveriam considerar as crianças e suas vidas com seriedade. Como resultado, um número crescente de historiadores passou a adotar as vozes e as perspectivas das crianças em seus estudos sobre crianças e infância.

Corroborando com Corsaro (2011), Kramer (1996, p.20) considera:

O que de mais importante aprendemos com Ariès diz respeito não aos aspectos específicos da infância no *Ancien Régime*, mas a própria condição e natureza histórica e social do ser criança. Essa descoberta trouxe, então, como agora, uma relevante contribuição para a pesquisa de caráter histórico sobre a infância (grifo da autora).

Criança é um sujeito que interage no meio social e cultural produzindo história e recebendo a influência desta em suas ações. Nesse sentido, sua infância está relacionada à sua vivência sócio-cultural, não sendo possível compreendê-la fora desse processo. Ao estudar a criança, é imprescindível estudar também o significado de sua infância, ou seja, fazer a análise de sua condição infantil (KRAMER, 2011).

Kuhlmann Junior (1998), analisando a história da infância e da sua educação, afirma que tanto a história da criança quanto a história da Educação Infantil precisam estar em relação estreita

com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p.16).

Nessa perspectiva, a educação para as crianças pequenas na instituição escolar precisa buscar conhecer e trazer para reflexão e ação os fatores históricos, sociais e culturais que permeiam a infância. Kuhlmann Junior (1998, p.30) aponta:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas com isso, o significado se torna imediatamente abstrato e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente. O que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega. A vida, sofrida, enquanto dura, ao menos, é algo que lhe pertence.

A criança, por meio de atos e palavras, expõe suas percepções e compreensões, sendo imprescindível ser ouvida, entendida e atendida. O diálogo com a criança precisa ser buscado, assim como a escuta de seus interesses, a valorização e o respeito de seus saberes (FREIRE, 1996).

Vygotsky (1998), nessa direção, afirma que a criança desenvolve seu pensamento a partir das interações com o outro e com o meio no qual está imersa. Limitar a criança de atividades interacionais é bloquear sua capacidade de pensar e desenvolver sua linguagem, suas impressões, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. A prática social precisa ser estimulada em todos os ambientes sociais, dentre eles a escola.

No Brasil, o atendimento da criança em creches e pré-escolas e o respeito a sua infância foram se efetivando gradativamente, na medida em que o direito de todas as crianças a serem cuidadas e educadas na instituição escolar regular foi garantido. O tópico a seguir traz algumas trajetórias históricas, sociais e econômicas da Educação Infantil e da Educação Especial, evidenciando a construção dessa garantia.

### 3.2 – Pressupostos históricos da Educação Infantil e da Educação Especial

#### 3.2.1 – Educação Infantil

Os fatores que estimularam os atendimentos assistencialistas e educacionais em instituições às crianças no Brasil estão intimamente relacionados às situações econômicas, políticas e religiosas que perpassavam os momentos históricos.

Kramer (2011) afirma que no Brasil o atendimento assistencialista às crianças começou a ser mais efetivado a partir de 1874, pois, anteriormente, poucas eram as ações

nesse sentido. Tal atendimento era feito por grupos privados e destinado a uma pequena parte da população, havia a ausência do poder público.

No período indicado, a autora destaca as iniciativas assistencialistas dos médicos-higienistas no combate às elevadas taxas de mortalidade infantil da época, afirmando que estes culpavam a família pela morte das crianças, não tendo, assim, um olhar para aspectos da realidade social que contribuía para a situação.

A atuação dos médicos-higienistas, compreendida por Kramer (2011) como atendimento compensatório, tentando, assim, suprir as necessidades biológicas e de saúde da criança e, também, estava relacionada à busca pela ordem econômica e social que começava a surgir no País no final do século XIX.

Kuhlmann Junior (1998) afirma que, a partir de 1899, as criações das creches e jardins de infância foram motivadas pela mudança no cenário científico e econômico de países da Europa, que influenciava outros países, inclusive o Brasil em procurar medidas sociais, educacionais e econômicas para o desenvolvimento da sociedade moderna.

Segundo os estudos do autor, as creches privadas “Instituto de Proteção e Assistência à Infância” e “Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado” foram as primeiras do Brasil, inauguradas em 1889 na cidade do Rio de Janeiro. E o “Jardim da Infância Caetano de Campos”, a primeira instituição pública no atendimento de jardim de infância, criado em 1896 na cidade de São Paulo, porém não era destinada a atender as crianças da classe popular (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

O atendimento à criança em creches e jardins de infância instalado no Brasil no início da Primeira República baseava-se no modelo desenvolvido na Europa, que direcionava a oferta do atendimento para as crianças pobres em creches e das crianças ricas nos jardins de infância. Na creche, eram objetivados os cuidados de alimentação, higiene e tratamento médico, já nos jardins de infância, como forma de diferenciação social, a proposta era caracterizada por seus adeptos como pedagógica, e estas seguiam as orientações de Froebel<sup>5</sup> (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

De acordo com os estudos de Kramer (2011), dentre as crianças atendidas no “Instituto de Proteção e Assistência à Infância”, estavam crianças com deficiência, o que evidencia que o atendimento assistencial/caritativo era destinando também a esse segmento social.

---

<sup>5</sup> Friedrich Froebel criou a proposta pedagógica realizada nos Jardins de Infância da Europa, denominados de Kindergarten (KUHLMANN JUNIOR, 1998).

Kramer (2011, p.52) pontua que “Em 1908, teve início a ‘primeira creche popular cientificamente dirigida’ a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro”. O que pode ser configurado como o início de ações do poder público, motivadas pela ideia de tornar a criança como o adulto de amanhã e fortalecer o Estado (KRAMER, 2011). A valorização da criança nessa perspectiva pedagógica não levava em consideração a sua realidade, ou seja, sua infância.

Segundo Oliveira, Z. de M. R. de (2011), até a década de 50 do século XX, a maioria das creches era da iniciativa privada e recebia ajuda financeira do governo, realizando o atendimento baseado na proteção e na assistência, continuando, assim, a negação do direito à educação para as crianças (OLIVEIRA, Z. DE M. R. DE 2011).

Ainda segundo a autora, a partir de 1960, a reivindicação de mães trabalhadoras por creches para deixarem seus filhos, em virtude da necessidade de trabalharem fora do lar, almejando melhores condições de vida, e a evolução na industrialização e na urbanização no País contribuíram para avanços na área.

Uma mudança importante havia ocorrido, no entanto, no início desse período: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 (Lei 4.024/61) aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância: sua inclusão no sistema de ensino (OLIVEIRA, Z. DE M. R. DE 2011, p.102).

Essa mudança na legislação não foi suficiente para gerar transformações significativas, mas já apontava para a necessidade e para o direito da criança ser atendida educacionalmente, o que não foi percebido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71.

Pela busca de expansão da sociedade moderna na década de 70, o poder público desenvolveu propostas que visavam a compensar as carências culturais das crianças de 0 a 6 anos.

Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam a estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino (OLIVEIRA, Z. DE M. R. DE 2011, p.109).

A educação compensatória que foi desenvolvida nas instituições, além do cunho assistencial, não problematizava as situações que pudessem gerar a causa social e educacional das necessidades das crianças, não tendo, assim, sucesso (KRAMER, 2011).

Segundo Kuhlmann Junior (1998), nesse período, a pré-escola já estava em processo de expansão e fatores como as reivindicações de mães, docentes e pesquisadores da área, caracterizadas pelo autor como lutas, impulsionaram mudanças normativas significativas para

o atendimento da criança. A partir da Constituição Nacional Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a criança passou a ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural, não sendo possível desenvolver um atendimento na ação de cuidar e educar nas instituições sem respeitá-la como cidadã.

A trajetória histórica da Educação Especial apresenta percursos que se entrecruzam com situações sociais, culturais e econômicas da Educação Infantil. Dessa forma, analisamos tais aspectos no tópico a seguir.

### 3.2.2 – Educação Especial

O atendimento educacional às pessoas com deficiência em instituições brasileiras ocorreu a partir do século XIX. Kassar (2011), Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2005) citam em seus estudos duas instituições públicas: a Fundação Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamim Constant), em 1854, e o Instituto dos Surdos-mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856. Januzzi (2012) afirma que tais instituições receberam privilégios, por estarem ligadas ao poder central da época. Kassar (2011) considera que as implantações dessas instituições podem ser vistas como ações isoladas da Educação Especial, uma vez que, até a época de suas criações, não existia lei que as regulamentassem, mas que foram justificadas pela “influência da valorização do conhecimento científico” (KASSAR, 2011, p.20).

As considerações das autoras revelam a contradição da ação pública na oferta do atendimento educacional à pessoa com deficiência, pois existiam mecanismos financeiros para manter o atendimento para alguns, e ausência de ações políticas que regulamentassem a Educação Especial.

A educação da população em geral, segundo Jannuzzi (2012), tinha pouco desenvolvimento e investimento, apesar do direito à educação já ser garantido na primeira Constituição Brasileira, de 1824. O atendimento educacional da criança com deficiência tinha pouca visibilidade política e social, sendo que para o adulto deficiente havia na mencionada Constituição a negação do direito político, o que Jannuzzi (2012) denominou de exclusão legal. A forma de exclusão ao adulto deficiente pode ser compreendida como a contradição entre o legalizado, ou seja, do direito à educação para todos, e o garantido, o direito restrito à educação, como também constatação de que na sociedade brasileira do século XIX a invisibilidade do deficiente, em especial o adulto, era concreta.

Segundo Jannuzzi (2012), na medida em que a economia brasileira precisou buscar acompanhar o capitalismo mundial, século XX, o poder público buscou tornar as situações sociais e educacionais favoráveis para a impulsão da economia. Dessa forma, o desenvolvimento da educação para o trabalho foi objetivado. Houve, assim, ações estratégicas como a inserção metodológica e técnica da Escola Nova de modelo europeu.

Diante dos casos de estudantes que apresentavam a dificuldade em acompanhar o processo educativo e evoluírem, surgiu a fase de rotulação e seleção da pessoa com deficiência, especificamente a mental.

Introduziu-se aqui um aspecto novo na segregação do deficiente mental. Se antes ele estava diretamente vinculado à triagem ampla da sociedade, como o cego e o surdo, agora como que se criava um mecanismo social mais sutil, mais afunilado de seleção, de *diferenciação*, sem a cogitação do papel ativo que a escola poderia apresentar em relação à criança, e esta quanto à escola (JANNUZZI, 2012, p.50) (grifo da autora).

As medidas utilizadas para a seleção e diferenciação de normais e anormais baseavam-se nos testes de inteligência, criados por Alfred Binet e Théodore Simon, na França. Esses instrumentos de avaliação estavam incorporados ao movimento da Escola Nova que se expandiu no Brasil a partir de 1920 (JANNUZZI, 2012). A anormalidade e a sua intensidade nortearia onde o deficiente seria atendido e qual método de ensino iria receber para tornar-se normal, podendo, assim, contribuir para a ascensão econômica. A instituição, por meio de sua rede simbólica (CASTORIADIS, 1982), foi construindo o imaginário social de que a anormalidade precisava ser substituída pela normalidade.

Jannuzzi (2012) destaca que, a partir de 1930, houve a organização das pessoas sensibilizadas à causa do deficiente em associações, e o governo efetivava algumas ações, como a criação de escolas atreladas a hospitais e ao ensino comum, o atendimento médico-pedagógico era mantido, e a expressão ensino emendativo, “que significa corrigir falta, tirar defeito” (JANNUZZI, 2012, p.60), foi oficializada em 1931, para denominar a educação das pessoas com deficiência, afirmando, assim, a contraposição desse ensino com a educação geral. O termo ensino emendativo foi utilizado até 1970.

Januzzi (2012) considera que a medicina exerceu influência na educação da pessoa com deficiência, pois os estudos e as ações realizados abrangiam a ação médica e pedagógica. Nessa direção, Mazzotta (2005, p.30) afirma que:

Alguns importantes indicadores do interesse da sociedade para com a educação dos portadores de deficiência, no começo do século XX, são os trabalhos científicos e técnicos publicados.

Apesar desse interesse social da parte médica, de familiares e de outras pessoas que se sentiam sensibilizadas pela questão (JANNUZZI, 2012), não havia evolução nas ações do poder público. Kassar (2011) afirma que a insuficiência de serviços estatais oferecidos contribuiu para o aumento de instituições particulares, como o Instituto Pestalozzi, que foi a primeira instituição particular a ser implantada, sendo criada em 1926 no estado do Rio Grande do Sul, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que teve sua fundação em 1954 na cidade do Rio de Janeiro. Ambas as instituições recebiam o apoio do poder público e atendiam as pessoas com deficiência mental.

A parceria entre o poder público e as instituições particulares foi criticada por Mazzotta (2005), Kassar (2011) e Jannuzzi (2012) em virtude do investimento nas instituições particulares em detrimento das públicas, ficando grande parte da população de baixa renda sem atendimento. Mas os autores reconhecem a importância do trabalho das instituições particulares e filantrópicas no desenvolvimento do atendimento educacional às pessoas com deficiência.

Como forma de ofertar o atendimento educacional às pessoas com deficiência, o governo federal desenvolveu, de 1957 a 1973, campanhas educativas por categorias. Mazzotta (2005) compreende essas campanhas como uma forma explícita de o poder público assumir o atendimento educacional das pessoas com deficiência. A primeira campanha foi direcionada à pessoa surda (1957); a segunda, orientada à pessoa cega (1958); e a terceira e última campanha foi designada à pessoa com deficiência mental (MAZZOTTA, 2005).

Kassar (2011, p.28) afirma que tais campanhas tinham as seguintes funções:

a promoção, em todo território nacional, de treinamento, reabilitação e assistência educacional às pessoas com deficiências; a cooperação técnica e financeira com entidades públicas e privadas; e o incentivo de organização de cursos e entidades voltados a essa área.

Jannuzzi (2012) pontua que as campanhas foram requeridas pelas associações civis e que foram criticadas, pois:

era uma forma conveniente de o governo baratear sua atuação, uma vez que aceitava voluntariado, verba vinda de donativos nacionais e estrangeiros ou de serviços prestados pela própria campanha, o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento.

Compreendemos que a crítica da autora evidencia o descaso público com a questão do direito da pessoa com deficiência nas campanhas educativas e a qualidade das ações governamentais.

Para organizar política e educacionalmente o atendimento educacional especializado, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que concentrou os serviços de apoio e encaminhamento de ações em prol da Educação Especial, pois tinha autonomia financeira e administrativa. Todavia, por questões de forças políticas e econômicas, tal órgão passou por modificações, perdendo, assim, sua autonomia (JANNUZZI, 2012).

Jannuzzi (2012) afirma que o paradigma da normalização/integração foi implantado no final dos anos de 1970 e início de 1980 no Brasil. O princípio da normalização deu base para a visão terapêutica da Educação Especial integradora. “Esse modelo terapêutico educacional da educação especial não realizou um olhar para a pessoa, mas para suas patologias, priorizando a sua reabilitação” (OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.20). O descrédito na capacidade contribuía para a exclusão escolar e social. A inserção do discente com deficiência na escola era garantida pela sua adaptação a normas, metodologias, currículo, avaliação e práticas pedagógicas. A partir de 1990, o paradigma da normalização/integração, de ideais e práticas educacionais pautadas na exclusão, é substituído pelo paradigma da inclusão.

A política de desenvolvimento da Educação Especial era centralizada no assistencialismo terapêutico, não oportunizando a educação (JANNUZZI, 2012), (MAZZOTTA, 2005) e (OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Tal dado histórico é constatado também na política da Educação Infantil até a década de 80 (KRAMER, 2006; 2011) e (OLIVEIRA, Z. DE M. R. DE 2011). Consideramos que essa realidade em comum confirma a contradição das ações empreendidas pelo poder público, no sentido de prover paliativos sociais que mascaram a ausência da oferta e garantia da educação de qualidade à população, pois:

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 1987, p.17).

Nessa perspectiva, é preciso que as medidas políticas sejam observadas, questionadas e avaliadas por todos, podendo, assim, surgirem mudanças políticas, sociais, educacionais e legais que garantam o direito do cidadão aos bens culturais da sociedade. As legislações atuais, analisadas no próximo sub-tópico, revelam conquistas essenciais para esse processo.

### 3.3 – Pressupostos legais: avanços na Educação Infantil e na Educação Especial

Em 1988, foi sancionada a Constituição Federal do Brasil, tendo no artigo 205 a reafirmação do direito à educação para todos sem nenhuma discriminação. Desse modo, a exclusão legal apontada por Jannuzzi (2012) na Constituição de 1824 foi reparada. No artigo 208, incisos I, III e IV, são assegurados os seguintes direitos:

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

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988, p.118).

A identificação de um campo educacional, a caracterização do espaço de sua atuação e de seu público alvo à Educação Infantil são considerados pelos estudiosos da área (KUHLMAMM JUNIOR, 1998; KRAMER, 2006; OLIVEIRA, Z. DE M. R. DE 2011) como reconhecimento da identidade da criança e da Educação Infantil, cabendo ao poder público garantir tal direito, pois o investimento financeiro negado durante anos teria que ser efetivado.

Com a garantia do atendimento educacional especializado no sistema de ensino, era assegurado o direito à educação às pessoas com deficiência e conseqüentemente a ruptura da segregação e da exclusão à qual por muito tempo essa clientela foi submetida (MENDES, 2010).

Por meio da lei nº 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990), é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, legislação que veio afirmar os direitos da criança e do adolescente com e sem deficiência já contemplados na Constituição de 1988.

Seguindo tais preceitos legais, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96. Oliveira, Z. de M. R. de (2011, p.117-118) considera que:

essa lei propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos. Amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (aí incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira a suas unidades escolares. Estimula ainda a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional. Essa lei ainda dispõe princípios de valorização dos profissionais da educação e estabelece critérios para o uso de verbas educacionais.

Nesse sentido, compreendemos que a educação a ser desenvolvida nos espaços escolares precisa fornecer um ensino flexível, articulando os saberes sociais e culturais dos discentes aos conhecimentos educacionais (FREIRE, 1987), necessitando ser refletida, construída e avaliada pela comunidade escolar.

Na LDBEN nº 9.394/96, a Educação Infantil foi tratada nos artigos 29, 30 e 31 e a Educação Especial nos artigos 58, 59 e 60. Com a aprovação da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, ocorrem alterações nesses artigos, passando a vigorarem com a seguinte normatização:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

(BRASIL, 2013, p.2).

Comparando o que está prescrito na lei atual com o que estava na LDBEN nº 9.394/96, os artigos 29 e 30 recebem as mudanças no que concerne à idade da criança a ser atendida e ao espaço do seu atendimento, que anteriormente era até 6 anos de idade e sua inserção no contexto da pré-escola. Já o artigo 31 recebeu mudanças significativas em sua estrutura, sendo inclusos cinco incisos.

Observamos que a preocupação com o fator avaliação já era manifestada na LDBEN nº 9.394/96. No entanto, o outro fator, em nossa percepção, é uma forma de garantir o cumprimento do tempo destinado para o trabalho pedagógico, consequentemente para o atendimento das crianças, da relevância da participação discente no contexto escolar e também da importância de documentos que evidenciem o processo de desenvolvimento global da criança.

Devido as alterações sofridas nos artigos 58, 59 e 60 estarem restritas à nomenclatura, passando assim de “portadores de necessidades especiais” para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação”, consideramos ser necessário explicitá-los de acordo com a redação da LDBEN nº 9.394/96:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às 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.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

(BRASIL, 1996, p.21-22).

A Educação Especial, nesse sentido, deve ser efetivada no ensino regular desde a Educação Infantil, sendo assegurados currículo, metodologias e práticas pedagógicas que possam favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento do discente com deficiência. Consideramos, ainda, que as mudanças na nomenclatura, além de identificar as especificidades do grupo ao qual se destina, trazem o termo “deficiência”, que substitui outros que, durante o processo pela valorização e pelo respeito aos direitos das pessoas com deficiência, foram questionados e debatidos em encontros internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2007 em Nova Iorque. Assim, a expressão “deficiência” foi incorporado às leis brasileiras em 2008 (BRASIL, 2011).

No Plano Nacional da Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, promulgado pela lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), foram previstas metas, ou seja, objetivos a serem alcançados, e estratégias que se caracterizam como ações a serem realizadas para alcançar as metas traçadas.

Para o desenvolvimento da Educação Infantil, foram aprovadas uma meta e dezessete estratégias, projetando, assim, futuros avanços no que abrange a universalização da Educação Infantil até 2016 e a ampliação de creches. Em referência à Educação Especial, foram aprovadas uma meta e dezenove estratégias, almejando a universalização do acesso à Educação Básica e o atendimento educacional especializado ao público alvo da Educação Especial.

Nas estratégias de ambas as metas, ações como a ampliação de espaços físicos, a formação continuada para os profissionais, a acessibilidade arquitetônica, a participação da família e a transversalidade da Educação Especial estão presentes. Entendemos que essas medidas contribuem para o desenvolvimento da educação de qualidade para todos, porém precisam ser efetivadas, minimizando, assim, a exclusão de grande parcela da população que ainda não usufrui desse direito.

O movimento “Todos pela Educação”<sup>6</sup>, no relatório intitulado “De olho nas Metas”<sup>7</sup>, referente ao período de 2013 e 2014, traz o seguinte diagnóstico sobre a universalização do ensino:

O percentual equivalente a Pré-Escola, dos 4 aos 5 anos, é de 87,9% em todo o País, deixando, portanto, 686.386 sem matrícula. O Norte do Brasil tem o pior percentual, 78,8%. Os estados nordestinos, com 92,6%, são donos da melhor taxa (RELATÓRIO “DE OLHO NAS METAS”, 2015, p.20).

Os resultados mostram o *déficit* na oferta da educação para todos e sobretudo evidencia a necessidade de: investimentos financeiros, apesar de, desde 2007, a Educação Infantil já ser inserida no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), acompanhamento e avaliação dos programas sociais, econômicos e educacionais implementados por parte do poder público. Além de apontar um sistema educacional que ainda não inclui os diferentes gêneros, raças, idades ou deficiências.

Entre os principais fatores que excluem crianças e adolescentes do sistema de ensino, estão: vulnerabilidade social, baixa renda, gravidez precoce, violência, trabalho infantil, deficiência e residência em zona rural. Grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas e quilombolas também figuram entre os perfis com grandes dificuldades de acesso à Educação (RELATÓRIO “DE OLHO NAS METAS”, 2015, p.21).

---

<sup>6</sup> O Todos pela Educação, movimento da sociedade civil formado por educadores, especialistas, pesquisadores, empresários e gestores públicos, foi criado em 2006 com o objetivo de ajudar o País a alcançar 5 Metas educacionais até 2022 (RELATÓRIO “DE OLHO NAS METAS”, 2015, p.5).

<sup>7</sup> Meta 1 – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3 – Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; Meta 4 – Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; e Meta 5 – Investimento em Educação ampliado e bem gerido (RELATÓRIO “DE OLHO NAS METAS”, 2015, p.6).

Consideramos que os fatores apontados evidenciam que as ações do poder público estão sendo insuficientes, para a promoção do direito de todos à educação. As condições econômicas, educacionais e sociais vividas por cada criança e adolescente estão excluindo-os da escola. Para Freire (2004), não há evasão escolar e sim expulsão escolar, injustiça que precisa causar indignação por parte dos docentes, levando-os a realizar a pedagogia da briga, que tem início com sua ação frente à problematização dos conteúdos.

As expulsões visíveis nos grupos citados evidenciam a necessidade de que a Política de Educação Inclusiva seja cada vez mais conhecida, incentivada, garantida e problematizada. No próximo tópico, analisamos alguns pontos dessa política.

### 3.4 – Educação Infantil e Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A garantia do atendimento educacional ao discente com deficiência na sala comum do ensino regular vem sendo requerida por uma questão de direito. As políticas impulsionadas pelo governo federal para a efetivação desse direito perpassam por diferentes paradigmas, como o da inclusão.

A Educação Especial, a partir da década de 90 do século XX, passa a ser compreendida na perspectiva da Educação Inclusiva, buscando, assim, o acesso, a permanência e o desenvolvimento escolar e social das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

A política de Educação Inclusiva de iniciativa internacional adentra a política de educação brasileira, após o governo reafirmar o compromisso com a Educação para todos, na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais”, ocorrida na cidade de Salamanca, Espanha. Nessa conferência, foi aprovado o documento elaborado em 10/06/1994 denominado “Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática para as Necessidades Educativas Especiais” (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca ratifica a garantia do direito à educação para todos proclamado em documentos como a “Declaração dos Direitos Humanos”, de 1948, e a “Declaração Mundial sobre Educação para todos”, de 1990. E tem como princípio fundamental o acolhimento pelas escolas de “todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p.17).

Nessa perspectiva, Oliveira e Santos (2007, p.20) afirmam:

A inclusão passou a ser o novo paradigma da política educacional brasileira, considerando os seres humanos com potencialidades para aprender e a escola como espaço plural para que sejam trabalhadas a significação das diferenças e a consequente valorização das identidades culturais.

O contexto escolar que possa efetivar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, em que a igualdade de direitos seja garantida, o respeito às especificidades e a valorização das potencialidades sejam oportunizados, começa a ser normatizado.

O direcionamento da Declaração de Salamanca ao contexto escolar aponta para mudanças comportamentais e estruturais nas seguintes questões: flexibilização na proposta curricular, estratégias de ensino, avaliação e estruturação física, perpassando também pelo aspecto da formação a todos os docentes e a necessidade de profissionais para apoiarem o processo de educação pautada na inclusão (BRASIL, 1994).

A partir das diretrizes da Declaração de Salamanca, a inclusão escolar passou a ser implementada pelo governo brasileiro. Aos níveis de ensino e modalidades da educação foram sendo inseridos pelo Ministério da Educação, através da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), documentos legais e educativos direcionados à formação de gestores e docentes.

Como documentos legais e orientadores da política de inclusão escolar, citamos as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, publicadas em 2001, e a “Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicada em 2008.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) foram instituídas pela resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001. Nelas estão orientações sobre a estruturação organizacional dos sistemas de ensino e das escolas para garantirem a educação às pessoas com necessidades educacionais especiais<sup>8</sup>. Em análise dessas diretrizes, elencamos alguns pontos:

- 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;

---

<sup>8</sup> Termo utilizado no documento (BRASIL, 2001a).

- 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 a criação de uma estrutura física e pedagógica na escola para a constante estimulação, interação social e construção do conhecimento do discente com deficiência, indo, assim, de encontro com o processo de exclusão educacional e social.

A exclusão escolar ou social ou qualquer forma de discriminação à pessoa com deficiência foi sendo enfrentada por meio de legislações nacionais que tiveram suas construções em convenções internacionais, como a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, ocorrida em Guatemala em 1999. Nessa convenção, foram reafirmados os direitos humanos e fundamentais das pessoas com deficiência, e para a sua regulamentação no Brasil foi aprovado o decreto nº 3.956 de 2001 (BRASIL, 2001b). A discriminação é definida como:

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001b, p.2).

Entendemos que a discriminação originada pela deficiência é motivada e sustentada pela forma racional com que a sociedade em geral constrói suas concepções sobre o belo, o perfeito e o normal, sendo assim necessário haver a ruptura de conceitos pré-concebidos que excluem o direito social, político e educacional do cidadão com ou sem deficiência.

Oliveira e Santos (2007, p.26), em análise sobre a racionalidade em que é pautada a concepção do ser humano, consideram ser necessária a ruptura dessa visão, que deve

pressupor “a mudança na leitura de percepção do outro, não mais contemplando-se as diferenças por um modelo socialmente elaborado, estigmatizando os sujeitos através de um padrão normalizado”. Aceitar e incluir o outro que é diferente de mim demanda a ação de releituras e interpretações de concepções sociais alimentadas pela sociedade.

Na medida em que as normatizações nacionais acerca da inclusão escolar são intensificadas, foram sendo publicados novos documentos orientadores como a “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” publicada em 2008. O objetivo principal dessa política era a promoção do acesso, da participação e da aprendizagem dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Para alcançar esse objetivo foram instituídas as seguintes ações orientadoras aos sistemas de ensino:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.20).

Dentre essas ações, destacamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), já apontado em Brasil (2001a), mas que no documento em análise assume maior intensidade, tendo como:

função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.22-23).

Nessa perspectiva, a Educação Especial passou a ser ofertada de forma obrigatória na escola regular, por meio do AEE realizado preferencialmente em sala de recursos multifuncionais (SRM). Para Soares e Carvalho (2012), essa oferta reafirmou a segregação já desenvolvida pelos paradigmas educacionais anteriores à Educação Inclusiva, ao privilegiar em um único ambiente a possibilidade de desenvolvimento das crianças com deficiência, como se essa medida pudesse construir novas concepções e ações que fossem ao encontro do incluir a todos. A Educação Especial na perspectiva Inclusiva precisa transversar o ensino

regular, sendo contraditório mantê-la centralizada em um único espaço, a sala de recursos multifuncionais.

Fazendo uma análise entre as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001a) e a “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), observamos que há um confronto de ideais, no que concerne ao acesso dos discentes com deficiência nas escolas e classes especiais:

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º (BRASIL, 2008, p.14).

Esse confronto de ideias entre os documentos sinaliza o que Mendes (2006) afirma sobre a existência de ações governamentais baseadas no princípio da inclusão total em detrimento do princípio da inclusão:

A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções (MENDES, 2006, p.396).

A inclusão total, defendida por estudiosos da área como Mantoan (2011; 2013), vai ao encontro de uma escola criada a partir da desestruturação de ações que possam de alguma forma restringir o discente com deficiência de participar globalmente do processo escolar do ensino regular. Situações como adaptações curriculares ou qualquer outra forma que possa ser caracterizada como “diferenciada” devem ser evitada, pois

Toda vez que estivermos adequando materiais e atividades para um aluno e, portanto, desconsiderando a sua própria capacidade de decidir e de escolher por si mesmo o seu instrumental e a sua maneira de usá-lo, negamos a autonomia desse aluno para construir os seus conhecimentos e para descobrir e inventar estratégias de aprendizagem (MANTOAN, 2011, p.88-89).

Glat e Pletsch (2012, p.26) fazem a seguinte análise sobre a inclusão total:

Entretanto, em que pesem ponderações de ordem político-filosófica, inúmeros autores têm recomendado cautela na instituição radical de uma política de inclusão escolar que não ofereça a opção de serviços especializados substitutos (escolas e/ou classes especiais) para os alunos que, no momento, ainda deles necessitem. Isso é deveras essencial nos casos de sujeito com deficiências severas ou múltiplas, que exigem intervenção educacional individualizada e um nível de estruturação do espaço escolar dificilmente encontrado em turmas comuns.

Compreendemos que o debate acerca das posições defendidas expressa a busca por caminhos que possibilitem a inclusão escolar do discente com deficiência. Consideramos que a realização de adaptações pedagógicas “que pressupõem uma interação entre as ‘necessidades dos educandos’ e as ‘respostas educacionais’ a serem propiciadas pela escola” (OLIVEIRA, I. A. DE 2004, p.62), quer seja no currículo, quer na metodologia, nos recursos ou na avaliação, quando necessária, contribui para a inclusão escolar do discente com deficiência.

Segundo Oliveira, I. A. de (2004), para a efetivação da inclusão escolar, é necessário que haja o rompimento de situações que excluam as pessoas com deficiência do sistema educacional, exigindo, assim, “novas diretrizes filosóficas e pedagógicas na educação (em geral e especial) e na política de formação de professores” (OLIVEIRA, I. A. 2004, p.75).

Nessa perspectiva, o estudo dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva pelos docentes pode ser caracterizado como ação imprescindível para o processo de inclusão escolar. No tópico a seguir, discorreremos sobre esses pressupostos.

#### 3.4.1 – Refletindo conhecimentos teórico-metodológicos para prática pedagógica inclusiva

Por meio do Programa Nacional de Educação Inclusiva: direito à diversidade, lançado em 2003, originado do “Projeto Educar na Diversidade nos Países do Mercosul”, foram desenvolvidas formações direcionadas aos gestores das escolas públicas a nível nacional. Tal programa foi criticado por estudiosos da área, como Mendes (2006), pela prática de disseminação de pacotes fechados e apostilas prontas, como se fosse possível padronizar uma forma de fazer a inclusão, não valorizando, assim, a realidade social e política dos estados e municípios envolvidos no processo.

Desse programa, foi direcionado à formação dos docentes o material intitulado “Educar na diversidade: material de formação docente”, produzido por Duk (2006). Devido o material conter “subsídios conceituais e metodológicos para o desenvolvimento de um currículo flexível, que responda às diferenças sociais, culturais e individuais de cada educando” (DUK, 2006, p.173), buscamos analisá-lo.

O ponto central da construção do material era o desenvolvimento de práticas pedagógicas docentes para o atendimento educacional de todos. Para isso, foram elencados conteúdos sobre o processo social, legal e educacional que perpassa a história das pessoas com deficiência e a política de Educação Inclusiva. Consideramos esses elementos como pressupostos teóricos que possibilitam o docente ter a compreensão sobre o que é a Educação Inclusiva e por que ela deve ser efetivada.

O como fazer, que seriam os pressupostos metodológicos, era evidenciado a partir da forma que o docente organizava o processo de ensino: conteúdo, objetivos, metodologias, recursos, atividades, critérios e procedimentos de avaliação, buscando, assim, atender pedagogicamente todos os discentes, fomentando a participação ativa deles nas atividades propostas (DUK, 2006).

Nesse sentido, para tornar as aulas inclusivas o docente precisaria:

- Planejar atividades de ensino e aprendizagem que incluam todos os aluno(a)s e promovam aprendizagens significativas (DUK, 2006, p.193).
- Propor estratégias educacionais eficazes para conseguir a participação e a aprendizagem de todos os aluno(a)s, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais (DUK, 2006, p.201).
- Considerar a utilidade de conhecer os estilos de aprendizagem dos aluno(a)s para melhorar o ensino (DUK, 2006, p.227).
- Elaborar estratégias de apoio para melhorar a participação e a aprendizagem dos aluno(a)s com necessidades educacionais especiais decorrentes de alguma deficiência (DUK, 2006, p.237).
- Planejar a flexibilidade do conteúdo curricular como forma de responder às necessidades educacionais especiais (DUK, 2006, p.241).
- Identificar estratégias e recursos de apoio para melhorar a qualidade da aprendizagem de todos os aluno(a)s, com uma ênfase naqueles que enfrentam barreiras para aprender (DUK, 2006, p.261).

Nesse enfoque, o docente em uma perspectiva inclusiva acolhe as diferenças, incentiva as interações sociais, motiva a aprendizagem, valoriza os saberes dos discentes, possibilita a aprendizagem colaborativa e trabalha a autonomia. Sua prática pedagógica vai ao encontro de um planejamento aberto, de uma atividade flexível e de uma avaliação reflexiva (DUK, 2006).

Duk (2006) pontua que a prática docente inclusiva precisa estar alicerçada na proposta pedagógica inclusiva da escola, construída e acompanhada pela equipe escolar e pela família dos discentes. A participação dos pais dos discentes com deficiência nesse processo é caracterizada como essencial para apoiar e colaborar nas ações a serem efetivadas.

Consideramos que o material “Educar na diversidade: material de formação docente” (DUK, 2006) apresentava pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva e poderia contribuir para o processo de formação docente, caso as ações propostas fossem estudadas, analisadas e flexibilizadas, estando abertas para atender a realidade de cada contexto escolar e de cada discente, podendo, assim, ser evitada a padronização já apontada por Mendes (2006).

Para compreendermos o desenvolvimento da Educação Infantil e Educação Especial na perspectiva Inclusiva no *locus* da pesquisa, construímos a seção seguinte, objetivando

assim, percebermos como as leis e políticas nacionais foram implementadas nas legislações e políticas municipais.

## **4 – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ**

A presente seção está estruturada nos tópicos: 4.1 – Rede Municipal de Ensino de Tucuruí; 4.2 – Educação Infantil: dos barracões às unidades de educação; 4.3 – O contexto histórico da Educação Especial na perspectiva Inclusiva em Tucuruí; e 4.4 – Atendimento Educacional Especializado. Objetiva, assim, trazer para o texto situações sociais, culturais, econômicas e históricas da educação do município, que estão relacionadas à prática pedagógica docente junto à criança com deficiência.

### **4.1 – Rede Municipal de Ensino de Tucuruí**

De acordo com o documento “Caminhos da Educação no Município de Tucuruí: dos anos 50 aos dias atuais”, produzido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) em 2013, é possível afirmar que a educação municipal começou a ser organizada institucionalmente a partir de 1979 pelo governo municipal. Mesmo de forma precária, a partir de 1980, foram implantadas 07 escolas municipais na zona urbana para atender o quantitativo de 2.900 discentes e 07 na zona rural para o atendimento de 661 discentes, no ensino de 1ª a 4ª série do 1º Grau, atualmente o ensino fundamental I (TUCURUÍ, 2013).

As primeiras escolas para crianças de quatro a seis anos foram ofertadas pela rede municipal de ensino a partir de 1981. O atendimento era feito em barracões e em um prédio cedido pela Eletronorte, em virtude da conclusão da UHT (TUCURUÍ, 2013).

Na década de 1990, foram implantadas novas escolas na rede municipal, com estruturas mais adequadas e com as orientações administrativas e pedagógicas pautadas na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996). Em 1997, houve o processo de municipalização de ensino, ficando a rede municipal responsável pelo ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, o que gerou o aumento de escolas, e conseqüentemente o número de discentes, que em 1996 era de 6.252, em 1998 passou para 21.000 (TUCURUÍ, 2013).

Para atender a demanda educacional, houve a necessidade de o município investir na formação dos docentes que já faziam parte da rede, como também propiciar o aumento do quadro funcional. Nesta época, a maioria dos docentes possuía o ensino médio com habilitação em magistério. Posteriormente, a busca pelo ensino superior foi impulsionada pelo artigo 62 da LDBEN 9.394/96, que trata da obrigatoriedade de nível superior para atuação no magistério.

Para o cumprimento da legislação nacional a partir de 1998 foi implantado o núcleo universitário da Universidade Federal do Pará, em 1999, o Núcleo Universitário da Universidade do Estado do Pará e, em 2001, o Curso de Formação de Professores pelo Centro Federal de Educação Tecnológica. Todas estas ações foram firmadas a partir das parcerias da gestão municipal com cada instituição e financiadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (TUCURUÍ, 2013).

A formação inicial em graduação aos docentes vem sendo mantida pela SEMEC por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), sobre a escolaridade dos professores da rede municipal de Tucuruí, houve o diagnóstico de: 889 docentes com nível superior e 132 com ensino médio, contabilizando o total geral de 1.021 docentes (INEP, 2014). Observamos, assim, que a rede municipal de Tucuruí possui um número significativo de docentes com nível superior, porém ainda precisa buscar políticas municipais que possam garantir o acesso aos 132 docentes que ainda não possuem este nível de ensino.

Segundo informações da SEMEC, a formação continuada aos docentes é organizada e desenvolvida por seus departamentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Especial e Inclusão Social, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. Tais formações são mantidas financeiramente pela secretaria e por ações conjuntas com o governo federal (TUCURUÍ, 2013).

Os princípios, ideais e finalidades da educação pública municipal estão voltados aos princípios da Educação para Todos, capaz de desenvolver e preparar o discente para viver em sociedade, executando seus direitos e deveres, almejando, assim, a sua inserção no mercado de trabalho (TUCURUÍ, 2009). Nesse sentido, verificamos, a partir da análise do documento “Caminhos da Educação no Município de Tucuruí – dos anos 50 aos dias atuais” (TUCURUÍ, 2013), a expansão quantitativa de espaços escolares para a população estudantil tanto do Ensino fundamental quanto para a Educação Infantil em creches e pré-escolas.

Segundo dados da SEMEC, a Rede Municipal de Ensino de Tucuruí em 2014, período em que a pesquisa foi efetivada, ofertava os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 8 anos e fundamental de 9 anos em implementação e as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (regular e modular) e Educação Especial (salas de prontidão e oficinas). Era composta por 58 escolas, sendo 34 localizadas na zona urbana e 24 na zona rural, e atendia 25.401 discentes (TUCURUÍ, 2014b).

Nas 12 escolas de Educação Infantil, foram matriculadas 4.354 crianças, e nas 46 de ensino fundamental houve a matrícula de: 18.541 discentes no ensino regular, 2.453 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e 62 na modalidade de Educação Especial. As escolas de Educação Infantil e as de fundamental I que não ofertavam EJA funcionavam em regime parcial em dois turnos, as escolas de ensino fundamental I e II que ofertavam EJA funcionavam em regime parcial em três turnos (TUCURUÍ, 2014b).

Das 4.345 matrículas na Educação Infantil, houve 389 transferências e 253 abandonos, finalizando o ano com 3.703 crianças matriculadas.

Do total de 18.541 matrículas no Ensino Fundamental, houve 1.652 transferências, 767 abandonos, 14.213 aprovações, 1.912 reprovações, sendo finalizado o ano com 16.125 discentes matriculados.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), computou-se a matrícula de 2.453 discentes, sendo que houve 122 transferências, 1.049 abandonos, 1.055 aprovações, 227 reprovações, finalizando o ano com 1.282 discentes matriculados.

A universalização do ensino é uma das metas do Plano Municipal de Ensino, aprovado pela lei nº 9.748/2012 (TUCURUÍ, 2012b), e percebemos, a partir da análise dos dados de matrícula e número de escolas, que gradativamente a universalização está sendo objetivada. No entanto, o índice de abandono e repetência é uma situação problemática no atendimento da SEMEC e que precisa de estudos e análises.

O abandono de 1.049 jovens e adultos das salas regulares pode estar relacionado a fatores diversos, como a ausência da qualidade na educação recebida e a algum tipo de discriminação ou exclusão vivida por essa clientela no ambiente escolar ou ainda por motivos de trabalho.

Rodrigues, M. M. de A. (2014) em sua pesquisa intitulada *Educação de Jovens e Adultos: vozes de inclusão protagonizadas em saberes culturais na Amazônia*, aponta que “Nas falas dos educandos podemos perceber que o processo de exclusão deixa marcas profundas em suas identidades e, por conseguinte, são difíceis de serem removidas” (RODRIGUES, M. M. de A. 2014, p.211). O ato de ouvir e tentar compreender as potencialidades, as especificidades e as possíveis marcas negativas só poderá ocorrer se foi propiciado no ambiente escolar espaço e estímulo para o diálogo e docentes que tenham a flexibilidade de compreender o contexto cultural e social do discente, respeitando-o e encorajando-o a construir sua autoimagem afirmativa.

Rodrigues, M. M. de A. (2014) compreende que o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetuadas a partir da educação popular e dos princípios teóricos e práticos

realizados por Paulo Freire, como o respeito, o diálogo, a amorosidade, o afeto, a partilha, a valorização de si e do outro, se faz presente como base para possíveis evoluções.

Nesse sentido, consideramos que a garantia da universalização do ensino para todos na Rede Municipal de Ensino de Tucuruí deve estar intimamente relacionada ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento da aprendizagem dos discentes na escola.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), verificamos a matrícula de 775 discentes, público alvo da Educação Especial, no ensino regular da Rede Municipal de Ensino de Tucuruí. No entanto, quando analisamos os dados, percebemos que alguns discentes que estavam na sala regular e que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado eram contados duplamente. A partir dessa verificação, fizemos o filtro dos dados, que indicou a matrícula de 500 discentes, como mostrado no Quadro 8:

**Quadro 8** – Quantitativo de discentes matriculados na rede regular por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Quantidade
Altas habilidades	10
Autismo Infantil	16
Baixa visão	58
Cegueira	07
Deficiência Auditiva	27
Deficiência Física	68
Deficiência Intelectual	271
Deficiência Múltipla	19
Síndrome de Asperge	02
Surdez	18
Transtorno Desintegrativo da Infância	04
Total	500

Fonte: INEP (2014).

Os dados revelam um significativo número de discentes com deficiência intelectual, seguido pela deficiência física e pela baixa visão.

Desse quantitativo, 62 discentes foram matriculados em uma escola regular do ensino fundamental e são atendidos em salas especiais que realizam o atendimento de estimulação precoce e de alfabetização.

O atendimento de estimulação precoce é destinado aos discentes que precisam de cuidados intensos e contínuos devido a suas deficiências ou seus transtornos, não sendo

recomendável sua matrícula no ensino regular (BRASIL, 2001a). Na sala de estimulação precoce, no ano de 2014, foram matriculados 18 discentes com deficiência intelectual, física e múltipla, divididos nos turnos manhã e tarde, e eram estimulados educacionalmente por duas docentes. A sala de alfabetização é destinada aos discentes “cujo ritmo de aprendizagem permite a alfabetização, com suporte de atenção mais específica, de modo a serem inclusos no ensino regular com perspectivas de prosseguimento de estudos” (RODRIGUES, I. E. 2013, p.87). Nessa sala, foram matriculados 44 discentes com deficiência intelectual, divididos nos turnos manhã e tarde, e eram estimulados educacionalmente por uma docente.

A Coordenação de Educação Especial, Diversidade e Inclusão Social da SEMEC nos informou que as salas especiais existentes são mantidas em virtude das necessidades específicas que alguns discentes apresentam, mas são situações criteriosamente analisadas, uma vez que a inclusão no ensino regular vem sendo buscada e garantida pela SEMEC na maioria das escolas municipais.

Em relação ao processo de acompanhamento do índice de aprovação, abandono, transferência ou reprovação dos discentes apontados pelo INEP (2014), da Educação Especial no ensino regular, a coordenação informou que não havia registro desses dados. Todavia, é salutar que esse diagnóstico seja feito para se ter a percepção de ações que possam ou não ser implementadas. Consideramos, ainda, que os dados gerais anteriormente analisados de abandono e reprovação já são indicadores suficientes para a busca de estratégias pedagógicas em todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas pela rede municipal.

#### 4.2 – Educação Infantil: dos barracões às unidades de Educação

Segundo os estudos históricos acerca do município (TUCURUÍ, 2013), a educação primária começou a ser ofertada pelo governo estadual a partir de 1950, porém nem todas as crianças tucuruenses eram contempladas. Surgiram, então, segundo Gaia (2015), mulheres da comunidade, que pertenciam a Clube de Mães, que buscavam ensinar em barracões a aprendizagem da leitura e da escrita às crianças que ainda não sabiam ler e escrever, mas que já estavam com idade para terem esses conhecimentos. Tais crianças levavam para os barracões seus irmãos menores, que tinham idade para a educação pré-escolar e que consequentemente eram estimulados com o processo educativo realizado.

Gaia (2015, p.32) expõe esse momento inicial:

Temos apenas recortes de falas de moradores antigos que se recordam que algumas crianças menores acompanhavam os irmãos maiores às aulas que eram ministradas

em barracões comunitários, barracões estes que serviam de depósito para armazenar a safra de castanha do Pará, que era uma das fontes de renda da época.

Esse cenário educativo das crianças em Tucuruí foi alterado em parte com a implantação de escolas infantis pela empresa Eletronorte, a partir de 1976, pois aquelas que eram filhas de funcionários da empresa recebiam a educação de qualidade. O investimento feito pela empresa na área da Educação Infantil era visível tanto pela estrutura física e pedagógica quanto pelo número de escolas. Gaia (2015, p.32) considera que:

Dentre as muitas escolas infantis existentes na época da construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí nas vilas residenciais (Permanente e Temporária 1 e 2), podemos citar: Patinho Feio, Chapeuzinho Vermelho, Lobinho, Pássaro Azul, Peixinho Dourado, Soldadinho de Chumbo, Pantera Cor-de-rosa e tantas outras.

Por falta de documentos que indicassem o quantitativo geral de escolas de Educação Infantil e da proposta pedagógica desenvolvida nesses espaços escolares, permanece, ainda, um aspecto importante da história da Educação Infantil no município sem ter esclarecimentos. Buscamos estimular relatos de docentes que trabalharam nas escolas de responsabilidade da UHT na época, para enriquecer esses dados da pesquisa, porém não obtivemos sucesso, era nítido o receio de manifestarem suas vivências.

Narrar a trajetória de vida e o desenvolvimento profissional não é tarefa fácil, implica rever e avaliar o existir e historicizar-se nos mais diferentes espaços-tempos que configuram a existência humana. É necessário desvendar como se aprende/escreve e continua a aprender/escrever a sua história, o viver entrelaçado com a história de vida de muitos outros seres humanos com os quais a natureza e o acaso permitiram conviver, que passaram e permaneceram na sua vida para construir a humanidade, identidades e subjetividades, em uma dialética constante, com contradições e conflitos vividos de maneira cotidiana a fim de tentar construir/reconstruir a si próprio e o outro, além de recriar o contexto no qual se insere (MONTEIRO, 2011, p.128).

O relato oral ou escrito precisa ser compreendido como a forma de fazer e trazer à história dados, para que o presente seja mais entendido e ressignificado. Entendemos que a gestão municipal precisa articular-se e trazer para a Educação Infantil elementos de sua história. No documento “Caminhos da Educação no Município de Tucuruí – dos anos 50 aos dias atuais” (TUCURUÍ, 2013), utilizado nesse texto, encontramos poucos dados sobre a construção histórica da Educação Infantil.

A partir de 1981, o atendimento educacional às crianças de 4 a 6 anos pelo poder público municipal foi ofertado, no entanto, não havia ainda, por parte da população, a compreensão da importância do ensino para essa clientela. Nesse sentido, Gaia (2015, p.32) afirma:

Os primeiros espaços de Educação Infantil foram justamente no lugar dos barracões de castanha, primeiramente com o nome Escola Infantil “Pequeno Príncipe”, hoje conhecido como Unidade Municipal de Educação Infantil “Padre Pedro Hermans” no bairro da Jaqueira e a Escola Infantil “O Mundo da Criança”, hoje no espaço encontramos o Mercado Bernardo Barroso no Centro da cidade. Infelizmente nem todos os espaços já existentes e mantidos pela Eletronorte foram aproveitados pela Prefeitura Municipal de Tucuruí, pois as famílias apesar de serem numerosas (ainda uma característica daquela época) não percebiam a necessidade de matricular seus filhos pequenos, matriculando-os somente ao completar sete anos no Ensino Fundamental.

A Educação Infantil começa a ser reivindicada no Brasil quando a sociedade, especificamente as mães trabalhadoras, começam a reivindicar o direito de seus filhos e filhas a terem espaços externos ao lar que garantissem condições de serem cuidados e educados (KRAMER, 2011; KUHLMANN JUNIOR, 1998). Nesse sentido, especificamente em Tucuruí, a presença materna nos lares parece não ter gerado inicialmente a necessidade de busca por espaços e o conhecimento da importância da Educação Infantil, situação que gradativamente foi sendo modificada devido à dialeticidade das questões educacionais e culturais na sociedade Tucuruense, provocadas pela garantia da educação direcionada às crianças de quatro a seis anos na LDBEN 9.394/96.

A partir de 1990, em Tucuruí, ocorreu o aumento no número de escolas de Educação Infantil. A seguir, as relacionamos por datas de criação:

**Quadro 9** – Identificação e data de criação das instituições de ensino que atuam em com Educação Infantil em Tucuruí

EMEIF	Ano
Professora Zolima Tenório dos Santos	1981
Professora Ester Gomes	1988
Professora Elza Borges Soares	1991
Irmã Ivone de Almeida Barros Lima	1993
Padre Pedro Hermans	1994
Amigos da Mônica	1998
Monteiro Lobato	1999
Professor Rachel de Melo Dutra	2002
Professora Maria de Nazaré Oliveira	2002
Professora Hilda da Silva Damasceno	2002
Creche Menino Jesus	2011
Creche Menino Deus	2013

Fonte: TUCURUÍ (2013).

A Educação Infantil em Tucuruí, desde o ano de 2013, está sendo ofertada em duas creches e dez pré-escolas, perfazendo assim um quantitativo de doze unidades de ensino. O desenho curricular unificado, creches, Pré-escolar 1 e Pré-escolar 2, foi regulamentado pelo Conselho Municipal neste mesmo ano.

Tal medida encontra-se em consonância com os artigos 29 e 30 da LDBEN nº 9.394/96 e é assegurada também no regimento das escolas municipais de Tucuruí:

A Educação Infantil será ofertada nas instituições municipais em creche e pré-escola, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a três anos em creche, quatro e cinco anos na pré-escola, no que concerne aos aspectos emocionais, afetivos, lúdicos, linguísticos e culturais, sendo competência do Estado e da família promovê-la (TUCURUÍ, 2009, p.2).

Essas unidades de ensino recebem o assessoramento de duas pedagogas que integram a Coordenação Pedagógica de Educação Infantil. De acordo com dados fornecidos por essa coordenação, o quantitativo de crianças matriculadas em 2014 foi de 3.970 crianças de 0 a 5 anos, sendo: 8 no berçário 1; 102 no berçário 2; 191 no maternal 1; 173 no maternal 2; 1.619 no pré-escolar 1; e 1.693 no pré-escolar 2 (TUCURUÍ, 2014a).

Para o atendimento dessas crianças, o município, no período da pesquisa, tinha em seu quadro funcional 175 professores regentes que assumiam a responsabilidade de uma determinada turma, 07 professores assistentes que auxiliavam os professores regentes nas turmas de maternal, 13 professores mediadores que cuidavam do processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência juntamente com o professor regente, 10 professores de sala de recursos multifuncionais que realizavam o atendimento educacional especializado, 17 professores de educação física, 12 gestoras educacionais e 14 coordenadoras pedagógicas (TUCURUÍ, 2014c).

Das 12 unidades de ensino de Educação Infantil, 10 tinham salas de recursos multifuncionais do tipo I<sup>9</sup>. Segundo os dados fornecidos pela Coordenação Pedagógica de Educação Infantil, 51 crianças apresentavam características de alguma deficiência e/ou transtorno, porém somente 9 apresentavam laudo médico. Mesmo sem esse diagnóstico, as crianças, a partir da autorização dos pais, estavam sendo atendidas na sala de recursos multifuncionais.

A dificuldade em ter o diagnóstico da possível deficiência e/ou transtorno foi justificada, em alguns casos, pela resistência da família em aceitar e buscar ajuda, e também pelos poucos recursos que a Secretaria Municipal de Saúde oferece. Há carência de

---

<sup>9</sup> Salas de recursos multifuncionais tipo I – direcionadas às escolas regulares que efetivam matrícula do discente público alvo da educação especial na classe comum (BRASIL, 2010a).

profissionais na área de neurologia, fonoaudiologia e psicologia, e dificuldade em conseguir atendimento para consultas e realização de exames específicos devido à grande demanda (TUCURUÍ, 2014d).

As metas 01 e 02 do Plano Municipal de Educação (TUCURUÍ, 2012b) são dirigidas à Educação Infantil. As sete estratégias da meta 1 estão vinculadas à garantia de universalização do atendimento às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, através de ampliação da oferta do atendimento, construção e adaptação arquitetônica dos prédios escolares.

A meta 2 legaliza 15 estratégias para a melhoria da qualidade do atendimento das crianças da Educação Infantil, desde a infraestrutura física, mobiliária, equipamentos e materiais pedagógicos, configurando-se, assim, como criação de espaços propícios para o desenvolvimento da aprendizagem, como também condições de trabalho aos profissionais da educação, especificamente ao docente. Nessa meta, são pontuadas legalmente a questão da acessibilidade arquitetônica e a promoção de programa de formação continuada aos profissionais desse nível de ensino.

De acordo com a Coordenação Pedagógica de Educação Infantil, nem todas as escolas têm estrutura física acessível, mas possuem espaços físicos e mobiliários que possibilitam a realização das atividades, e a SEMEC participa do Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA) do Governo Federal, sendo que os prédios mais novos, as duas creches, já foram construídos atendendo as normas arquitetônicas que o programa estabelece e promovendo, assim, o acesso de todas as crianças com segurança ao espaço escolar.

Diante da análise dos documentos gentilmente cedidos por essa coordenação e por meio das observações realizadas durante a pesquisa de campo na “UMEI Pinóquio”, podemos afirmar que a acessibilidade arquitetônica ainda não foi uma estratégia alcançada no *locus* da pesquisa, sua ausência dificulta a mobilidade de todas as crianças, principalmente as com deficiência física, que dependem do esforço físico de suas docentes para acessarem os espaços da escola.

A proposta pedagógica das unidades de Educação Infantil até 2013 eram orientadas pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998). A partir de 2014, passaram a desenvolver suas propostas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Na seção 5, tópico 5.4, fizemos a análise desse processo.

Observamos que, dos barracões às unidades de educação, ações políticas para a garantia da Educação Infantil pública e de qualidade estão sendo implementadas. Nesse

sentido, a seguir, analisamos o processo histórico da inclusão escolar das crianças público alvo da Educação Especial em Tucuruí.

#### 4.3 – Contexto histórico da Educação Especial na perspectiva Inclusiva em Tucuruí

De acordo com Rodrigues, I. E. (2013), a política de Educação Especial teve início em Tucuruí em 1981 na escola “Branca de Neve”, instituição de responsabilidade da Eletronorte. A autora pontua que de início duas turmas foram formadas e que o atendimento era feito em classes especiais de forma segregada, apesar da significativa estrutura logística e pedagógica que a instituição possuía (RODRIGUES, I. E. 2013). Pelos estudos de Jannuzzi (2012), o paradigma da integração manteve-se até o início da década de 1980 do século XX no Brasil, nesse sentido, é possível afirmarmos que a política de Educação Especial em Tucuruí inicia com esse paradigma.

A partir do trabalho pedagógico desenvolvido e do aumento do número de discentes, foram sendo formadas novas turmas, necessitando, assim, de estrutura física maior e adaptada para atender as especificidades das crianças público alvo, que eram aquelas com deficiência auditiva e intelectual, o que culminou em 1983 com a fundação da primeira escola de Educação Especial, denominada Hilda Vieira (RODRIGUES, I. E. 2013).

Em análise do estudo de Rodrigues, I. E. (2013), percebemos que, mesmo tendo as evoluções no processo educativo dos discentes como também a expansão dos serviços, havia por parte dos mantenedores pouco interesse político, social e educacional com a instituição, o que foi agravado com a conclusão da UHT. Diante da ausência de um órgão mantenedor da escola, o anúncio de sua extinção foi feito em 1992.

Como forma de evitar a situação e preservar o direito das crianças com deficiência de serem atendidas,

os profissionais que desempenhavam suas atividades com os alunos especiais, juntamente com os pais de alunos, se reuniram na perspectiva de buscar soluções alternativas para o problema. Em contato com a administração pública municipal, expuseram a situação e receberam o apoio necessário para a permanência do atendimento sob a responsabilidade do poder público municipal (RODRIGUES, I. E. 2013, p.64).

A educação, para ser efetivada, precisa ser elemento de interesse de quem a administra. Valorizar um seguimento em detrimento de outro é negar que a educação é direito de todos, ou seja, é agir inconstitucionalmente. Nesse prisma, percebemos que a Educação Especial passou por períodos delicados, mas que, com a ação coletiva de pais, docentes e

poder público, foi possível mantê-la e principalmente garantir o direito à educação para cada discente.

No desenvolvimento da Educação Especial pela administração municipal, a Escola Municipal de Educação Especial Professora Hilda Vieira passou por mudanças que vieram propiciar o respeito e a garantia do direito à educação aos discentes com deficiência. A partir de 1994, a Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva começou a ser efetivada tanto pelo poder público quanto pelos docentes, mas em um movimento inverso.

Nesse sentido, Rodrigues, I. E. (2013, p.100) pontua:

O termo “inclusão de forma inversa” está sendo utilizado para caracterizar o trabalho desenvolvido por uma escola de educação especial, que se propôs a implantar o processo de inclusão utilizando uma alternativa diferenciada daquela estabelecida pelos preceitos legais. A referida escola, que durante muitos anos atendeu a alunos com necessidades educacionais especiais, assumiu a responsabilidade de abrir-se para o atendimento de alunos do ensino regular que aparentemente não possuíam nenhum tipo de deficiência. Ao assumir esses alunos, em seu quadro discente, oportunizou-lhes o direito de se beneficiarem de todos os serviços e auxílios especiais anteriormente disponíveis apenas aos alunos de educação especial.

Nesse processo de inclusão, as matrículas abrangiam desde a alfabetização, que na época (1994) ainda fazia parte da Educação Infantil, até o Ensino Fundamental, situação que pode caracterizar o início da Educação Infantil Inclusiva em Tucuruí.

Gradativamente, no município, foi ocorrendo a matrícula de crianças com deficiência e/ou transtorno nas escolas regulares, direito este garantido pela LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) nos artigos 58, 59 e 60. Compreendemos que a vivência construída, anteriormente à lei, na EMEE Professora Hilda Vieira, denominada a partir de 2006 Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Odinéa Leite Caminha (RODRIGUES, I. E. 2013), contribuiu para a sensibilização da comunidade tucuruense ao processo de inclusão escolar.

Atualmente, a modalidade de Educação Especial é ofertada em salas especiais e no ensino regular, em salas comuns. Nas classes especiais, o limite mínimo são seis alunos, e o máximo, quinze. A enturmação “nas classes comuns e no atendimento educacional especializado, far-se-á pelo núcleo pedagógico da escola, sob a orientação do professor especializado” (TUCURUÍ, 2009, p.5).

Analisando os artigos referentes à Educação Infantil e à Educação Especial da lei municipal nº 8.226/2008, que trata sobre a organização da educação, percebemos uma articulação entre as áreas, o que possibilitou observarmos que a educação destinada às crianças com deficiência está amparada também nas leis municipais, tendo a escola a

responsabilidade de prover “adequações no currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atendimento aos educandos” (TUCURUÍ, 2008, p.16), garantindo, assim, o sucesso à inclusão escolar das crianças.

#### 4.4 – Atendimento Educacional Especializado

O processo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais iniciou no município de Tucuruí em 2006, com a implantação de duas salas, atendendo aproximadamente 40 crianças oriundas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A responsabilidade no acompanhamento e no assessoramento desse serviço era feito pelo Departamento de Inclusão, da Secretaria Municipal de Educação (TUCURUÍ, 2011b).

Atualmente, o Departamento de Inclusão recebe o nome de Coordenação de Educação Especial, Diversidade e Inclusão Social e, de acordo com seu plano de ação-2014 (TUCURUÍ, 2014d), tem como meta:

Garantir acesso, permanência e desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e/ou com necessidades educacionais especiais na educação escolar (TUCURUÍ, 2014d, p.3).

O serviço de assessoria de inclusão da coordenação busca fazer o acompanhamento pedagógico dos docentes que trabalham nas vinte e oito salas de recursos multifuncionais instaladas na zona urbana e dos docentes que trabalham nas duas salas de recursos multifuncionais da zona rural, como também dos docentes das duas salas especiais e setenta e dois docentes mediadores.

Para o desenvolvimento do trabalho inclusivo, a coordenação trabalha com os seguintes profissionais, evidenciados no Quadro 10:

**Quadro 10** – Profissionais que compõem a Coordenação de Educação Especial, Diversidade e Inclusão Social e suas atividades

Profissional	Quantidade	Atividade desenvolvida
Pedagogo	03	1 profissional que coordena o trabalho geral. 2 profissionais para o atendimento das situações dos discentes com deficiência intelectual, deficiência física, TGD e altas habilidades/superdotação.
Professor	02	Atendimento das situações dos discentes com deficiência visual e execução do curso de Braille.
Professor de Educação Física	01	Atendimento das situações dos discentes que necessitam de educação física adaptada.

Professor de Letras	01	Atendimento das situações dos discentes com deficiência auditiva.
Psicóloga	01	Atendimento psicológico aos discentes da rede municipal de ensino.
Assistente Social	01	Atendimento social aos discentes inclusos.
Intérpretes de LIBRAS	12	10 desenvolvem suas atividades nas escolas, e 2, no curso de LIBRAS
Instrutor de LIBRAS	01	Curso de LIBRAS
Total	22	

Fonte: Plano de Ação 2014 (TUCURUÍ, 2014d).

Segundo a coordenação, as ações como formação continuada por meio de cursos sobre o sistema Braille<sup>10</sup> e a Língua Brasileira de Sinais<sup>11</sup> (LIBRAS) são destinadas à população tucuruense, assim como formações mensais para os professores de salas regulares que atendem discentes inclusos (todos os níveis de ensino), professores das salas de recursos multifuncionais, professores das duas salas especiais que ainda são mantidas pelo município e professores mediadores. A realização dessas formações objetiva estimular o conhecimento acerca da Educação Especial na perspectiva Inclusiva, dos direitos que a criança com deficiência tem, e de práticas pedagógicas necessárias para a inclusão escolar (TUCURUÍ, 2014d).

As metas 11 e 12 do plano municipal de educação (TUCURUÍ, 2012b) discorrem sobre a Educação Especial. Na meta 11, foram construídas 11 estratégias, que abrangem as seguintes determinações: oferta com qualidade do Atendimento Educacional Especializado, criação do centro de atendimento especializado em Educação Inclusiva, acessibilidade curricular e avaliativa aos discentes inclusos e plano de formação continuada a todos os profissionais da educação.

Na meta 12, estão previstas 5 estratégias que ratificam o direito do discente em acessar, ser incluso, avançar educacionalmente e receber o atendimento específico necessário na instituição escolar. A busca pela manutenção e pela ampliação das parcerias intersetoriais e a garantia de uma equipe multiprofissional foram regulamentadas.

Mediante as análises dos documentos gentilmente cedidos pela Coordenação de Educação Especial, Diversidade e Inclusão Social no período da pesquisa, percebemos que ações para o desenvolvimento de estratégias para cumprir as metas ainda não foram viabilizadas, pois: o funcionamento da coordenação se efetivava em uma sala da SEMEC, não

<sup>10</sup> Sistema de leitura e escrita para pessoas cegas criado pelo francês Louis Braille (BRASIL, 2006).

<sup>11</sup> Língua materna da pessoa surda (BRASIL, 2002).

tendo ainda o centro de atendimento especializado em Educação Inclusiva; quando fomos relacionar a oferta dos serviços e a quantidade de profissionais (Quadro 10) e a demanda de matrícula das crianças público alvo da educação especial no ensino regular (Quadro 8), observamos que são poucos profissionais, e, destes, a maioria é da área da educação, havendo assim a necessidade de outros profissionais da área da saúde para, assim, tornar a equipe multiprofissional; e, pelas análises dos dados da pesquisa na seção 6, podemos considerar que as formações continuadas previstas pela coordenação não estão sendo efetivadas.

Todavia, percebemos que a Educação Especial na perspectiva Inclusiva, no município, está possibilitando o acesso de crianças, jovens e adultos ao sistema regular de ensino. Contudo, para se ter uma avaliação desse processo, entendemos ser necessário o acompanhamento do processo inclusivo dos discentes nas escolas, podendo, assim, compreender em que medida outras estratégias estão sendo ou não realizadas para a garantia dos princípios de Educação Para Todos.

A necessidade de promover a inclusão escolar desde a Educação Infantil vem sendo indicada nos documentos desde a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), perpassando a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesse enfoque, na próxima seção analisamos documentos da Educação Infantil que objetivam o espaço escolar e práticas docentes inclusivas.

## 5 – EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

A presente seção está organizada nos tópicos: 5.1 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; 5.2 – Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão; 5.3 – Prática docente inclusiva na Educação Infantil; e 5.4 – Construção da Proposta Pedagógica da Educação Infantil em Tucuruí: mudanças na prática docente. Tal organização se justificou pela necessidade de analisarmos documentos orientadores da Educação Infantil Inclusiva e ações desenvolvidas para a prática docente inclusiva.

### 5.1 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

A construção das diretrizes para nortear a Educação Infantil, as práticas e a formação de professores para o atendimento que estivesse atrelado aos princípios do cuidar e educar, e do respeito à identidade social e cultural da criança, foi sendo desenvolvida por um processo de estudo, pesquisa e luta de movimentos sociais em prol da democratização da Educação Infantil em nível nacional (KRAMER, 2006).

Anteriormente a publicação das diretrizes, o currículo e a proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil eram norteados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), elaborado em 1998 pelo Ministério da Educação. De acordo com Kramer (2006) e Amorim e Dias (2011), o RCNEI (BRASIL, 1998) estruturou um currículo nacional compactado que não possibilitou às escolas contemplarem em suas propostas os aspectos culturais, sociais e políticos locais, tendo que desconsiderar as experiências e os saberes das crianças e da comunidade escolar.

Amorim e Dias (2011) afirmam que, diante das críticas recebidas pelos profissionais e pesquisadores da área, o Conselho Nacional de Educação optou pela não obrigatoriedade do RCNEI (BRASIL, 1998) e iniciou a elaboração da resolução nº 01 de 1999 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), tendo essa diretriz o caráter de lei (AMORIM; DIAS, 2011).

As DCNEI (BRASIL, 1999) nortearam as escolas de Educação Infantil a construírem e desenvolverem propostas pedagógicas que respeitassem os seguintes princípios:

- a – Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b – Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e c – Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999, p.1).

O conjunto de princípios expressa a possibilidade da criança conhecer, reconhecer, refletir e construir conhecimentos e atitudes sobre sua ação na sociedade e conseqüentemente da existência de seus direitos e deveres, assim como a relevância de respeitar e valorizar as diferentes artes e culturas.

Além desses princípios, deve ser resguardada e valorizada a identidade de cada um dos autores do processo educativo a partir da criança à realidade social, cultural e econômica onde a escola se encontre, possibilitando, assim, que seus saberes e experiências sejam colocados em prática de forma articulada aos conhecimentos construídos pela humanidade.

As práticas do ato de cuidar e educar a criança devem perpassar toda a ação pedagógica, favorecendo, dessa forma, “a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999, p.1).

As propostas pedagógicas devem garantir a avaliação do desenvolvimento da criança por meio do acompanhamento contínuo e de registro sem objetivar a promoção do acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 1999). Esse direcionamento busca evitar que a prática de alfabetização sobreponha o direito da criança de aprender criando, brincando e interagindo com seus pares.

As DCNEI (BRASIL, 1999) abrangem também a necessidade da qualificação profissional, da gestão democrática e da organização institucional para garantir condições para o desenvolvimento de estratégias para que as diretrizes sejam adotadas, realizadas, avaliadas e aperfeiçoadas.

Segundo os estudos de Drago (2011), mesmo com as DCNEI (BRASIL 1999), ainda foram mantidas práticas de gestores municipais que desvalorizavam o direito da criança à educação. O autor advoga pela necessidade da legislação ser sistematizada e implementada.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) em 2009 são alteradas pela resolução nº 5 de 17 de novembro de 2009, sendo reafirmados os princípios da diretriz anterior e acrescentadas novas diretrizes. Observamos que houve um desmembramento das diretrizes, pensamos que com o objetivo de torná-las mais compreensivas, e direcionamentos específicos, como “a garantia da acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;” (BRASIL, 2009, p.3).

Percebemos que a centralização do documento está em garantir que a Educação Infantil seja ofertada a todos, sendo espaço onde as ações de cuidar e educar estão

indissociadas, complementando a ação da família e da comunidade, desmistificando, assim, a concepção assistencialista que permeou a educação direcionada à infância.

O entendimento do currículo na Educação Infantil, aspecto exposto nas DCNEI (BRASIL, 1999),

é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p.1).

O currículo a partir dessa perspectiva torna-se aberto e flexível, contribuindo, assim, para dinamização de práticas docentes que partam do mundo social e cultural da criança, permitindo o conhecimento e a valorização de seus saberes. Nesse enfoque, Freire (2004) afirma que o educador progressista deve desenvolver uma prática pedagógica que valorize o saber popular trazido pelo educando, transformando esse saber em saber científico. Nessa ação, os conteúdos ensinados devem ser problematizados e contextualizados, despertando e conduzindo o educando a refletir epistemologicamente “a razão de ser daqueles problemas” (FREIRE, 2004, p.167).

A prática pedagógica nessa perspectiva abordada por Freire (2004) é contemplada nas DCNEI (BRASIL, 2009, p.1), pois

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.

Compreendemos que as orientações remetem à construção de práticas docentes propícias e necessárias para incentivarem a criança a agir sobre o meio, interagir com seus pares, construir e reconstruir suas dúvidas e soluções, produzindo, assim, aprendizagem. Considerar a criança como centro do processo do ensino traz à tona, também, a necessidade de o docente reestruturar as práticas pedagógicas que nem sempre faziam sentido à criança.

Segundo as DCNEI (2009), as interações e brincadeiras são caracterizadas como eixos que devem basear a prática pedagógica, a partir da garantia de múltiplas experiências que contribuam para o desenvolvimento integral da criança, sua identidade e sua autonomia.

Para Faria e Salles (2012, p.59), “A formação da identidade está, assim, diretamente ligada à possibilidade de relacionar-se e de interagir com as pessoas, com a cultura e com o meio natural em seus diversos elementos”. No ambiente onde as brincadeiras são oportunizadas, proporcionadas e valorizadas, as interações entre as crianças e destas com os

adultos tendem a ocorrer de forma mais significativa do que em situações em que as brincadeiras são limitadas.

Nesse sentido, a partir da análise do documento, compreendemos que as DCNEI (2009) congregam orientações que vão ao encontro da construção da Educação Infantil Inclusiva, sinalizando conseqüentemente práticas docentes inclusivas, aspectos a serem analisados no documento a seguir.

## 5.2 – Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão

A “Coleção Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão”, produzida por Bruno (2006), está organizada em oito volumes. O volume introdução traz informações gerais para a compreensão dos direcionamentos da prática docente junto à criança com deficiência em sala regular, os outros enfocam as especificidades das deficiências: intelectual, visual, auditiva, física, múltiplas deficiências e altas habilidades/superdotação.

Diante do objetivo deste tópico, realizamos a análise apenas do volume introdutório, que está organizado teoricamente a partir do percurso histórico da Educação Especial e os paradigmas integração e inclusão, o projeto político-pedagógico, a Educação Infantil e seus objetivos, o currículo, a necessidade de busca por parcerias e o relato de experiências de Educação Infantil Inclusiva (BRUNO, 2006).

A base do estudo do autor parte da concepção de que a criança com deficiência tem a mesma necessidade básica de qualquer outra e que para atendê-la o docente deve partir do conhecimento sobre sua história de vida, seus aspectos sociais e culturais, sua forma de agir com e no ambiente. Tal percepção vai ao encontro da concepção de criança concebida pela Educação Infantil.

O conhecimento, o estudo e a realização do documento orientador no espaço escolar durante as formações continuadas objetiva:

- Propor o debate e a análise de alguns aspectos relevantes e contraditórios existentes na implantação da educação inclusiva;
- Compartilhar dúvidas e inquietações acerca da prática pedagógica;
- Socializar experiências positivas e dificuldades encontradas na construção de uma educação infantil inclusiva;
- Refletir sobre o papel da mediação social para a necessária transformação cultural no interior da escola (BRUNO, 2006, p.9).

Ao propor abertura para o diálogo, o debate, o compartilhamento de ideias, a socialização de saberes e a reflexão, compreendemos que é criado o espaço para que possíveis rupturas e aprendizagens possam acontecer. De acordo com estudos de Soares e Carvalho

(2012), os docentes ainda se sentem despreparados para o atendimento do discente com deficiência. Esse despreparo pode estar relacionado à ausência de ações dentro da escola que possibilitem a realização dos objetivos elencados anteriormente.

Oportunizar a prática desses objetivos não é garantia de uma escola inclusiva, pois “A inclusão é um processo complexo que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica” (BRUNO, 2006, p.18), precisando, assim, ser compreendida como ideologia que congrega o direito da pessoa com deficiência usufruir dos bens culturais, sociais e educacionais, de ser percebida como política educacional que faz parte da educação comum, necessitando, portanto, que a escola busque se estruturar para promover esse direito.

Nesse sentido, Bruno (2006, p.27) afirma que:

O eixo central da proposta inclusiva é proporcionar melhores condições de aprendizagem para todos por meio de uma transformação radical da cultura pedagógica. Exige-se, assim, que as relações interpessoais e o fazer pedagógico sejam postos em discussão, evitando-se, dessa forma, que não sejam camuflados ou projetados no aluno, a quem, na maioria das vezes, se atribui o fracasso escolar em virtude de suas carências ou deficiência.

A construção de espaços formativos para reflexão da prática docente e de investimentos para a formação continuada, foram destacados no documento, indicando a relevância da formação continuada para o desenvolvimento de práticas docentes inclusivas. Nesse enfoque, Glat e Pletsch (2012, p.107) enfatizam que “a precária formação dos educadores inviabiliza, em grande parte, a implantação da proposta de inclusão escolar”. Entendemos que a teoria alicerçada à prática viabiliza ao docente rever sua ação e buscar novas estratégias de ensino.

Segundo Bruno (2006, p.18)

A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino é que devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender.

Trazer para a sala de aula conhecimentos acerca dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva é propiciar o ensino em que todos possam ter a oportunidade de pensar, criar, discutir, problematizar, aprender e ensinar.

Para Bruno (2006), o acesso de todos ao currículo precisa ser estimulado. A utilização de adaptações, quando estas se fizerem necessário, precisa ser feita. Tais adaptações,

são classificadas em pouco significativas e significativas. As adaptações são pouco significativas quando há pequenos ajustes ou modificações no planejamento e no

contexto de sala de aula. Já as significativas constituem estratégias para eliminação de barreiras no processo de aprendizagem diante da complexidade das atividades pedagógicas e diante das possibilidades da criança (BRUNO, 2006, p.22).

Consideramos que ambas as adaptações precisam estar sendo discutidas e buscadas pela equipe escolar e pelos familiares da criança com deficiência e relacionadas à proposta pedagógica da escola, que precisa ser inclusiva. Aspectos percebidos nos relatos das experiências inclusivas inseridas no final do documento visualizam possíveis passos para uma educação que respeite o direito e a forma de aprender de cada discente.

### 5.3 – Prática docente inclusiva na Educação Infantil

#### 5.3.1 – Construção de uma identidade profissional

A prática docente na Educação Infantil está intimamente relacionada à forma como se efetivou o atendimento da criança nas instituições brasileiras. Na medida em que as instituições educacionais eram concebidas como espaço de guarda não assegurando o direito à educação e valorização da criança cidadã (KRAMER, 2011), a ação daqueles e daquelas que a mediavam era o cuidar. E quando o cuidar e o educar passaram a ser ações indissociáveis, mudanças de concepções e práticas docentes foram necessárias.

Faria e Salles (2012, p.67) consideram que:

O termo cuidar traz a ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de proteção. Cumpre o papel de propiciar ao outro bem-estar, segurança, saúde e higiene.

Já o termo educar tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social.

A prática de todos os profissionais da Educação Infantil precisa se desenvolver nessa perspectiva, garantindo a integralidade física, intelectual e psicológica da criança, complementando a ação da família. E, para o desenvolvimento dessa prática, a formação inicial e continuada são imprescindíveis.

Kramer (2006) afirma que a formação inicial e continuada e a valorização profissional docente estiveram sempre na pauta das reivindicações em prol da qualidade da Educação Infantil e de seu acesso de forma igualitária para todos, uma vez que a criança só poderá ser atendida em seu direito sociocultural e desenvolvimento integral se o docente tiver conhecimentos para propiciar situações metodológicas favoráveis, compreenda e desenvolva o seu papel de cuidar e educar.

A construção da identidade profissional docente requer que sejam fornecidos elementos teóricos e práticos desde a sua formação inicial. Kishimoto (2002) analisa que, nos cursos de formação direcionados para profissionais da Educação Infantil, não houve clareza suficiente quanto ao perfil profissional, devido não ter sido dados pressupostos teóricos e práticos necessários para a compreensão da identidade da área, o que contribuiu para o desenvolvimento de práticas docentes centralizadas na alfabetização preparatória para o ensino fundamental em detrimento das interações, brincadeiras e experiências da criança na Educação Infantil.

Kishimoto (2002) afirma que a formação docente universitária tende a desenvolver-se de forma a privilegiar campos disciplinares que não contribuem para a construção de um currículo para a Educação Infantil, pois os docentes reproduzem em suas práticas a ênfase em campos disciplinares, não compreendendo que:

A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com os amigos ou com o seu professor. Concordamos que a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado (KISHIMOTO, 2002, p.108-109).

Compreender que a criança pode construir competências por meio de atividades que não estejam ao controle do docente é desconstruir certezas que por muito tempo foram alimentadas pela formação inicial de graduação como também da formação de base que o docente constrói em sua caminhada acadêmica.

O docente que um dia foi discente pode ter aprendido sem apreender os conteúdos, pois logo eram esquecidos, sua ação em sala, e muitas vezes fora dela, era monitorada pelo sim e pelo não do docente. Brincar, correr, cantar, ficava para quando desse tempo, isto é, se fossem ações permitidas. Construir um novo caminho em que, por meio de atividades livres, aparentemente sem valor conceitual, procedimental ou atitudinal, aprendizagens são desenvolvidas, torna-se necessário, mas também requer que o docente compreenda que:

A educação autêntica, repetamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia uns e a outros, originando visões ou ponto de vista sobre ele (FREIRE, 1987, p.48).

Isso demanda perceber a criança como autor também do processo educativo, tendo o docente a ação de agir pedagogicamente a partir do que essa criança revela.

Consideramos que a autoria individual, normalmente feita pelo docente, quando permitida ser transformada em autoria coletiva, possibilita descobertas de saberes que só são possíveis quando situações de troca de experiências são proporcionadas e novos conhecimentos são vivenciados. Todavia, concordamos com Kishimoto (2002), é preciso que o docente perpassa por essas experiências nos cursos de formação inicial da graduação, sendo necessário que as mudanças sejam feitas na base curricular dos cursos, na prática reflexiva durante os estágios supervisionados, pois teoria e prática devem ocorrer de forma inter-relacionada.

Propiciar momentos em que a teoria e a prática sejam ações em constante interação é

reconhecer o direito dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos à formação em serviço e, de outro, compreender que os processos de formação devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Aprendemos com a história da formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira (KRAMER, 2002, p.121).

Compreendemos que a formação continuada prevista em lei (BRASIL, 2013) torna-se um espaço para a promoção de aprendizagem, quando a reflexão sobre a prática exercida se faz presente, que dúvidas sobre o como fazer sejam não só encontradas, mas problematizadas, pesquisadas, investigadas por seus profissionais, praticando assim o pensar e o fazer de forma coletiva.

Consideramos que o significado de formação continuada está associado a um processo contínuo que se faz necessário para aperfeiçoar ou alterar práticas, podendo ser desenvolvido por diferentes formas, contanto que seja respeitado o direito de aprender, e a aprendizagem ocorra a partir das interações com o meio e com o outro (VYGOTSKY, 1998).

De acordo com os estudos de Azevedo (2013), uma das maiores dificuldades dos profissionais que trabalham na Educação Infantil é a formação, pois os docentes não se sentem preparados para desenvolverem suas ações pedagógicas junto às crianças, o que sinaliza a necessidade de avaliações nos cursos de formação inicial e consequentemente de seus currículos. Como já apontava Kishimoto (2002), é necessário um investimento maior, pois ainda se constata uma “pequena destinação de recursos para a formação na educação infantil” (KRAMER, 2002, p.130). O sentimento de confiança do docente para exercer sua prática demanda estudo e experiências. A qualidade em sua formação inicial ou continuada precisa ser garantida, possibilitando-lhe construir sua identidade profissional e conhecimentos necessários para acolher a todas as crianças.

A construção da Proposta Pedagógica da Educação Infantil em Tucuruí sinalizou essa busca. Nesse enfoque, a seguir, trazemos para o texto aspectos relevantes dessa construção para a Educação Infantil Inclusiva.

#### 5.4 – Construção da proposta pedagógica da Educação Infantil em Tucuruí: mudanças na prática docente

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), a partir de 2014, passaram a orientar as propostas pedagógicas das unidades de Educação Infantil do município. De acordo com o estudo de Gaia (2015), intitulado “*Saberes e fazeres dos professores da educação infantil: uma reflexão do trabalho da coordenação pedagógica do município de Tucuruí*”, as DCNEI de forma teórica já eram conhecidas, porém não eram contempladas no projeto político-pedagógico das escolas de Educação Infantil e, logo, não eram efetivadas na prática pedagógica escolar. O desconhecimento do significado e de como se trabalhar tais orientações gerava a ausência de sua implantação.

O conhecimento teórico e prático do que seriam as DCNEI (BRASIL, 2009) e de como efetivá-las só veio ocorrer depois que duas coordenadoras de Educação Infantil, junto com um grupo de docentes, começaram a fazer o Curso de Especialização em Educação Infantil, promovido no município pela Universidade Federal do Pará. Na medida em que os estudos provocavam a reflexão da proposta pedagógica da Educação Infantil, a necessidade de mudança na área era visualizada, como aponta Gaia (2015, p.12):

Como cursista posso garantir que a referida formação tem sido um “divisor de águas” em minha vida, não me reconheço mais pelos vícios pedagógicos cometidos por anos a fio vividos nos espaços de Educação Infantil, mas pelo ânimo de redescobrir a cada dia que podemos, sim, construir uma Educação Infantil mais significativa para a formação humana de nossas crianças, isto implica diretamente na forma como o segmento, em especial os professores, idealizam as concepções de criança, infância e educação infantil, isso tem me permitido viver um momento único de redescobertas e desafios no referido segmento.

Intencionalizo minhas ações pedagógicas partindo do pressuposto de que as atuais práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes precisam ser repensadas a partir do que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no que se refere às concepções que temos de Criança e de Infância, que precisam ser contextualizadas em sua concretude da existência social, cultural e histórica, participante da sociedade e da cultura de seu tempo e espaço (grifo da autora).

Nesse sentido, os acadêmicos do curso que assumiam profissionalmente funções de coordenadores, gestores e docentes buscaram, por meio de suas atribuições, impulsionar a construção da Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município baseada na concepção

de currículo, de criança e dos princípios éticos, políticos e estéticos orientados pelas DCNEI (BRASIL, 2009).

Tais orientações apontam: para a construção de um currículo que articule as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos científicos, possibilitando o desenvolvimento integral; para a concepção de criança como sujeito social, histórico, cultural e de direitos, sendo, assim, o centro das ações pedagógicas; para o estímulo dos princípios que possam conduzir a criança, enquanto cidadã, a exercer sua autonomia, responsabilidade e criatividade (BRASIL, 2009).

Nessa direção, Faria e Salles (2012, p.20) trazem a seguinte definição de proposta pedagógica:

É a busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas metas, seus objetivos, suas formas de organização e ações.

A proposta pedagógica da escola, quando construída por cada um de seus autores, traz a responsabilidade de todos agirem conforme os objetivos propostos e como também possibilita a busca de caminhos para redirecionar a ação pedagógica e as necessidades apresentadas pela comunidade escolar.

As DCNEI (BRASIL, 2009) são orientações normativas que precisam ser consideradas pelas escolas de Educação Infantil, na elaboração de suas propostas pedagógicas, porém trazem a abertura para que aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais da realidade da comunidade escolar sejam respeitados e contemplados.

Faria e Salles (2012, p.22) consideram que:

As instituições de Educação Infantil – IEI –, ao se organizarem para a elaboração de suas propostas, não podem perder de vista a história que as constituiu, com todos os seus acúmulos, avanços e dificuldades, como também não podem deixar de considerar as normas emanadas do poder público, fruto de uma história de lutas e reivindicações de diferentes grupos da sociedade civil organizada.

Entendemos que a dimensão histórica, política, social e pedagógica das DCNEI (BRASIL, 2009) precisa ser conhecida, refletida e analisada pelas escolas, para, assim, elaborarem suas propostas respeitando também a identidade escolar.

Faria e Salles (2012) enfatizam que a construção da proposta pedagógica precisa ser feita por cada escola e que as Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação dos

municípios são responsáveis por subsidiarem, orientarem, acompanharem, supervisionarem e avaliarem o processo de construção e implementação das propostas tanto das escolas públicas quanto das particulares, para, assim, identificarem necessidades e criarem mecanismos que favoreçam o avanço e a melhoria do processo.

O documento “Planejamento de ações formadoras na Educação Infantil para o ano de 2014” (TUCURUÍ, 2014e), produzido pela Coordenação Pedagógica de Educação Infantil da SEMEC, tinha como justificativa:

Promover formações continuadas com professores e toda a comunidade escolar mediando compreender a real função da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação, assegurando assim qualidade no atendimento as crianças de 0 à 5 anos de idade em creches e pré-escolas de toda a rede municipal de ensino, passando a reconhecê-la como sujeito histórico social e produtora de cultura (TUCURUÍ, 2014e, p.1).

Compreendemos, mediante análise da justificativa, que ações estavam sendo objetivadas para orientar as escolas em direção à mudança de concepção da Educação Infantil e das práticas pedagógicas.

Gaia (2015, p.43) relata os primeiros caminhos que a coordenação de Educação Infantil, sendo ela própria uma das coordenadoras, realizou:

No primeiro semestre do ano de 2014 elaboramos um calendário de formações docentes, onde concluímos o semestre com seis formações com todo o segmento reunido e uma formação por unidade escolar com os pais por se tratar de um momento especial para socializar a proposta de trabalho pedagógico do segmento, solicitando por parte dos pais credibilidade ao nosso trabalho, pois nosso objetivo maior está centrado em ofertar qualidade ao trabalho ofertado às crianças.

No momento em que as ações de formação eram realizadas, automaticamente iam sendo solicitado pela SEMEC mudanças nas propostas pedagógicas das escolas, o que gerou descontentamentos e receios, mas, também, aceitações:

tenho percebido por meio de pequenas, mais significativas alterações na construção dos espaços de sala, pequenos experimentos de aprendizagem, observações *in loco*, registros de imagens e os próprios relatos das professoras, que as descobertas estão começando a acontecer. Sinto-me feliz com cada avanço que fazemos e pelo entusiasmo que demonstram a cada possibilidade de aprendizagem que realizam (GAIA, 2015, p.35).

Compreendemos que os descontentamentos e receios resultam da forma como foi efetivada a implantação da proposta pela SEMEC, mas também pela dificuldade que os docentes sentiram em desconstruir práticas que entendiam como necessárias para o aprendizado das crianças.

Participamos, durante a pesquisa de campo, de duas palestras promovidas pela SEMEC sobre a construção da proposta pedagógica, tendo como palestrantes docentes da UFPA-Belém.

A formação ocorrida em 03/10/2014 discorria sobre “Organização dos Espaços”. No primeiro momento, foi feita a explanação sobre o conteúdo, tendo o registro de fotos que evidenciavam experiências de espaços organizados a partir da realização da proposta pedagógica baseada nas DCNEI (BRASIL, 2009). Dentre essas, estava a realidade de salas de aula do “UMEI Pinóquio”. No segundo momento da palestra, foi estimulada a participação dos docentes, mas poucas foram as participações.

Elencamos a seguir alguns pontos observados nessa palestra:

- ✓ A sala de aula e o ambiente externo são espaços que precisam ser configurados pelo olhar desafiador do docente, como também pelo olhar investigador da criança, não podendo, assim, o docente construir um espaço da sala de aula sozinho, sem a cooperação da criança, sem ter a sua identidade;
- ✓ O espaço extra-sala torna-se relevante para a exploração de vivências e a construção de conhecimento. Aulas passeio e horta coletiva foram um dos exemplos colocados, sendo enfatizada a participação imprescindível das crianças;
- ✓ Os materiais didáticos e os elementos como brinquedos precisam ser planejados e organizados de forma a estimular e provocar as ações das crianças.

No dia 07/11/2014, foi realizada a palestra “O Currículo da Educação Infantil e suas diferentes linguagens”, sendo trabalhados aspectos históricos e legais da Educação Infantil, o currículo e as linguagens: artística, corporal, oral e escrita, mundo natural e social e matemática.

O currículo na perspectiva da criança como protagonista e as linguagens como meio de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento eram enfatizados como a necessidade de problematizar o currículo organizado por conteúdos, a prática pedagógica centrada no docente e no ponto de vista do adulto.

As experiências de práticas pedagógicas foram novamente apresentadas, sendo destacada a experiência de um projeto pedagógico desenvolvido por uma docente e suas crianças da “UMEI Pinóquio”. A participação dos docentes foi estimulada para que colocassem suas experiências, dúvidas ou sugestões. No primeiro momento, houve certo silêncio, até que uma docente se posicionou e expressou sua dificuldade em aceitar o

desenvolvimento da proposta, pois afirmava que anteriormente já se trabalhava com projetos pedagógicos e que a proposta atual limitava a ação docente.

Em análise dessas duas formações que presenciamos, foi possível observarmos que há docentes que compreenderam a proposta e estão conseguindo colocá-la em prática, mas também docentes que compreenderam a proposta e não estão conseguindo aceitar a forma como a mudança foi colocada e a sua posição de investigador, observador, pesquisador e mediador do processo de desenvolvimento de todas as crianças.

Sobre a prática pedagógica docente investigativa, Rosa e Lopes (2012, p.57) afirmam:

No contexto da educação infantil, o educador é aquele que caminha junto com as crianças, observando/registando, discutindo e refletindo sobre suas ações e sobre seus modos de expressão. Assim, ele rompe com a educação centralizada somente no adulto e passa a ter a criança como foco, adotando então, uma postura não só de observador, mas também, de investigador das várias maneiras de ser e viver a infância.

Nessa perspectiva, a ruptura de concepções e ações na prática pedagógica tornam-se necessárias. O docente precisa estar mais próximo das crianças, interagindo com elas, conhecendo os processos construídos e desconstruídos, suas descobertas, e intervindo sempre que necessário para a realização dessas descobertas, assumindo, assim, papel relevante no processo educativo.

No dia 21/11/2014, ocorreu o encontro de todos os gestores, coordenadores e docentes das doze escolas de educação infantil do município, objetivando apresentar amostra de suas experiências a partir da implantação da proposta pedagógica em foco.

Nesse momento, observamos que cada escola, por meio de macroprojetos, buscou trabalhar em direção aos princípios norteadores da proposta. Como era um relato de experiência de um docente por escola dentro de um tempo estipulado, não foi possível percebermos a dimensão da proposta nas ações da coletividade escolar.

O estudo por meio de palestras foi a estratégia principal utilizada nas formações. Tal estratégia, na percepção da docente Tulipa (2014), precisaria ser complementada com materiais escritos.

A única coisa que eu até já comentei uma vez, com uma das responsáveis da SEMEC, que eu acho muito interessante, mas que falta, é a gente ter aquele material da formação. Porque lá, você está prestando atenção. As falas dos professores são muito interessantes, você anota o que você acha importante eu até gostaria de anotar mais coisas, mas importante mesmo é você ter aquele material pra você rever em casa, sentar.

Entendemos que o desenvolvimento de diferentes estratégias durante as formações poderia ter estimulado o diálogo entre os docentes, para, assim, exporem possíveis dúvidas, descontentamentos e aprendizagens. Compreendemos, ainda, que a necessidade do material escrito, apontada por Tulipa (2014), torna-se um meio do docente explorar, refutar ou concordar sobre o que está sendo implementado.

Mediante os estudos sobre as DCNEI (BRASIL, 2009), consideramos que a construção da proposta pedagógica das escolas infantis em Tucuruí se faz necessária não apenas para cumprir a legislação nacional, mas para estimular a elaboração de propostas que proporcionem o acolhimento, o aprendizado e o desenvolvimento de todas as crianças, tornando, assim, a Educação Infantil Inclusiva. Todavia, a prática pedagógica inclusiva se faz a partir do respeito às diferenças entre cada autor do processo.

#### 5.4.1 – Proposta Pedagógica da Educação Infantil na prática das docentes da “UMEI Pinóquio”

Ao adentrar no *locus* da pesquisa, objetivamos perceber como a proposta pedagógica da Educação Infantil que estava em implementação teria alterado ou não a prática pedagógica escolar, principalmente a ação docente junto à criança com deficiência.

A primeira observação da pesquisa de campo foi feita na turma de maternal 2 da docente Rosa (2014). Nesse dia, a aula foi iniciada no pátio da escola e foi redirecionada em virtude de acontecimentos específicos como: a pesagem de uma criança e a descoberta, por parte das crianças, de uma formiga. Isso foi evidenciado no relato de campo a seguir:

As crianças e as docentes, regente e assistente, estão sentadas no chão do pátio da escola formando um círculo e cantando músicas infantis. Após esse momento a docente conversa com as crianças, quando uma criança da turma chega com sua mãe, e esta justifica o atraso dizendo que havia levado a filha para pesar. A partir dessa informação a docente pergunta à criança:

— Quantos quilos você pesou?

A criança respondeu.

A partir desse fato, a docente foi fazendo perguntas para as outras crianças sobre a temática peso e alimentação.

Em meio a tantas conversas. Uma criança começa a brincar com uma formiga. A docente Rosa, observando as falas e ações das crianças, percebeu o desvio da ação dessa criança e perguntou:

— O que é isso em sua mão?

A criança apontou para a formiga, pois não falava.

A atenção das outras crianças foi para a formiga, e logo foram encontrando outras formigas.

A docente continuou explorando a temática peso, porém englobou a formiga, assim como o cuidado com suas picadas.

Com a ajuda de lupas cada criança pela mediação da docente Rosa e da docente assistente foi observando o tamanho, as partes do corpo, as diferenças entre uma formiga e outra. Em seguida brincaram de caça-formigueiro pela escola.

A criança que não fala apresenta dificuldade na interação, mas não tem laudo médico. Nessa aula percebi seu interesse. Pesquisar a formiga com a ajuda da lupa parece ter sido uma aventura. Na medida em que a docente Rosa perguntava-lhe sobre o que estava entendendo, com gestos corporais às vezes ia dando respostas (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A continuidade da aula foi na sala, e esta estava organizada por espaços com: brinquedos, livros infantis, fantasias, materiais didáticos, geladeiras, fogões e pias em miniatura, um grande tapete e almofadas. As crianças apresentavam autonomia e liberdade para acessar esses espaços e a responsabilidade de organizá-los após utilizá-los.

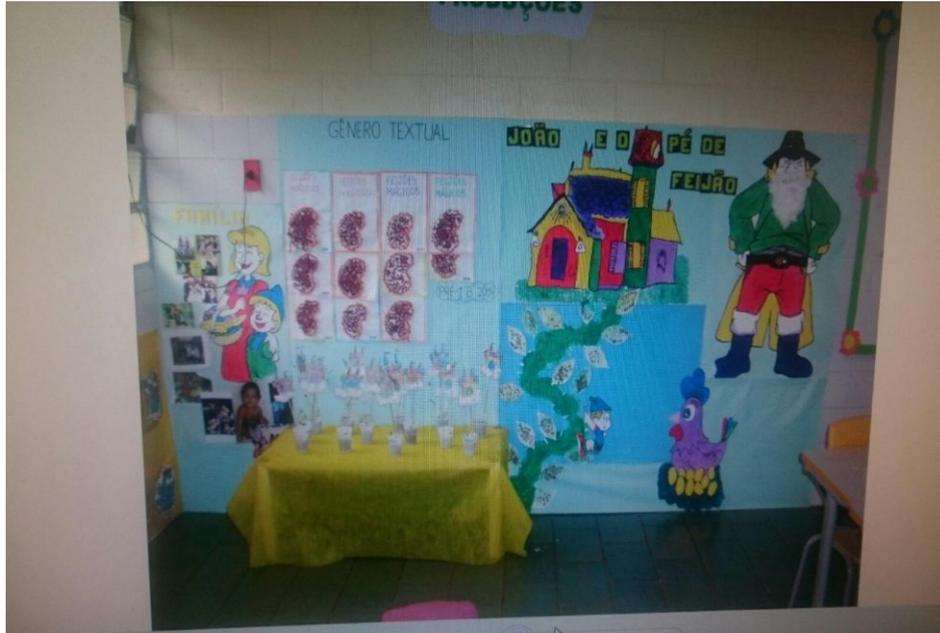
No momento das brincadeiras, as crianças assumiam papéis de mãe, pai e professora e interagem. Kishimoto (1997, p.18) afirma que “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”. Nesse sentido, na medida em que as crianças externavam suas vivências, a docente Rosa (2014) ia estimulando tanto a exposição dos saberes quanto mediando descobertas.

A criança com suspeita de ter deficiência em alguns momentos brincava sozinho de carrinho, em outros brincava no espaço da cozinha com outras crianças, pronunciava sons e gesticulava. Percebíamos que a docente Rosa (2014) buscava favorecer essa interação.

As organizações dos espaços das quatro salas de aula observadas seguiam a estrutura da sala de aula da docente Rosa (2014), porém com diferenças quanto aos espaços construídos em virtude dos projetos específicos de cada turma. Os projetos partiam do macroprojeto “Contos Infantis”, como também da curiosidade, das indagações e de acontecimentos vividos pelas crianças.

A fotografia a seguir, evidencia a organização do espaço em exploração ao Conto “João e o pé de feijão”.

**Fotografia 1** – Organização do espaço – Conto “João e o pé de feijão”



Fonte: acervo fotográfico da docente Jasmim (2014).

A partir dessa organização, foi possível observarmos que as produções eram afixadas em lugares acessíveis, o que estimulava o interesse, o contato e o manuseio pelas crianças das produções, assim, como a imaginação que, segundo Vigotski (2009) precisa ser estimulada para que ações enriquecedoras possam ser vividas, construídas e reconstruídas pelas crianças.

Nos relatos das docentes, foram evidenciados percursos construídos para compreenderem e realizarem suas práticas pedagógicas na nova perspectiva de ação:

É esse ano foi muito novo, muita coisa, não que a gente já não tivesse fazendo, muitas coisas a gente já fazia, mas esse ano assim, teve uma, é uma proposta bem mais diferente. A gente se prendia muito na educação no desenvolvimento da criança, no aprendizado, e agora tem que deixar as crianças mais livres pra escolher, pra interagir. E nós tivemos que nos adequar, com o sistema da nova proposta. É um aprendizado (VIOLETA, 2014).

Percebemos no relato da docente Violeta (2014) o impacto que a proposta trouxe para sua prática. A sua compreensão era de que a mudança havia sido feita de forma impositiva, confirmando a ausência da coletividade no processo de construção da proposta pedagógica baseada nas DCNEI (BRASIL, 2009). Como já pontuamos anteriormente, o caráter legal das DCNEI (BRASIL, 2009) não anula o direito da escola atender suas necessidades e realidade. Compreendemos que esse dado colocado pela docente necessita ser problematizado pela equipe.

O brincar livremente, a liberdade da criança para criar e a interação social são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo. Vigotski (2009, p.13) afirma:

Entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia conta-se a da capacidade criadora das crianças, a da promoção desta capacidade e a da sua importância no desenvolvimento geral e maturação da criança. Desde os primeiros anos da infância, encontramos processos criadores que se refletem, sobretudo, nos seus jogos. O rapazinho que cavalga um pau e imagina que monta a cavalo, a rapariguinha que brinca com a boneca e se imagina mãe dela, as crianças que brincam aos ladrões, aos soldados, aos marinheiros, mostram nos seus jogos exemplos da mais autêntica e verdadeira criação.

Nesse sentido, incentivar espaços para brincar, imaginar e criar na Educação Infantil é possibilitar que a criança aprenda e oportunizar ao docente explorar pedagogicamente aspectos sociais, culturais, comportamentais que emergem do processo criador da criança.

A forma como cada docente compreendeu e desenvolveu a proposta pedagógica difere. Nesse sentido, os relatos a seguir se fazem necessários:

É essas atividades, nós passamos por uma reelaboração de proposta esse ano, que foi uma novidade. Ah... é... uma novidade que não é tão novidade. Pelo menos pra gente que já vinha trabalhando nessa ideia. De repente nós vamos trabalhar, ano passado foi com música. Então, a gente trazia essa música, trabalhava é, todos os eixos dentro de uma música. — Ah, como seria possível? É possível. E esse ano nós trabalhamos com o conto (JASMIM, 2014).

É, esse ano, nós trabalhamos de uma forma diferenciada. Foi muito interessante, é... a princípio a gente teve alguma dificuldade, mas fomos entendendo. E com ajuda da coordenadora pedagógica, é... nós trabalhamos com esses contos, onde eu acho que foi muito rico, o aprendizado, porque você trabalha brincando, você trabalha criando, você trabalha buscando. Isso, pras crianças, é muito interessante, divertido, é uma aula que eu posso dizer que estimula (TULIPA, 2014).

Porque eu acho que hoje eu vejo que o trabalho executado com as crianças, ele atende qualquer criança, sendo ela especial ou não, porque o foco dele é a criança (ROSA, 2014).

Da compreensão das docentes, emergem pontos positivos sobre o aprender brincando e criando por meio da exploração de contos literários, sendo a criança a protagonista principal do processo. A forma como estava estruturada a prática docente de Jasmim (2014) possibilitou compreender e realizar as mudanças pedagógicas. Tulipa (2014) admite ter sentido dificuldade, mas o entendimento veio na medida em que foi colocando em prática a proposta e percebendo suas potencialidades. Emerge também da sua fala o apoio que a coordenadora pedagógica prestou ao processo de compreensão da proposta. No relato da docente Rosa (2014), o objetivo das DCNEI (BRASIL, 2009) é manifestado, ou seja, a garantia do direito de aprender para todos, sendo necessário o conhecimento sobre a criança.

Hoje você não planeja pro professor ou pra um conteúdo, hoje você planeja para atender a necessidade de cada criança, que está na sua sala de aula. Então, quando você vai planejar algo, você tem que pensar: — Que criança que vai gostar disso? E, dentro disso, o que que eu posso oferecer para as outras crianças que não gostam disso aqui? Mas, que tenham o mesmo objetivo de desenvolvimento, então isso pra mim, foi muito bom essa mudança.

O conhecimento sobre cada criança aponta para a busca de práticas pedagógicas que possibilitem conhecer as especificidades das crianças, bem como contemplar suas potencialidades. Nesse sentido, consideramos que essas práticas possibilitam que a criança com deficiência seja atendida e que seja impulsionada a conhecimentos que favoreçam esse atendimento.

A metodologia pedagógica desenvolvida pelas docentes vai ao encontro de trazer para a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem os saberes que a criança traz para a escola, como também as múltiplas experiências que os diferentes espaços possam estimular.

O uso de mobiliários como mesa e cadeira e atividades em papel mimeografadas ou xerocopiadas foram tendo menos frequência e até deixadas de ser utilizadas, objetivando o processo de criação das crianças. Por meio do relato das docentes a seguir, é possível percebermos algumas das metodologias utilizadas:

Assim, quando nós... é... chegamos na sala todos os dias, o que que a gente faz? Vamos é... praticamente não usamos as mesas e nem as cadeiras. Com esse novo projeto pedagógico que foi adaptado esse ano, a gente passou a não usar. Às vezes usamos quando temos alguma atividade de pintura, a não ser isso a gente não usa (MARGARIDA, 2014).

Como que nós vamos estar elaborando atividades que saiam do papel? Que é também um dos focos dessa proposta, é que se deixe também esse papel de lado e comece a trabalhar e a fazer com que essa criança vivencie experiências não menos, que tragam conhecimento. Ela vai aprender só, não precisa estar em cima de um papel, de uma caneta que já tá pronto pra essa criança. Inclusive esse ano, a gente teve pouquíssimas atividades em papel. E é difícil? É difícil (JASMIM, 2014).

Por meio das observações realizadas, verificamos que a organização do espaço era flexível, dependendo do que fosse proposto pelas docentes ou pelas crianças. As cadeiras e mesas eram utilizadas de acordo com a atividade a ser realizada, porém não eram o principal suporte da docente, pois havia outros recursos pedagógicos, como jogos e brinquedos, e estratégias pedagógicas que possibilitavam a utilização do chão da sala e de outros espaços da escola, como: o pátio, a piscina, a sala de vídeo, o parquinho e o refeitório.

As atividades em papel com esquemas fechados para as crianças seguirem eram aos poucos reduzidas nas estratégias pedagógicas. O papel sulfite, assim como os outros materiais didáticos – lápis de cor, tinta guache, pincel e giz de cera – ficavam disponibilizados. O uso deles era feito de forma livre pela criança ou de forma dirigida pela docente. Destacamos que, mesmo sendo livre a produção, havia, por parte das docentes, indagações às crianças sobre o porquê da produção.

Percebemos, por meio de relatos informais e das observações, que alguns docentes sentiam dificuldade em não poder trabalhar com as atividades em papel com esquemas fechados, mantendo, assim, atividades em papel, principalmente as de pintura.

As interações e brincadeiras são eixos norteadores das práticas pedagógicas, de acordo com as DCNEI (2009), o que justifica a utilização com frequência de jogos manuais e brincadeiras nas estratégias das docentes, o que proporcionava a participação e a interação social entre as crianças e estimulava o processo educativo e a inclusão escolar.

Hoje 18/09/2014 acompanhamos as docentes (regente e mediadora) e as crianças do Pré-escolar 1 ao pic-nic que seria realizado na área externa da escola. A criança que tem característica do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) estava presente. No local apareceram pais com alimentos para o pic-nic, o que compreendemos como apoio à atividade. Durante o pic-nic as crianças pelo incentivo das docentes falavam sobre o conto que estava sendo trabalhado, “Pinóquio”, trabalhando questões como partilha, respeito e obediência, houve momento em que as crianças brincaram livremente explorando o espaço. A interação e a partilha eram garantidas durante as brincadeiras e o delicioso pic-nic. Retornamos para a sala de aula, e as docentes oportunizaram às crianças brinquedos diversos e jogos manuais, conversando sempre sobre o ato de partilhar. A criança com suspeita de TDAH pegou um jogo de quebra-cabeça, explorou, encaixou e conseguiu montá-lo, mostrando atenção, concentração e raciocínio lógico. A docente regente, percebendo a ação da criança, a parabenizou e pediu que ajudasse os outros colegas (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A exploração do jogo pela criança apontou para potencialidades, aspecto que talvez não fosse percebido caso a atividade não despertasse sua curiosidade. Moura (1997, p.80) afirma:

O jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações de jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas.

Consideramos que a valorização das interações sociais e brincadeiras por meio do jogo ou de brinquedos, de forma livre ou dirigida, contribui para se ter a flexibilidade do processo educativo na Educação Infantil, criando, assim, caminhos diversos para as crianças externarem seus saberes e aprendizagens.

Por meio do planejamento semanal feito pelas docentes, são buscados a organização dos ambientes, as possíveis estratégias e os recursos a serem explorados com as crianças.

A gente vai trabalhar, é pesos, é medidas, vamos dizer, vamos pra piscina, a gente leva os recursos: garrafa pra ver quantidade, pra ver é... limite mesmo, até cores nós já trabalhamos. Já fomos pra piscina, levamos garrafas, levamos tinta, levamos um monte de outras coisas pra eles terem a noção de cores (VIOLETA, 2014).

Então, depende muito assim, do que eu vou trabalhar, mas assim, é muita coisa da realidade infantil, é as fantasias, caracterização, é a maquiagem, o brinquedo, a

corda, a bola, tudo que é do mundo, do imaginário deles, o que atrai eles, o que agrada eles. Então, são muitos recursos: a música, o vídeo, tudo isso (ROSA, 2014).

Pelos relatos das docentes, foi possível percebermos que buscam ter vários recursos para a dinamização das aulas, o que emerge também o compromisso de cada uma em estimular a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Todavia, entendemos que a prática pedagógica docente, para atender as especificidades das crianças, precisa estar em constante busca investigativa para ter condições de agir frente às situações que possam surgir, pois seu direcionamento é fundamental.

Percebemos que, quando havia o prolongamento de uma atividade livre ou direcionada, era gerada gradativamente a perda do interesse da criança pela atividade, fato que nem sempre era percebido pela docente. Nesse sentido, entendemos que o olhar observador, investigador e questionador da docente no processo contribui tanto para avaliação do que está sendo proposto e de sua prática pedagógica, quanto para a avaliação do desenvolvimento da criança, que, segundo as próprias docentes, é contínua e registrada por meio de relatórios descritivos semestrais.

Na “UMEI Pinóquio”, a gestora educacional, a coordenadora pedagógica e duas docentes, dentre elas a docente Rosa, sujeito dessa pesquisa, participaram do Curso de Especialização em Educação Infantil, em Tucuruí, situação que percebemos ter contribuído para a realização da proposta pedagógica baseada nas DCNEI (BRASIL, 2009).

As atividades planejadas pelas docentes, como aula passeio, visita ao bosque, ao parquinho, ao supermercado, tinham sempre a colaboração e a participação da equipe técnica. O momento do lanche das crianças aos poucos era alterado no sentido de proporcionar-lhes autonomia, cada criança desde o maternal se servia, colocando no prato o alimento e a quantidade necessária. Havia, por parte das docentes, da equipe técnica e das merendeiras, a atenção de que a criança estava ou não se alimentando, estimulando uma correta alimentação.

A busca por verificar na prática a vivência da criança enquanto sujeito histórico, social e cultural conduzia a equipe a realizar ações que nem sempre estavam dentro de suas condições de trabalho, pois alguns materiais didáticos e recursos eram comprados pelas docentes, e para os passeios eram utilizados os carros das funcionárias e/ou carros de pais que, sendo convidados pelas docentes, eram parceiros da escola.

Compreendemos que a mudança na metodologia pedagógica desestruturou as docentes, mas aos poucos foram construindo percursos estratégicos que possibilitaram a compreensão da proposta, mesmo tendo que avançar e problematizar de forma coletiva alguns aspectos, e isso principalmente permitiram que as crianças experienciassem ambientes mais

ricos de estimulações e adquirissem conhecimentos de forma lúdica e significativa, experiência construída que era partilhada nas formações continuadas, o que motivava a observação *in locus* por docentes e equipe técnica de outras escolas.

A implantação dessa proposta foi iniciada, está em construção e pela dialeticidade da educação precisa ser gradativamente avaliada. Alguns docentes conseguiram fazer rupturas epistemológicas, mas outros precisam de apoio e estímulo para reconstruírem novas certezas para sua ação e poderem, assim, acreditar que

O conhecimento não é, assim, visto como conjuntos estáveis, estruturas hierárquicas imutáveis ou cadeias causais linearmente condicionadas, mas como uma rede de significações, constituída de nós e conexões em um espaço de representações em permanente transformação (OLIVEIRA, Z. DE M. R. DE 2011, p.223).

Nesse enfoque, consideramos que a proposta pedagógica precisa ser garantida por todos, para que, assim, a Educação Infantil Inclusiva seja assegurada. A análise da ação docente junto às crianças com deficiência que estava mergulhada nesse processo constitui a seção seguinte.

## **6 – ATENDIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA SALA REGULAR NA “UMEI PINÓQUIO”: CONHECENDO A PRÁTICA DOCENTE**

Os tópicos que constituem esta seção são as categorias temáticas que resultaram da divisão dos indicadores de análise que surgiram das observações e das falas dos sujeitos da pesquisa durante a realização das entrevistas.

### **6.1 – Autoformação e formação docente para o desenvolvimento de práticas docentes inclusivas**

A entrada das crianças com deficiência na “UMEI Pinóquio” foi compreendida por seus docentes como uma evolução de sentimentos, que partiu da insegurança para a ousadia, devido à necessidade de conhecimento sobre a criança.

Jasmim (2014), Margarida (2014) e Violeta (2014) revelaram em seus depoimentos a seguir o medo que tinham de ter uma criança com deficiência em suas responsabilidades. Foi a primeira vez que Violeta (2014) atendeu em sala regular crianças com deficiência, diferentemente de Jasmim (2014) e Margarida (2014), que já haviam tido outras experiências. O sentimento revelado pelas docentes apontou que a cada novo atendimento a insegurança era manifestada:

Eu tinha um medo muito grande de ter uma criança especial, porque eu já ficava pensando: — Como ia ser? Como eu ia tratar ele? Assim, eu tinha medo? Por que como eu ia tratar ele? Como eu ia fazer? Eu ia ter menos tempo? Como é que ia ser o relatório dele? As atividades iam ser diferentes? (MARGARIDA, 2014).

Esse ano, foi um ano de trabalho, até então, a gente não conhecia a criança. O medo a princípio, tem muito medo: de como tocar? De como fazer? (JASMIM, 2014).

Primeiro eu procurei compreender, o que cada um, como cada um. Não, não primeiro eu tirei aquele medo do meu coração, e, ver... e... saber o que eu via antes, eu procurei ir pertinho dele e compreender a realidade de cada um, pra eu ter a minha compreensão mesmo deles, pra dizer como eles agiam, como eles se comportavam pra passar e ir pra prática, procurando conhecer (VIOLETA, 2014).

Os sentimentos de medo, receio e insegurança estão relacionados pela ausência do não saber sobre, que indica a necessidade de saber mais acerca da criança. O conhecimento sobre as especificidades e potencialidades da criança com deficiência por cada docente foi construído por meio de sua ação com ela.

Segundo Andrade, Carvalho e Pereira (2014, p.106)

A partir do contato direto com as pessoas deficientes, é possível desenvolver tentativas para superar o medo, a angústia e as dúvidas geradas no contato inicial. Com o tempo os preconceitos e receios vão sendo desmistificados e os professores

percebem que esse novo contexto não é tão diferente do cenário que estavam habituados. 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.

Nessa perspectiva, é salutar que o docente na Educação Infantil inter-relacione seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil ao conhecimento sobre a deficiência que a criança possui e sua forma específica de agir, interagir e aprender, buscando, assim, visualizar trajetórias metodológicas para estimular o seu desenvolvimento. O medo e a insegurança foram superados quando a docente foi descobrindo por quê e como incluir.

Isso remete a pensarmos que a forma como incluir é diversa, pois cada criança é única, não sendo possível estimulá-la e atendê-la seguindo “receitas prontas” (MENDES, 2006). É um processo dinâmico e contínuo que se inicia na capacidade de compreender, respeitar e aceitar as diferenças do ser, enquanto humano (OLIVEIRA, I. A. DE 2004).

De acordo com relato das docentes sobre o momento de inclusão das crianças com deficiência nas salas de aula regulares, o conhecimento adquirido por elas para atender as crianças veio por meio da busca individual:

É, além de eu procurar a família, eu estudo. Entro na internet faço muitas pesquisas, e através disso eu aprendo e trago esse meu aprendizado pra sala para passar pra eles, não passo só pra eles, eu passo pra família também, pra família também, ter consciência, que só eu sozinha, não tem como ficar. Então, tento passar pra família (MARGARIDA, 2014).

Primeiro foi o caminho da internet, pesquisar, vai no google, pai google, antes era o Aurélio. Na internet, bota característica, bota de como fazer, experiências, chat e blog e aí vai ler. Aí, depois que você começa a ler, aí seu horizonte se expande. Através assim, da internet que eu comecei a procurar e questionar, e procurar saber, mas como a gente não tem tanta experiência aqui, assim na prática, não tem. E aí eu, internet, só não teve outro além da internet. [...] Fui pesquisar algumas leis, que essa criança tem direito e que a escola também tem, por obrigação e que a família também. Então, eu busquei muito essa questão legal (JASMIM, 2014).

O aprendizado por meio das redes sociais foi uma forma de as docentes buscarem o conhecimento acerca das necessidades das crianças com deficiências e das possíveis estratégias a serem realizadas, situação possivelmente gerada pela ausência de estudos sobre a Educação Inclusiva no contexto escolar. De acordo com Santos e Silveira (2013), grande parte dos docentes que utilizam a internet para busca de conhecimento é motivada pela necessidade de serem atendidas suas dúvidas, que por diferentes situações não foram solucionadas ou minimizadas nas formações continuadas.

As autoras apontam ainda para a necessidade dos blogs e das redes sociais serem compreendidas como ferramentas pedagógicas, para o processo de formação continuada pelas escolas. Entendemos que há riquezas de materiais disponíveis na internet, em *sites* e blogs,

sobre uma variedade de assuntos, e que explorar esse meio tecnológico com rigor científico é uma forma de conhecer estudos e pesquisas que possam contribuir para o conhecimento.

Violeta (2014) demonstrou em seu relato a compreensão da necessidade de buscar conhecimento, uma vez que a inclusão escolar precisa ser feita, assumindo, assim, o compromisso com a ação: “É lendo. Que como tem... é a inclusão mesmo, a inclusão está aí, a gente tem que buscar, porque, sempre há uma situação nova, não tem como fugir da situação. Tem que buscar” (VIOLETA, 2014).

Pautando-nos nos relatos obtidos, é possível afirmarmos que as docentes buscavam a autoformação para desenvolverem suas práticas junto às crianças com deficiência, situação que evidencia a busca investigativa e a responsabilidade profissional de construir caminhos pedagógicos possíveis de apoiar sua ação e poder, assim, permitir que a inclusão escolar fosse sendo percebida como direito legal e dever de todos em promovê-la e que não poderia ser feita sem o pesquisar. “Não, a gente precisa estar buscando, pra você ter uma determinada postura. Não é assim, ai eu estou inventando da minha cabeça, não, é leitura, é pesquisa” (JASMIM, 2014).

Para Freire (1996, p.91-92),

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mais autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Sendo assim, compreendemos que a intensidade e a frequência com que o docente busca a sua profissionalização, por meio da formação, podem ampliar ou não sua capacidade de problematizar as situações sociais, culturais, políticas e econômicas que permeiam tanto a sua realidade profissional e pessoal, quanto a realidade do discente.

Consideramos que a maneira como Jasmim (2014), Margarida (2014) e Violeta (2014) acolheram as crianças com deficiência reflete o estímulo interno intrínseco de cada profissional (GALCERAN, 2012) em acolher as diferenças, como, também, de suas práticas docentes estarem sendo estimuladas pelos princípios de Educação Inclusiva que embasam a proposta pedagógica que vem sendo construída na escola, pois a preparação para fazer a inclusão escolar “começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais” (SARTORETTO, 2013, p.79). Vale

ressaltar que os relatos das docentes Rosa (2014) e Tulipa (2014) vêm ao encontro das análises aqui abordadas.

A formação pode ser buscada pela via da autoformação, pois “para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender” (KRAMER, 2002, p.129). E essa aprendizagem perpassa desde a graduação inicial até o processo de formação continuada. Nesse sentido, consideramos ser necessário refletir mais sobre tal processo.

Compreendemos, assim 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 seu objeto de 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, de 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.

As docentes sujeitos dessa pesquisa, quando relataram acerca da formação continuada, manifestaram constatações sobre a efetividade dos encontros em virtude da construção da proposta pedagógica. Porém, relacionado à formação continuada para o favorecimento de conhecimentos e práticas para o atendimento da criança com deficiência e a Educação Inclusiva expuseram:

A formação? O aprendizado da formação continuada? Esse ano teve uma, foi bom. Até aprendi muita coisa, na formação a respeito sim de criança na inclusão. Foi justamente para inclusão, uma das formações, pra mim foi boa. Essa formação foi passada pra mim, até na hora certa. Foi quando ele entrou na minha sala (MARGARIDA, 2014).

De forma geral ou especificando assim a inclusão? Essa sala que é pra está trabalhando? Porque se for disso, nós tivemos uma formação, uma única formação pra mediadora somente. Pra professora regente não (JASMIM, 2014).

Não houve tempo esse ano. Como a SEMEC, ela intensificou bastante as nossas formações, nós tivemos uma com a professora da sala de recursos, que foi muito boa, na elaboração de jogos, porque ela foi em cada professor e disse assim, separou: — Esses jogos atendem o seu aluno. Esse atende o seu. E esse atende o seu. E aí nós trabalhamos em cima daqueles jogos que ela usa. Foi muito boa essa formação. Foi fantástica. Pena que só foram dois dias (ROSA, 2014).

Nos relatos de Margarida (2014), Jasmim (2014) e Rosa (2014), aparecem divergências quanto à informação da ausência ou não da formação continuada. No entanto, percebemos que a docente Margarida (2014) referiu-se ao processo inicial da inclusão da criança com deficiência na sala regular; a docente Jasmim pontuou a formação tendo a sala de recursos multifuncionais como parâmetro e afirmando a formação esporádica específica ao

docente mediador; e a docente Rosa (2014) trouxe a informação da formação que foi uma oficina de confecção de jogos ocorrida no final do 4º bimestre feita pela docente da SRM.

A afirmação da ausência da formação continuada específica veio por meio da resposta da docente Violeta (2014), que disse não ter tido nenhum encontro sobre o aspecto aqui abordado.

A formação continuada prevista no parágrafo único, artigo 62 A, da Lei 12.796 (BRASIL, 2013), garante ao docente construir novos conhecimentos a partir do estudo contínuo em serviço. A formação continuada na área da Educação Inclusiva está prevista, também, no plano de ação do Departamento de Inclusão, porém não está sendo garantida. A ausência de formação específica para o processo de inclusão escolar ou a sua esporadicidade contribui, segundo Glat e Pletsch (2012), para o desconhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva.

Compreendemos que o como incluir precisa ser problematizado.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p.39).

Consideramos, ainda, que a escola, enquanto instituição, precisa trazer para a proposta pedagógica metas para que ações e momentos possam ser criados e efetivados em prol do conhecimento acerca de processos que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento das especificidades das crianças com deficiência. Não se pode negar que a política de inclusão é dever de todos e que os municípios, por meio de suas secretarias, devam agir continuamente para garantir a oferta de formações, no entanto, a escola não pode eximir-se dessa busca.

A partir das análises, foi possível percebermos que as docentes articulavam em suas práticas pedagógicas os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva para desenvolverem suas ações junto à criança com deficiência ao buscarem primeiramente a autoformação, estimulada pela responsabilidade profissional e pelo compromisso com o atendimento da criança com deficiência no ensino regular.

Nos momentos em que tivemos contato com as docentes no espaço da sala de aula e extra-sala, percebíamos o afeto, a preocupação de promoverem a participação das crianças com deficiência no processo escolar, assim como o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem. A relação de diálogo baseada no afeto e na alteridade era manifestada e garantida:

Ah... (risos) é apaixonante. A gente tem, não que não tenha carinho pelas outras crianças, claro que tem. Mas assim, é um carinho, mais cuidadoso, mais é... Eu, nunca tinha trabalhado com crianças é a primeira vez, que eu peguei uma criança com síndrome de DOWN é a primeira vez que eu peguei... um portador. E assim, foi muito desafiador mesmo (VIOLETA, 2014).

Então assim, eu fui caminhando com ele, fui mostrando pra ele que eu o respeitava e que ele precisava me respeitar, que também foi uma dificuldade para ele compreender o que era respeitar. Então, eu dizia muito: — Olha a titia não grita com você! Então não grite comigo. Eu não lhe bato! Então, não me bata. Eu lhe dou carinho! Me dê carinho. Então, eu precisei ensinar isso para ele. Mostrar para ele, que para que eu seja respeitada, eu preciso respeitar. É assim, isso foi uma vitória, eu acho que eu consegui! (risos) (ROSA, 2014).

E ela me entendia, essa relação assim: — Eu estou aqui pra te ajudar. Eu não vou passar a mão na sua cabeça, por você está nessas condições, que eu vou ficar fazendo o que você quer. Então, assim, e eu percebia que ela, às vezes, ela ficava assim, com o pé atrás, e aí muitas vezes assim, com raiva de mim, que eu não estava fazendo o que ela queria. Que às vezes quer, ficar fazendo manha, quer por que quer fazer birra. Não, de maneira alguma, nunca permiti que ela fizesse (JASMIM, 2014).

O diálogo e a afetividade são saberes que, segundo Freire (1996), são necessários à prática docente, pois permitem a abertura para o contato, o conhecimento da realidade ao qual o discente está imerso e de seus saberes, oportunizando ao docente a segurança e a disponibilidade, a diminuição da distância entre sua realidade e a do discente, e o gostar de querer bem, sem perder o compromisso ético.

Essas constatações foram evidenciando que as docentes, por meio dos conhecimentos adquiridos no processo de autoformação e também pelo conhecimento advindo das DCNEI (BRASIL, 2009), articulavam às suas práticas pressupostos que contribuía para a inclusão da criança com deficiência no espaço escolar.

Um dos momentos que nos fizeram perceber a intensidade da proposta pedagógica inclusiva ocorreu quando realizávamos a observação na sala do pré-escolar 1, onde a professora Jasmim e a docente mediadora eram responsáveis, pois vivenciamos a interação, a participação, a autonomia e a inclusão da criança com deficiência na sala regular.

Os espaços da sala de aula em questão estavam organizados por baús com brinquedos, mesas acessíveis às crianças, com materiais didáticos, e elementos que faziam o texto literário *Peter Pan* estar presente: a árvore oca onde a personagem Wendy contava suas histórias para Peter Pan era simbolizada por uma espécie de cabana feita de tecido. Nesse espaço, os livros infantis ficavam e eram lidos pelas crianças, e a canoa, tipicamente paraense, simbolizava o barco do Capitão Gancho, lugar onde as crianças interpretavam a história com muita animação e faziam questão de contar para todos os visitantes, inclusive para nós, que acabamos pela extensão dos dias de pesquisa de campo, visitantes assíduas. Nesse espaço,

estava presente também um sofá adaptado, recurso financiado pela docente da sala regular e a docente mediadora.

Na fotografia 2 a seguir, é possível percebermos alguns aspectos da organização do espaço descrito acima.

**Fotografia 2** – Organização do espaço da sala de aula – “Conto Peter Pan”



Fonte: acervo fotográfico da docente Jasmim (2014).

As estratégias que as docentes utilizavam para as crianças explorarem esses espaços e outros que gradativamente iam surgindo eram diversas, mas normalmente começavam pelo diálogo, pelo que a criança trazia de sua realidade. Vigotski (2009, p.63) afirma que “A verdadeira educação consiste em despertar na criança aquilo que ela tem já em si, ajudá-la a expandi-lo e orientar o seu desenvolvimento numa determinada direção”. Entendemos que na medida em que o diálogo é estimulado a vivência de cada criança pode ser conhecida, saberes são externados e apropriados pelo grupo.

No contexto evidenciado, presenciávamos a criança com deficiência física que se comunicava por meio de sua expressão facial arrastar-se pelo chão, entrar e sair da árvore oca, com autonomia para buscar uma coleguinha de sala, além de expor seu desejo, mostrava-nos que era capaz de enfrentar obstáculos como a locomoção para atingir seu objetivo. Durante a atividade com a linguagem musical, trabalhada pelas docentes, a criança sorria, balbuciava e se movimentava. Nos momentos livres, mas acompanhados pelo olhar vigilante das docentes,

a criança com deficiência, arrastando-se pelo chão, pegava papel e giz de cera e realizava, com movimentos trêmulos, traços fortes.

E, assim, a criança ia construindo sua participação na sala, interagindo com seus colegas e desenvolvendo sua aprendizagem, mostrando para todos que a inclusão é necessária e possível e deve ser ofertada desde a primeira etapa da educação básica. Compreendo, assim como Bezerra e Souza (2012, p.34-35), que:

a Educação Infantil quando reafirma, acolhe e promove a inserção de crianças com deficiências – de 0 (zero) 5 (cinco) anos- em programas educacionais regulares, no contexto positivo de interação criado entre crianças com e sem deficiências nessa etapa da educação básica, notáveis são os ganhos no desenvolvimento pessoal e institucional, inclusive para o corpo docente – com os devidos programas de formação continuada para professores – e demais profissionais, além da melhoria das relações da escola com as famílias dos alunos e a comunidade em geral.

Destacamos novamente o compromisso e a responsabilidade das docentes nesse processo de inclusão escolar, assim como a mudança da prática pedagógica em virtude da implantação das DCNEI (BRASIL, 2009) na proposta pedagógica da escola. Porém, esse processo precisa ser garantido por todos. A acessibilidade na estrutura física ou mobiliária é um dever do poder público garantir e da comunidade escolar requerer. O atendimento educacional é um direito de cada criança cidadã, e suas diferenças precisam ser respeitadas.

## 6.2 – Atendimento igual para todos e respeito às diferenças

Oliveira, I. A. de (2004) pontua que o princípio da integração na perspectiva da política inclusiva é constituído pelos valores democráticos: igualdade de direitos, participação ativa e respeito aos direitos e deveres.

Os valores que sustentavam o atendimento pedagógico das crianças com deficiência pelas docentes na “UMEI Pinóquio” foram sendo percebidos durante as observações, como também relatados por elas durante as entrevistas:

As outras crianças quando perceberam que ele era diferente, eles tratavam ele como bebê e eu não queria aquilo, eu queria que ele fosse tratado igual os outros eram. Assim é, eu até cheguei a comentar com as meninas que trabalham comigo, que eu não queria que elas tratassem ele diferente. Porque assim, a minha relação com ele, não é diferente. Do jeito que eu trato o que não é especial eu trato ele, quero que seja do mesmo jeito, pra ele não sentir a diferença (MARGARIDA, 2014).

No relato de Margarida (2014), percebemos uma preocupação em não deixar a criança com deficiência perceber sua necessidade, o que entendemos que foi uma forma de tentar protegê-la. No entanto, compreendemos que a situação de deficiência precisa também ser refletida com as docentes, pois “Há, portanto, uma noção de complexidade das relações

intersubjetivas e nesta complexidade é preciso considerar-se a diversidade como parte do existir humano” (OLIVEIRA, I. A. DE, 2004, p.84). Nessa perspectiva, é mister considerar que enquanto humanos temos diferenças, aprendemos e expomos nossos conhecimentos de diferentes formas, nos comunicamos por palavras, gestos e sinais.

A partir do comportamento de Margarida (2014), percebemos que estudos e reflexões acerca dos valores de igualdade, participação e respeito às diferenças se fazem necessários nos momentos de formação continuada, para que as docentes possam articular em suas práticas conhecimentos, percebendo que a igualdade não limita as diferenças ou vice-versa, compreendendo, assim, que a existência de uma precede a outra.

Violeta (2014), em seu relato, afirma a busca pelo atendimento igual que não inferioriza e que está diretamente relacionado à participação ativa tendo as crianças direitos e deveres respeitados e garantidos:

Eu acho assim... eu sempre dizia pra professora mediadora: — Eu trato os dois, como eu trato os outros, como as outras crianças. Quando eu tiver que chamar atenção, eu vou chamar, quando tiver que dá carinho, eu vou dar carinho, tiver que cobrar, eu vou cobrar, claro que respeitando a limitação, que nem das outras pessoas (VIOLETA, 2014).

O respeito a qualquer tipo de limitação que a criança com deficiência possa apresentar, levanta a necessidade de assumir as diferenças, pois caso contrário estará pela igualdade, ignorando-se as necessidades. Igualdade e diferenças parecem ser valores que precisam ser mais debatidos e refletidos pelas profissionais, pois também observamos em alguns relatos a divergência na forma de atendimento por parte das docentes da sala regular e mediadoras, sendo que ambas precisam possibilitar ações que venham ao encontro da autonomia, da independência e da valorização da criança com deficiência.

Entendemos que a igualdade e as diferenças são valores que estão imersos na proposta pedagógica das DCNEI (BRASIL, 2009), pois acolher as crianças com suas características culturais, sociais e históricas e em seus direitos enquanto cidadãos é garantir que sua identidade seja respeitada. Refletir coletivamente nessa perspectiva poderá contribuir para a convergência de ações entre as profissionais.

A docente Tulipa (2014), em seu relato, evidenciou um momento dessa construção na sala do pré-escolar 1, onde estava inclusa uma criança autista:

Ele tem, ele tinha 3 coleguinhas na sala que ele saia pela escola, porque na hora do recreio a gente tinha um comando de não sair em fila, mas montar os pares, e ele tinha: a Paula, que é um doce de criança, que se aproximou dele e ele no primeiro dia, ele não, não, não deu a mão, não saiu junto com ela, mas ele saiu, junto com o grupo para o recreio. Mas ela não se incomodava, ela se sente bem ficava próximo dele (risos). O copo da água, se ele fosse ou não no bebedouro, a água dele era

recolhida e oferecida pra ele por ela, E assim, sucessivamente. Ela se aproximou muito dele e no final ele já saía de mãos dadas, ele já sabia que ela era o par. No recreio ela ficava com ele, trazia a vasilhinha dele, tudo dele ela sabia. Dentro da sala, ele fez também amizade com o Ricardo e o Pedro.

O relato de Tulipa (2014) foi visivelmente verificado em nossas observações, pois as crianças construíram laços de amizade com a criança autista que impulsionavam a sua interação social e comunicação:

Hoje dia 13/11/2014 a aula da turma pré-escolar 1 da docente Tulipa deu início com oração e músicas infantis. A participação da criança com autismo foi pouca, porém ficou observando os movimentos dos colegas, que logo buscaram levá-lo para roda, a criança correspondeu com sorrisos, mas não aceitou seguir os colegas. Andou pela sala, depois rastejou pelo chão, levantou-se, olhou-se no espelho e começou a dançar ao som da música. No momento da atividade que seria realizada utilizando a mesa escolar, não aceitou sentar no lugar que estava disponível para ele, optou por sentar-se ao lado do coleguinha Ricardo e realizar a atividade de pintura solicitada pela professora (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A ação das crianças em buscarem a criança autista para a roda significou o interesse em terem o colega incluso na atividade e o respeito a sua decisão de não participar. O comportamento das crianças em relação ao seu colega autista era motivado pela prática da docente Tulipa e da mediadora, que agiam, estimulando a participação da criança em todas as atividades e respeitando-a em sua especificidade. Consideramos, assim, que as práticas pedagógicas inclusivas das docentes contribuíam para o processo educativo de todas as crianças.

No relato da docente Margarida (2014), há a constatação de avanço na aprendizagem da criança que apresenta dificuldade de se locomover e falar, estimulada pela relação com seus pares:

A amizade dele com as outras crianças é igual, não existe uma diferença entre eles. Na hora do recreio eles ficavam com aquela proteção nele, às vezes eu não queria. Eu só dizia assim: — Eu quero que vocês vão correr. Chamam ele pra correr com vocês! — Não, ele não pode correr. — Pode sim. Ele pode, ele sabe correr. E agora não, na hora do recreio ele sai correndo atrás dos outros. Então assim, já foi um avanço bem grande que eu tive. A proteção dele já me deixava preocupada.

Consideramos que a superação do sentimento de proteção das crianças exposto por Margarida (2014) contribuiu para as crianças perceberem o potencial do colega em se desenvolver, que foi estimulado pelo processo de amizade e cooperação construído entre as crianças.

Segundo Vygotsky (1998, p.129-130),

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento postulados pelo autor só se concretizam pela via da interação social e da cooperação, ou seja, indica que para aprender é preciso estar junto, incluso com seus pares, explorando o meio no qual se está imerso, conhecendo as necessidades de cada um, respeitando, ajudando, o que oportuniza também descobrir potencialidades e habilidades. Nesse sentido, aprender e desenvolver são inerentes a todos, e a forma de acessar tais processos só ocorre pela via do estar com o outro, ou seja, na dimensão social (FREIRE, 1996).

Na relação entre as crianças sem deficiência e as crianças com deficiência, percebíamos a interação social, a cooperação e a amizade, situação que era reflexo do atendimento baseado na igualdade, na participação e no respeito pelas diferenças, proporcionado pelas docentes, evidenciando, assim, a articulação de pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva.

As estratégias utilizadas pelas docentes para o desenvolvimento de ações que privilegiam o estar e o construir com o outro eram previstas por meio do planejamento semanal. A forma como esse instrumento era construído e de que maneira contemplava o atendimento das crianças com deficiência foram analisadas.

### 6.3 – Planejamento e organização de recursos e atividades específicas

Libâneo (1990, p.222) compreende o planejamento como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Nesse prisma, é possível afirmar que planejar exige reflexão e tomada de atitudes frente aos aspectos que perpassam e influenciam a escola, seus discentes e a comunidade, tornando-se, assim, um instrumento de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem.

Com a construção da proposta pedagógica da Educação Infantil, na “UMEI Pinóquio”, o ato de planejar, que é flexível (LIBÂNEO, 1990), passou a ter uma abertura maior, podendo, assim, o docente articular situações novas às suas ações anteriormente planejadas.

Durante as entrevistas com cada docente, buscamos saber de que forma, no planejamento das aulas, eram previstas ações que propiciassem o atendimento da criança com deficiência?

Quanto a isso, a docente Violeta (2014) fez o seguinte relato:

É na verdade no planejamento, se eu te falar que eu pensava especificamente naquela criança, naquele momento, não. Na hora da atividade se aparecia, se ocorresse de ter uma necessidade especial de está cuidando ou orientando em outro sentido, a gente faria. No planejamento em si, porque como o planejamento é muito vago, até pra gente, como professor, eu é... eu acho que não, não, não pensava naquele momento. Aí, no momento da atividade, observava o que estava acontecendo e se houvesse necessidade de intervir ou de orientar de outra maneira, aí... executava.

Percebemos no relato da docente certa incerteza quanto a pensar ou não na criança com deficiência no momento do planejar. Da caracterização do planejamento como vago, indiretamente emerge a apreciação valorativa quanto à funcionalidade do instrumento, que se efetivou após a construção da proposta pedagógica que vem sendo implementada na escola. A organização de recursos pedagógicos específicos, quando necessários, ocorria pela improvisação.

Nos relatos de Margarida (2014) e de Jasmim (2014), o planejamento foi caracterizado em uma dimensão geral que contemplava todas às crianças, tendo assim um sentido amplo, não mais vago como abordado por Violeta (2014). A organização de recurso pedagógico específico era realizada, porém não fazia parte do ato de reflexão do momento de planejamento, sendo também improvisado:

Quando nós fazemos o planejamento da nossa turma, eu não penso na criança especial, eu penso no geral todo. Então, eu penso assim, que todas as atividades que eu vou fazer, eu vou adaptar a ele, mas não faço planejamento pensando nele e quando eu termino o planejamento e que eu vou executar as atividades. Eu quero que ele participe, porque assim, as atividades a gente, eu faço a maioria das minhas atividades é sempre um desafio, que eu sempre tento colocar pra todas as crianças, não só pra ele (MARGARIDA, 2014).

Volto a falar, não tinha planejamento específico pra ela, porém, adaptações. Então, que estratégias a princípio? Esse ambiente. Esse ambiente favorecendo esse conhecimento, esse desenvolvimento dessa criança. É dentro desse ambiente, tinha assim... tornou-se necessário, uma cadeira com cinto, pra que essa criança, nesse momento de roda, que ela sentasse na postura, que ela tivesse um equilíbrio pra tá, é... outra estratégia de ser trabalhada com ela, que a gente pode pensar não só no ambiente, é a adaptação, as coisas que a gente, fosse fazer no pátio. Uma vez, que a escola não oferece nenhuma é... acessibilidade (JASMIM, 2014).

Para Faria e Salles (2012, p.40),

O planejamento é o instrumento fundamental na previsão e na organização do trabalho cotidiano do(a) professor(a) com as crianças no que se refere aos objetivos, aos aspectos do currículo a serem contemplados, aos tempos, aos espaços e materiais, às crianças e às metodologias para o desenvolvimento das ações de cuidar e educar. No entanto, é importante que seja sempre flexível para atender às situações imprevistas, bem como aos interesses e às necessidades mais imediatos que surgem no cotidiano.

Compreendemos que a docente, no momento do planejamento, precisa refletir sua ação, não podendo ter um olhar unilateral, pois cada criança, ao adentrar o contexto escolar,

traz sua realidade social e cultural. Nesse sentido, se faz necessário o olhar onilateral no momento do planejar, que poderá ser construído a partir do conhecimento acerca da realidade, das especificidades e das potencialidades de suas crianças. A flexibilidade do ato de planejar acolhe a dialeticidade do movimento da escola gerado pelas crianças, pela equipe escolar, pelos acontecimentos do bairro, do município e do mundo.

Analisamos no tópico anterior que a igualdade e as diferenças precisam ser respeitadas. Cada criança em sua especificidade física, emocional, intelectual pode apresentar maneiras diferentes de compreender, aprender, se concentrar, expor seus interesses, sua aprendizagem. Assim, entendemos ser necessário no planejamento a reflexão desses aspectos, pois:

Uma escola inclusiva de qualidade se preocupa em oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que levam em conta as especificidades dos alunos e sua interação no contexto de sala de aula (GLAT; PLETSCH, 2012, p.23).

Sobre a análise em questão, Rosa (2014) fez a seguinte afirmação:

Eu procurava assim, com o meu planejamento, coisas que eu fui percebendo ao longo do ano que atraía ele, como por exemplo: a água. Então, eu procurei durante esse ano, fazer muita atividade com água, porque eu via que isso despertava o interesse dele e conseguia abarcar vários objetivos que eu tinha na piscina, no banho de chuveiro, a bolinha de sabão, que eu achei que ajudou muito na parte articular dele, por ele não falar, no movimento.

Diante do relato, percebemos que a docente procurou conhecer recursos que estimulavam a criança a participar e desenvolver as atividades, e a partir dessa constatação buscava inserir no planejamento geral estratégias que explorassem determinado recurso, o que consideramos ter sido uma forma de ter no seu planejamento previsões de atividades que pudessem ser realizadas por todas as crianças.

O planejamento diferenciado foi necessário para o atendimento da criança autista, como apontou Tulipa (2014):

Na verdade, o que eu planejava não funcionava. Eu fui detectando, ele foi me apontando. Ele mesmo apontava é... ele foi apontando o que era necessário pra eu fazer. Eu fui perceber, que o que eu planejava, eu praticava na sala de aula, e eu percebia que não estava é, como se fala? Não estava, surgindo efeito. Aí, ele foi apontando e eu fui percebendo o que que ele gostava. Ele ia pro som, ele lia números, porque tem um pequeno visor que aparecia o número da música. Ele ia lá e falava pra mim 24, então, eu fiquei atenta a essas coisas, entendeu? Foi através disso que eu fui percebendo, ele ia lá mudava a música. Como que ele muda? Ele sabe que aquela música 24 é o número da música dele. Então, se ele sabe lê, ele memoriza, ele consegue descobrir o que quer, foi através disso, que eu fui descobrindo e através, e a partir daí, aí sim, ele já entrou no planejamento mais diferenciado entendeu?

A criança mencionada por Tulipa (2014) apresentava um processo de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático em nível avançado, necessitando que a docente construísse um planejamento diferenciado, no sentido de prever atividades que pudessem promover a sua participação e a interação social com todas as crianças e que também valorizassem suas potencialidades.

Uma das organizações de recursos específicos utilizados pela docente vivenciados em sala foi o quadro de rotina diária:

a criança autista levantou-se, foi até a lousa, onde tinha o quadro de rotina diária com fotos e palavras que representavam as ações que iriam ocorrer no dia, números que simbolizavam as horas. Tulipa, ao perceber o interesse da criança pela rotina estabelecida, direcionou-se para ela e explicou cada momento, situação que era observada pelas outras crianças e não era questionada. Percebemos a preocupação da docente em estar informando o início e o término de cada ação de forma geral, mas com objetivo específico de situar a criança autista nas atividades (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Tulipa (2014) afirmou que o quadro de rotina diária já era um recurso pedagógico utilizado para situar as crianças sobre as atividades que seriam realizadas e que, devido à necessidade da criança autista em visualizar essas ações para, assim, compreender a mudança de espaços e atividades, adaptou o quadro. A adequação foi sugerida pela docente da SRM e não causou diferenciações na turma, pois era algo com que todas as crianças eram beneficiadas.

Oliveira e Cruz (2010) afirmam que o planejamento das atividades para a vivência das crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil precisa contemplar, dentre outras ações, a avaliação processual, levando em consideração suas potencialidades.

As docentes relataram que fazem avaliação contínua do processo de desenvolvimento de todas as crianças, realizando registro diário e relatório semestral:

É porque você tem que estar atenta às ações, dentro de uma brincadeira, dentro de uma, quer seja na piscina, quer seja na sala de aula. Então, você tem que estar atenta, na hora do recreio, é a hora em que você pensa muito a informação daquela criança, o comportamento, o desenvolvimento dela (TULIPA, 2014).

Então, a gente fez através da observação, de anotar e depois culminar ela num relatório semestral. Um no meio do ano e um agora no final do ano, onde eu colocava nessa avaliação o que eu percebia, dos avanços dele e também as minhas dificuldades que não foram poucas (ROSA, 2014).

A avaliação é o instrumento que redireciona o processo educativo (LIBÂNEO, 1990). A forma como as docentes efetivam a avaliação está baseada nas DCNEI (BRASIL, 2009) e demonstra atender a verificação dos avanços e necessidades da criança, como as

dificuldades enfrentadas pelas docentes no processo de atendimento da criança com deficiência.

Consideramos que as diferentes ações na forma de pensar e realizar o planejamento, assim como a previsão ou não da organização do recurso pedagógico específico nas atividades, estão relacionadas à ausência de momentos das docentes dialogarem sobre suas experiências, podendo, assim, perceberem situações que possam dar mais segurança em ousarem realizar atividades diferenciadas que não tirem o direito da criança em estar compartilhando com seus pares das mesmas experiências, mas que também garantam mais possibilidade de se desenvolverem. Acrescentamos também a esses momentos de diálogos o conhecimento e a problematização dos estudos teórico-metodológicos acerca da Educação Infantil Inclusiva dentro de um projeto de formação continuada na área.

Durante as observações, não foi possível participarmos do momento de planejamento, mas, de acordo com relato das docentes, a coordenadora pedagógica direciona esse momento. Consideramos que tal direcionamento é imprescindível para apoiar as docentes no processo de inclusão de todas as crianças.

Mantoan (2011, p.82-83) faz a seguinte afirmação sobre a importância desse apoio:

Essa ajuda deve vir de outros colegas mais experientes e mesmo de pessoas que compõem o grupo de trabalho pedagógico das escolas: diretor, especialistas, mas a orientação do suporte técnico deverá cair sobre as situações práticas de ensino apontadas pelo professor e consistirá de discussões e de questionamentos sobre sua atuação em sala de aula, sempre buscando diminuir as inquietações e acalmar o professor, para que ele não perca as reais proporções do caso que está sendo analisado.

Consideramos que mudanças foram percebidas no processo educativo nas turmas onde realizamos a pesquisa de campo, a articulação de conhecimentos teórico-metodológico da Educação Inclusiva na prática pedagógica docente possibilitava o acesso, a participação e o desenvolvimento das crianças com deficiência. No entanto, apontamos que estudos específicos de forma mais aprofundada necessitam ser efetivados, assim como apoio da equipe técnico-pedagógica no que concerne ao planejamento e à organização de recursos específicos.

De acordo com os relatos das docentes, os apoios recebidos foram o da docente da sala de recursos multifuncionais e da docente mediadora. A ação colaborativa entre esses profissionais foi analisada no tópico a seguir.

#### 6.4 – Ação colaborativa entre as docentes da sala regular, sala de recursos multifuncionais e mediadoras

Segundo Freire (1987, p.96),

A colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.

Nesse enfoque, a ação colaborativa se efetiva quando, pela dialogicidade, a troca de saberes e conhecimento entre as pessoas ocorre, para que possam refletir e agir em prol de um objetivo em comum.

A ação colaborativa entre os docentes do Ensino Regular e da Educação Especial já é apontada nos documentos orientadores nacionais da política educacional inclusiva (BRASIL, 2001a; 2008). Compreendemos essa ação como o encontro de ideias e fazeres pedagógicos que podem possibilitar o desenvolvimento da aquisição da aprendizagem da criança inclusa.

De acordo com os estudos de Glat e Pletsch (2012, p.105),

uma política de educação inclusiva de maneira alguma pode prescindir do suporte da educação especial, no que tange tanto ao apoio ao professor da turma comum quanto ao trabalho direto com o aluno, quando pertinente. De certa forma, a ação desta última é até mesmo ampliada, na medida em que a educação especial deixa de ser uma modalidade paralela e se torna um elemento integrante e integrador presente no cotidiano de todas as escolas.

A ação colaborativa entre os profissionais do Ensino Regular e da Educação Especial torna-se necessária, diante de suas responsabilidades no que tange ao processo de interação social, aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, o que possibilita afirmarmos que suas ações pedagógicas precisam ser direcionadas para um mesmo objetivo.

Pelo relato de Violeta (2014) e Rosa (2014), a docente da SRM era considerada como apoio pedagógico para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas junto às crianças:

foi assim mesmo, só nós aqui, a professora da sala de recursos, e assim, procurar compreender como eles reagem diante das atividades, dos momentos que a gente proporcionava (VIOLETA, 2014).

Olha, a gente está trabalhando muito, tentando entender, estudando por não ter um diagnóstico, então assim, eu além de eu buscar, a sala de recursos me ajudou muito, porque o que era feito lá, a professora muito dedicada, vinha até mim e colocava: — Olha, isso funcionou. Então, eu tentava adaptar para minha sala, para as minhas atividades, aquilo que tinha funcionado, eu tentava introduzir com todos, então me ajudou demais. Meu maior apoio foi a sala de recursos, porque eu sempre tinha na professora um retorno. Olha, hoje eu trabalhei isso e deu certo, eu trabalhei aquilo e não deu certo. [...] E a gente sempre teve essa troca de uma tentando sustentar o trabalho da outra (ROSA, 2014).

As docentes que participaram da pesquisa tinham o apoio pedagógico da docente da SRM, em virtude de as crianças com deficiência receberem o atendimento educacional especializado, que era ofertado duas vezes por semana.

Pelo relato das docentes, compreendemos que havia uma relação recíproca entre as profissionais que contribuía para a prática docente em sala regular. O diálogo construído oportunizava a ação colaborativa que permeava tanto o atendimento da criança com deficiência, quanto das demais crianças, aspecto que consideramos a ponte necessária para que o AEE adentre na sala regular, evitando, assim, a ação segregativa já apontada por Soares e Carvalho (2012) e possibilitando a transversalidade da Educação Especial no Ensino Regular.

Carneiro (2012, p.92), nessa perspectiva, afirma:

O trabalho de colaboração não se destina apenas a favorecer aos alunos com deficiência, mas beneficia a todos os alunos. Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promove um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta.

Consideramos que essa ação colaborativa construída demonstrou a aceitação interna de cada profissional em perceber que precisa do outro e que juntos podem conseguir avanços no processo de inclusão escolar que não pode ser proporcionado pela prática pedagógica individualizada e sim pela coletividade.

Compreendemos que o diálogo e a ação colaborativa relatados pelas docentes e observados durante essa pesquisa evidenciam avanços, pois, segundo estudo de Rodrigues e Bugarim (2014), intitulado *Escolarização Inclusiva no Município de Tucuruí*, havia a ausência desses aspectos na relação entre os profissionais:

Nossas recomendações para o trabalho nas salas multifuncionais são: é preciso que haja maior integração entre os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais e os demais professores da unidade de ensino, principalmente aqueles que trabalham com o processo de inclusão. É dessa integração e troca de experiências que o trabalho se torna enriquecido (RODRIGUES; BUGARIM, 2014, p.130).

Entendemos que ações ocorridas no decorrer do processo contribuíram para mudanças positivas na integração e na troca de experiências apontadas pelas autoras e que podem ter sido motivadas pela busca profissional em promoverem o atendimento educacional às crianças com deficiência, pois não havia momentos dentro da carga horária de trabalho dessas profissionais para dialogarem, sendo criado por elas momentos esporádicos e com tempo limitado no espaço da sala regular ou da SRM para a troca de experiências.

Ainda segundo Rodrigues e Bugarim (2014), para a ação colaborativa, seria necessária a extensão do trabalho da equipe de inclusão para todos os docentes das escolas, pois havia a centralização de formações sobre a Educação Inclusiva restrita aos docentes das SRM's. No tópico 6.1, foram evidenciadas a ausência dessa formação aos docentes do ensino regular e a pouca sistematização ao docente mediador. Nesse sentido, compreendemos ser necessária a viabilização de momentos de formação continuada de forma coletiva para esses profissionais no espaço escolar.

Além do apoio pedagógico da docente da SRM, a docente da sala regular recebia o apoio da docente mediadora. De acordo com as “Diretrizes pedagógicas para o professor mediador” (TUCURUI, 2012a), a ação desse profissional consiste em atender juntamente com a docente regente a criança com deficiência, nas atividades de locomoção, alimentação e do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Destacamos que tais diretrizes (TUCURUI, 2012a) contemplam a ação de cuidar e educar ao docente mediador, situação que não é contemplada na normatização nacional.

Segundo a Nota Técnica nº 19/2010 (BRASIL, 2010b), os profissionais de apoio são responsáveis pelas atividades de locomoção, higiene e alimentação dos discentes com deficiência que necessitam desse tipo de auxílio. Todavia,

não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da Educação Especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno (BRASIL, 2010b, p.2).

A normatização acerca da função do mediador, compreendida em Brasil (2010b) como profissional de apoio, está centrada no ato do cuidar, eximindo o profissional do ato de educar, o que compreendemos ser uma medida que vai de encontro não só com a política de Educação Inclusiva, mas também com as diretrizes legais que determinam a relação do cuidar e do educar (BRASIL, 2009).

Consideramos ainda, que a normativa municipal, é um avanço em relação a normativa nacional (BRASIL, 2010b), pois, garanti que a criança com deficiência seja cuidada e educada pelo docente da sala regular e pelo mediador, como também, oportuniza que ambos os profissionais possam contribuir com o processo de desenvolvimento global da criança.

Para o cuidar e o educar da criança com deficiência, a ação colaborativa entre a docente mediadora e a docente regente se fez necessária, como exemplificada por Tulipa (2014):

Eu ia assistir um filme do que eu estava trabalhando em sala. Como ele me apontou aquele filme, que ele gosta, que eu vi que chamaria atenção. Pedia pra ela trazer esse material de casa, a mediadora. E era dessa forma que a gente ia trabalhando. Uma informação que eu via, uma matéria muito importante do autismo no fantástico, eu liguei pra ela: — Assisti aí, e veja o que a gente pode tá aproveitando, algumas sugestões, entendeu? No dia seguinte, ela trazia e a gente via o que que era: — Isso aqui parece com o Paulo, isso aqui ele dá conta. E é assim que a gente vai levando.

Por meio do relato, percebemos que as docentes se articulavam para proporcionarem um atendimento que fosse ao encontro do interesse da criança. Essa articulação era percebida em sala de aula, pois as docentes conjuntamente mediavam todas as crianças, não havendo a exclusividade do atendimento da criança por uma ou outra docente.

Essa situação também foi verificada na ação colaborativa entre a docente Jasmim (2014) e a docente mediadora. “A gente já tem uma sintonia, desde o ano passado que a gente está junta. Então, ela conhece a maneira que eu trabalho, e eu conheço a maneira que ela trabalha, algo que deu muito certo” (JASMIM, 2014). O conhecimento de cada docente sobre a ação da outra, assim como o respeito, contribuía para que desempenhassem o trabalho colaborativo e tivessem ações convergentes na sala de aula, que refletiam positivamente em suas relações com as crianças.

As docentes buscavam conversar após o término das aulas, e de forma colaborativa viam o que seria proposto para a aula seguinte. No entanto, o espaço de tempo era reduzido e já estava fora do cumprimento da carga horária das profissionais. Um planejamento conjunto e o respeito à carga horária poderiam ser contemplados, se as “Diretrizes pedagógicas para o professor mediador” (TUCURUÍ, 2012a) estivessem sendo efetivadas nesse sentido, uma vez que a normatização garante essa construção. Contudo, Jasmim (2014) avalia positivamente o processo educativo construído com a colaboração da docente mediadora:

Mas de forma geral, eu pelo menos, saio muita satisfeita do nosso trabalho que nós fizemos, não só com a turma toda, mas com ela, porque no começo gera muito medo, o novo, o diferente, os cuidados, a alimentação, tudo isso me deu muito medo. Se eu falar que não, mentira. Dá medo de você não saber como lidar com essa criança. E aí serve de experiência.

Nessa perspectiva, consideramos que o diálogo e a ação colaborativa entre as docentes regentes e as profissionais da Educação Especial na “UMEI Pinóquio” são fatores que contribuía para a articulação dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva. Porém, enfatizamos que há necessidade de serem garantidos na carga horária de suas atividades profissionais momentos para refletirem e estudarem acerca do atendimento educacional das crianças com deficiência.

Consideramos que os avanços na Educação Inclusiva iniciam pelo diálogo, pela aceitação do outro, pelo conhecimento sobre o outro e pela inconcretude do ser humano

(FREIRE, 1996). Agir pela inclusão de todos nos espaços sociais e pela vivência de seus direitos torna-se uma necessidade humana que precisa ser buscada pela ação colaborativa na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o percurso investigativo desse trabalho, objetivamos garantir a rigurosidade da pesquisa científica resguardando cada um dos sujeitos, pois entendemos que sem estes não poderíamos ter chegado a esse momento salutar da pesquisa, as considerações finais, nas quais alguns apontamentos foram colocados buscando, assim, revelar a intensidade epistemológica construída durante as leituras, interpretações e reflexões do referencial teórico, bem como da realidade observada.

Para compreendermos a Educação Infantil Inclusiva, tivemos que conhecer duas áreas que, apesar de distintas, possuem aspectos históricos e sociais que se entrecruzam, a Educação Especial e a Educação Infantil. No primeiro momento, não tínhamos a percepção da grande e significativa trajetória que iríamos fazer pela história para entendermos a luta pelo direito à educação para todos que permeou a busca por cuidar, educar e incluir.

Essa trajetória nos oportunizou analisar documentos sobre a Educação Infantil Inclusiva a partir de teorias e metodologias que estimulassem práticas pedagógicas inclusivas para o acolhimento, a interação social, a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência na Educação Infantil, tornando, assim, esse espaço o lugar para descobertas das potencialidades e do respeito a experiências, vivências e especificidades de cada criança.

Esse caminhar epistemológico se fez necessário para analisar a articulação dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva na prática pedagógica das docentes que atendiam crianças com deficiência em salas regulares na Educação Infantil em Tucuruí. Nessa perspectiva, tivemos que conhecer e reconhecer a nossa própria história, de onde surgiram as inquietações para a pesquisa e para onde os resultados que aqui foram possíveis alcançar e as considerações serão apresentados.

Para adentrar o *locus* da pesquisa e observar a prática pedagógica docente junto à criança com deficiência, foi necessário compreendermos a Proposta Pedagógica da Educação Infantil que estava em construção na rede municipal. Tal proposta impulsionou alterações na prática pedagógica docente, direcionando-a ao encontro do atendimento educacional para todos, compreendendo a criança como sujeito histórico, cultural e social, demandando, assim, um fazer pedagógico investigador, problematizador e desafiador que pudesse oportunizar à criança, por meio das interações sociais e brincadeiras, agir sobre o meio escolar e fora dele, externando, assim, suas experiências, seus saberes, suas curiosidades, seus medos, suas especificidades e suas potencialidades.

O conhecimento teórico-metodológico para atender as especificidades das crianças com deficiência, foi buscado pela autoformação, estimulada pela responsabilidade e pelo compromisso profissional das docentes, e, a partir dessa busca e da construção da proposta pedagógica, tais pressupostos foram articulados à prática pedagógica docente.

O acolhimento, o afeto, o diálogo, a participação, a igualdade e o respeito às diferenças eram articulados pela prática pedagógica inclusiva e proporcionavam mudanças no processo educativo, pois o desenvolvimento das crianças com deficiência era motivado tanto pelas docentes quanto por seus pares. O sentimento de proteção que a criança com deficiência pudesse inicialmente ter despertado foi paulatinamente substituído pela sua prática autônoma e independente em realizar ações e evidenciar seu interesse e suas preferências, mudanças estimuladas por vários fatores, mas principalmente por ter sido garantido o seu direito de estar com todos nas diversas situações de aprendizagem e desenvolvimento.

Consideramos, ainda, que os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva eram articulados na prática docente devido aos fatores que contribuíam para essa articulação, como a ação colaborativa entre as docentes da sala regular, da SRM e as mediadoras. Essa ação foi estabelecida pelo diálogo, pela troca de experiências e pela busca de cada profissional em promover o atendimento educacional das crianças com deficiência sendo ampliado para todas as crianças.

De acordo com os dados gerados da pesquisa, a articulação dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva pelo docente da Educação Infantil na sala regular não se efetivava pela formação continuada acerca desses pressupostos, pois os resultados revelaram a ausência de momentos para essa construção, mesmo sendo garantido tanto pela legislação nacional quanto pela municipal, o que entendemos ser um aspecto que pode ter dificultado alguns docentes a perceberem a necessidade de contemplar no planejamento a organização de recursos específicos às crianças com deficiência. As docentes que no ato de planejar organizavam recursos específicos às crianças com deficiência relataram ter conseguido dinamizar estratégias metodológicas que viabilizavam a participação de todos e evitavam o improviso.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a necessidade da participação coletiva na construção da proposta pedagógica que está em implementação no município e na “UMEI Pinóquio”, situação que poderá favorecer o envolvimento maior dos docentes no processo e, assim, possibilitar a continuidade da Educação Infantil Inclusiva verificada e estimular o avanço de aspectos que precisam ainda ser efetivados, como melhores condições de trabalho

aos docentes, acessibilidade arquitetônica, formação continuada no espaço escolar, para, assim, fortalecer a ação colaborativa entre os profissionais.

Entendemos que os dados gerados trouxeram aos pesquisadores, respostas aos questionamentos investigados, e podem ser configurados como relevantes para a comunidade científica por congregarem práticas pedagógicas inclusivas que vêm ao encontro do como e para quê incluir a partir da Educação Infantil. Como já afirmamos, não se trata de “receitas prontas”, mas realidades concretas para serem problematizadas na coletividade.

Compreendemos, ainda, que a produção científica na área da Educação Infantil Inclusiva contribuiu com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, haja vista o silenciamento de produções de pesquisas na referida área.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Míriam Matos. **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. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. Disponível em <<https://sigaa.ufpa.br/sigaa/public/programa/defesas>>. Acesso em 10 de jun. 2014.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. **O currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais.** Espaço do currículo, v. 4, n. 2, p. 125-137, setembro de 2011 a março de 2012.

ANDRADE, Emmanuele Pereira de; CARVALHO, Francisco Pinheiro de; PEREIRA, Mirian Rosa. Primeiros contatos com a questão da deficiência. In: ANJOS, Hildete Pereira dos (Org.). **As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial.** Curitiba, PR: CRU, 2014, p.103-108.

ARIÈS, Phillips. **História social da criança e da família.** 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; SOUZA, Maria Auxiliadora Aragão de. **Somos todos seres muito especiais: uma análise psico-pedagógica da política de educação inclusiva.** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil,** Brasília, 1988.

BRASIL, Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 4.ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Brasileiro Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Populacional de Tucuruí-Pará.** Brasília, 2014. Disponível em <[www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang...%7Ctucurui](http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang...%7Ctucurui)> Acesso em: 23 de jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 8.069/90** de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente - ECA. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 12.796/2013** de 4 de abril de 2013. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. Disponível em <[www.planalto.gov.br/civil\\_03/\\_ato 2011-2014/2013/lei/12798.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12798.htm)>. Acesso em 10 de jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 13.005/2014** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.planonacionaldeeducação.pdf>>. Acesso em 26 de jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 10.098/2000** de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n. 10.436/2002** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. - Brasília: MEC; SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília, SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB n. 19/2010** de 8 de setembro de 2010. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, 2010b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.política\\_educespecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.política_educespecial.pdf)>. Acesso em 16 de jan. 2014.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4.ed. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 14, p. 37-59, jan./abr.2014.

CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. **Políticas Educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da educação infantil**. 2011. 219 f. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/serviços/banco de teses>>. Acesso em 04 de abr. 2014.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação Inclusiva na Educação Infantil**. Práxis Educacional. Vitória da Conquista. v. 8, n. 12, p. 81-95, jan/jun, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição e o imaginário**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções e Práticas Pedagógicas de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 249 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/serviços/banco de teses>>. Acesso em 04 de abr. 2014.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3.ed. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. Ana Maria Araújo Freire. org. e notas. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GAIA, Janete Maria Rocha. **Saberes e fazeres dos professores na Educação Infantil: uma reflexão do trabalho da coordenação pedagógica do município de Tucuruí**. 2015, 67 f. Monografia (Especialização em Docência na Educação Infantil). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

GALCERAN, Natalia Benatti. **Representação social do professor em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência**. 2012. 132 f. Mestrado Acadêmico em Saúde Pública. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/serviços/banco de teses>>. Acesso em 04 de abr. 2014.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GRAUE, M. Elizabeth. WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP- Censo Escolar 2014 – Educacenso – Secretaria Municipal de Tucuruí-PA - **Número de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação**. Brasília, 2014. Disponível em <[www.educacenso.inep.gov.br](http://www.educacenso.inep.gov.br)> Acesso em: 10 de jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP- Censo Escolar 2014 – Educacenso – Secretaria Municipal de Tucuruí-PA- **Relação de profissionais escolares por escolaridade**. Brasília, 2014. Disponível em <[www.educacenso.inep.gov.br](http://www.educacenso.inep.gov.br)> Acesso em: 10 de jan. 2015.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3.ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. de C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In; GAIO, R.; MENEGHETTI, K. (Orgs.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.19-42.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997, p.13-43.

\_\_\_\_\_. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-115.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.117-132.

\_\_\_\_\_. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental**. Revista Educ. Soc., Campinas, v.27, n.96-Especial, p.797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

\_\_\_\_\_. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, Maria Betania Barbosa da Silva; DORZIAT, Ana. **Cenas do Cotidiano nas Creches e Pré-Escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão**. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, de 29/09 a 02/10/2013. Goiânia-GO. CD-ROM.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.79-94.

\_\_\_\_\_. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.29-41.

MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth. Prefácio - Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas: algumas reflexões. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011, p.7-15.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7.ed. São Paulo: Atlas 2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação (Autores Associados), v.11, n.33, p.387-405, 2006.

\_\_\_\_\_. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogia, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010.

MONTEIRO, Albêne Lis. Construções e reconstruções do processo formativo pessoal e profissional: a metodologia história de vida na autoformação, identidade e subjetividade. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). **Abordagens Teóricas e Construções Metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011, p.127-144.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997, p.73-87.

NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, Armida Rachel Botelho (Orgs.). **Educação, Culturas e Diversidades**. Manaus: EDUA, 2011, v.2.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos (Org.). **Política de Educação Inclusiva e Formação de Professores no Município de Ananindeua-Pará**. Belém: CCSE/UEPA, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p.37-53.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. A Construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Orgs.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011, p.161-179.

OLIVEIRA, Keila Cristina Belo da Silva. **Práticas Pedagógicas Inclusivas no cotidiano da Educação Infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento**. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ISE, Vera Cruz. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas atuais, Belo Horizonte. Novembro de 2010.

PRETTO, Nelson De Lucca. Explosão de imagens e informações. In: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Aragão; MOURÃO, Armida Rachel Botelho (Orgs.). **Educação, Culturas e Diversidades**. – Manaus: EDUA, 2011, v. 2, p.139-156.

**Relatório “De olhos nas metas”** – sexto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos Pela Educação, que tratam de acesso, alfabetização, aprendizado, conclusão e financiamento da Educação Básica. Referência 2012/2013. Disponível em [www.todospelaeducacao.org.br/.../novorelatorio-de-olho-nas-metas](http://www.todospelaeducacao.org.br/.../novorelatorio-de-olho-nas-metas) Acesso em: 19 de ago. 2015.

RODRIGUES, Margarida Maria de Almeida. **Educação de jovens e adultos: vozes de inclusão protagonizadas em saberes culturais na Amazônia**. 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém.

RODRIGUES, Irene Elias. **A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Processo Educativo Escolar: Uma Experiência Inversa**. Jundiáí, Paco. Editorial: 2013.

RODRIGUES, Irene Elias; BUGARIM, Maria da Conceição. Escolarização Inclusiva no Município de Tucuruí. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno (Org.). **Práticas de escolarização em salas de recursos multifuncionais: dizeres de professores e alunos**. Belém: EDUEPA, 2014, p.117-131.

ROSA, Cristina Dias; Lopes, Elisandra Silva. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; SILVEIRA, Maria Cristina de Oliveira. **Blogs de Educadores: possíveis veículos de formação continuada?**. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Nacional da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, de 29/09 a 02/10/2013. Goiânia-GO. CD-ROM.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.77-88.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, Bernadete Angelina [et. al] (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p.55-70.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação & Saúde)

SOARES, Cristina Façanha. **As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica**. 2011. 246 f. Teses de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em <[http://www.capes.gov.br/serviços/banco de teses](http://www.capes.gov.br/serviços/banco_de_teses)>. Acesso em 04 de abr. 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cuidados éticos na pesquisa. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Orgs.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p.9-24.

TUCURUÍ, Prefeitura Municipal de. **Plano Diretor do Município de Tucuruí**. Tucuruí, 2006, 237 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. **Lei Municipal nº 8.226/2008**, de 21 de julho de 2008. Dispõe sobre a Organização e Implantação do Sistema Municipal de Educação de Ensino e dá outras providências. Tucuruí, 2008, 24 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura **Regimento Único das Escolas Públicas Municipais**. Tucuruí, 2009, 42 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. UMEI Pinóquio. **Projeto Político Pedagógico**. Tucuruí, 2011a, 08 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Jornal “Diferentes”**. 2.ed. Tucuruí, nov. 2011b, 19 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes pedagógicas para o professor mediador**. Tucuruí, 2012a, 4 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. **Lei Municipal nº 9.748/2012**, de 10 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Tucuruí, 2012b, 21 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Caminhos da Educação no Município de Tucuruí dos anos 50 aos dias atuais**. Tucuruí, 2013, 39 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Levantamento Geral da Educação Infantil**. Tucuruí, 2014a, 8 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Matrícula final 2014**. Tucuruí, 2014b, 1 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Lotação Atualizada Educação Infantil**. Tucuruí, 2014c, 10 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Planejamento de Ações Formadoras na Educação Infantil para o ano de 2014**. Tucuruí, 2014e, 3 p.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Resumo do Plano de Ação 2014 “Educar na Diversidade”**. Tucuruí, 2014d, 15 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A imaginação e a Arte na infância**. Relógio D'Água Editores, 2009.

# ANEXOS

**ANEXO A – DECLARAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE TUCURUI, CONSENTINDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**



ESTADO DO PARÁ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCURUI  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

**DECLARAÇÃO**

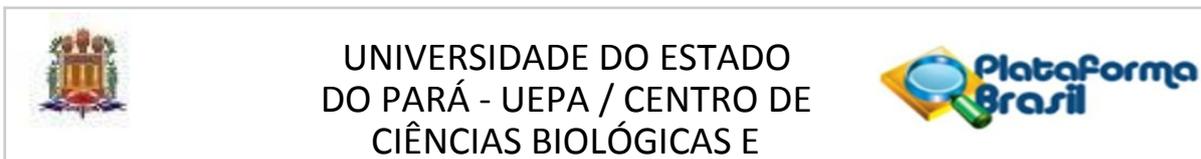
Declaramos para os devidos fins e a quem possa interessar que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Tucuruí, tem conhecimento do projeto de pesquisa intitulado: "PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE A PRÁXIS REVELA?", tendo como pesquisadoras: Tânia Regina Lobato dos Santos (Orientadora) e Gicele Holanda da Silva Pinto (orientanda), dando-lhes consentimento para realizar a pesquisa nas Unidades de Educação Infantil " ", após apresentação do Parecer de Aprovação de um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos durante o período preestabelecido.

Estamos cientes e concordamos com a publicação dos resultados encontrados, não autorizando a publicação do nome das unidades de ensino.

Tucuruí/PA, 24 de junho de 2014.

Helen Grace W. Ferreira  
Secretária Municipal de Educação e Cultura  
Portaria 008/2014GP

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Prática docente na perspectiva da Educação Infantil Inclusiva: o que a práxis revela?

**Pesquisador:** Gicele Holanda da Silva Pinto

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 34635114.2.0000.5174

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:**

802.296

**Data da Relatoria:**

26/09/2014

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa sinaliza a busca para a seguinte problemática: como os professores que atendem crianças com deficiência em salas regulares, articulam na prática pedagógica os pressupostos teórico-metodológicos da educação inclusiva?

Os objetivos da pesquisa são: identificar os fatores que contribuem para a articulação dos pressupostos teórico-metodológicos da educação inclusiva; verificar os avanços no processo educacional proporcionados pela articulação dos pressupostos teórico-metodológicos da educação inclusiva nas práticas docentes e Compreender como se efetiva e qual a relevância do diálogo-articulação entre o professor da sala de recursos multifuncionais e professores mediadores como os professores das salas regulares, para que estes, articulem em suas práticas pedagógicas os pressupostos teórico-metodológicos da educação inclusiva. A investigação será realizada em duas unidades de educação infantil do município de Tucuruí, localizado ao sudeste do Pará.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar a articulação dos pressupostos teórico-metodológicos da educação inclusiva nas práticas pedagógicas dos professores que atendem crianças com deficiência em salas regulares;  
Identificar os fatores que contribuem para a articulação dos pressupostos teórico-metodológicos da educação inclusiva às práticas docentes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios foram relatados e estão de acordo com as normas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa com relevância e com metodologia estruturada de forma a atingir os objetivos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos presentes

**Recomendações:****Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem inadequações ou pendências.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

BELEM, 23 de Setembro de 2014.

---

**Assinado por:**

**RENATO DA COSTA TEIXEIRA**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Trav. Perebebui, 2623

**Bairro:** Marco

**UF:** PA                      **Município:** BELEM                      **CEP:** 66.087-670

**Telefone:** (91)3276-0829                      **Fax:** (91)3276-8052                      **E-mail:** cep\_uepa@hotmail.com

# APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>12</sup>****INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: **Educação Infantil Inclusiva: o que a prática docente revela?**

Pesquisador Responsável: Gicele Holanda da Silva Pinto - (94) 3778-4757/ (94) 81269104

Orientadora da Pesquisa: Tânia Regina Lobato dos Santos - (91) 99829447/ 32763730

Departamento: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a articulação dos pressupostos teóricos metodológicos da educação inclusiva nas práticas pedagógicas dos professores que atendem crianças com deficiência em salas regulares. Será utilizada a técnica da observação direta e de entrevistas semiestruturadas. Para o registro das entrevistas será utilizado gravador de voz, porém é garantida a preservação da identidade dos entrevistados, além da confidencialidade das informações obtidas, que serão utilizadas apenas para os fins da pesquisa.

Vale ressaltar que um possível risco da pesquisa se refere às observações da prática dos professores das salas regulares e do contexto escolar pelo pesquisador, porém todas as observações serão analisadas e utilizadas sempre respeitando os valores éticos da pesquisa. Outro risco está relacionado a exposição das identidades dos entrevistados, para que tal risco seja evitado os nomes das instituições escolares e as identidades dos sujeitos da pesquisa, serão resguardados, nomes fictícios ou pseudônimos serão utilizados.

No que diz respeito aos benefícios desta pesquisa, destaca-se: 1. Compreensão da forma como os professores que atendem crianças com deficiência em salas regulares, articulam em suas práticas pedagógicas os pressupostos teóricos metodológicos da educação inclusiva e 2. Identificação de práticas docentes inclusivas, que possibilitam o direito das crianças com deficiência à interação social e acadêmica. A pesquisa terá duração de três meses, porém deixamos claro que em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas e a expressa liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo e/ou retaliações.

A participação na pesquisa é voluntária, sem o pagamento de nenhum tipo de compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Porém, caso um dos itens descritos neste termo for descumprido pelos pesquisadores, você terá seus direitos legais garantidos, no que diz respeito à reparos e/ou indenizações. O material coletado ficará sobre

---

<sup>12</sup> Modelo extraído de Teixeira e Oliveira (2010).

domínio das pesquisadoras para análise e construção da pesquisa, porém serão incinerados após cinco anos.

### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar do estudo. Fui suficientemente informado e ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus riscos, benefícios, garantias de confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo e/ou retaliações.

Tucuruí, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura do sujeito

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

Objetivo: analisar como os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva são articulados na prática pedagógica das docentes que atendem crianças com deficiência em salas regulares da Educação Infantil em Tucuruí. O roteiro de observação está organizado nos seguintes tópicos: prática pedagógica docente, metodologia, recursos, materiais didáticos, avaliação e formação continuada.

### **1. Prática pedagógica docente**

a – O atendimento do professor à criança deficiente nos espaços escolares (sala de aula, pátio, cantina etc... ) e no espaço extraescolar.

b – A relação interpessoal entre o professor e a criança deficiente.

C – A interação entre a criança deficiente e seus pares e a ação pedagógica para a ocorrência dessa interação.

### **2. Metodologia**

a – Metodologias utilizadas para a realização das atividades e como são desenvolvidas?

b – As metodologias atendem as capacidades e especificidades das crianças com deficiência.

C – Contribuição dos métodos para a interação das crianças.

### **3. Recursos didáticos e Materiais Didáticos**

a – Recursos utilizados pela docente e a frequência em que são utilizados.

b – Os recursos acessíveis às crianças com deficiência.

c – As modificações feitas nos materiais didáticos.

### **4. Organização do espaço da sala de aula**

a – Organização do espaço da sala de aula. A organização do espaço para o atendimento e interação da criança com deficiência.

### **5. Avaliação**

a – Avaliação das crianças no decorrer das atividades pela professora regente.

b – Instrumentos que são utilizados para a avaliação.

## **6. Formação Continuada**

a – As formações continuadas contribuem para a articulação dos pressupostos teóricos metodológicos da educação inclusiva nas práticas pedagógicas dos professores que atendem crianças com deficiência em salas regulares da educação infantil.

## **Apêndice C – Roteiro de Entrevista**

Objetivo: analisar como os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva são articulados na prática pedagógica das docentes que atendem crianças com deficiência em salas regulares da Educação Infantil em Tucuruí. O roteiro de entrevista está organizado nos seguintes tópicos: prática pedagógica docente, currículo, metodologia, recursos e materiais didáticos, organização do espaço da sala de aula, avaliação e formação continuada.

Perfil Profissional

Idade:

Formação:

Tempo de Serviço na área educacional:

Segmentos de ensino trabalhados:

Tempo de serviço na educação infantil:

### **1. Prática Pedagógica Docente**

a – Fale um pouco de sua prática docente na educação infantil;

b – Como se deu a inserção da criança deficiente em sua sala de aula? Relate um pouco dessa vivência.

c – Comente como é construída sua relação com a criança deficiente em sala de aula? Que benefício essa relação traz ao processo de ensino-aprendizagem?

d – Como ocorre a relação entre as crianças em sala de aula? De que forma você media a interação das mesmas?

e – Fale um pouco do processo de inclusão da criança com deficiência no contexto escolar de sua instituição?

### **2. Currículo**

a – Relate sobre a estruturação geral das atividades direcionadas para as crianças? Essa estruturação atende as necessidades da criança com deficiência? Houve necessidade de alterações? Em que medida?

### **3. Metodologia**

a – Você buscou novas estratégias pedagógicas para a execução de sua prática junto à criança deficiente? De que forma isso se efetivou?

b – No planejamento das aulas são previstas ações que propiciem o atendimento da criança com deficiência? Poderia relatar um planejamento que tenha ocorrido essa ação?

c – As metodologias utilizadas atendem as necessidade da criança com deficiência? De que forma?

### **4. Recursos didáticos e Materiais didáticos**

a – Que recursos didáticos você costuma utilizar em suas aulas?

b – Os recursos didáticos utilizados atendem as necessidades da criança com deficiência? Relate um pouco dessa experiência.

c – Há modificações nos materiais didáticos da criança deficiente? De que forma essas modificações são feitas?

d – As modificações contribuem para o processo de aprendizagem da criança deficiente? De que maneira?

### **5. Organização do espaço da sala de aula**

a – Como você organiza o espaço da sala de aula para o atendimento e interação das crianças? Essa organização possibilita o processo de inclusão da criança com deficiência?

### **6. Avaliação**

a – Como é feita a avaliação da criança deficiente? Quais instrumentos são utilizados para essa avaliação?

b – Modificações na forma de executar a avaliação são necessários? De que forma são efetivados?

### **7. Formação Continuada**

a – Como ocorre o processo de formação continuada ofertado pela Secretaria de Educação? (Especificar os setores)

b – Em sua instituição escolar ocorre o processo de formação continuada? Como é efetivado?  
(Temas trabalhados/Escolha dos temas)

c – A formação continuada contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica junto à criança deficiente? De que forma?

d – Para atender a criança com deficiência, você sente a necessidade de buscar mais conhecimento? De que forma isso se efetiva?



**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**  
**Tv: Djalma Dutra s/n – Telegráfo**  
**[www.uepa.br](http://www.uepa.br)**