



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA EUGÊNIA PERIN

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM DIÁLOGO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UMA CIDADE DO
ALTO URUGUAI GAÚCHO

ERECHIM

2024

ANDRÉA EUGÊNIA PERIN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM DIÁLOGO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UMA CIDADE DO
ALTO URUGUAI GAÚCHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sonize Lepke

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Educação Não Formal:
Práticas Político-Sociais

ERECHIM

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Perin, Andréa Eugênia

Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil:
Um diálogo com professores da rede municipal de uma
cidade do Alto Uruguai gaúcho / Andréa Eugênia Perin. --
2024.

146 f.:il.

Orientadora: Doutora em educação Sonize Lepke

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2024.

1. Práticas pedagógicas, inclusão, educação infantil.
I. Lepke, Sonize, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

ANDRÉA EUGÊNIA PERIN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM DIÁLOGO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UMA CIDADE DO
ALTO URUGUAI GAÚCHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 27/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SONIZE LEPKE**
Data: 12/09/2024 09:27:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sonize Lepke-UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **GEISA LETICIA KEMPFER BOCK**
Data: 12/09/2024 18:22:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Geisa Leticia Kempfer Bock-UDESC
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **CLEUSA INES ZIESMANN**
Data: 13/09/2024 19:47:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cleusa Inês Ziesmann-UFFS
Avaliadora

Dedico este trabalho aos educadores inquietos, que assim como eu estão sempre em busca de aprimorar suas práticas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço por ter me desafiado a cursar a Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS, sem dúvida foram dois anos de muito aprendizado, num ambiente acolhedor, onde o respeito entre colegas, professores e outros profissionais que trabalham na Instituição sempre prevaleceu.

À minha orientadora, a Professora Dra. Sonize Lepke, por me acompanhar nesta caminhada, compartilhando comigo seus conhecimentos, sempre sábia, paciente, contribuindo com excelentes sugestões para a melhoria deste trabalho.

Às equipes diretivas e professores das escolas que fizeram parte desta pesquisa, agradeço pela acolhida e pela disponibilidade.

À minha família, por acreditar na minha capacidade e entender que as horas dedicadas a esta pesquisa foram primordiais para chegar até aqui, apesar de muitas vezes ter que me afastar para desenvolvê-la.

Muito obrigada à Professora Dra. Cleusa Inês Ziesmann e à Professora Dra. Geisa Letícia Kempfer Böck por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca desde o momento da qualificação. Grata pela colaboração e pela contribuição para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos meus queridos colegas, com os quais tive o prazer de conviver e compartilhar momentos únicos e marcantes, repletos de alegrias, estudos, troca de experiências, preocupações. Mesmo não os vendo com frequência, guardo-os no meu coração e agradeço por estarem ao meu lado dividindo esse sonho.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...] (Freire, 1992, p. 110-111).

RESUMO

Nas últimas décadas, mudanças significativas ocorreram na educação, especialmente nos processos inclusivos de crianças público-alvo da Educação Especial, que têm o direito assegurado de acessar, permanecer e aprender no ensino regular. Refletindo sobre esse direito, definiu-se o objetivo desta pesquisa: analisar as práticas pedagógicas na Educação Infantil no contexto dos processos inclusivos. A pesquisa foi realizada em três escolas municipais de um município do Alto Uruguai Gaúcho, com cinco professores de creches e pré-escolas que tinham crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas em suas turmas de atuação, visando contribuir para a concepção das práticas pedagógicas produzidas na Educação Infantil e na proposição de atos formativos aos professores. A metodologia aplicada nesta pesquisa é de cunho qualitativo, análise de conteúdo e estudo de caso, tendo por base a teoria dos seguintes autores: Yin (2015); Minayo (1998, 2001); Lüdke; André (1996). Para o desenvolvimento da pesquisa utilizam-se questionários, entrevistas, diário de campo, sendo também analisados os documentos normativos que regem as instituições escolares, como Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar. A análise se dá a partir da concepção dos professores, bem como elencadas as categorias e subcategorias, o que possibilita um aprofundamento da temática sobre inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares e como são elaboradas as práticas pedagógicas voltadas a essas crianças, a fim de promover seu desenvolvimento. O trabalho ainda apresenta como será feito o produto final em formato de e-book, sobre as discussões que serão realizadas em uma formação integrada para os profissionais da rede de ensino que atuam nas escolas pesquisadas. Como resultado, observa-se que o PPP das escolas analisadas cita, menciona e orienta que os processos inclusivos sejam efetivados. Porém, as entrevistas com os participantes evidenciam que os Planos Educacionais Individualizados (PEI) e conseqüentemente a necessidade de adaptações pedagógicas e flexibilização curricular não compõem a centralidade dos planejamentos das professoras. Por outro lado, nota-se que algumas crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação recebem e frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no entanto, uma parcela recebe somente atendimento clínico. Nessas situações, apesar de não mencionado nas entrevistas, é possível perceber que não têm suporte de professores especializados para pensar e efetivar os processos inclusivos. E, diante das dificuldades constatadas, fica clara a necessidade de formação continuada, ambiente de trabalho adequado e profissionais que possam dar suporte às crianças público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; inclusão; educação infantil.

ABSTRACT

In recent decades, significant changes have occurred in education, especially in the inclusive processes of students targeted by Special Education, who have the right to access, remain and learn in regular education. Reflecting on this right, we defined the objective of this research, to analyze pedagogical practices in Early Childhood Education in the face of inclusive processes. The research was carried out in three municipal schools in a municipality in Alto Uruguai Gaúcho, with five teachers from Nurseries and Pre-schools who had target children of Special Education enrolled in their classes, and could contribute to the design of pedagogical practices produced in Early Childhood Education and in proposing training acts for teachers. The methodology applied in this research is qualitative, content analysis and case study, based on the theory of the following authors: Yin (2015); Minayo (1998, 2001); Lüdke; André (1996), questionnaires, interviews, diary field, and the normative documents that govern school institutions, such as the Political-Pedagogical Project (PPP) and School Regulations, are also analyzed. The analysis was carried out based on the teachers' conceptions, as well as listing the categories and subcategories, which made it possible to delve deeper into the topic of inclusion of target children in Special Education in regular schools and how pedagogical practices aimed at these children are developed. , in order to promote its development. The work will also present a final product in e-book format, about the discussions held in an integrated training for professionals in the education network who work in the schools researched. As a result, we can observe that the PPP of the schools analyzed cites, mentions and guides so that inclusive processes are implemented. However, interviews with participants showed that Individualized Educational Plans (IEP) and consequently the need for pedagogical adaptations and curricular flexibility are not central to teachers' planning. On the other hand, it was possible to observe that some students with disabilities, global developmental disorders and high abilities and giftedness receive and attend Specialized Educational Assistance (AEE), however, a portion receives only clinical care. In these situations, although not mentioned in the interviews, it is possible to observe that they do not have support from specialized teachers to think about and implement inclusive processes. And given the difficulties highlighted, they indicate the need for continued training, an adequate work environment and professionals who can support the target student of Special Education.

Keywords: pedagogical practices; inclusion; child education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Universidades	54
Mapa 1 – Regiões do Brasil	54
Figura 1 – Práticas pedagógicas no processo de Inclusão - métodos e estratégias	59
Figura 2 – Organização de um estudo de caso	61
Figura 3 – Tipos de estudo de caso	61
Figura 4 – Método de triangulação	61
Figura 5 – Estrutura dos Projetos Político-Pedagógicos das três escolas pesquisadas	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrículas nos três estados do Sul do Brasil	22
Quadro 2 – Achados iniciais - busca avançada	47
Quadro 3 – Bibliografia anotada – exemplo	48
Quadro 4 – Pesquisa em páginas de busca inválidas	49
Quadro 5 – Pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da Capes	50
Quadro 6 – Títulos repetidos	50
Quadro 7 – Bibliografia sistematizada: exemplo	52
Quadro 8 – Bibliografia categorizada	53
Quadro 9 – Formação dos professores	64
Quadro 10 – Estratégias para coleta de dados	68
Quadro 11 – Roteiro prévio para a análise de conteúdos	70
Quadro 12 – Categorias e subcategorias	73
Quadro 13 – Elaborado a partir dos registros no diário de campo	74
Quadro 14 – Atendimento oferecido aos estudantes	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caae	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Covid-19	Coronavirus Disease 19
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Dicei	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EAP	Espaço de Apoio Pedagógico
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEI	Núcleo de Educação da Infância
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Plano Educacional Individualizado
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SBEM	Sociedade Brasileira de Educação Matemática

SEB	Sistema Educacional Brasileiro
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Sinaeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Sipem	Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TEA	Transtorno de Espectro Autista
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unicid	Universidade Cidade de São Paulo
Unicsul	Universidade Cruzeiro do Sul
Unipê	Centro Universitário de João Pessoa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	ACESSO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	20
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	22
2.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	27
3	CONCEITUANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	29
4	PERCURSOS LEGISLATIVOS: O QUE DIZ A BNCC E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	33
4.1	EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA ATÉ A BNCC.....	39
5	PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	44
5.1	ESTADO DO CONHECIMENTO: APRESENTANDO UMA ANÁLISE SOBRE AS PUBLICAÇÕES DA TEMÁTICA PESQUISADA.....	45
5.2	MÉTODO DE PESQUISA.....	46
5.3	RESULTADOS DA PESQUISA DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	53
5.4	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS.....	58
5.5	ESTUDO DE CASO.....	60
5.6	CONTEXTO DO ESTUDO E PARTICIPANTES.....	62
5.7	CRITÉRIOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	65
5.8	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	67
5.9	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	69
6	PRODUTO FINAL.....	71
7	ANÁLISE DOS DADOS.....	73
7.1	A ESCOLA, DOCUMENTOS ORIENTADORES E SERVIÇOS OFERTADOS.....	73
7.1.1	O espaço escolar e os documentos orientadores.....	73
7.1.2	Os serviços de apoio e o direito à educação segundo o Projeto Político-Pedagógico	88
7.2	O QUE SÃO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS PROFESSORES?.....	97
7.2.1	Possibilidades e desafios no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas....	97
7.2.2	Formação continuada e a prática inclusiva: uma discussão inadiável.....	105
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICE A – Termo de Autorização da Instituição.....	129

APÊNDICE B – TCLE para maiores de 18 anos-caso geral-Questionário.....	131
APÊNDICE C – Questionário.....	134
APÊNDICE D – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas	138
ANEXO A – Marcos históricos e normativos da Educação Especial.....	139

1 INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa, intitulado Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: um diálogo com professores da rede municipal de uma cidade do Alto Uruguai Gaúcho, surge a partir das minhas observações como profissional da área educacional e do meu interesse em aprofundar o estudo sobre práticas pedagógicas relacionadas à inclusão na Educação Infantil.

Nessa linha, tendo em vista que o interesse por essa pesquisa perpassa diferentes etapas da minha vida acadêmica, pretendo discorrer sobre a importância da formação docente em relação à Educação Inclusiva e os aspectos legais que a norteiam, ressaltando que o professor é elemento essencial nesse processo, portanto deve estar preparado para trabalhar com a diversidade, compreendendo que não basta a Educação Especial Inclusiva estar prevista na legislação, mais do que isso, é necessário haver mudanças significativas no sistema educacional.

Quando cursei a Graduação em Pedagogia e a Pós-Graduação, escolhi como temática do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e artigo sobre a área da Educação Especial. Intrigava-me, nessa época, saber mais sobre as dificuldades de aprendizagem de algumas crianças, entender os motivos dessas dificuldades, questões familiares, currículos escolares não flexíveis para crianças deste público, formação de professores, dentre tantas outras particularidades vivenciadas no cotidiano escolar.

Encantada pela área da educação, desde o início do curso procurei participar de práticas em escolas. Nessas integrações, pude observar a importância da teoria, especialmente quando aliada aos saberes aprendidos na prática do cotidiano escolar. Essa combinação é maravilhosa. Cresci muito profissionalmente com essas experiências, através da observação, escuta, formações, principalmente por participar do processo inclusivo dos alunos com deficiência. No decorrer dos anos em que atuo como professora, pude perceber as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que trabalham com crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas nas escolas regulares. Essas dificuldades vão desde a falta de acessibilidade e recursos diversificados na estrutura escolar até a elaboração de planejamentos adequados para atender às necessidades dessas crianças. Esse planejamento deve ser pautado na equidade, imparcialidade e respeito à igualdade de direitos de todos, reconhecendo e motivando o potencial de cada criança individualmente, apresentando-lhes objetivos e atividades adequadas, que fortaleçam sua autoestima, iniciativa e aprendizagem, observando

que a interdisciplinaridade deve se fazer presente nas intervenções pedagógicas, de modo a organizar e desenvolver o atendimento e avaliação de crianças com deficiência.

Reconheço a importância das formações e discussões sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Integrar a Educação Especial na proposta pedagógica da escola regular enriquece minha compreensão das diferentes formas de desenvolvimento, suas especificidades e singularidades no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, facilita o diálogo e a cooperação com outros profissionais do ensino regular, permitindo trocas que visam um objetivo comum: o aprendizado de todos.

Outrossim, considero necessário pontuar que a Educação Inclusiva é a compreensão de um processo social, segundo o qual todos têm o direito de estar na escola, convivendo e aprendendo com as diferenças, independente da sua condição. Dessa maneira, é importante salientar que cabe à escola organizar e promover ações que garantam a efetivação desse direito, mediante um processo participativo e inclusivo.

Ao optar por um sistema educacional inclusivo, o Brasil concordou com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, assumindo o compromisso de garantir educação básica de qualidade para todas as pessoas, intencionando uma sociedade mais justa e humana. Esse compromisso reflete a determinação do país em promover a equidade e a inclusão, assegurando que todos os indivíduos, independentemente de suas condições, tenham acesso às oportunidades educacionais necessárias para seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade.

Ao longo das discussões, observa-se que existe uma relação entre as orientações advindas dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), as leis brasileiras, políticas educacionais e orientações à educação. Esse contexto, de certo modo, contribuiu para a ampliação do acesso das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação à educação, bem como do acesso das crianças de zero a seis anos à Educação Infantil. Especialmente a partir da Emenda Constitucional 59/2009, há referência sobre a educação básica, sendo obrigatória dos quatro aos 17 anos de idade.

A ampliação do acesso à educação coincide com a minha vivência profissional nos diferentes espaços educacionais. Esses espaços, passadas quase duas décadas, continuam a enfrentar dificuldades de diversas ordens, como: estrutura física inadequada para demanda atual, falta de acessibilidade, recursos humanos e materiais, ademais da necessidade de formação inicial e continuada que atendam às exigências das crianças que estão na escola no século XXI.

Nesse sentido, partindo do pressuposto que a Educação Infantil é uma etapa da escolarização em que muitas são as possibilidades de estimular, construir vínculos, oportunizar momentos de aprendizagem e processos de interação, deve ser pensada para todas as crianças, independente de suas particularidades. E por mais desafiador que possa parecer, é nesse período de desenvolvimento que muitas vezes são observadas dificuldades quanto ao brincar, à interação, intenções comunicativas e outras habilidades¹ relacionadas ao desenvolvimento das crianças. E cabe a escola (quando ainda não é) ser inclusiva.

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-las nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos (Mantoan, 2015, p. 31).

A partir da compreensão de que a escola é um direito da criança, mas também da família, reflete-se sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, sobretudo diante dos processos inclusivos de crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Dessa forma, definiu-se o problema de investigação: quais são as práticas pedagógicas comumente adotadas pelos professores na etapa da Educação Infantil, para atendimento dos princípios inclusivos da rede municipal de uma cidade do Alto Uruguai Gaúcho?

A partir dessa problemática, instituiu-se como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil no contexto dos processos inclusivos escolares. Perante o objetivo proposto, elencaram-se três objetivos específicos: a) retomar os documentos que orientam a Educação Infantil na rede analisada, identificando orientações sobre Educação Inclusiva; b) observar a instituição de Planos Educacionais Individualizados (PEI) e, conseqüentemente, a necessidade de adaptações pedagógicas e flexibilização curricular; c) analisar se o planejamento escolar busca suprir as necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, buscando resultados significativos em prol do seu desenvolvimento.

A pesquisa pode contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil e, dessa maneira, colaborar com propostas que tencionam a formação continuada de professores, atendendo a exigência do Programa de

¹ Habilidades motoras, de aprendizagem, raciocínio, linguagem, memória, atenção, criatividade.

Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), especificamente da linha 2, que pesquisa a Educação Não Formal: Práticas Político-Sociais.

Nesse rumo, a metodologia utilizada neste trabalho é de cunho exploratório qualitativo, para a coleta de dados foi utilizado o estudo de caso e para a análise dos resultados a análise de conteúdos, buscando aprofundar e compreender a temática estudada, as ações dos sujeitos pesquisados e o contexto em que estão inseridos. Para isso, enquanto técnicas para a coleta de dados utilizou-se questionários, entrevistas, diário de campo e análise de documentos que regem a escola, como Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar. A pesquisa foi desenvolvida em três² escolas da rede municipal, situadas em uma cidade do Alto Uruguai Gaúcho. Os sujeitos participantes foram professores da Educação Infantil, especialmente aqueles que atuavam em creche e pré-escola.

Esta pesquisa fundamenta-se em autores como: Lüdke e André (1986), Manzini (2003), Minayo (2001), Moreira (2004), Moreira e Nardi (2009), Salgado (2006), Gatti (2020), Alarcão (1996), Menezes (2011), Yin (2005, 2015), Oliveira (2020), Damasceno (2020), Franco (2016), Vieira e Sampaio (2021), Nunes (2017), Souza (2020), Pimenta e Anastasiou (2014), Castro e Alves (2018), Morosini e Fernandes (2014), Santos e Morosini (2021), Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018), Ribeiro, Simões e Paiva (2017), Barbosa, Silveira e Soares (2019), Lepke (2019), Böck e Cunha (2021), Ziesmann (2018).

A partir do problema e dos objetivos propostos, o texto dissertativo está organizado em capítulos. No primeiro capítulo, a introdução, apresento os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa, incluindo o que me impulsionou como profissional a aprofundar meus estudos nessa área e como a mesma contribuirá para a formação dos profissionais docentes. No segundo capítulo, abordo o acesso à educação e à Educação Infantil no Brasil, discutindo os problemas existentes, a qualificação dos profissionais da educação, a falta de investimentos, as leis que norteiam a educação, além das metas e dados relacionados ao acesso das crianças às escolas regulares, discorro também sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, versando sobre a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva, trazendo informações acerca dos sistemas escolares, além de um entendimento sobre deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. O terceiro capítulo traz um conceito de práticas pedagógicas e como visam contribuir para o processo educacional, estimulando por intermédio de ações o desenvolvimento de todos os estudantes. No quarto capítulo, explano sobre os percursos legislativos, o que a Base Nacional

² O município pesquisado possui seis escolas, duas de Educação Infantil (creche e pré-escola) e quatro escolas que atendem a Educação Infantil (pré-escola) e anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil expõem acerca das práticas pedagógicas inclusivas, evidencio questões como o planejamento escolar, flexibilização curricular, ressignificação das práticas voltadas à Inclusão, de maneira a proporcionar às crianças o desenvolvimento de suas potencialidades e superar os desafios apresentados.

No quinto capítulo, faço uma retomada do percurso metodológico, dos procedimentos metodológicos e dos dados. O sexto capítulo é destinado ao produto final e como será desenvolvido. No capítulo seguinte discuto os dados a partir do referencial teórico. E, para finalizar, apresento as considerações gerais, sintetizando o processo de pesquisa e os resultados encontrados, seguidos das referências utilizadas como aporte teórico, anexos e apêndice.

2 ACESSO À EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Ao examinarmos o processo educacional no Brasil, podemos observar que, apesar das garantias legais à educação pública, muitas crianças, adolescentes e adultos não conseguem permanecer nas escolas, seja por dificuldades financeiras, culturais ou psicológicas (Conexia Educação, 2022). Sem acesso à educação, o seu direito de ser integrante do mundo, apropriar-se da cultura, é cerceado.

A Pandemia de Covid-19 agravou ainda mais o já complexo cenário brasileiro, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação. Essa crise sanitária provocou uma transformação significativa na situação educacional do país, destacando e ampliando problemas preexistentes. Isso incluiu questões como a qualidade do ensino, a falta de motivação dos alunos, as desigualdades no acesso à tecnologia e os desafios relacionados ao processo de aprendizagem. As crianças que nasceram durante este período e hoje estão matriculados nas escolas de Educação Infantil tiveram experiências limitadas numa etapa da vida em que as descobertas são fundamentais para o desenvolvimento.

Por outro lado, temos um importante arcabouço legal que assegura o acesso à educação, tal como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual afirma que “é direito de todo ser humano o acesso à educação básica” (Brasil, 1996), assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que “toda pessoa tem direito à educação” (Unicef, 1948). Ademais, a Constituição Federal de 1988, artigo VI, declara a educação como primeiro direito social, como já consolidado na legislação anterior, Emenda Constitucional (EC) nº 26, de 2000. A lei que está acima de qualquer outra corrobora com o discernimento de importância e eficácia, função principal no que se refere ao direito das pessoas a esse bem comum.

O artigo 205 da Constituição Federal cita que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Salientamos que o direito à educação é amplo em direitos e garantias, direitos sociais, culturais, econômicos e individuais, entretanto, as garantias são insuficientes para efetivar um processo educacional de qualidade no Brasil. A implementação de políticas públicas

educacionais deve ter como objetivos a efetivação dos direitos instituídos na Constituição Federal.

No Brasil, a universalização do acesso à educação básica ainda apresenta certa disparidade, há uma incapacidade seletiva no sistema de ensino. Mesmo celebrando a conjuntura de direito subjetivo, podendo ser exigida legalmente pelos cidadãos, a educação básica, desde a Constituição de 1988, depara-se com acesso desigual aos períodos obrigatórios de ensino, enfatizando uma ambivalência em relação à Carta Magna, que assegura o direito gratuito à educação.

Pesquisas realizadas pela Unesco (Azoulay, 2023), a nível mundial, informam que atualmente, 244 milhões de crianças e jovens estão fora da escola, sendo 771 milhões de adultos analfabetos. O direito à educação dessas pessoas está sendo desrespeitado, um cenário inaceitável e questão importante ao pensar em políticas públicas na área educacional.

No Brasil, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unicef, 2022), há cerca de dois milhões de crianças e jovens fora da escola, com idade entre 11 e 19 anos, se forem incluídas as crianças de quatro a 10 anos, a quantidade seria bem maior. A esse número somam-se outros milhões de alunos que estão na escola, sem crescimento significativo na aprendizagem, em perigo de evadir.

Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos pela Educação, 2021), em relação ao acesso à Educação Infantil (creches e pré-escolas), a oferta está se expandindo, chegando a 58,4% para crianças de dois a três anos. Embora o sistema apresentando desigualdades, em 2019, 54,3% das crianças de zero a três anos, pertencentes a domicílios ricos, e 27,8% de crianças que pertenciam a domicílios pobres, estavam matriculadas em creches. Já na pré-escola, 94,1% das crianças de quatro a cinco anos estavam matriculadas.

Nesse ínterim, lembramos que:

É um dado conhecido, por exemplo, que uma das causas da ineficiência do sistema educacional é a sucessiva descontinuidade de políticas, que se alternam a cada novo governo, quanto a Educação é um processo que requer tempo, diagnóstico e avaliação, formação continuada, planejamento, intersetorialidade, entre outras ações organizadas (Todos pela Educação, 2021, p. 16).

Outro dado importante é que a porcentagem de crianças matriculadas em creches e pré-escolas varia em cada região do país. Na tabela abaixo, apresentamos o número de crianças matriculadas nos três estados da Região Sul do Brasil, equivalente ao ano de 2019. O quadro evidencia que apesar de não ter alcançado o que estabelece a meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) de “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola

para as crianças de 4 e 5 anos e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches, de forma atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE” (Todos pela Educação, 2021, p. 34).

Quadro 1 – Matrículas nos três estados do Sul do Brasil

Estado	Porcentagem de crianças matriculadas em creches	Porcentagem de crianças matriculadas na pré-escola
Paraná	41,5%	94,4%
Santa Catarina	52,4%	96,5%
Rio Grande do Sul	41,2%	90,5%

Fonte: elaborado pela autora com base em Todos pela Educação, 2021.

A verificação dos dados por região é importante para que possamos compreender o contexto em que se insere a presente pesquisa. No Quadro 1, observamos que o Rio Grande do Sul não alcançou a meta proposta para 2016 quanto à porcentagem das matrículas em creches, frisando, também, que apesar de não ser obrigatório, não é um direito para todas as crianças até o momento.

A sessão a seguir discorre sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, trazendo elementos constitutivos do processo histórico da Educação Especial, bem como declarações, resoluções, normas e leis que dão suporte a essa modalidade de ensino.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A ampliação do acesso à educação também estendeu a discussão quanto à educação daqueles que permaneciam à margem ou tinham apenas a possibilidade de frequentar as escolas especiais. Sendo assim, é primordial conhecermos a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva, pois, apesar dos termos serem dissemelhantes, ambos são indispensáveis para uma educação equânime e a compreensão do que nomeamos como a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que é preferencialmente oferecida na rede regular de ensino e destinada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Essa definição foi estabelecida pela Lei nº 12.796/2013, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Como modalidade educacional, a Educação Especial abrange todas as etapas da educação e interage

com outras modalidades, sendo uma parte integrante do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar. Sob a perspectiva da política de Educação Inclusiva, a Educação Especial promove a valorização da diferença como um elemento central para enriquecer o processo educativo. Ela reconhece e atende as crianças de acordo com suas particularidades e potencialidades individuais, buscando ajudá-los a superar as possíveis barreiras que possam existir em seu processo de aprendizado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fornece elementos, direciona e redimensiona a oferta educacional para crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Reforça, assim, a impossibilidade de retomar a concepção de separar e segregar nos espaços escolares. As normativas posteriores asseguram o direito ao acesso, ao atendimento e à garantia da permanência, mesmo diante de exacerbadas disputas entre os defensores da inclusão no sistema regular de ensino e os defensores das escolas especializadas (Lepke, 2019, p. 43).

Nesse sentido, entendemos a Educação Especial numa ótica inclusiva como aquela que ocorre nas escolas de ensino regular, que através do exercício constante da convivência entre as diferentes formas de ver, sentir e fazer parte da sociedade numa tentativa de eliminar barreiras e estigmas. Ribeiro, Simões, Paiva (2017, p. 217) afirmam: “o espaço escolar acaba sendo reflexo da difusão, manutenção de preconceitos apresentados como barreiras”. A remoção dessas barreiras demanda repudiar atitudes que discriminam as pessoas com deficiência, oferecendo condições igualitárias para sua plena participação na sociedade.

A clareza quanto ao importante papel da Educação Especial na perspectiva inclusiva está prevista em inúmeros documentos e resulta de uma construção histórica das minorias, familiares e pessoas que se sentiam lesadas no usufruto dos seus direitos. Ao retomarmos a LDB, percebemos a inserção da concepção inclusiva e que os sistemas de ensino, públicos e privados, devem atender às demandas das crianças com deficiências, transtornos, dificuldades de aprendizagem e ou psicológicos. As crianças têm o direito à educação desde a Educação Infantil, e também a espaços escolares com recursos, para favorecer o ensino e aprendizagem.

Entre tantos marcos históricos e normativos³ da Educação Especial no Brasil, resultados de lutas, sobrelvamos também a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994a). O documento reafirma que as escolas regulares devem ser responsáveis por educar todas as crianças, não excluindo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, com diferenças étnicas, linguísticas e culturais, nem os que estão em desvantagem social. Portanto, a Educação Inclusiva é um processo que deve garantir

³ Marcos históricos e normativos da Educação Especial no Brasil: Anexo A.

a todas as crianças qualidade de ensino, respeitando e reconhecendo a diversidade, sem negar as dificuldades, mas reconhecendo que é possível e necessário conviver com as diferenças.

A Educação Inclusiva é um movimento cultural inserido na dimensão social contemporânea, tendo por pressuposto a democratização tanto da educação quanto da sociedade. Há, nesse movimento, a busca de efetivação de oportunidades de acesso à escola pública por parte dos grupos vítimas da segregação histórica. Para a problematização da discussão sobre educação inclusiva, faz-se necessário pensar as dimensões de cultura, sociedade, educação e indivíduo, nas contradições sociais e suas consequências na formação do preconceito, sua manifestação e segregação dos grupos vítimas (Damasceno, 2020, p. 6).

A partir da declaração de Salamanca, os profissionais ligados à área da Educação Especial começaram a utilizar o termo “Educação Inclusiva”, contudo, mesmo com o crescimento de professores que defendem um sistema inclusivo, observa-se um aumento dos que polemizam a questão. Outro aspecto importante sobre a Declaração diz respeito às linhas de ação acerca das necessidades dessas crianças, considerando primordial a igualdade de condições para a aprendizagem, além de medidas que complementam as práticas educacionais envolvendo a saúde, trabalho e bem-estar social.

No ano de 1994, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial, entendeu que:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 1994b, p. 11).

Dessa forma, ainda em consonância com o documento ora mencionado, o mesmo orienta que:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (Brasil, 1994b, p. 12).

Como podemos observar, as discussões ocorreram na década de 1990, porém as políticas públicas para efetivação dessas orientações não foram estabelecidas. Mas, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001a), avançou, reafirmando o que foi proposto na Declaração de Salamanca e destacando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil, 2001b, p. 53). Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, o PNE aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2001b, p. 52).

Alguns anos depois, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), condições efetivas foram criadas a partir das políticas públicas, como a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). No entanto, era preciso e continua sendo necessário reiterar que:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008a, p. 10).

A SRM e a oferta do AEE foram idealizadas para promover recursos de acessibilidade e pedagógicos, a fim de abolir barreiras que impedem a participação dos educandos, independentemente de suas singularidades. O trabalho a ser desenvolvido tem como objetivo ser diferenciado, não devendo substituir o ensino realizado na sala de aula. Nesse prisma, os atendimentos especializados precisam ser um aditivo, visando a autonomia dessas crianças nas instituições de ensino e fora dela, tendo a responsabilidade de estarem relacionados à proposta pedagógica do ensino regular.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva assegura a transversalidade da Educação Especial e deve ser ofertado desde a Educação Infantil até ao Ensino Superior, assegurando o acesso e permanência dos educandos em todas as etapas da educação, especialmente na Educação Infantil, contexto desta pesquisa.

Nesse âmbito, a primeira infância engloba a fase de zero a seis anos de idade, na qual ocorre o desenvolvimento global das crianças, além da aquisição de capacidades fundamentais e necessárias para alcançar o conhecimento. Nessa etapa, os estímulos através de atividades lúdicas e diferenciadas permitem o aprimoramento dos aspectos cognitivos,

psicomotores, sociais, físicos e emocionais e a escola tem um papel importante no desenvolvimento.

Diante da identificação de deficiências ou transtornos, a criança de zero a três anos de idade, pode frequentar o AEE. Esse atendimento realiza a estimulação precoce, que tem como objetivo desenvolver e potencializar, através de várias técnicas e recursos, as funções cerebrais das crianças, beneficiando seu intelecto, seu físico e, principalmente, desenvolvendo a sua afetividade (Araújo, Pedroza; Cini, 2016). Ou seja, “[...] o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (Brasil, 2011, p. 10).

Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 04/2009, o PPP das escolas deve prever o AEE, assim como os demais serviços da Educação Especial (Brasil, 2009a). Desse modo, tanto o AEE como os demais serviços oferecidos pela creche e pré-escolas passam a ser institucionalizados. Outrossim, o MEC, em parceria com SECADI/DPEE-SEB/DICEI, publicou, em 04 de agosto de 2015, a Nota Técnica nº 2, ofertando o AEE na Educação Infantil. O documento discorre sobre o direito das crianças à educação, a institucionalização e operacionalização do AEE nas creches e pré-escolas ressaltando que o trabalho deve se estender por toda escola.

O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas (Brasil, 2015a, p. 5).

De acordo com Ziesmann (2018, p. 57):

Para que o aluno tenha êxito em suas atividades, é necessário compreender que não pode haver um planejamento estático ou ações pré-definidas, mesmo considerando que alguns desses alunos possuem as mesmas deficiências. É preciso ter consciência que cada criança possui um desenvolvimento e necessidades diferentes de cuidado na organização para que efetivamente ocorra uma aprendizagem de qualidade. Assim sendo, além de ter um diagnóstico em suas mãos, o profissional do AEE precisa conhecer a história de vida do seu aluno, suas particularidades, seus desejos e diferenças para que possa traçar um planejamento/ caminho para auxiliar nesse processo de aprendizagem.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva integra a proposta pedagógica da escola regular, no qual a concepção de homogeneidade foi superada pela compreensão de que todos têm direito à aprendizagem e socialização, alterando as situações

de exclusão. Nesse viés, podemos considerar um sistema escolar inclusivo aquele que possibilita o acesso e permanência das crianças, lugar em que as diferenças se transformam em propósitos de respeito e cuidado, favorecendo as relações humanas, encorajando políticas, esforços e práxis, levando em consideração a individualidade e a diversidade, observando os documentos normativos que orientam a educação.

Entretanto, como garantir o acesso, permanência e aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial na escola? Quais são as discussões acerca das práticas pedagógicas? O artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência nos traz algumas respostas a esse questionamento:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade (Brasil, 2009b, art. 24).

Consoante os fundamentos apresentados no artigo 24, tornam-se necessárias algumas reflexões sobre a oferta e organização da Educação Especial, como o pressuposto de oferecer a formação inicial e continuada aos professores, considerando os desafios enfrentados nas escolas, que envolvem desde condições de acessibilidade a estratégias pedagógicas planejadas, com a finalidade de alcançar objetivos de ensino de forma mais efetiva.

Nessa trama, tencionando um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e fomentando a discussão entre a teoria e a prática, consideramos importante analisar a nova legislação educacional, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), com o intuito de compreendermos como as práticas pedagógicas estão sendo planejadas para atender a etapa que abrange a Educação Infantil.

2.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), acerca da etapa da Educação Infantil, avulta a necessidade de intencionalidade às práticas pedagógicas, além do acompanhamento gradativo das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Estabelece como eixos

estruturantes das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras, determina direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados por campos de experiência e faixas etárias.

Os campos de experiência são arranjos curriculares que compreendem as experiências cotidianas da vida das crianças e seus saberes prévios, servem para orientar o planejamento dos professores, se observados alguns princípios, como respeito ao espaço, tempo e liberdade de expressão. Esses campos de experiência permitem que o ensino seja mais significativo e contextualizado, promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza a individualidade e o desenvolvimento integral de cada criança.

É imprescindível entender que a aprendizagem das crianças acontece cotidianamente, nas práticas sociais que, de alguma forma, apresentem significado para elas. Por isso é relevante que o professor, ao planejar suas práticas, leve em consideração os interesses das crianças, para que elas tenham experiências significativas e suas propostas tenham um propósito educativo.

3 CONCEITUANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O conceito de práticas pedagógicas é bastante amplo, habituamo-nos a considerar como prática pedagógica apenas o que acontece rotineiramente em sala de aula, mas nem toda prática ou atividade realizada pelo professor no ambiente escolar pode ser considerada como tal. Enquanto instituição, a escola é moldada por inúmeras práticas guiadas por costumes e tradições do contexto em que estão inseridas, essa cultura escolar faz com que algumas ações realizadas não tenham sentido pedagógico, instituindo-se somente como prática docente.

De acordo com Franco (2016, p. 541):

A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Assim, é necessário que o docente reinvente constantemente suas práticas:

Desse modo, entende-se que cada professor imprimirá à sua prática educativa marcas próprias de sua forma de ser, estar e agir no mundo; evidentemente, submetendo-se aos valores da ética e do respeito à diversidade cultural trazida por seus alunos e partindo do princípio da necessidade de uma educação de fato inclusiva (Vieira; Sampaio, 2021, p. 111).

Nessa esfera, a prática pedagógica deve ser uma ação reflexiva, constituída por perspectivas pedagógicas que considerem a construção do ser humano, deve ter intencionalidade, garantindo sentido às ações apresentadas, direcionadas por metodologias adequadas aos objetivos propostos pedagogicamente. Entretanto, a concepção de prática pedagógica pode variar conforme a ótica que lhe atribuímos e alguns equívocos precisam ser esclarecidos no que concerne a diferenciar práticas pedagógicas de práticas educativas, pois, apesar dos termos serem distintos, ocasionam entendimentos imprecisos em relação ao discurso pedagógico.

As práticas educativas ocorrem para efetivar processos educacionais, desde o planejamento até os setores administrativos e financeiros das instituições. As práticas pedagógicas visam consolidar processos que facilitam sistematicamente as relações essenciais entre as crianças e o conhecimento existente.

A prática docente se caracteriza como pedagógica quando está orientada por uma intencionalidade clara. Assim, um professor que dá significado às suas aulas e acredita que elas expandem o potencial dos educandos está consciente de sua ação pedagógica diferenciada e de sua importância para o desenvolvimento dos estudantes. Por conseguinte, uma prática docente singular e fundamentada depende de comprometimento e responsabilidade social. Não é simplesmente ensinar, mas como ensinar, demanda planejamento, acompanhamento e finalidade, deve ser algo além da didática e abranger outras perspectivas que visam a organização do trabalho docente.

Deleuze (2006) afirma que é impossível saber e controlar como alguém aprende, sendo as práticas pedagógicas as que articulam as tentativas de ensinar e aprender, logo, uma intervenção planejada e fundamentada sobre o ensino é imprescindível, tendo como resultado a transformação da realidade social. Complementarmente, para que um professor consiga transformar sua prática docente em prática pedagógica precisa refletir criticamente sobre elas e conscientizar-se da intenção que as preside, impedindo que os processos de ensino não se tornem demasiadamente técnicos, medidos e avaliados somente como produto de aprendizagens.

Diante das considerações já feitas, podemos dizer que a formação do professor influencia na aplicação das práticas pedagógicas, causando efeitos na aprendizagem das crianças. A trajetória dos professores interfere na maneira que eles direcionam as ações em sala de aula, como tornam o ato de estudar e aprender mais significativo e com proximidade da realidade dos educandos.

É de fundamental importância fazer com que os envolvidos no ensino e aprendizagem, reconheçam que não se trata de uma tarefa individual, mas sim coletiva, onde o conhecimento é o fruto das relações humanas e das atividades desenvolvidas pelos seus agentes, podendo trazer influências sociais e culturais ao longo de seu processo de aquisição (Nunes, 2017, p. 9).

Ao longo de sua formação, o professor adquire uma visão diferenciada do processo educativo, permitindo-lhe refletir e analisar a realidade em que está inserido. Ele se define como educador, reafirmando ou transformando suas concepções pedagógicas, e discute tanto a sociedade atual quanto a que almeja. É essencial que o professor esteja preparado para atuar em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, ampliando seus conhecimentos, criando novas maneiras de ensinar e aprender. Assim, desempenha um papel crucial na execução e adaptação de práticas pedagógicas conforme necessário.

Para Alarcão (1996), a reflexão é essencial para a formação da identidade docente, pois possibilita ao professor a capacidade de transformar sua prática, constituindo-se como sujeito autônomo que pode provocar mudanças no cenário educacional. A respeito disso, a autora destaca que:

O professor, deve ser um prático e um teórico da sua prática. Nesse sentido, “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” A autora complementa, citando que a atitude reflexiva do professor pode fazer com que os próprios alunos se tornem reflexivos, por meio das propostas de trabalho que lhes forem feitas em aula, do modo como lhes forem apresentadas e da forma de avaliação e reflexão sobre as ações desenvolvidas (Alarcão, 2005, p. 82-83).

Desse modo, o processo de construção da identidade docente é próprio de cada professor, visto que cada um carrega histórias permeadas de desafios de sua caminhada profissional.

A estruturação de um ser docente, parte da árdua tarefa que carrega um corpo de responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem. Certo é que, nesse labirinto de difícil passagem, a identidade docente é algo complexo, pois, em seu aporte de configuração existe um universo, no qual vida grupal, valores, atitudes, preceitos ético-políticos e relações estão necessariamente imbricados (Souza, 2020, p. 59).

Nessa direção, dialogar sobre as práticas pedagógicas, meio pelos quais futuros professores utilizarão para desenvolver a docência nos espaços escolares é importantíssimo, exige, porém, lembrarmos que as práticas são concretas e não abstratas, que podem ser identificadas por observações, reflexões, formações, podendo seus aspectos fundamentais serem socializados e teorizados. Quando falamos em prática pedagógica, estamos nos referindo a um ato social em contexto. As práticas docentes são atos culturais “realizados em um coletivo, portanto associadas a alguma teorização, elaborada ou não, mais consciente ou não, e embebidas de sentido” (Gatti, 2020, p. 17).

Por intermédio dos cursos de formação, práticas pedagógicas, educativas e conceitos podem ser aprimorados, contestados e analisados, seja mediante conhecimentos aprendidos, interações ou vivências às quais os professores são expostos. A graduação desempenha um relevante papel na construção da identidade docente. Quando transformamos saberes do senso comum em conhecimentos fundamentados, construímos possibilidades de desenvolver saberes que instituem as singularidades de ser professor.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2014, p. 77), a identidade docente se constrói:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

É no contexto da escola que o professor se vê diante de dificuldades, dúvidas, e a formação continuada precisa ser uma proposta que propicie mudanças conceituais e de práticas, podendo auxiliar o professor a avançar, contribuindo com aprofundamentos teóricos. A prática docente é construída na coletividade, na troca experiências, analisando a própria prática de forma individual e coletiva. É na prática docente que as práticas pedagógicas são efetivadas, através de objetivos propostos e metodologias adequadas.

4 PERCURSOS LEGISLATIVOS: O QUE DIZ A BNCC E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um período importante para o desenvolvimento do processo educacional. Nessa etapa, acontece a primeira ruptura de vínculo com a família, sendo o cuidado uma característica essencial e cabe às escolas de Educação Infantil construir um ambiente de acolhimento, respeitando as vivências e os saberes que as crianças trazem do ambiente familiar e comunitário, associando esse conhecimento às ações pedagógicas a serem desenvolvidas na escola.

Outro aspecto importante, em conformidade com a BNCC (2018), é ampliar conhecimentos e habilidades, enriquecendo o espaço escolar com experiências, a fim de fortalecer novas aprendizagens, complementando a educação que acontece no âmbito familiar, estimulando a autonomia, comunicação e socialização.

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (Brasil, 2018, p. 36).

Conforme o artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), nesse período da educação básica, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas são as interações e brincadeiras. A partir dessas experiências e na troca de vivências com seus pares, as crianças internalizam conhecimentos através da socialização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam que a proposta pedagógica deve possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. No que se refere ao espaço, tempo e materiais aponta que os/as educadores/as devem respeitar as especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, a fim de promover as interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades (Brasil, 2010, não paginado).

Por meio de brincadeiras e interações, característica inerente da infância, muitas potencialidades são desenvolvidas, a interação entre crianças e delas com os adultos contribui para o entendimento dos sentimentos. O brincar auxilia na socialização e desenvolve diversas habilidades, além de proporcionar momentos em que as crianças expõem suas emoções, verbalizando o que sentem, trilhando um caminho de comunicação consigo mesmas e com os adultos, um caminho de autoconhecimento

Não obstante, a interação promovida durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2018, p. 37).

Com base nos eixos estruturantes que norteiam as práticas pedagógicas, a BNCC da Educação Infantil estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que garantem situações de aprendizado, nas quais as crianças possam experimentar desafios e sejam estimuladas a resolvê-los, construindo significados sobre o mundo que as rodeia. Segundo os seis direitos elencados na BNCC, quais sejam – Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se – a importância da intencionalidade educativa das práticas pedagógicas que serão planejadas para as crianças da Educação Infantil é reafirmada, com o propósito de assimilação de valores e conhecimentos, concebendo a criança como um ser que questiona e observa a partir dessas ações, exercendo seu protagonismo durante as práticas oferecidas.

Planejar as vivências e experiências que serão proporcionadas às crianças é primordial, pois as mesmas estão nos processos de aprendizagem. Quando planeja suas práticas, o professor leva em conta suas observações e percepções sobre as crianças, alicerçado nisso, define qual a melhor estratégia a ser usada para otimizar o desenvolvimento de competências e habilidades dos mesmos. Para tanto, é importante a escolha de materiais, tempo de duração da atividade, organização do espaço e o mais importante – como conseguir o envolvimento das crianças para que o aprendizado seja absorvido por todos, respeitando as particularidades de cada um.

Independente da estrutura, do planejamento e o tempo de duração do mesmo, é indispensável que as experiências planejadas tenham um objetivo e uma intenção, dessa maneira, serão oportunizados diferentes contextos de aprendizagem. Neles as crianças são desafiadas a fazer descobertas sobre si e sobre o mundo, refletindo acerca das situações que vão além do que vivem.

O ato de planejar é um apoio à prática pedagógica, torna o professor mais consciente sobre tomada de decisões, resolução de problemas e flexível para aceitar possíveis mudanças que possam acontecer durante o desenvolvimento de suas ações. Conforme a BNCC (Brasil, 2018), parte do trabalho do professor é monitorar as práticas e interações, assegurando a multiplicidade de oportunidades que promovam o desenvolvimento das crianças.

As aprendizagens que acontecem durante a etapa escolar, que abrange a Educação Infantil, compreendem ensinamentos pertinentes aos diversos campos de experiências. Esses conhecimentos transformam-se em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os objetivos estão sistematizados em três grupos, divididos por faixa etária⁴. Cada grupo condiz com a perspectiva de aprendizagem e evolução das crianças. Considerando que o tempo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças acontecem em momentos diferentes, é necessário considerá-los na ocasião do planejamento.

A BNCC está organizada em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada um desses campos de experiência tem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos por faixa etária. Com base nesses cinco campos de experiência, é estabelecido o que é fundamental que a criança aprenda e desenvolva na etapa creche e pré-escola, na idade de zero a cinco anos, que visem assegurar seus direitos de aprendizagem, ou seja, o conhecimento se dará através das experiências que as crianças viverão nos espaços escolares.

Com os campos de experiência sistematizados para apoiar o professor no planejamento de sua prática, é essencial que as atividades sejam organizadas de maneira reflexiva, não mecânica. O professor deve considerar o tempo e o espaço necessários para que a criança se expresse e deve acompanhar seu comportamento e ações durante as práticas oferecidas. A aprendizagem infantil ocorre em situações cotidianas, em contextos lúdicos e bem organizados, por meio de práticas planejadas que levam em conta os campos de experiência como núcleos integradores das ideias a serem trabalhadas em aula. Sempre considerando os dois eixos estruturantes – brincar e interagir – para promover o aprendizado das crianças.

A BNCC versa brevemente sobre a inclusão, e é basilar ressaltarmos que as práticas pedagógicas e seu planejamento devem atentar a todas as crianças, incluindo o público da Educação Especial, evitando práticas pedagógicas isoladas, e dando ênfase às práticas entrelaçadas, carregadas de significados, que superem a dicotomia entre educação regular e especial. Concordo que a BNCC auxilia no planejamento de experiências mais engajadoras na etapa da Educação Infantil, mas ainda é necessário um posicionamento dos professores frente a este documento, a fim de considerar as aprendizagens apontadas, refletindo sobre sua aplicação na prática e reconhecendo a criança como protagonista do aprendizado.

⁴ Bebês (zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses).

Se a escola é para todos, façamos o possível para que nela todos permaneçam. Tratemos de operacionalizar práticas de subjetivação, não só dos professores, mas também dos alunos, para que passem a relacionar-se com sua vida escolar de forma diferenciada. Para que aqueles que não apresentam dificuldades em desenvolver suas aprendizagens se preocupem em colaborar com aqueles que precisam e para que estes busquem cada vez mais mobilizar-se para superar suas dificuldades (Menezes, 2011, p. 152).

A busca pelas articulações necessárias precisa ser de todos os envolvidos na comunidade escolar, para que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com práticas que beneficiem a todos nos ambientes educacionais, garantindo a permanência das crianças público-alvo da Educação Especial na escola regular de forma proveitosa. O direito assegurado na Constituição não salvaguarda essa efetivação, por isso entendemos a Educação Especial na perspectiva inclusiva como um processo, com avanços e retrocessos que devem ser enfrentados e discutidos pelos professores.

As DCNEI (Brasil, 2009c) nos auxiliam na reflexão sobre as relações estabelecidas entre as crianças com ou sem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. No que tange à estruturação dos currículos, destacamos o inciso VII, do artigo 8, que orienta propostas pedagógicas ao relatar que, na primeira etapa da educação básica, precisamos considerar os espaços acessíveis, materiais e brinquedos para crianças, público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2009c).

Segundo as DCNEI, no artigo 4º, a criança:

[...] 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 sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009c, art. 4).

Desse modo, as orientações desse documento representaram um avanço ao defender que a Educação Infantil é o lugar onde todas as crianças, independente das suas dificuldades, devem relacionar-se coletivamente, explorando a diversidade de materiais, interagindo, brincando e circulando pelos espaços como os demais. Mas, como assegurar o direito da criança com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação?

Nessa perspectiva, quanto aos processos de inclusão, alguns subsídios devem ser considerados em relação às práticas pedagógicas oferecidas na contemporaneidade, levando em conta as especificidades associadas à faixa etária. A necessidade de ressignificar as práticas e eliminar barreiras que dificultam a inserção e participação de todas as crianças é fator determinante para uma educação de qualidade.

Os professores exercem um papel fundamental no processo de implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Nas palavras de Salgado (2006, p. 62):

Construir e cultivar políticas de inclusão pressupõe planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia, a fim de que os aspectos criativos do trabalho docente possibilitem novas formas de intervenção que garantam a participação de todos em diferentes campos de atuação e em diferentes espaços. Aqui, mais uma vez, o sujeito professor entra em cena, na medida em que planejar é pensar e criar estratégias [...].

Nessa concepção, as práticas carecem de ser constantemente analisadas, a fim de adotar novos caminhos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças.

Ainda convém ressaltar que nesse processo de inclusão escolar, os professores atuam também como aprendentes, seres reflexivos e formadores de consciência capazes de aceitar a individualidade de seus alunos. Eles têm a função de diminuir a disparidade existente entre a educação regular e a educação especial, por isso é essencial uma formação continuada, qualificada e alicerçada nos princípios da Educação Inclusiva que o oriente no exercício docente e práticas pedagógicas que sejam diferenciadas, uma vez que essa vertente educacional é contrária a qualquer tipo de discriminação, estereótipos e rótulos que objetivem segregar os alunos com deficiências (Castro; Alves, 2018, p. 9).

Inteirarmo-nos das possibilidades de trabalho pedagógico com as crianças da Educação Especial no ensino regular é reconhecermos o direito de todos estarem nas mesmas salas de aula e com as garantias educacionais plenamente atendidas. Porém, para tanto, são necessárias mudanças nas ações pedagógicas, adequando-as a todos as crianças e valorizando a coletividade, buscando respostas para as adversidades apresentadas.

A escola, a educação, a prática educativa e o trabalho docente são atravessados por muitas questões sociais, sendo imprescindível investigar as diferentes concepções de deficiência vigentes nos espaços escolares. Vislumbra-se compreender as intersecções existentes através das práticas educativas para que cada vez mais tenha-se o reconhecimento da diversidade humana que requer práticas acolhedoras (Böck; Cunha, 2021, p. 8).

A escola constantemente é desafiada a desenvolver práticas de ensino, valorizando prévios saberes das crianças, sendo esta uma proposta de escola inclusiva. Por vezes, precisamos abandonar modelos pedagógicos previamente estabelecidos e idear novas metodologias, visando a construção e organização do conhecimento, despertando, nas crianças, novos comportamentos e resultados, propiciando o desenvolvimento de suas habilidades.

Especificar as finalidades das instituições em suas propostas pedagógicas, mencionando a razão de ser e o sentido das mesmas, significa compreendermos as suas particularidades, seu caráter educativo, que reconhece as crianças como cidadãos com direitos a educação e cuidados, respeitando a sua integralidade nas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, físicas e culturais. Nessa ótica, o planejamento escolar das instituições educativas deve se concentrar em superar as desigualdades, focando na equidade, reconhecendo que as necessidades das crianças são distintas.

Na cidade em que a pesquisa foi aplicada, o Plano Municipal de Educação (PME) tem vigência até 2025, o documento foi construído, democraticamente, com a participação da comunidade educativa e representantes dos segmentos da sociedade civil, além dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Sendo assim, constitui-se responsabilidade de todos, como cidadãos, monitorar, fiscalizar e viabilizar esse plano, que contém as diretrizes educacionais do município.

O PME está em consonância com o PNE, consoante a Lei 13.005, de 24 de junho de 2014, e está composto pelas metas e estratégias municipais que orientam a prática e a gestão escolar. Segundo as DCNEI contidas no plano,

O atendimento em creches e pré-escolas, como direito social das crianças, se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo, que resultou nessa conquista, teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (Brasil, 2010, p. 7).

De acordo com o PME (2015/2025), a Educação Infantil vive um momento de reformulação das concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, à vista disso, é necessário um fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens, sem antecipação dos conteúdos que devem ser trabalhados no Ensino Fundamental, respeitando princípios éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2010, p. 16).

Quanto às diretrizes de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o PME, em conformidade com o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

O PME, em seu texto sobre as diretrizes de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, especifica que:

Dentre as atividades de Atendimento Educacional Especializado (AEE), é facultado programas de enriquecimento curricular além do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, e ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum, além de acompanhamento por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação (Brasil, 2008a, p. 1).

Quanto à avaliação pedagógica, deve valorizar o conhecimento prévio e o atual nível de desenvolvimento da criança, ser processual e formativa, prevalecendo aspectos qualitativos, indicando as intervenções pedagógicas do professor. O município também adequou seu currículo conforme normas da BNCC (Brasil, 2018), focando no que é realmente necessário em cada faixa etária.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA ATÉ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Até a década de 1980, a Educação Infantil era chamada de pré-escola, entendia-se essa etapa como uma fase anterior à escolarização. A partir da Constituição Federal de 1988, tornou-se obrigatório o Estado ofertar essa modalidade de ensino que abrange crianças de zero a seis anos de idade. Nessa linha, antes da BNCC ser instituída, outros importantes documentos normatizavam a Educação Infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/96, na referida lei, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica.

O PNE, aprovado em 2001, com vigência até 2010, dedicou a sua primeira meta à Educação Infantil, enfatizando o trabalho com crianças de até seis anos de idade. Esse documento salientava a exigência de transpor a divisão entre o cuidar e brincar. Em 2010, foram estabelecidas as DCNEI, que apontam as diretrizes curriculares a serem consideradas quanto à criação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Conforme esse documento, três princípios precisam ser respeitados, os éticos, políticos e estéticos.

A Lei nº 13.005, aprovada em 2014, institui o novo PNE para o decênio 2014/2024, sendo que a meta 1 refere-se à universalização da Educação Infantil na pré-escola até 2016. De acordo com indicadores do MEC, até 2018, a taxa de atendimento escolar de crianças de quatro e cinco anos que frequentam a escola/creche é de 91,5%, sendo que a meta prevista era de 100%, as de zero a três anos a taxa é de 31,9% e a meta de atendimento escolar era de 50%. Esses dados afirmam que a meta ainda não foi totalmente cumprida.

A BNCC teve sua versão final homologada em dezembro de 2018. Esse documento normativo elenca as principais atividades a serem desenvolvidas com os alunos das diferentes etapas da educação básica. A BNCC, no que compete à Educação Infantil, deve assegurar os seis direitos de aprendizagem e os cinco campos de experiências. Esses princípios visam garantir uma educação inclusiva e equitativa, promovendo o desenvolvimento integral das crianças. Em vista disso, é importante notabilizar que a BNCC não invalida as leis e documentos em vigor, mas recomenda orientações às redes de ensino e instituições de Educação Infantil para a formulação dos currículos que valorizem as vivências, os direitos e o protagonismo das crianças, acolhendo-as, respeitando suas características e necessidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil nos apresentam o currículo como,

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, 2010, p. 12).

É pertinente ressaltar que as DCNEI recomendam o brincar e interagir como direcionamento para as práticas que serão concebidas pelo currículo de Educação Infantil, a BNCC confirma tais direcionamentos quando defende os seis direitos de aprendizagem das crianças e estabelece que, na infância, as crianças devem brincar diariamente, em diversos espaços, com diferentes pares, estimulando sua criatividade, inventividade, despertando experiências nos aspectos emocionais, cognitivas, sensoriais e corporais, sociais.

A BNCC divide a Educação Infantil em duas etapas, creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro a cinco anos). Considera necessária essa divisão, contudo, argumenta que esses grupos não necessitam ser “considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (Brasil, 2018, p. 42).

O documento normativo frisa algumas competências fundamentais a serem desenvolvidas pelas crianças nessas faixas etárias. Essas competências vão desde a mobilização de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, exercício da cidadania, preparando as crianças não somente para os desafios da escola, mas para a vida, sendo o objetivo dessas competências a formação humana e integral das crianças, isso inicia na primeira infância, essas competências devem estar presentes na hora do planejamento dos professores.

Ao vivenciar experiências, a criança constrói conhecimentos e atribui significados às diversas situações de aprendizagem. Na Educação Infantil, a criança aprende a partir de práticas sociais e culturais dinâmicas e participativas, seu ritmo de ação deve ser respeitado, para que consiga elaborar sentido diante das experiências vivenciadas. Precisamos compreender as crianças como aprendentes, observando como elas reagem perante as práticas que lhe são propostas, tendo uma perspectiva de integralidade e clareza do seu processo de desenvolvimento.

O conceito de intencionalidade da BNCC (2018) é enfatizar a importância de um ensino planejado, reflexivo e direcionado para resultados concretos e significativos na formação das crianças, garantindo que as práticas pedagógicas contribuam efetivamente para o cumprimento das finalidades educacionais estabelecidas. Em todos os percursos da Educação Infantil, a intencionalidade deve estar refletida do acolhimento das crianças às rotinas, atividades livres ou dirigidas, experiências e vivências propostas pelos professores, eliminando rotinas engessadas, considerando as singularidades de cada criança, levando em conta os seus interesses.

Desde sua aprovação, a BNCC é utilizada como parâmetro para reelaboração dos currículos a nível estadual em cooperação com os municípios. Os novos documentos agora estão alinhados com os preceitos da Base, mas as redes de ensino municipais devem ampliar e redefinir esse documento conforme as exigências locais. Desse modo, algumas questões precisam ser ponderadas na reelaboração de currículos e documentos normativos escolares alinhados a BNCC, como as características que traz sobre a Educação Infantil, a percepção de criança, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas (brincar e interagir), os direitos de aprendizagem, campos de experiências, o propósito educativo em relação às práticas pedagógicas e a documentação pedagógica para acompanhar a evolução das aprendizagens.

Nesse viés, o PPP, elaborado por toda comunidade escolar, clarifica como a escola está organizada, define os objetivos de aprendizagem das crianças e o caminho para alcançá-lo. Esse documento normativo deve reafirmar a concepção de criança como protagonista de suas ações, ativa, participante e com senso de pertencimento à sociedade e a comunidade que está inserida.

Nas instituições de Educação Infantil, o PPP deve prever as particularidades de cada etapa, as temáticas a serem fundamentadas, planejar condições e contextos que atendam os envolvidos na comunidade escolar, trazer propostas exequíveis, considerando objetivos e prazos a serem atingidos. De acordo com Vasconcellos (2010, p. 23), o PPP está estruturado em três marcos: marco situacional, marco conceitual e marco operacional. O marco

situacional expõe o local e região onde a escola está situada, o perfil socioeconômico das famílias e as características culturais. A fundamentação teórica, alicerce do trabalho pedagógico, faz parte do marco conceitual, bem como a concepção de infância, de criança e de Educação Infantil, os documentos norteadores e que dão suporte às práticas educacionais também são apresentados nesse marco. O marco operacional deve evidenciar a escola desejada, onde quer chegar, as ações a serem realizadas em prol dos objetivos, os materiais, espaços e parcerias que estabelecerá.

Na Educação Infantil, a BNCC atual dialoga com uma compreensão de educação que visa a qualidade. Neste enquadramento, alguns autores discutem o projeto de educação em disputa diante das mudanças no cenário político a partir de 2016, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff. Segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 80):

Em relação ao contexto em que a BNCC foi gestada e discutida, cabe mencionar a revogação da Portaria do MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, que regulamentava o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), estipulando-se a existência desse Sistema em caso de aprovação da BNCC. Essa medida tem relação com a desconstrução da Política Nacional de Educação Infantil e de Jovens e Adultos, traçando um caminho de controle gerencial da escola pública por meio da avaliação e determinações de interesse de um grupo social que possui o domínio do capital e a quem interessa historicamente manter a classe trabalhadora subjugada às regras do capitalismo excludente e baseado na desigualdade. Houve manifestações contrárias a essa revogação, de diferentes entidades – Anpae, Anped, Anfope, Rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação – considerada explícita ação do governo Temer com total descompromisso com a educação pública.

A BNCC faz menção à Educação Especial apenas na introdução, ao citar a Lei nº 13.146, instituída em 06 de julho de 2015. A referida Lei elenca que “[...] requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (Brasil, 2015b).

Ao analisar o documento, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 83) evidenciam o esvaziamento dos direitos quando:

A análise detalhada da BNCC indica mudanças estruturais e de conteúdo, na definição dos direitos a serem garantidos a todas as crianças, adolescentes e jovens. Observa-se um esvanecimento quanto à formulação de direitos constitucionais, sendo retirados/omitidos pressupostos importantes na segunda, terceira e quarta versões no documento. Se o pressuposto de uma visão empresarial já estava anunciado desde a primeira versão, mantendo-se um campo de disputas políticas, a terceira e quarta versões da BNCC assumem como eixo a noção de competência.

Nesta ótica proposta no documento há uma tendência pedagógica de valorização de técnicas que visam promover as competências das crianças, organizando não só o que ela deverá aprender, na aprendizagem individual, nas interações e vivências, é uma aprendizagem baseada no desempenho, em que o professor é o responsável pela eficiência do ensino, ou seja, é também um meio de controlar o trabalho do professor.

A lacuna existente quanto à Educação Especial na concepção inclusiva, na BNCC, exige da mantenedora, da escola e dos professores um repensar das orientações a partir do contexto local. Por mais que a BNCC prescreva o currículo, é a escola, através dos seus professores, crianças e servidores que o coloca em funcionamento. E são os professores que, a partir dos diálogos coletivos, efetivam ou não, através das suas práticas pedagógicas, os processos inclusivos.

Dessa maneira, no contexto atual, temos a BNCC, que deveria e foi pensada inicialmente para auxiliar a vencer a fragmentação das políticas educacionais, almejando a consolidação e colaboração entre as três esferas governamentais e indicando caminhos para a melhoria de qualidade da educação, garantindo um nível comum de aprendizagem a todas as crianças, além do acesso e permanência dos mesmos nos espaços escolares.

Diante do que discorremos sobre as práticas pedagógicas, seus conceitos e o que está explícito na BNCC, ainda é essencial entender qual é o panorama em que se insere a Educação Infantil frente a esse documento que norteia a educação no Brasil.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Diante da necessidade de estabelecer e definir uma metodologia que contribuísse para a discussão que perpassa o objetivo principal, que é analisar as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil no contexto dos processos inclusivos escolares, bem como os objetivos específicos, expostos na introdução, definimos por utilizar uma abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2001, p. 21):

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Interpretar o processo de inclusão em escolas regulares, principalmente na etapa da Educação Infantil, requer uma metodologia que atenda a proposta da pesquisa e permita um processo significativo de compreensão da realidade a ser analisada, possibilitando transformá-la.

Nesse sentido, segundo o cenário a ser investigado, a pesquisa qualitativa nos ajuda a refletir sobre os indivíduos, suas experiências, seus contextos. Um dos meios para garantir a eficácia na coleta de dados é a seleção do espaço e sujeitos participantes, relacionando-os com o objeto a ser investigado.

Outro aspecto importante na construção do corpus da pesquisa é o diálogo com os participantes, o registro organizado das observações, entrevistas e questionários. A não fragmentação facilita a análise dos dados coletados, possibilitando uma escrita coesa e coerente do que se pesquisa.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e a ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2002, p. 17).

Os procedimentos utilizados e sua aplicabilidade, as reflexões, os estudos teóricos são elementos fundamentais e devem constar em todo processo de investigação. Minayo (2002) diz que a organização do processo de pesquisa obedece a três principais dimensões: as escolhas teóricas, as técnicas e a criatividade do pesquisador.

A metodologia engloba conceitos teóricos e técnicas que propiciam a criatividade do investigador. Portanto, as técnicas e o método devem usar instrumentos coerentes, interligando as questões teóricas com os desafios impostos na prática, evitando um preceito desagradável e, explicações padronizadas.

Existem vários métodos para desenvolver uma pesquisa qualitativa, mas, para considerar qual a melhor opção, é imprescindível conhecermos as peculiaridades de cada uma delas. Aqui descrevemos as empregadas na pesquisa.

5.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: APRESENTANDO UMA ANÁLISE SOBRE AS PUBLICAÇÕES DA TEMÁTICA PESQUISADA

Com o objetivo de conhecer as pesquisas relacionadas com o tema “Práticas Pedagógicas voltadas à inclusão de crianças na Educação Infantil” e refletir sobre como essas práticas são planejadas e se efetivam dentro dos espaços escolares, a fim de poder responder ao problema de investigação desta dissertação – quais as práticas pedagógicas na Educação Infantil no contexto dos processos inclusivos da rede municipal de uma cidade do Alto Uruguai Gaúcho? – realizou-se um levantamento do que já foi pesquisado nos últimos cinco anos sobre o assunto, esse repertório de publicações é denominado como Estado do Conhecimento.

“Estado do Conhecimento” consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

A pesquisa foi feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵ do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT).

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) agrega um portal com um catálogo nacional de pesquisas científicas, publicados por diversas universidades brasileiras. Em parceria com estas instituições de ensino e pesquisa, proporciona a publicação de teses e dissertações produzidas no Brasil e no exterior, evidenciando a produção científica nacional (IBICT, 2013, não paginado).

⁵ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. Link de acesso: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>.

Convém salientarmos que nem todas as universidades brasileiras estão integradas à Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTB), contudo, todas são incluídas obrigatoriamente no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portanto, conforme a demanda da pesquisa, faz-se necessário o levantamento em outras plataformas.

Durante o período da pesquisa, a biblioteca possuía 136 instituições cadastradas e 863.883 documentos, sendo 232.965 teses e 630.917 dissertações. A BDTD oferece um sistema de busca simples e avançada, permitindo a delimitação de temas por meio de descritores, assunto, título, autor ou todos os campos, além de possibilitar a filtragem por ano de publicação e idioma. Os documentos encontrados passaram por uma leitura flutuante de seus resumos e deles foram extraídas diversas informações, como o título do trabalho, autor, instituição de origem, ano de publicação, objetivos, metodologias e, em alguns trabalhos mais completos, até o resultado e a conclusão da pesquisa em questão.

5.2 MÉTODO DE PESQUISA

Numa busca avançada, com um descritor para cada campo de busca: Práticas Pedagógicas – Inclusão – Educação Infantil, foram encontrados 108 documentos, sendo 85 dissertações e 23 teses, delimitando a busca aos anos de 2018 a 2022. Após a leitura dos resumos, as informações foram registradas em quadros de análise, como os modelos a seguir: achados iniciais, bibliografia anotada, bibliografia sistematizada e bibliografia categorizada.

O quadro de achados iniciais auxiliou na busca de material para análise. Utilizamos os descritores definidos e os campos pesquisados a fim de verificar a quantidade de publicações e acessar as instituições de origem dessas publicações.

Quadro 2 – Achados iniciais - busca avançada

Descritores	Títulos encontrados	Campos pesquisados	Idioma	Recorte temporal
- Práticas pedagógicas - Inclusão - Educação Infantil	- 85 dissertações - 23 teses	Todos os campos	Português	2018/2022

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Neste enquadramento,

Após a identificação de material bibliográfico que atenda aos critérios da busca realizada, inicia-se o processo de organização do corpus de análise que será trabalhado. O primeiro passo é uma leitura flutuante, para construção da bibliografia anotada e sistematizada [...] E sendo assim, organiza-se o corpus para facilitar a identificação de todas as referências que serão utilizadas em posterior análise. Esta etapa denomina-se bibliografia anotada, que se constitui em uma relação distribuída numa tabela das teses e/ou dissertações organizadas por referência bibliográfica, com o ano da defesa, título e respectivo resumo (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 73).

A bibliografia anotada permite a releitura dos resumos sempre que necessário pelo pesquisador, que pode descartar os resumos não usados e aperfeiçoar a busca, dando maior ênfase ao conteúdo das fontes pesquisadas.

Quadro 3 – Bibliografia anotada – exemplo

(continua)

Ano	Repositório	Autor	Título	Palavras-chave
2021	BDTD	Márcia Jerônimo de Souto	Cultura escolar e inclusão na Educação Infantil: um estudo em uma escola de aplicação.	-Práticas pedagógicas -Inclusão -Educação Infantil
<p>Resumo: A cultura escolar se expressa no conjunto de aspectos institucionalizados e no fazer pedagógico cotidiano; desvela-se entre os saberes explícitos e implícitos dos atores participantes da comunidade escolar. Nesse sentido, investiga-se as concepções dos docentes e da gestão sobre a cultura escolar no âmbito das práticas inclusivas desenvolvidas no Núcleo de Educação da Infância (NEI), a escola de aplicação do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo-exploratório, qualitativo, do tipo história oral temática. Participaram do estudo oito professoras e um representante da gestão, totalizando nove participantes. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, que aconteceram de modo remoto, através de videoconferência, por plataforma digital. Os dados foram analisados através do método de Análise de Conteúdo. Através das análises das entrevistas emergiram-se cinco categorias: 1) A caracterização pedagógica e administrativa do NEI; 2) Organização curricular do NEI e sua relação com práticas pedagógicas inclusivas; 3) O papel da gestão para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças culturais e as práticas inclusivas; 4) A Pandemia da Covid-19 e o desvelamento de desigualdades: limites e possibilidades de práticas inclusivas no contexto do ensino remoto; 5) Concepções das professoras sobre a cultura escolar inclusiva na instituição. A organização curricular do NEI é alicerçada em uma ação pedagógica que ocorre orientada por um modelo de ensino caracterizado pela resolução de problemas em que a relação dialógica e a escuta sensível constituem a base da relação docente-crianças. Identificou-se que a Pandemia da Covid-19 provocou diversas dificuldades e obstáculos na educação infantil, ficando claro para as professoras a</p>				

importância de se apurar o olhar para a identificação das necessidades educativas especiais surgidas nesse cenário.

(conclusão)

Através das concepções das docentes e da gestão escolar, e ainda, com base nas normativas institucionais e referenciais educacionais, o NEI foi caracterizado como uma escola que apresenta a inclusão de maneira transversal, sendo a cultura escolar inclusiva evidenciada através das políticas, do currículo, da estrutura e das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.

Citação: SOUTO, Márcia Jerônimo de. **Cultura escolar e inclusão na educação infantil:** um estudo em uma escola de aplicação. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Dos 108 documentos encontrados, em oito casos, ao clicar no título para a busca de informações, a página era considerada inválida, impossibilitando a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), os títulos eram os seguintes:

Quadro 4 – Pesquisa em páginas de busca inválidas

(continua)

Título do trabalho	Instituição de Ensino Superior (IES)
Práticas pedagógicas e socioculturais para crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Atitudes sociais e prática pedagógica nas aulas de educação física em uma perspectiva inclusiva	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Educação Especial e inclusão escolar na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional e técnico	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
A Educação Infantil como direito: o acesso e permanência das crianças de 04 e 05 anos em escolas rurais de Minas Gerais	Universidade Federal de Goiás (UFG)
A interação de alunos com e sem deficiência na Educação Infantil na perspectiva do professor de educação física	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Relações de gênero na Educação Infantil: tensões contemporâneas e expressões de resistência de docentes da rede pública municipal de educação de Belo Horizonte	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Mapeamento das pesquisas em educação matemática inclusiva: a partir da criação e atuação do GT13 no SIPEM da SBEM	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Posto isso, direcionei a pesquisa desses oito títulos para o Portal de Teses e Dissertações da Capes⁶, que dispõe de ferramentas de busca que possibilitam a pesquisa de documentos, artigos, periódicos, livros, base de dados, sobre diversos assuntos do interesse do pesquisador. A procura pode ser feita por assunto ou termos de interesse, como autor ou título do trabalho.

Dos oito títulos pesquisados no Portal Capes, três foram descartados por não serem de interesse da pesquisa, tratavam de assuntos sobre educação no campo, inclusão no ensino médio profissional e técnico e relações de gênero na infância. Os cinco títulos encontrados na pesquisa direcionada ao Portal da Capes e que auxiliaram nesta pesquisa são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 5 – Pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da Capes

Título do trabalho	Instituição de Ensino Superior (IES)
Práticas pedagógicas e socioculturais para crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Atitudes sociais e prática pedagógica nas aulas de educação física em uma perspectiva inclusiva	Universidade Federal de Goiás (UFG)
Educação Especial e inclusão escolar na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Universidade Federal de Goiás (UFG)
A interação de alunos com e sem deficiência na Educação Infantil na perspectiva do professor de educação física	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

⁶ No portal Capes, é possível consultar Teses e Dissertações defendidas a partir de 2013 no país, a pesquisa pode ser por região, UF, área de conhecimento, IES, programas e orientador. Também é possível o acesso a microdados do catálogo de Teses e Dissertações, consultar detalhes, fazer download. Link de acesso: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Mapeamento das pesquisas em educação matemática inclusiva: a partir da criação e atuação do GT13 no SIPEM da SBEM	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
---	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Dessa maneira, dando continuidade à pesquisa, percebemos que 15 títulos se repetiam e tratavam de assuntos diversos como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 6 – Títulos repetidos

(continua)

Título do trabalho	Instituição de Ensino Superior (IES)
O processo de inclusão na Educação Infantil: estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul/RS	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Escolarização de alunos chineses: realidade e desafios de inclusão numa escola privada de educação básica no município de São Paulo	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
A produção da infância e da criança: um cirandar pelos pareceres pedagógicos na Educação Infantil	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Práticas pedagógicas para alunos com transtorno do espectro autista: processos inclusivos no contexto escolar	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva-IFSP	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
[Re]significação da Educação Infantil no Projeto Político-Pedagógico da EMEF Professor Adelmo Simas Genro	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Estratégia para utilização de dispositivos móveis na Educação Infantil: utilizando aplicativo digital Storytelling	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Mapeamento das pesquisas em educação matemática inclusiva: a partir da criação e atuação do GT13 no SIPEM da SBEM	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
Uma proposta de inclusão do xadrez como estratégia didática na formação de	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

professores de matemática no ensino superior.	
O brincar e os contextos físicos escolares	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)
(conclusão)	
Concepções de alfabetização científica reveladas por graduandos de um curso de Pedagogia	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
Relação entre crenças e habilidades sociais na gestão docente de conflitos interpessoais	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
A criança surda e a escola bilíngue: discursividade sobre a infância surda	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
O programa bolsa família e a centralidade de mulheres de um município da Paraíba	Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ)
Ações de insubordinação na docência de uma educadora matemática	Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Portanto, dos 108 documentos registrados na bibliografia anotada, com os referidos descritores já citados, foram mantidos somente 90 documentos na bibliografia sistematizada, e retiramos a existência de 18 documentos.

A Bibliografia Sistematizada é a relação dos trabalhos de teses/dissertações ou artigos a partir dos seguintes itens: número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Nessa etapa já se inicia a seleção mais direcionada e específica para a temática objeto da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador (Santos; Morosini, 2021, p. 134).

A bibliografia sistematizada é realizada a partir das leituras dos resumos da bibliografia anotada, se algum dos trabalhos não está de acordo com o objetivo da pesquisa, o mesmo não deve ser sistematizado. Alguns itens podem ser substituídos, conforme objetivos pertinentes à pesquisa ou necessidade do pesquisador. O quadro da bibliografia sistematizada serve para agregar à investigação informações complementares.

Na bibliografia anotada constam todos os trabalhos da busca inicial realizada, sendo que na Bibliografia Sistematizada, após a leitura flutuante, se faz a seleção dos trabalhos que serão incluídos e excluídos. Ou seja, na Bibliografia Sistematizada pode haver menos trabalhos que na Bibliografia Anotada, porém salienta-se a importância de manter a numeração inicial, ou seja, o rótulo estabelecido para cada

trabalho na tabela da Bibliografia Anotada. Deixando sempre claro os critérios de inclusão e exclusão (Santos; Morosini, 2021, p. 135).

As autoras também versam que,

A fase de exploração do material, ou seja, as etapas da Bibliografia Anotada e Sistematizada são importantes para a etapa de categorização e análise. Pois, se estas duas primeiras etapas forem criteriosamente realizadas, a fase de análise será nada mais, nada menos que a aplicação das decisões tomadas e a estruturação dessas decisões e inferências na forma de texto (Santos; Morosini, 2021, p. 135).

Desse modo, tendo por base esse entendimento, foi construído o quadro que segue na sequência:

Quadro 7 – Bibliografia sistematizada: exemplo

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVO
01	2021	Márcia Jerônimo de Souto	Cultura escolar e inclusão na Educação Infantil: um estudo em uma escola de aplicação	D	Investigar as concepções dos docentes e da gestão sobre a cultura escolar no âmbito das práticas inclusivas desenvolvidas no Núcleo de Educação da Infância (NEI), a escola de aplicação do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
METODOLOGIA: Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo-exploratório, qualitativo, do tipo história oral temática. Participaram do estudo oito professoras e um representante da gestão, totalizando nove participantes. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, que aconteceram de modo remoto, através de videoconferência, por plataforma digital. Os dados foram analisados através do método de Análise de Conteúdo.					
RESULTADOS: Identificou-se que a Pandemia da Covid-19 provocou diversas dificuldades e obstáculos na Educação Infantil, ficando claro para as professoras a importância de se apurar o olhar para a identificação das necessidades educativas especiais surgidas nesse cenário. Através das concepções das docentes e da gestão escolar, e ainda, com base nas normativas institucionais e referenciais educacionais.					

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Posteriormente à sistematização das publicações, houve uma nova leitura dos resumos, com mais atenção às especificidades de cada um, constatando as variações e os campos específicos que apresentavam, observando conceitos e abordagens. Os documentos então passaram por uma nova avaliação e destes foram eliminadas publicações que tratavam de áreas específicas e que não se relacionavam diretamente com o estudo.

5.3 RESULTADOS DA PESQUISA DO ESTADO DO CONHECIMENTO

O resultado final, a partir dos 108 documentos inicialmente encontrados, foram 19 dissertações e duas teses. Por conseguinte, somente 21 trabalhos foram considerados significativos para o tema desta dissertação: “Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: um diálogo com professores da rede municipal de uma cidade do Alto Uruguai Gaúcho”. Na sequência, às 21 pesquisas foram categorizadas, averiguados objetivos, metodologias, resultados alcançados, conclusões e também informações consideradas significativas para a compreensão do tema. O Quadro 8 resume essa etapa:

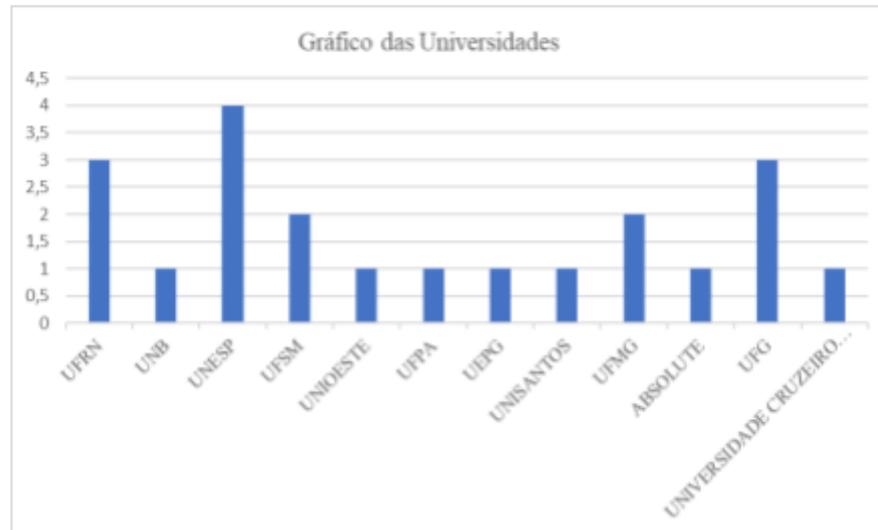
Quadro 8 – Bibliografia categorizada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVO
01	2021	Márcia Jerônimo de Souto	Cultura escolar e inclusão na Educação Infantil: um estudo em uma escola de aplicação.	D	Investigar as concepções dos docentes e da gestão sobre a cultura escolar no âmbito das práticas inclusivas desenvolvidas no Núcleo de Educação da Infância (NEI), a escola de aplicação do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
METODOLOGIA: Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo-exploratório, qualitativo, do tipo história oral temática. Participaram do estudo oito professoras e um representante da gestão, totalizando nove participantes. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas, que aconteceram de modo remoto, através de videoconferência, por plataforma digital. Os dados foram analisados através do método de Análise de Conteúdo.					
RESULTADOS: Identificou-se que a Pandemia da Covid-19 provocou diversas dificuldades e obstáculos na educação infantil, ficando claro para as professoras a importância de se apurar o olhar para a identificação das necessidades educacionais especiais surgidas nesse cenário. Através das concepções das docentes e da gestão escolar, e ainda, com base nas normativas institucionais e referenciais educacionais.					
CONCLUSÕES: Através das concepções das docentes e da gestão escolar, e ainda, com base nas normativas institucionais e referenciais educacionais, o NEI foi caracterizado como uma escola que apresenta a inclusão de maneira transversal, sendo a cultura escolar inclusiva evidenciada através das políticas, do currículo, da estrutura e das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.					

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

No gráfico abaixo, as respectivas universidades das 21 pesquisas analisadas.

Gráfico 1 – Universidades



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Outrossim, distinguindo essas pesquisas por regiões, foi possível constatarmos que oito ficam localizadas na Região Sudeste, quatro na Região Sul, três na Região Nordeste, uma na Região Norte, três na Região Centro-Oeste e uma na Flórida, um estado pertencente aos Estados Unidos.

Mapa 1 – Regiões do Brasil



Fonte: dados inseridos pela pesquisadora, com base em imagens do Google.

Como o foco desta pesquisa são as Práticas Pedagógicas voltadas à Inclusão na Educação Infantil, foi possível observarmos que a investigação de Souto (2021), pesquisa qualitativa realizada através de entrevistas semiestruturadas, com dados analisados por meio do Método de Análise de Conteúdo, aborda a promoção de práticas pedagógicas que valorizam as diferenças culturais e as práticas inclusivas, versa também sobre a organização

curricular e suas relações com as práticas voltadas à inclusão. Além disso, a cultura escolar inclusiva é evidenciada através das políticas, do currículo, da estrutura e das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.

Para Lima (2019), o objetivo da pesquisa é entender como as professoras organizam suas práticas pedagógicas na inclusão escolar e proporcionar um espaço de escuta e reflexão, favorecendo um contexto no qual práticas pedagógicas coletivas, plurais e políticas possam florescer.

A pesquisa de Guadagnino (2021) descreve situações de organização das práticas pedagógicas, com foco na organização do ambiente, das crianças, do tempo e dos materiais. Investiga situações de intencionalidade pedagógica que valorize a brincadeira, a interação e a comunicação, principalmente quando as condições de deficiência de algumas crianças requerem atividades condizentes às suas especificidades. É um trabalho cujo objetivo é analisar fatores pedagógicos, de formação e atuação profissionais que favorecem a Inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. Traz também informações sobre o trabalho colaborativo entre a sala regular de ensino e o AEE.

Machado (2022) refere o modo como são organizadas as práticas pedagógicas de professores de uma escola de Educação Infantil do município de Cachoeira do Sul/RS para assegurar a Inclusão e aprendizagem de crianças público-alvo da Educação Especial. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando como base uma única instituição escolar.

Conforme Souza (2019), um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores melhoraria a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, na escolarização de uma criança com Transtorno de Espectro Autista (TEA), matriculada na classe regular de Ensino Infantil. Segundo a autora, o sucesso ou fracasso da escolarização da criança com TEA estão condicionados ao planejamento e organização de estratégias de ensino, às adequações realizadas na escola, bem como à formação continuada de professores.

De acordo com Santos (2018), a inclusão de crianças com deficiência visual nas escolas públicas da rede regular de ensino é um desafio diante das particularidades de aprendizagem que elas apresentam, além da sua permanência e a qualidade de ensino que receberão no espaço escolar. As práticas pedagógicas planejadas sem a devida formação do professor deixam de considerar a capacidade das crianças com algum tipo de deficiência, dando a impressão de que somente o nível de acolhimento é necessário.

Soares (2022) discorre sobre a inclusão na etapa da Educação Infantil, sua integração e desenvolvimento nos aspectos físicos, psicológico e social e de como é preciso dar voz aos sujeitos envolvidos nesse processo. O objetivo da pesquisa é a percepção dos professores de Educação Infantil no que concerne à sua formação inicial e continuada para inclusão de crianças com TEA. Ao analisar os dados, conclui-se que a formação de professores é essencial às práticas pedagógicas inclusivas, pois a criança aprende e se desenvolve a partir da qualidade das mediações que recebe.

Nas palavras de Santos (2020), as práticas pedagógicas para a Inclusão das crianças com TEA carecem de uma sistematização que oportunize adequações curriculares necessárias de acordo com suas especificidades, a fim de que sua aprendizagem se desenvolva nas classes regulares de ensino. No entanto, tratando-se da etapa da Educação Infantil com TEA, faz-se necessário, consoante a autora, haver aprimoramento dos profissionais de educação, através de formações continuadas que abordem a temática da inclusão com profundidade, além de investimento em materiais, espaços e tempos que permitam o desenvolvimento dessas crianças.

A pesquisa de Guadagnin (2022) trata da formação docente no contexto de Inclusão escolar, a partir da observação de práticas docentes elaboradas na Educação Infantil. A temática investigada é aprofundada teoricamente e posteriormente faz uma discussão sobre os conceitos específicos relacionados à Educação Infantil, currículo, práticas pedagógicas, correlacionando esses saberes com estudos acerca da Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar.

O estudo de Lopes (2022) busca desenvolver estratégias para favorecer o período de adaptação de alunos com TEA no contexto escolar. A partir da colaboração dos professores envolvidos, o estudo visa elaborar um documento norteador com propostas que contribuam para práticas de acolhida e interação dessas crianças na Educação Infantil.

Para Manrique (2022), as mediações pedagógicas e suas deliberações acontecem durante o planejamento para pessoas com deficiência em escolas públicas. A pesquisa busca conceituar práticas pedagógicas e planejamento de ensino no processo de Inclusão escolar, identificando dúvidas da equipe pedagógica, familiares e professores sobre a escolarização dessas crianças.

Caetano (2020), em sua pesquisa, analisa intervenções lúdicas em aulas de Educação Física na pré-escola para crianças com TEA, com foco na inclusão. A primeira etapa do estudo envolve o levantamento das atividades corporais e do brincar na pré-escola, buscando identificar as concepções de criança, infância, professor, inclusão e TEA. Na segunda etapa,

são utilizadas rodas de conversa como uma forma de comunicação alternativa (estimulação visual). Além disso, a pesquisa examina as práticas pedagógicas dos professores e suas reflexões sobre essas práticas.

Por sua vez, Almeida (2018) analisa como as novas tecnologias na Educação Infantil podem promover práticas pedagógicas inovadoras, favorecendo a emancipação social e intelectual de crianças e professores. O estudo demonstra como essas tecnologias trazem resultados práticos no que se refere à inclusão social de crianças em situação de vulnerabilidade.

Segundo Soriano (2022), a literatura aponta um acréscimo de matrículas de crianças com TEA no ensino regular, entretanto, lacunas na formação docente influenciam nas práticas pedagógicas frente à inclusão dessas crianças na rede regular de ensino. Os resultados analisados indicam que os professores se sentem desafiados a realizar um trabalho de qualidade com essas crianças, pois, além das falhas na formação, encontram dificuldades com as famílias, falta de estrutura e recursos humanos no contexto escolar.

A tese de Cavalcante (2022) discute o processo de escolarização de crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil. Estabelece um diálogo com os estudos sobre cuidado, sobre a deficiência e com a sociologia da infância. Evidencia a necessidade de (re)significar as relações de cuidado em turmas de Educação Infantil a partir do acesso de crianças público-alvo da Educação Especial de forma a proporcionar o bem-estar, participação e aprendizagem de todas as crianças, considerando suas especificidades.

O estudo de Rodrigues (2021) apresenta uma proposta de aprendizagem baseada em sequências didáticas voltadas à Educação Infantil numa perspectiva inclusiva, como prática pedagógica voltada ao ensino remoto, levando em consideração as necessidades e singularidades dos sujeitos, criando um ambiente favorável ao aprendizado.

Campos (2018) ressalta que a Educação Infantil é o momento ideal para a Inclusão escolar. O grande desafio, nessa etapa, é fazer mediações necessárias para que crianças com deficiência intelectual participem ativamente das atividades e avancem no seu desenvolvimento. O objetivo dessa pesquisa é analisar as práticas dos professores e as vivências das crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil.

Consoante Gualberto (2019), a inclusão social exige transformações nos ambientes e na mentalidade das pessoas. O objetivo é uma sociedade que valorize a diversidade através da compreensão e da cooperação. A pesquisa da autora inicia-se com questionamentos sobre as atitudes de professores e alunos em relação ao processo inclusivo.

De outra banda, em conformidade com Nascimento (2019), a Educação Especial, a partir do princípio da Inclusão, tem definido um público e diretrizes para a organização da sua oferta nos sistemas educacionais. A partir disso traz o seguinte questionamento: como os municípios goianos organizam o atendimento do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental? Como é a organização dos serviços ofertados? O estudo constata que não há diretrizes que definem o papel e atribuições dos profissionais que atuam nessa área, embora estas se constituam no panorama das práticas, das políticas ocultas, sejam nas secretarias ou nas escolas, e indica a necessidade de formular novas políticas públicas para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial.

O estudo de Lopes (2020) analisa a importância da Educação física para alunos com e sem deficiência. Sobreleva que a interação deve ser o eixo norteador das ações pedagógicas e que o professor necessita de formação adequada que o capacite para a Educação Inclusiva, promovendo a reflexão sobre a prática, gerando mudanças, indo ao encontro de uma Educação Física mais inclusiva.

Silva (2020) apresenta um levantamento acerca do que se tem discutido a respeito da Inclusão da pessoa com deficiência auditiva na Área de Educação, destacando sua relevância e contribuições para o ensino da educação matemática. O trabalho revela a necessidade de formação docente para profissionais que atuam na Educação Inclusiva.

Com base nos resultados, trazemos, então, uma breve discussão sobre os trabalhos analisados.

5.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

As pesquisas aqui relacionadas de alguma forma abordam as práticas pedagógicas no processo de inclusão de crianças na etapa da Educação Infantil, retratando métodos e estratégias que garantam o acolhimento e direitos à acesso e permanência de alunos da Educação Especial em escolas regulares, conforme explicitado na figura a seguir:

Figura 1 – Práticas pedagógicas no processo de Inclusão - métodos e estratégias



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

A pesquisa do Estado do Conhecimento é uma metodologia importante para o pesquisador avaliar o que já foi estudado e o que precisa ser aprofundado na sua pesquisa, traz novos conhecimentos, apresenta novas hipóteses de estudo, contribui para a investigação como um todo, pois declara o que tem sido realizado em termos científicos sobre o tema central da pesquisa. A pesquisa do Estado do Conhecimento também é crucial para orientar futuras investigações, permitindo ao pesquisador identificar lacunas existentes, definir áreas prioritárias para novos estudos e construir uma base sólida para a geração de conhecimento científico relevante.

Diante do que foi elencado por esses autores, concluímos que, apesar da preocupação de promover práticas pedagógicas voltadas à Inclusão, ainda há algumas lacunas a serem estudadas e aprofundadas em relação ao tema, como compreender que existe uma série de fatores existentes entre a prática de ensinar e possibilidades de aprendizado das crianças que compõem a Educação Especial. É necessário no contexto escolar enfrentar as barreiras que impedem a participação equânime das crianças, para que futuramente tenhamos práticas pedagógicas planejadas e articuladas entre diferentes profissionais de educação, visando a qualidade da educação, não só dessas crianças, mas de todas as matriculadas na rede regular de ensino.

Face a essas considerações, torna-se necessário repensarmos as práticas pedagógicas de maneira a integrar todas as crianças no ambiente escolar, respeitando suas singularidades, valorizando e reconhecendo as diferenças nos espaços de aprendizagem, garantindo práticas

acolhedoras que beneficiem a convivência de todos. Essa abordagem não só promove um ambiente mais inclusivo e equitativo, como enriquece a experiência educacional de todos, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e respeitosa.

5.5 ESTUDO DE CASO

O estudo de caso tem como objetivo a produção de conhecimento e serve como base para novos aprendizados. É uma pesquisa detalhada e limitada a uma ou poucas pessoas e objetos a serem investigados, assegurando a veracidade da proposta a ser pesquisada. Dessa maneira, a necessidade pelo estudo de caso surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos. Ou seja, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (Yin, 2005).

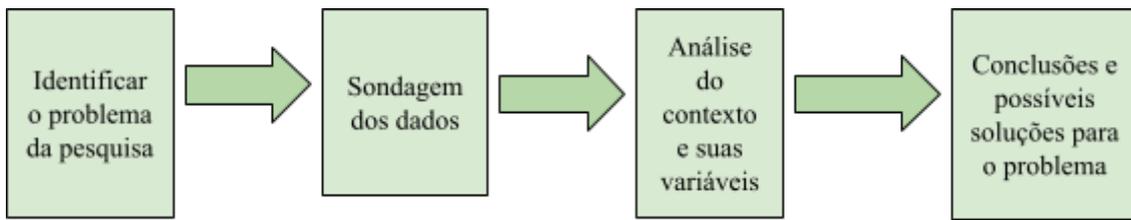
Nesse cenário, todavia, é preciso ter discernimento do que é um estudo de caso, da relevância para ser estudado e da contribuição para o meio científico, uma vez que o pesquisador tem pouco controle dos acontecimentos. Ele é caracterizado por estratégias metodológicas que exigem do investigador um protocolo prévio de estudos, aptidão para o trabalho de campo e organização para analisar os dados apresentados. Alguns críticos desse método apontam falta de precisão metodológica, supõe prováveis influências do investigador e tempo demasiado para a conclusão da pesquisa.

Yin (2005), em sua obra, defende o estudo de caso como uma abordagem metodológica rigorosa, orientando os pesquisadores a garantir a confiabilidade e a validade do estudo. Ele destaca que, quando bem conduzido, o estudo de caso pode fornecer evidências robustas e aprofundadas sobre o fenômeno investigado.

Quando damos início a uma pesquisa, devemos nos apoiar em algumas questões fundamentais, como a importância de estudar tal problema, os objetivos que pretendemos alcançar e a maneira como iremos executá-la. Diante disso, precisamos formular uma pergunta objetiva, propostas que orientem o estudo, definição clara dos critérios de análise para interpretarmos os dados e alinhá-los às referências teóricas.

A organização de um estudo de caso segue algumas etapas comuns a outros métodos de pesquisa, tal que nos mostra a Figura 2:

Figura 2 – Organização de um estudo de caso



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023).

Os estudos de caso, dependendo do seu intuito, podem se enquadrar em três tipos, como destaca a Figura 3:

Figura 3 – Tipos de estudo de caso



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023).

A fase exploratória permite ao pesquisador listar elementos que auxiliem no diagnóstico dos casos, estudando-os dentro de uma visão naturalística. A aquisição de ideias é o objetivo principal, possibilitando ao pesquisador descrever o fenômeno estudado dentro de um contexto real, baseando-se em evidências e na confluência dos dados, utilizando o método de triangulação na consolidação da fase de conclusão do estudo.

Figura 4 – Método de triangulação



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2023).

A etapa descritiva envolve a organização dos dados, fornecendo informações por meio da observação do objeto ou sujeito do estudo e buscando entender as causas da realidade pesquisada. O estágio explanatório, por sua vez, detalha as evidências, analisando minuciosamente cada fato revelado ao longo da pesquisa. Definir questões de pesquisa relevantes, torná-las significativas para a temática abordada e revisar o que já foi escrito sobre o assunto são passos essenciais para alcançar a finalidade desejada.

A definição da estratégia escolhida dependerá de várias condições, incluindo o tipo de questão proposta na pesquisa. Questões “por que” e “como” favorecem o uso de estudos de caso, assim como a forma como o pesquisador controla os acontecimentos e considera aspectos relacionados a fatos históricos em comparação com casos contemporâneos.

Alguns elementos do estudo de caso podem ser elaborados a partir de Yin (2015), dentre eles podemos elencar o projeto de pesquisa, a seleção do caso, coleta de dados, triangulação, análise dos dados e validação.

5.6 CONTEXTO DO ESTUDO E PARTICIPANTES

Ao definirmos a temática a ser pesquisada, deparamo-nos com muitas inquietações, uma das principais é a resposta ao problema investigado e a maneira como organizaremos as etapas que envolvem a coleta de dados.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram selecionadas três escolas dentre as seis pertencentes à rede municipal de uma cidade do Alto Uruguai Gaúcho, situada na microrregião de Erechim, Rio Grande do Sul. Duas das escolas escolhidas atendem somente o público da Educação Infantil e a outra, alunos da pré-escola, séries iniciais e finais do ensino fundamental. No caso dessa escola, a pesquisa aconteceu somente em turma da pré-escola.

Antes de definir os critérios de seleção desses espaços, foi feita uma sondagem inicial, através de conversas com a direção e profissionais que trabalham nesses ambientes, uma pré-análise do contexto investigado. Essa sondagem foi fundamental para identificar as particularidades e necessidades específicas de cada local, garantindo uma seleção mais precisa e relevante para a pesquisa.

Os critérios de inclusão dessas escolas no presente estudo, foram: a) as três escolas ficam situadas na área urbana do município; b) possuem mais de 100 matriculadas; c) possuem matrícula de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil, motivo pertinente aos objetivos propostos na pesquisa. Após a definição desses critérios elencados, dialogamos com a Secretaria Municipal de Educação a fim de definir as escolas

que poderiam participar da pesquisa. Foram selecionadas três escolas e para que as mesmas não fossem identificadas, foram nomeadas de Escola A, Escola B e Escola C.

As crianças da Escola A, que atende somente o público da Educação Infantil, são oriundos de diversos bairros da cidade, o espaço possui lista de espera para matrícula das crianças. No educandário, fundado no ano de 2013, 114 crianças, de quatro meses a quatro anos, frequentam o turno integral, a partir das 7h da manhã, estendendo-se até às 18h. No local, as crianças recebem café da manhã, almoço e dois lanches durante a tarde. O cardápio é elaborado por nutricionista, que também elabora cardápios diferenciados para crianças intolerantes a determinados tipos de alimentos. O espaço possui estrutura de fácil acesso a todos, além de pátio externo, parquinho, horta escolar, banheiro com padrões de acessibilidade e refeitório. A equipe diretiva é composta por três profissionais: diretora e duas coordenadoras pedagógicas, uma em cada turno. Conta também com uma secretária, monitores, recreacionistas, serventes e merendeiras.

A Escola B, que atende crianças/alunos de pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental, foi inaugurada oficialmente em 1966, possui uma estrutura mais abrangente, devido à quantidade de crianças e adolescentes matriculados na instituição. O que a diferencia do espaço educacional citado anteriormente é a biblioteca e quadra de esportes coberta. As crianças e adolescentes que frequentam a instituição ganham café, almoço e lanche. A maioria das 301 crianças/alunos, com idade de quatro a 15 anos, matriculados nessa instituição, residem em bairros próximos, mas a escola também tem estudantes matriculados pertencentes a outros bairros. Alguns utilizam transporte escolar municipal, outros transportes coletivos particulares, para deslocamento até a escola. A escola conta com diretora, vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, secretária, bibliotecária, monitores e outros profissionais que atuam no setor de limpeza e alimentação.

A Escola C, que atende somente o público da Educação Infantil, tem 181 crianças de quatro meses a cinco anos, matriculados em turno integral na instituição. Oferece café da manhã, almoço e dois lanches durante a tarde. Cardápio elaborado pela nutricionista do município. O horário de funcionamento é das 7h da manhã às 18h. A escola foi fundada em 1989. A equipe diretiva é formada pela diretora e duas coordenadoras pedagógicas, conta também com uma secretária, monitores, recreacionistas, serventes, auxiliares de limpeza e merendeiras. O espaço, atualmente, possui dez salas de aula, refeitório, sala multifuncional com espaço amplo para o brincar e acesso a biblioteca, horta, pátio externo com pracinha e quadra de esportes. A maioria das crianças matriculadas na escola são trazidas pelas famílias, outras utilizam transporte particular e são moradores de diversos bairros da cidade.

As crianças matriculadas nas Escolas A, B e C que apresentam alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação são encaminhados, com a devida autorização das famílias, a um grupo multidisciplinar de assistência e recebem atendimento psicológico e fonoaudiológico, em alguns casos, frequentam o Espaço de Apoio Pedagógico (EAP) e Sala de Recursos Multifuncional (SRM). O mesmo atendimento acontece com crianças que apresentam atrasos na aprendizagem, embora não sendo pertencentes à Educação Especial.

Os professores que atuam nas três escolas usufruem do direito garantido em lei de $\frac{1}{3}$ da carga horária para planejamento de aulas. Conforme a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, “a composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de $\frac{2}{3}$ (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008, art. 2, inc. 4º).

Assim como foram citados os motivos para a inclusão dessas três escolas, também determinamos o critério de exclusão das demais escolas: não participaram da pesquisa escolas que, mesmo tendo crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas, já concluíram a etapa da Educação Infantil. Dessa maneira, os participantes da pesquisa “Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: um diálogo com professores da rede municipal de uma cidade do Alto Uruguai Gaúcho” foram cinco professores regentes das turmas de Educação Infantil, etapa creche e pré-escola das escolas selecionadas e que consentiram sua participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O quadro abaixo busca demonstrar a formação dos professores, tempo de atuação, turma de atuação e a referência utilizada de professor I, II, III, IV, V.

Quadro 9 – Formação dos professores

Participante da pesquisa	Graduação	Especialização	Tempo de atuação na docência	Turma de atuação/2024
Professor I	Pedagogia	Especialização em Interdisciplinaridade com ênfase em Psicopedagogia; Especialização em Educação Infantil; Especialização em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação	5 anos	Pré-nível B

Professor II	Pedagogia	Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual	6 anos	Pré-nível A
Professor III	Pedagogia	Especialização em Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicopedagogia	3 anos	Pré-nível B
Professor IV	Magistério, Ciências Biológicas	Especialização em Interdisciplinaridade na Educação com ênfase em Avaliação; Especialização em Mídias na Educação	30 anos	Maternal B
Professor V	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica Especialização em Gestão Escolar	22 anos	Pré-nível A

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Esses dados são importantes em uma pesquisa porque permitem compreender a qualificação dos educadores, sua experiência e o contexto em que trabalham. Esses fatores podem influenciar significativamente as práticas pedagógicas, a eficácia do ensino e a implementação de estratégias de inclusão, oferecendo uma visão mais completa e contextualizada dos resultados da pesquisa.

5.7 CRITÉRIOS ÉTICOS DA PESQUISA

Pesquisas que envolvem seres humanos devem ser submetidas ao Comitê de Ética⁷, que exerce um papel educativo, consultivo e deliberativo em relação às atividades de pesquisa. Seu principal objetivo é preservar os participantes em sua integridade, valorizando os padrões éticos e cumprindo a legislação vigente. As pesquisas também devem ser submetidas na Plataforma Brasil⁸, que permite ao pesquisador acompanhar os diferentes estágios, desde a submissão até a aprovação pelo Comitê de Ética.

⁷ É um sistema constituído por vários Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) que são coordenados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que é uma das comissões do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde. Link de acesso:

<https://conselho.saude.gov.br/comites-de-etica-em-pesquisa-conep?view=default>

⁸ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Link de acesso: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

Cabe também ao pesquisador seguir as normas da Resolução 510/2016 que, no seu artigo 1º, traz o seguinte texto:

Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução (CNS, 2016, não paginado).

O pesquisador deve conseguir analisar os dados, evitando pré-julgamentos, garantindo a privacidade e comprometendo-se a não divulgar informações sem consentimento dos participantes, conforme discorre o artigo 3º da Resolução 510/2016:

VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes (CNS, 2016, não paginado).

A criação de estratégias para minimizar os riscos que a pesquisa possa possuir e a postura como pesquisador caso se concretize o risco é de extrema relevância para a segurança e efetivação da investigação. De acordo com o item XXV da Resolução Nº 510/2016, risco da pesquisa é a “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente” (CNS, 2016, não paginado).

Desse modo, considerando que a pesquisa prima pelo respeito e direito dos participantes, deve, então, zelar pela privacidade e segurança das informações. Cabe ao pesquisador responsável, consoante a Resolução 510/2016, artigo 28, inciso IV, “manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa” (CNS, 2016, não paginado).

No caso desta pesquisa, foi entregue aos participantes o TCLE para maiores de 18 anos, juntamente com uma cópia contendo todas as informações pertinentes. Este documento garante o respeito aos seus direitos. Ademais, ao Comitê de Ética foram enviados, além da autorização dos participantes (TCLE), a declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas e o termo de autorização das instituições. Todos os documentos analisados serão guardados pela pesquisadora por cinco anos, após serão inutilizados.

5.8 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para compor a estratégia de investigação deste estudo, que apresenta uma abordagem qualitativa e denomina-se como estudo de caso, os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo, utilizando como instrumentos de pesquisa: questionários, entrevistas, diário de campo (para registrar observações relevantes sobre o estudo de caso), documentos normativos da escola (Projeto Político-Pedagógico e Regimento escolar).

O questionário aplicado a professores (Apêndice C) contou com suas questões formuladas a partir dos objetivos e problema da pesquisa, bem como as entrevistas, que seguiram um roteiro e destinaram-se somente aos sujeitos interessados no estudo de caso. As entrevistas semiestruturadas, seguindo a mesma lógica, previam a organização de um roteiro adequado aos objetivos da pesquisa, observando cuidados com a sequência de perguntas e a linguagem utilizada, configurando um fator importante para alcançar a finalidade pretendida. As entrevistas foram gravadas⁹ e transcritas (aos participantes foi informado que tinham liberdade para autorizar ou não a gravação e poderiam desistir dela a qualquer momento).

Manzini (2003) explica que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Segundo Oliveira (2020), é necessária uma preparação prévia para a execução de ações fundamentais pertinentes à entrevista.

Para que uma determinada entrevista atinja plenamente as finalidades pretendidas é necessária a sua adequada preparação. A preparação da entrevista consiste numa etapa importante da pesquisa e requer do pesquisador tempo e a execução de certas ações fundamentais, dentre elas: planejar detalhadamente a entrevista; definir os objetivos a serem alcançados; selecionar entrevistados que possuem conhecimento da temática estudada; verificar a disponibilidade e interesse dos entrevistados em participar da entrevista; agendar com antecedência a data, o horário e o local da entrevista; estabelecer procedimentos que garantam aos entrevistados o sigilo absoluto de suas confidências e de suas identidades e elaborar o roteiro ou formulário com as questões consideradas essenciais à efetivação da pesquisa (Oliveira *et al.*, 2020, p. 4).

Esta pesquisa focou na análise documental das escolas, com o objetivo de compreender a influência desses espaços em conceitos culturais e organizacionais. Esse entendimento auxilia na gestão, que deve ser democrática e colaborativa. Os documentos

⁹ Se os participantes da pesquisa não permitissem a gravação, as perguntas seriam entregues de forma impressa.

normativos foram examinados para coletar dados e analisá-los de forma lógica, visando esclarecer as informações. Assim, a pesquisa explorou as propostas apresentadas nesses documentos e aquelas que deveriam estar incluídas.

Na pesquisa de campo, realizou-se a coleta de dados observando os espaços escolares e os professores, utilizando diferentes recursos. Para tal, precisou-se de uma participação ativa do pesquisador e também atender alguns requisitos. O principal requisito foi a neutralidade na coleta de dados, tarefa que se tornou difícil, pois o ser humano constitui-se de ideologia e isso pode dificultar olhar para a realidade pesquisada de forma justa.

O quadro a seguir traz um esclarecimento sobre a organização das evidências e as estratégias utilizadas na coleta de dados.

Quadro 10 – Estratégias para coleta de dados

Evidências	Estratégias
Questionário	Entregue a professores regentes (das três escolas escolhidas para a coleta de dados) que aceitarem participar da pesquisa e que tinham crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação matriculados na sua turma.
Entrevistas	Gravação e transcrição das entrevistas, com prévia autorização dos envolvidos. Se a gravação não fosse autorizada a entrevista seria entregue de forma impressa.
PPP e Regimento Escolar	Análise dos documentos normativos das escolas (PPP e Regimento Escolar), com a devida autorização da Secretaria Municipal de Educação e da direção atuante no momento da investigação.
Diário de Campo	Apontamentos das observações feitas pelo pesquisador.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Os dados coletados por meio dos instrumentos metodológicos forneceram respostas para os questionamentos relacionados ao problema e ajudaram na busca de soluções para os sujeitos e a comunidade pesquisada. O processo de organização da coleta de dados e as evidências analisadas são detalhados no procedimento de análise.

5.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após a coleta dos dados, o pesquisador estabeleceu um método para analisá-los. Cada escolha feita durante a pesquisa impacta a análise dos dados. Os autores selecionados para apoiar a análise de conteúdo desta pesquisa são Minayo (1998, 2001) e Lüdke e André (1986). Segundo Lüdke e André (1986), analisar dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, incluindo relatos de observações, transcrições de entrevistas, análises de documentos e outras informações.

A análise de conteúdos teve uma abordagem qualitativa, considerando o contexto da investigação e suas características. Foram analisados os questionários, transcritas as entrevistas, feitas leituras e releituras e através disso as teorizações. É nesse momento que, para Lüdke e André (1986), podem se apresentar os problemas éticos envolvidos de forma específica de interação e sujeitos pesquisados, a ética relacionada ao sigilo de informações, a subjetividade do pesquisador que fica exposto entre defender determinados pontos de vista e alguns julgamentos que não devem afetar de forma alguma a coleta e análise de dados. Nesse sentido, a “análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (Lüdke; André, 1986, p. 45).

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (Minayo, 2001).

O estudo qualitativo acompanha pesquisas em diversas áreas, revelando caminhos a serem percorridos, instrumentos e técnicas utilizados para produzir conhecimento, construindo e reconstruindo determinadas realidades a partir de um objetivo inicial que posteriormente nos permite definir a metodologia utilizada. No que se refere à análise de conteúdos, é importante ressaltar algumas etapas que, de acordo com Minayo (1998), devem deixar claras as intenções e ações a seguir. Essas ações nem sempre se apresentam de modo isolado, contínuo, mas como um roteiro para o tratamento dos dados.

Quadro 11 – Roteiro prévio para a análise de conteúdos

1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa
Pré-análise	Exploração do material e observações	Análise dos dados
Pesquisa bibliográfica; Leituras flutuantes; <i>Corpus</i> da pesquisa.	Questionários; Entrevistas; Documentos; Diário de campo.	Organização e Interpretação dos dados; Inferências; categorização; Contextualização dos resultados.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

A pesquisa bibliográfica traz uma pré-análise do que já foi pesquisado até o momento, proporcionando ao pesquisador definir os rumos da sua pesquisa, as leituras flutuantes possibilitam explorar temáticas e hipóteses pré-definidas, auxiliando na construção do *corpus* da pesquisa. Depois, a exploração dos materiais utilizados para a coleta de dados, entrevistas, questionários, leitura de documentos que normatizam as ações da escola. Nesta etapa pode surgir a dúvida de como interpretar todas as informações coletadas, pois a análise deve refletir os objetivos da pesquisa tendo como apoio os métodos utilizados para o desenvolvimento da mesma.

Às vezes, o conteúdo avaliado não comunica claramente o que o sujeito pesquisado queria expressar, seja de forma escrita ou oral. Nesse caso, é necessário prestar atenção às entrelinhas, exigindo uma análise minuciosa que leve em consideração o contexto social dos dados produzidos. É importante avaliar se algo influenciou as respostas obtidas, compreendendo as principais ideias e o simbolismo das expressões utilizadas.

Para que se defina um padrão de análise dos conteúdos, o pesquisador pode transformar seus registros em categorias e subcategorias de acordo com as respostas obtidas através dos instrumentos utilizados, observações registradas no diário de campo e semelhanças e divergências de ideias dos sujeitos pesquisados, sempre com clareza, validando o conhecimento que lhe foi confiado e agregando a seus conhecimentos, fazendo apontamentos que visem auxiliar o âmbito pesquisado.

As evidências auxiliam no desenvolvimento do produto, que deve se caracterizar como um recurso educacional, favorecendo as práticas pedagógicas.

6 PRODUTO FINAL

O produto final deve estar conectado com o problema da pesquisa e incorporado dentro de uma inserção social, adequando-se à realidade dos espaços pesquisados. Por isso necessita ser um material sensível, que compartilhe experiências, visando a qualidade do ensino, sendo o diferencial no Mestrado Profissional de Educação:

[...] elaboração de um trabalho final de pesquisa profissional, aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (Moreira, 2004, p. 134).

Diante da temática escolhida para esta pesquisa – “Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil” – e visando sua aplicabilidade no cotidiano escolar, o objetivo é promover ações que desenvolvam habilidades e potencialidades nas crianças envolvidas, garantindo seu direito fundamental de inserção na sociedade em um contexto educativo de qualidade. Assim, o produto final deste trabalho será uma formação integrada para os profissionais da rede municipal de ensino que atuam nas escolas pesquisadas. As discussões dessa futura formação serão sistematizadas em formato de e-book.

O e-book é um livro eletrônico com conteúdo digital em forma de texto, com acesso rápido e fácil leitura, cujo objetivo é trazer informações sobre determinados assuntos. Neste caso, a temática abordada envolve a formação de professores das três escolas pesquisadas: “Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil”. Depois de discutido, sistematizado e analisado, será feita a organização em formato de e-book, que pode ser disponibilizado por e-mail aos interessados, divulgado nas redes sociais ou publicado em plataformas com estruturas necessárias para sua divulgação. O desenvolvimento de um produto provém de uma prática pedagógica, de uma investigação realizada, contribuindo para estudos no campo educacional.

O material será apresentado posteriormente às escolas que aceitaram participar da pesquisa e a proposta de utilização poderá ser de maneira expositiva, no momento que a escola achar mais propício, seja numa reunião de formação de professores ou em encontros pedagógicos que acontecem nas escolas. O intuito é de que essa abordagem facilite a implementação das práticas pedagógicas inclusivas e promova um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo.

Moreira e Nardi (2009) compreendem que os trabalhos finais dos mestrados profissionais se configuram como relatos de experiências de implementação de estratégias ou produtos de natureza educacional, os quais adquirem caráter prático e estão voltados à instrumentalização do ensino em determinado contexto social. O produto educacional deve dialogar com a pesquisa. A elaboração de produtos educacionais, na visão de Zaidan, Ferreira e Kawasaki (2018), devolve à comunidade conhecimentos, saberes, resultados e objetos de ensino que contribuem para a própria prática pedagógica e para a instituição educativa.

Nessa acepção, há possibilidade de que os produtos elaborados auxiliem na mudança e qualificação das práticas educacionais, tornando-as mais significativas a todos os níveis de ensino, nos contextos escolares. Dessa forma, a expectativa é de que as escolas possam criar ambientes de aprendizado mais inclusivos e eficazes, beneficiando tanto alunos quanto educadores.

Ao refletir sobre a criação de produtos educacionais, é importante definir o público, a linguagem, a abordagem, o formato e a estética. Além disso, o produto precisa ser interessante para alcançar o objetivo proposto. Os produtos educacionais devem permitir reflexão e possibilitar a transformação das práticas de ensino. Em última análise, a qualidade e a relevância desses produtos determinarão seu impacto duradouro no ambiente educacional.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados e compuseram duas categorias de análise. A partir de cada categoria, foram identificadas duas subcategorias. Para melhor compreensão, optamos por elaborar o quadro abaixo:

Quadro 12 – Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
7.1 A escola, documentos orientadores e serviços ofertados	7.1.1 O espaço escolar e os documentos orientadores 7.1.2 O direito à educação segundo o Projeto Político-Pedagógico e os serviços de apoio
7.2 O que são as práticas pedagógicas para os professores?	7.2.1 Possibilidades e desafios no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas 7.2.2 Formação continuada e a prática inclusiva: uma discussão inadiável

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

7.1 A ESCOLA, DOCUMENTOS ORIENTADORES E SERVIÇOS OFERTADOS

Nesta categoria e suas subcategorias discutimos questões relacionadas ao espaço escolar, documentos orientadores e serviços ofertados quanto aos processos inclusivos. É imprescindível que se reflita quanto à estrutura das escolas, organizando-as e adaptando espaços para o acolhimento dos alunos. O espaço escolar deve permitir a convivência e a integração dos mesmos, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades, favorecendo a diversidade e promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

Os documentos orientadores como o PPP e o Regimento escolar são ferramentas importantes para as instituições de ensino, pois oferecem, de acordo com sua proposta e normas estabelecidas, condições para que a escola supere desafios e alcance seus objetivos, tanto para o desenvolvimento das aprendizagens, como para direcionar as ações da gestão escolar.

7.1.1 O espaço escolar e os documentos orientadores

O espaço escolar deve ser um espaço em que todos os alunos possam explorar, acessar e vivenciar experiências. Para que sejam oferecidas as mesmas possibilidades a todos, a acessibilidade física é um aspecto importante a ser observado.

Durante as primeiras observações, ficou evidente que, nas escolas pesquisadas, houve mudanças estruturais, a maioria delas devido à legislação, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, art. 28, que especifica que a acessibilidade é um direito de todos os estudantes com deficiência. Segundo o artigo,

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (Brasil, 2015b, art. 28, inc. XVI).

Na visita realizada às escolas municipais de Educação Infantil em que os professores eram participantes, realizamos registros no diário de campo e observamos que os espaços são acessíveis e atendem às necessidades dos alunos, apesar de haver diferenças nos espaços destinados às brincadeiras.

Quadro 13 – Elaborado a partir dos registros no diário de campo

	Acessibilidade	Recursos Humanos	Espaços brincantes	Quantidade de crianças na turma do professor participante da pesquisa
Escola A	Rampa de acesso com pouca inclinação, banheiros adaptados	Professor e auxiliar	Solário, parquinho, espaço localizado em frente à porta principal de acesso, caixa de areia	16 crianças
Escola B	Rampa de acesso íngreme, banheiros adaptados	Professor e auxiliar	Quadra coberta, parquinho, quiosque, pátio, caixa de areia	20 crianças
Escola C	Rampa pequena	Professor e	Pátio amplo,	Turma 1: 25

	de acesso à escola, corredores estreitos, um banheiro adaptado	auxiliar em duas turmas, na outra turma somente o professor	parquinho, caixa de areia, sala multifuncional	Turma 2: 16 Turma 3: 22
--	--	---	--	----------------------------

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Em consonância com a lei, as escolas devem oferecer um espaço apropriado e seguro, incluindo acessibilidade física para crianças com dificuldades de locomoção, com rampas de acesso, salas de aula maiores, cadeiras e mesas adaptadas para cadeirantes, inclusive no refeitório, calçadas regulares, portas maiores que permitam a circulação de cadeiras de rodas, piso tátil, banheiros adaptados e com barras de apoio, materiais didáticos e metodologia de ensino que respeitem a diversidade e visem a aprendizagem de todos. Nesse sentido, a estrutura escolar também dá sinais do que a gestão escolar e a mantenedora entendem como necessário e urgente. Porém, a concepção inclusiva deve fazer parte dos documentos normativos das escolas, é imprescindível que os PPPs reflitam sobre a diversidade presente na sociedade.

Por isso, quando um professor inicia suas atividades na escola, deveria, de imediato, conhecer os documentos normativos que regem este espaço, como o PPP e Regimento Escolar. Esses documentos orientadores devem estar acessíveis a toda comunidade escolar, pois atuam como documentos regulatórios das instituições de ensino, contendo normas que regem a escola no que se refere ao seu funcionamento, estrutura e organização. Ademais, instruem os profissionais, professores, funcionários e educandos acerca das ações nele previstas.

Sua elaboração deve ser coletiva, envolvendo os membros da comunidade escolar. Esse documento deve conter a identificação da escola, objetivos, direitos e deveres dos membros que fazem parte da comunidade escolar, organização pedagógica e administrativa, composição curricular abrangendo as normas da BNCC, proposta pedagógica e a quem suas ações são direcionadas, plano de gestão, informações sobre a matrícula, transição entre as etapas, frequência escolar, avaliações e seus instrumentos, funções dos diversos setores que compõem o contexto escolar e emissão de documentos escolares conforme a legislação vigente.

O PPP, concebe, também, um planejamento que inclui algumas dimensões como a dimensão política e pedagógica, traduz os anseios e necessidades da comunidade escolar, é um documento articulador que move as ações rotineiras da escola. Levinski (2009) afirma que

o PPP articula o trabalho pedagógico da escola, possibilitando entrelaçamento entre os setores da escola, segmentos da comunidade e a autonomia dos atores, por ser um processo construído e conquistado por todos.

Nesse tocante, Bavaresco e Corrêa (2017) reiteram que o PPP é o coração da instituição de ensino, é o que direciona todas as ações dentro e fora do panorama escolar. O PPP é alicerce das ações desenvolvidas, sua finalidade é o engajamento da comunidade escolar, visando um ambiente pautado em práticas democráticas e humanizadoras. Na sua dimensão pedagógica fundamenta-se o propósito da escola, a formação de crianças participativas, criativas, responsáveis e questionadoras. Portanto, o político e o pedagógico tornam-se indivisíveis, um meio de considerar, refletir e discutir os problemas da comunidade escolar, buscando caminhos para a resolução dos mesmos.

Veiga (2013, p. 13) corrobora essa ideia ao afirmar que, “nesse sentido é que deve considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”. A autora (Veiga, 2013, p. 99) elucida: “a autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer e [...], ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática”.

A elaboração do PPP passou a ser obrigatória a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A lei deixa claro que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]” (Brasil, 1996, art. 12). Dois anos depois, em 1998, o Governo Federal, juntamente com o Instituto Paulo Freire, elaborou um documento com ideias de gestão democrática na escola. O referido documento cita que:

[...] o Projeto Político Pedagógico da escola é uma tarefa dela mesma, um processo que se constrói constantemente e se orienta com intencionalidade explícita, porque é prática educativa. Construí-lo significa ver e assumir a educação como processo de ensino aprendizagem, inserida no mundo da vida, de formação de convicções, de afetos, de motivações, de significações, de valores e de desejos (Brasil, 1998, p. 11).

Na elaboração do PPP, a escola consegue estabelecer sua identidade, revelando seu plano de ação à comunidade escolar. Isso permite articular e organizar ações em prol do trabalho pedagógico e promover o progresso dos alunos em suas aprendizagens, incorporando valores às práticas de ensino. Com um PPP bem estruturado, a escola se torna mais eficiente e

alinhada com seus objetivos, criando um ambiente educacional que valoriza a formação integral dos estudantes.

Os estabelecimentos de ensino também seguem o Regimento Escolar, que junto com o PPP, norteia a gestão democrática da escola, estabelecendo orientações sobre os direitos e deveres dos participantes da comunidade escolar, preocupando-se com o convívio de todos de acordo com a legislação vigente. No PPP, são esclarecidos os atos educativos, importantes para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e, no Regimento Escolar, as normas que conduzem tais ações, especificando a função de cada segmento que integra a comunidade escolar.

A legislação das escolas é o Regimento Escolar e conhecê-lo é de suma importância. Veiga (2001, p. 78) afirma que é o “documento básico que contém as determinações legais e as linhas norteadoras da organização formal da escola”.

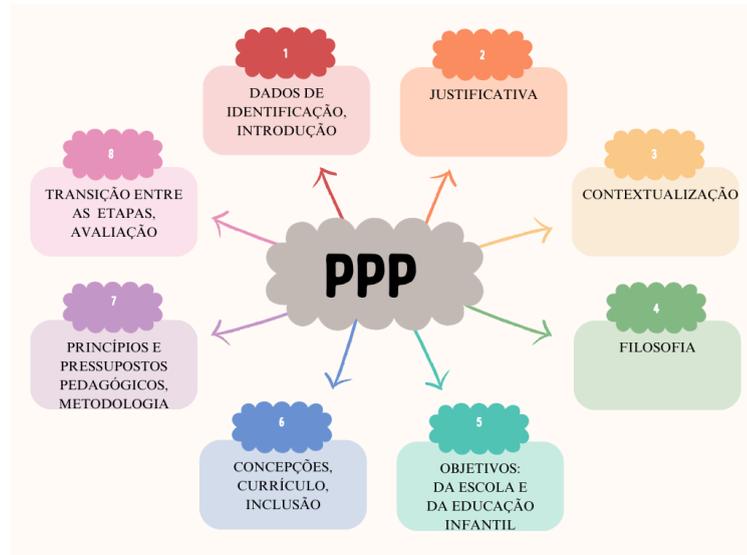
Dessa forma, segundo Cerce (2022, p. 6),

[...] é possível afirmar que o Regimento tem por princípios constitucionais e fundamentos legais, a construção coletiva e o princípio da gestão democrática que se caracteriza quando a visão da direção da escola é de agrupamento aos indivíduos na construção coletiva desse material sob a ótica da realidade da comunidade escolar, tornando-os cientes e participativos, assumindo responsabilidade no processo educacional.

O PPP e o Regimento Escolar devem ser estudados por todos os profissionais que passam pelas escolas, sejam servidores efetivos ou temporários, elas têm diferentes funções, mas se complementam, precisam ser alterados sempre que houver mudanças nas ações, intenções e nos setores das instituições de ensino. O ideal é que esses documentos normativos não sejam padronizados, pois as características dos contextos escolares são diferentes.

Ao analisar o PPP das escolas participantes da pesquisa, pode-se perceber que os documentos possuem a mesma estrutura, as mudanças ocorrem na escrita dos tópicos, caracterizando a identidade das escolas. No quadro abaixo, podemos visualizar a estrutura dos PPPs das três escolas pesquisadas.

Figura 5 – Estrutura dos Projetos Político-Pedagógicos das três escolas pesquisadas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Os dados de identificação e caracterização da comunidade escolar, assim como o histórico da escola, estão inclusos nas leis que descrevem sua criação, além de atas e decretos relativos à instituição do Círculo de Pais e Mestres (CPM) e do Conselho Escolar. Esses tópicos de apresentação abrangem o início da escola, o motivo de sua criação, as necessidades da comunidade, a escolha do nome, a estrutura inicial e suas modificações ao longo do tempo, além das equipes diretivas e o processo de sua escolha.

O objetivo geral das três escolas reafirma a garantia dos direitos de aprendizagem, do acolhimento, afetividade, da formação dos sujeitos; já os objetivos específicos demonstram uma preocupação com os processos de rotina e adaptação, com a individualidade, construção de vínculos, em oportunizar vivências por intermédio de ambientes pedagógicos. O acesso e permanência na escola, a infraestrutura, alimentação, valorização dos profissionais da educação, formação continuada também são temas recorrentes nos objetivos específicos das três escolas.

Quanto ao tópico que retrata as concepções de infância, de criança e do brincar, o PPP da escola A cita que:

A infância não pode ser vista apenas como uma etapa da vida ou um momento de desenvolvimento das pessoas em uma determinada faixa etária. Ela deixa marcas que permanecem ao longo da vida e constituem os seres humanos, marcando um jeito de ser e estar no mundo. Sob essa perspectiva, a infância é vivida de modo plural por cada criança, tendo em vista que os sujeitos são diferentes entre si e vivem em contextos sociais e culturais diferentes, sendo marcados pelo pertencimento de classe social, etnia, gênero (Escola A, 2021, p. 14).

A Escola A concebe a infância como um período de construção de sentidos sobre o mundo, onde as crianças, por meio de suas observações e vivências, questionam, brincam e aprendem, utilizando diversas linguagens para produzir conhecimentos. Essa abordagem valoriza a criatividade e a curiosidade infantil, promovendo um ambiente rico em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral.

No que se refere a essas concepções, a Escola B traz em seu texto que:

O novo olhar dado à infância a leva para um local tido como apropriado, a escola, que vai prepará-la para a convivência social, e o mais importante, dentro dos padrões morais estabelecidos. É uma concepção que distingue bem essa etapa da idade, compreendida como período da imaginação, da fantasia, da criação e da brincadeira (entendida como experiência de cultura) onde todas as crianças nascem com infinitas possibilidades para desenvolver muitas competências: brincar, correr, pular, caminhar, desenhar, dançar, escrever [...] Todas, mesmo as com **necessidades especiais**, são capazes de se superar, descobrir alternativas para se colocar no mundo, elaborando sofisticadas fórmulas de comunicação. São competentes para construir conhecimentos muito elaborados e utilizar provisoriamente conceitos que ainda não compreendem (Escola B, 2023, p. 51, grifo nosso).

Percebemos que, apesar dos estudos acerca da Educação Inclusiva, em alguns trechos dos PPPs das escolas que fizeram parte da pesquisa, ainda aparecem termos como “portadores de necessidades especiais”, “crianças especiais” e “excepcionais”. O mais adequado, entretanto, é utilizar o termo “pessoa com deficiência”, independentemente de ser uma deficiência física, intelectual, sensorial ou mental. A adoção de uma terminologia correta é fundamental para promover o respeito e a inclusão, refletindo uma compreensão mais atualizada e sensível das questões relacionadas à diversidade e à igualdade.

A criança é um sujeito social e tratá-la como cidadã implica reconhecer seus direitos, como o de ser incluídas em espaços públicos que tenham acessibilidade, com profissionais qualificados que oportunizam a elas espaços e vivências lúdicas, estimulam a criatividade, a linguagem e atendam suas necessidades com respeito a suas singularidades. É fundamental que esses espaços valorizem a diversidade e promovam a inclusão, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades iguais para desenvolver seu potencial.

Nesse viés, a Escola C, em seu PPP, relata:

Uma concepção de infância plural, que percebe as crianças como sujeitos ativos, que participam e intervêm no meio, entende que através de suas ações as crianças reelaboram, recriam e agem sobre o mundo e que seus processos de interação envolvem o criar e o transformar. Pela brincadeira, as crianças incorporam os elementos do mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que agem sobre eles e estabelecem relações sociais e aprendizagens (Escola C, 2024, p. 13).

A escola C, através das concepções expressas no seu PPP, alude que a escola deve proporcionar espaços lúdicos, desafiadores, que possibilitem a aprendizagem das crianças através de vivências e experiências enriquecedoras, indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem. Nessa esfera, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil do Brasil MEC/SEF, no seu volume 01, propõe:

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta (Brasil, 1988, p. 27).

De acordo com Silva e Nogueira (2021, p. 129),

No contexto escolar, o educador exerce importante mediação nesse processo. Seu papel é o de potencializar as crianças para o alcance de níveis avançados de desenvolvimento. É preciso que o professor reconheça a importância do princípio da brincadeira para o desenvolvimento infantil. É imprescindível que haja mediação para que as crianças aprendam novas situações e criem novas necessidades, que podem ser exploradas pelas brincadeiras, possibilitando caminhos para um nível elevado de desenvolvimento.

O suporte que o PPP oferece ao professor no desenvolvimento do seu trabalho é primordial, pois apresenta a maneira como o ensino deve ser conduzido, os objetivos, formas de avaliação, tornando-se um instrumento fundamental para o planejamento de ações pedagógicas. O professor exerce valioso papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem. Criar meios para o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças é imprescindível para que elas demonstrem suas potencialidades. Vivenciar situações proporcionadas pelas brincadeiras é essencial para a evolução da aprendizagem.

Quanto à concepção de aprendizagem, os PPPs das três escolas são unânimes em afirmar que o ser humano aprende na interação com seus pares, agindo sobre a realidade cotidiana, na consolidação de práticas que valorizem a escuta, suas vivências, criações, recriações e brincadeiras. Para a Escola A,

Há inúmeras teorias que defendem o processo de aprendizagem, baseadas em seu campo de estudo, bem como na sua visão de mundo, homem e sociedade. Neste sentido, optar por uma ou por outra, implica nas concepções, nos ideais de que homem e mundo queremos construir (Escola A, 2021, p. 16).

Com o brincar livre, exploratório e ampliado, as crianças, além de aprenderem algo sobre situações, pessoas, atitudes, respostas, materiais, propriedades, texturas, entre outros, serão capazes de aumentar, enriquecer e manifestar sua aprendizagem (Escola B, 2023, p. 53).

Para compreender o processo de aprendizagem, é necessário ter em vista que se trata de um fenômeno complexo, devendo compreender-se as várias fases e zonas do desenvolvimento e sua articulação entre o sujeito biológico, motor e os campos afetivo e cognitivo, bem como ter em vista que o “sujeito aprendente” é um ser pensante, ativo, singular com características e especificidades próprias (Escola C, 2024, p. 16).

Diante disso, a Rede Municipal à qual as escolas pesquisadas pertencem filiou-se aos estudos sociointeracionistas. Teóricos como Vygotsky, Wallon e Luria afirmam que a capacidade de conhecer e aprender se constitui a partir das ações e interações que o sujeito estabelece com seu meio e com os outros, valorizando o contexto social, histórico e cultural em que está inserido.

De acordo com a ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos. Centrado na aprendizagem, tal enfoque aponta que o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. Dessa maneira, o papel do professor, para que a aprendizagem, na escola, aconteça, é fundamental. O professor, nesse processo, deve ter um olhar amplo, bem como ser um mediador e provocador deste processo. Em seu ato pedagógico, há a necessidade do educador basear-se em princípios norteadores voltados à humanização e emancipação dos sujeitos como: o diálogo, a coletividade, a autonomia, a troca de experiências, a relação de confiança, a democracia entre os sujeitos da práxis pedagógica (Escola C, 2024, p. 17).

Nesse rumo, a intensificação da aprendizagem ocorre por meio da participação, interatividade e mediação. É necessário avaliar os ambientes favoráveis à aprendizagem, bem como os autores e coautores desse processo. Devemos contemplar novos tempos e espaços, valorizando o diálogo, a reflexão e a produção própria das crianças.

Quando se trata das competências gerais da BNCC, as Escolas B e C, em seu texto, fazem a seguinte explanação:

A Base Nacional Comum Curricular tem como fio condutor 10 Competências Gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Essas competências visam assegurar aos alunos uma formação humana integral e, por isso, não constituem um componente em si. Ao contrário: elas devem ser tratadas de forma interdisciplinar, capilarizadas por todos os componentes curriculares (Escolas B, 2023; Escola C, 2024, p. 19).

A Escola A menciona que:

O currículo também precisa atender à legislação vigente, observando o que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo que esta explicita os Campos de Experiência: um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Escola A, 2021, p. 36).

As três escolas pesquisadas adequaram seus currículos e suas propostas pedagógicas de acordo com orientações da BNCC, ressignificando o ambiente escolar. Respeitaram as competências sociais e pessoais das crianças, articulando essas competências com as áreas de conhecimento e componentes curriculares, preocupando-se com a formação integral das crianças matriculadas na escola.

Segundo as DCNEI, também citadas no PPP da Escola C,

O currículo da Educação Infantil 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, 2010, p. 12).

Estas práticas são concretizadas por meio das interações e brincadeiras que as crianças estabelecem com professores e outras crianças e que fortalece a construção de suas identidades. Por intermédio desses eixos descritos pela DCNEI (Brasil, 2010), devemos garantir às crianças aprendizagens interessantes, em diversas situações, organizadas e aperfeiçoadas através do planejamento docente. É fundamental que o brincar seja considerado e refletido intencionalmente pelo professor, a fim de consentir que as crianças vivenciem experiências significativas e expandam seus conhecimentos.

Conforme as DCNEI (Brasil, 2010), a criança é considerada o centro do planejamento curricular. Dessa forma, é para ela e com ela que o professor deve (re)pensar o planejamento de propostas pedagógicas que visem a garantia dos direitos das mesmas, respeitando-as em seus ritmos próprios e seus contextos sociais e culturais. Portanto, refletir sobre o planejamento das práticas pedagógicas possibilita ao professor um olhar cuidadoso para programar as próximas ações, tendo como foco a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

No que se refere à temática desta pesquisa, notamos, durante a leitura do PPP da Escola C, que cita, nos objetivos específicos, no item que se refere à garantia dos direitos de acesso e permanência na escola, que a infraestrutura, recursos humanos e pedagógicos devem ser adequados às crianças com deficiências, síndromes e transtornos, público-alvo da Educação Especial. Em nenhum outro momento faz referência a como a escola vai se

comprometer em promover ações que beneficiem o aprendizado, socialização e desenvolvimento dessas crianças no ambiente escolar.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e, no capítulo IV- Do Direito à Educação, determina:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015b, art. 27).

Face à proposta de uma Educação Inclusiva nas escolas, é necessário que toda equipe de trabalho atue valorizando e reconhecendo a diversidade, instigando nos ambientes escolares ações que conduzam ao acolhimento, acessibilidade, primando por um ensino de qualidade para todas as crianças, destituído de atitudes preconceituosas. Em vista disso, é que a construção do PPP deve ser concebida e avaliada através de ações que promovam a igualdade, oportunizando o desenvolvimento de todas as crianças, valorizando suas pequenas conquistas, estimulando-as a desenvolver suas potencialidades.

Assim, para que a escola não seja esse espaço de exclusão, é preciso um investimento em práticas pedagógicas atentas às diferentes maneiras de participação e aprendizagem, antecipando as necessidades dos estudantes a partir da proposição de recursos, estratégias e metodologias que contemplem modos diversos de ser e estar nesse mundo, eliminando barreiras e constructos irrelevantes na trajetória acadêmica dos estudantes. Quando essa concepção atravessa o contexto escolar, o estudante com deficiência tem suas particularidades respeitadas assim como todos os colegas que não têm um diagnóstico de deficiência (Böck; Nuernberg, 2018, p. 3).

No PPP da Escola A, um subtítulo denominado “Diversidade, Inclusão e Equidade” destaca que cada criança é um sujeito único, com especificidades próprias. A diversidade se manifesta nas características físicas, psíquicas, sociais, culturais e biológicas, enriquecendo a singularidade de cada indivíduo, família e cultura. Essa abordagem visa não apenas reconhecer, mas também valorizar e respeitar essas diferenças, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor (Escola A, 2021, p. 18).

A Escola A reafirma o que está previsto nas leis e políticas públicas que estabelecem o direito à educação desde a Educação Infantil. Precisamos refletir em como garantir

experiências educativas que considerem as especificidades de cada criança, inclusive as que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

Para tanto, é necessário organizar propostas curriculares contextualizadas, que reconheçam e valorizem os seres humanos em suas peculiaridades de etnia, de gênero e de cultura, visando a valorização do multiculturalismo existente nos contextos vividos. Práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças contribuem para a transformação da realidade social da exclusão, pois possibilitam a construção de identidades, auto estima, autoconhecimento. Processos esses, indispensáveis para a formação cidadã. Quando afirmamos que a criança é um cidadão de direitos, estamos considerando a sua história, sua origem, sua cultura, suas potencialidades e limitações e o meio social em que vive (Escola A, 2021, p. 19).

Na Educação Infantil, as práticas pedagógicas planejadas de maneira a promover as interações e brincadeiras são o alicerce para a efetivação da inclusão, pois promovem a participação ativa de todas as crianças. Carecemos de priorizar experiências que integrem atenção e respeito às particularidades das crianças envolvidas, permitindo que tenham autonomia para fazer escolhas, só assim desenvolverão valores essenciais para sua formação cidadã.

Em conformidade com o descrito no PPP da Escola B,

Para alunos com **necessidades educativas especiais** ocorre a flexibilização e adaptação curricular considerando: o significativo prático e o instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados explicitados na P.P.P. da Escola, com um planejamento especial, considerando suas potencialidades (Escola B, 2023, p. 78, grifo nosso).

Novamente, numa parte do texto do PPP da Escola B, aparece o termo “necessidades educativas especiais” ao invés de crianças com deficiência. O problema do uso de termos incorretos consiste de ideias equivocadas, informações dúbias que são reforçadas pela sociedade por preconceito e mera falta de informação. É necessário que haja mudança de comportamento e conhecimento em relação às pessoas com deficiência.

Entendemos que no PPP devem estar descritas as ações pedagógicas que visam o desenvolvimento de aprendizagem de todas as crianças, respeitando suas singularidades, mediante ambientes acessíveis, planejados com intencionalidade, que favoreçam a autonomia de todos os que o utilizam. Ademais, é essencial que essas ações estejam alinhadas com as diretrizes educacionais e as necessidades específicas da comunidade escolar, promovendo um processo de ensino e aprendizagem efetivo e inclusivo.

Outro aspecto importante diz respeito à avaliação na Educação Infantil, no PPP da Escola A, a avaliação é apontada como importante instrumento de reflexão e de (re)orientação

das práticas pedagógicas, precisando ser pensada nas duas dimensões que a compõem: a avaliação na Educação Infantil e a avaliação da Educação Infantil (Escola A, 2021, p. 35).

No PPP da Escola A, a avaliação na Educação Infantil é descrita como uma ferramenta para promover e acompanhar o desenvolvimento das crianças. Ela é realizada por meio do registro das mudanças que ocorrem a partir das vivências diárias na escola. A avaliação não se destina a comparar ou classificar as crianças; em vez disso, foca no progresso individual, avaliando cada criança em relação a si mesma e não em comparação com os colegas.

A Escola B, segundo um trecho de seu texto sobre avaliação,

Deseja realizar uma avaliação libertadora, humanizante e que proporcione a construção dos sujeitos, uma avaliação diagnóstica, transformadora e contínua, entendida como avaliação de processo, enfocando o aspecto de como a ação está sendo realizada e de como se desenvolvem e se alcançam os grandes objetivos e utopias. Será priorizada a avaliação qualitativa, a qual se preocupa em como as pessoas estão vivenciando o processo, bem como suas atitudes. Desse modo, a avaliação não pode ser classificatória e deve seguir os seguintes pressupostos: ser dinâmica, contínua, integrada, progressiva, voltada para os sujeitos, abrangente e cooperativa (Escola B, 2023, p. 87).

Diante desse trecho, observamos que a Escola B também concorda que a avaliação não pode ser de caráter classificatório, deve analisar o desenvolvimento das crianças de modo contínuo, durante todo o processo de aprendizagem, através dos registros e observações, e não baseado em alguns momentos ou atividades aleatórias.

No que concerne à avaliação, a Escola C menciona que é entendida como um processo e não como produto (terminal). Processo dialógico, inclusivo, investigativo, participativo e reflexivo (Escola C, 2024, p. 24). Envolve o diagnóstico, acompanhamento e deve ser somativa, sendo o registro fundamental para evidenciar os avanços, as conquistas, descobertas e necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

É preciso observar e observar-se constantemente no e com o tecimento da aula considerando os objetivos e princípios que orientam o processo educativo, a natureza e intencionalidades dos componentes curriculares, a metodologia, entre outros. Esse registro exige acompanhamento e aprofundamento teórico do professor, tanto no que diz respeito às teorias do conhecimento quanto à especificidade dos componentes curriculares (Escola C, 2024, p. 25).

Nas palavras de Martins (2021, p. 25): “avaliar não se reduz a emitir juízo de valor, mas sim realizar um acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da vida institucional da criança”. Dessa forma, o aprendizado na escola precisa ter uma aplicabilidade ou utilidade prática e, portanto, a escola deverá estar a serviço da

sociedade, respondendo às suas demandas, sem questioná-las, passando a ideia de que é justa, igualitária e fundada na valorização de todos os seres humanos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 29) referem que “as instituições devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”.

A avaliação, portanto, deverá superar a concepção classificatória e punitiva presente no cotidiano das escolas e na prática de muitos professores, e dar espaço a uma avaliação ancorada no diálogo, na reorganização das práticas pedagógicas, nos saberes escolares e nas relações estabelecidas. Ou melhor, a avaliação deve ser entendida como elemento ou parâmetro por meio do qual o professor avalia a necessidade de novas e diferentes intervenções ou, quando validado, na permanência do processo instaurado nas suas aulas (Schneider; Ziesmann; Lepke, 2021, p. 11).

O professor precisa analisar o desenvolvimento de cada criança através da observação, evitando comparações, acolhendo a diversidade da turma na qual a criança está inserida, atendendo às suas necessidades. É importante também, além da avaliação da criança, uma autoavaliação das suas práticas pedagógicas como direcionamento para futuros planejamentos.

Na Educação Infantil, primeira etapa do processo educacional, há diferentes transições a serem consideradas. A primeira é a transição do lar para a escola, que exige adaptabilidade da família e um olhar sobre os sentimentos da criança, pois é a primeira separação dos seus vínculos familiares para se socializar com outras crianças e adultos, além de terem que conviver em um outro ambiente, muitas vezes a maior parte do dia. Depois acontece a transição no espaço da instituição, da creche para a pré-escola e desta para o ensino fundamental, incluindo a mudança de turma, professor e da rotina diária. No entanto, para que as crianças superem este período de transição, é essencial o equilíbrio entre as mudanças introduzidas, com uma ênfase maior ao acolhimento e um olhar sobre as práticas, para que haja continuidade no processo de desenvolvimento.

É importante ressaltar que sendo esta uma escola de educação infantil, nela passamos pela transição da etapa Creche para a etapa Pré-escola mediações como observações e registros de desenvolvimento realizados pelas professoras, entrevistas feitas com as famílias e análise dos pareceres descritivos em anos anteriores, procurando que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (Escola C, 2024, p. 48).

O acolhimento abre a possibilidade de reconhecer nas crianças quais são suas experiências reais, levando-as a construir aprendizagens e desenvolver vínculos afetivos significativos. Assim, nessa perspectiva de acolhimento, a Escola A considera que,

O objetivo primeiro desse período inicial de acolhimento é organizar esse momento de transição de modo que, de maneira gradativa, a criança vá criando vínculos com professores e outros adultos, com outras crianças e com o meio. Essencialmente, esse período demanda sensibilidade e olhar atento do professor e demais profissionais da instituição, de modo que as necessidades das crianças sejam atendidas. A adaptação na Educação Infantil, em nossa Escola, é compreendida na perspectiva do acolhimento como princípio norteador para o trabalho educativo (Escola A, 2021, p. 23).

A Escola B não traz nenhuma informação sobre a transição entre as etapas oferecidas pela escola em seu PPP, mesmo sendo desejável dar atenção a esse período, de modo a preparar a criança e auxiliar na organização da instituição. Essas práticas de transição são importantes e trazem segurança às famílias.

Todavia, sobre isso a BNCC salienta que: A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2018, p. 53).

Dessa forma, é importante que os documentos normativos assegurem um trabalho pedagógico de qualidade nas escolas, voltado para todas as crianças, respeitando suas diferenças, sua bagagem cultural e condições econômicas. Para as crianças público-alvo da Educação Especial, são necessários espaços e materiais diferenciados, atendendo às suas necessidades, garantindo-lhes as mesmas oportunidades.

Durante a leitura do PPP das três escolas que fizeram parte da pesquisa surgiram os seguintes questionamentos: a) as escolas realmente asseguram a participação, aprendizagem e envolvimento das crianças/alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação?; e b) que aportes ainda são necessários para uma educação equitativa e eficiente para todas as crianças?

As adversidades no processo de inclusão de crianças da Educação Especial em escolas regulares ainda são preocupantes. Há debates sobre a necessidade de inclusão, incertezas quanto ao aprendizado e à adaptabilidade, desafios na formação dos professores e questões

sobre a garantia legal da matrícula dessas crianças. Essas preocupações muitas vezes permanecem em um nível discursivo, apesar das discussões e leis que orientam a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

7.1.2 Os serviços de apoio e o direito à educação segundo o Projeto Político Pedagógico

A elaboração do currículo deve ter origem no PPP das instituições. A identidade cultural precisa ser respeitada, levando em consideração a diversidade das crianças matriculadas na escola, favorecendo a progressão escolar e proporcionando aos professores o planejamento flexível de práticas pedagógicas voltadas a todos. O currículo da Educação Infantil não deve apenas contemplar as áreas do conhecimento, é preciso construir propostas pedagógicas que visem atender as demandas da comunidade escolar, garantindo práticas educativas que propiciem a evolução das crianças de forma integral.

As DCNEI (Brasil, 2010, p. 19) destacam que o objetivo das propostas pedagógicas carece de garantir à criança “o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira e a interação com outras crianças”.

Neste trecho do PPP da Escola A fica claro que devem ser seguidos os dois eixos estruturantes da proposta da BNCC para a Educação Infantil:

A proposta curricular da Educação Infantil deve prever práticas pedagógicas, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo às crianças aprendizagens significativas a serem (re)produzidas e (re)inventadas, de maneira simbólica e em diversas situações, organizadas e potencializadas por meio do planejamento docente. Para que isso aconteça, é necessário que o brincar seja valorizado e intencionalmente pensado pelo professor, permitindo que as crianças vivam as mais diversas experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais e que favoreçam a relação das crianças com as diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão (Escola A, 2021, p. 16).

Os dois grandes eixos descritos pelas DCNEI (Brasil, 2010), as interações e as brincadeiras, são citados no PPP da Escola C:

Deve-se garantir às crianças aprendizagens significativas a serem (re)produzidas e (re)inventadas, de maneira simbólica e em diversas situações, organizadas e potencializadas por meio do planejamento docente. Para que isso aconteça, é necessário que o brincar seja valorizado e intencionalmente pensado pelo professor, permitindo que as crianças vivam experiências e ampliem conhecimentos. Ao brincar, as crianças se relacionam entre elas e com os adultos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, experimentam diferentes materiais e

vivenciam desafios por meio dos quais se desenvolvem e ampliam suas aprendizagens (Escola C, 2024, p. 21).

A partir dos eixos estruturantes descritos na BNCC e pelas DCNEI, é necessário refletirmos sobre o cotidiano escolar e suas rotinas e em como auxiliar os professores na organização do seu trabalho, bem como as crianças construirão noções de tempo e espaço. Havendo equilíbrio e respeito ao ritmo de cada criança individualmente, podemos ir propondo novas práticas, instigando a criatividade dos envolvidos e oferecendo-lhes a possibilidade de desenvolver suas potencialidades. A composição dos ambientes educativos norteia o trabalho do professor, é indispensável preparar espaços de acolhimento, que permitam vivências significativas, imaginação, brincadeiras, relação com a natureza, noções de cuidado consigo e com o outro, espaços que instiguem o conhecimento e a curiosidade das crianças.

Tendo em vista a inclusão de todos no processo educativo, as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores necessitam promover a integração das crianças com seus pares, para que compartilhem a cultura da infância, formada por valores, ideias e maneiras diferentes de compreensão da realidade, facilitando a troca de saberes e o conhecimento prévio que acompanha cada criança. Com o intuito de dinamizar o currículo, o professor deve pesquisar e diversificar suas estratégias metodológicas, observando os desafios a serem enfrentados. O planejamento e organização do fazer pedagógico precisa elencar objetivos e contemplar propósitos do currículo, além do desenvolvimento de ações de educar e cuidar.

De acordo com Poletto e Loss (2019, p. 134), “concebemos o planejamento como um ato pedagógico e político, pois revela intenções, ao organizar os conteúdos o professor está se posicionando intencionalmente com relação ao que o aluno irá aprender”. A intencionalidade do planejamento deve estar presente desde a escuta atenta das crianças até a reflexão e avaliação das ações realizadas pelo professor. Para dar tangibilidade ao que é observado, o registro, entendido como instrumento de análise e avaliação, é fundamental, possibilitando futuras mudanças nas ações pedagógicas usadas.

O PPP da Escola C discorre que:

O professor precisa ser sensível e atento aos enredos das crianças, desenvolvendo seu papel propositivo, articulador e mediador das aprendizagens. Observar, registrar, interpretar e compreender o dia a dia das crianças na Educação Infantil são elementos essenciais para garantir a intencionalidade educativa. As curiosidades e desejos das crianças informam ao professor o que ele deve proporcionar para que possam investigar, experimentar e vivenciar o novo, a cada dia. Pensar o tempo, o espaço, os materiais, os agrupamentos de crianças e as intervenções do professor são

fundamentais na elaboração do planejamento na Educação Infantil (Escola C, 2024, p. 23).

Ao serem matriculadas nas instituições de ensino, as crianças trazem uma história de vida, construída com familiares e a comunidade em que vive, ou seja, a responsabilidade de sua formação e socialização é de todos os envolvidos no seu processo educativo – familiares, comunidade e espaço escolar. Quanto mais forte a parceria entre a escola e as famílias, mais significativo será o resultado na formação dos sujeitos.

O respeito no processo de construção dos saberes é primordial para que as famílias compartilhem suas dificuldades, expectativas e participem ativamente da elaboração da proposta pedagógica da escola. Na reestruturação dessas propostas, é importante considerar as diversas organizações familiares, a diversidade cultural e religiosa, pois configuram-se elementos enriquecedores do currículo.

É preciso aproximar a comunidade educativa e a sociedade em geral dos saberes relacionados às práticas inclusivas. Tornam-se urgentes novas posturas profissionais, acreditando que a interligação dos saberes pode auxiliar em efetivas transformações, estimulando o pensar coletivo, alicerçando princípios de cidadania, viabilizando uma formação ética do ser humano, indiferente de suas peculiaridades.

A partir do que foi explanado sobre o assunto, vislumbramos alguns princípios que norteiam a concretização e avaliação de práticas educativas sob a ótica inclusiva nas escolas. Uma delas é o respeito à diversidade de ideias e propostas que podem ser desenvolvidas para conduzir o fazer docente. Essas propostas devem ser orientadas pelos documentos normativos da escola e também pela BNCC, orientação obrigatória para a idealização dos currículos escolares e das propostas pedagógicas direcionadas à educação em todas as suas etapas.

Nesses termos, outro princípio relevante é a sistematização de ideias que colabora com a criação de documentos normativos escolares, fornecendo elementos para sua estruturação. A reformulação do PPP deve ter intenção, um ponto de partida e, consoante Vasconcellos (2013, p. 28), “o ponto de partida do projeto é um desejo de mudança, de aperfeiçoamento, de querer algo melhor”.

Educação Inclusiva não se limita apenas a um ambiente escolar aberto a todos os alunos, é muito mais do que um contexto idealizado e subjugado, deve ser espaço de acolhimento, prazeroso, dinâmico, eficaz no que tange a garantia de direitos assegurados na legislação, inserindo e propiciando a permanência das crianças nas escolas. Nessa ótica, precisamos ter a percepção de ser criança, respeitando suas peculiaridades, compreendendo suas limitações e atendendo suas demandas quando necessário. Ademais, necessitamos ter

comprometimento com a causa inclusiva, reaprendermos, readaptarmo-nos, inovarmos, para que as barreiras existentes sejam superadas.

Diante dessas considerações, percebemos que a caminhada da educação na perspectiva inclusiva nem sempre é imparcial, várias são as opiniões de profissionais da área, familiares, sociedade, fatores ambientais que de forma positiva ou negativa acabam influenciando na elaboração de políticas públicas educacionais. Em outras palavras, não existem soluções prontas, devemos construir, planejar, ter intencionalidade, formação, comprometimento dos professores, novos olhares sobre os paradigmas educacionais, estruturas acessíveis, materiais didáticos-pedagógicos sistematizados, dinamismo e respeito para alavancarmos um sistema que se diz inclusivo, mas que, na prática, está distante disso. Acima de tudo, é indispensável conscientização, mudança de atitudes e costumes enraizados, que comprometem a participação de todos sempre que possível nas atividades oferecidas nos contextos educacionais, a inclusão precisa ser estabelecida na prática, não como dever, e sim como direito garantido em lei.

O município do qual as três escolas fazem parte dispõe do Núcleo de Atendimento ao Educando (NIAE)¹⁰. Quando os professores observam alguma dificuldade relacionada à aprendizagem, adaptação, relacionamento, é feita uma investigação, envolvendo a família e a equipe escolar, objetivando conseguir informações sobre a criança e seu processo de desenvolvimento. A partir dessas informações, família e escola decidem sobre o encaminhamento da criança, posteriormente é realizada uma triagem pela equipe técnica do Núcleo e, na medida do possível, desenvolvidas intervenções com uma equipe multidisciplinar.

Desse modo, os espaços escolares conseguem proporcionar ambientes acolhedores, nos quais as famílias sentem-se apoiadas e respeitadas. Nesse cenário, segundo o PPP da Escola A,

[...] o compromisso de cuidar e educar está aliado à responsabilidade e acompanhamento das famílias e dos profissionais que atendem os pequeninos, priorizando o compartilhamento de informações e o desenvolvimento de ações coletivas que beneficiem o desenvolvimento e a evolução de cada sujeito (Escola A, 2021, p. 20).

¹⁰ Criado em 1998, o Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando (NIAE), regulamentado pela Lei Municipal nº 2.754, de 24 de janeiro de 1999, tem por objetivo “dar atendimento, orientação e acompanhamento aos alunos das escolas municipais, no que se referem ao processo ensino e aprendizagem, atendendo aos aspectos pedagógicos, psicossociais, orgânicos e outros, buscando alternativas preventivas e terapêuticas”. O NIAE surgiu como uma alternativa para combater o fracasso escolar da rede, sendo composto por psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogos e assistente social.

A Escola C não traz informações, no seu PPP, sobre o Núcleo de Atendimento ao Educando, mesmo a escola fazendo diversos encaminhamentos para profissionais que compõem a equipe multidisciplinar deste núcleo.

Por outro lado, na Escola B há um Espaço de apoio Pedagógico (EAP)¹¹, atendido por professores da rede municipal, com o intuito de desenvolver um trabalho de acompanhamento das crianças que apresentam déficit de aprendizagem, atua junto às famílias e a escola, em prol do sucesso escolar e inclusão de todos. Segundo o PPP da Escola B, “algumas de suas linhas norteadoras são: a construção do conhecimento, a pesquisa e a investigação, a dialogicidade, a amorosidade, o respeito, a práxis (coerência, teoria e prática), a formação permanente, a interação e a inclusão social” (Escola B, 2023, p. 83).

Quanto aos encaminhamentos para esse espaço, acontece quando, apesar do trabalho do professor em sala de aula e da coordenação pedagógica, a criança ainda apresentar dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, o professor do EAP realiza uma avaliação inicial, levando em conta as particularidades e potencialidades da mesma. Realiza também entrevista com o professor e a família, para melhor compreensão do problema, averiguando as possíveis causas. Depois da avaliação inicial, decide-se se a criança terá acompanhamento pedagógico individual ou em grupo e é traçado um plano de trabalho, considerando a proposta pedagógica da escola.

Falar de atendimento psicológico ou pedagógico na escola implica poder compreender o processo em que se dá a aprendizagem dos alunos no âmbito escolar, incluindo a ideologia de comunidade educativa, a singularidade da estrutura escolar e seus objetivos particulares, dado que o propósito central da escola não é somente distribuir conhecimentos, mas contribuir para a formação integral do indivíduo (Escola B, 2023, p. 84).

Se a escola tem o papel de contribuir na formação integral dos educandos, cabe a ela criar meios facilitadores para que isso aconteça, através da formação dos profissionais, ambientes lúdicos e estruturados com intencionalidade pedagógica que fomentem o desenvolvimento de aprendizagens significativas, onde os sujeitos envolvidos consigam estabelecer relações com o que aprende e a realidade que está inserido.

Em relação a criança, é tarefa do EAP fazer um diagnóstico pedagógico dos problemas apresentados por ela, proporcionar apoio pedagógico, planejar atividades lúdicas e diversificadas pertinentes aos problemas diagnosticados, adaptar e elaborar materiais de apoio, realizar encaminhamentos ao NIAE para crianças que apresentam dificuldades

¹¹ Foi estruturado no Município no ano de 2002 a fim de reduzir o fracasso escolar.

psicológicas e fonoaudiológicas. No tocante dos professores, compete ao EAP fornecer informações sobre a avaliação, assessorá-los no planejamento e realização de práticas pedagógicas que visem auxiliar a sanar as dificuldades apresentadas.

O EAP também orienta as famílias e dá assessoria à equipe diretiva da escola quanto à formação para os pais. Conforme o PPP da Escola B:

Colabora na elaboração do projeto educativo em seus diferentes aspectos: projeto curricular e programas educativos específicos. Assessoria tecnicamente os órgãos diretivos, principalmente em questões de adaptação curricular, intervenção pedagógica especializada e apoio requerido por determinados alunos, critérios de avaliação e promoção de alunos. Contribui para desenvolver uma maior competência pedagógica na ação educativa da escola, com apoio e intervenção da equipe interdisciplinar. Dinamiza e apoia a liderança dos coordenadores e diretores (Escola B, 2023, p. 86).

O parecer nº 17/01 da CEB/CNE ratifica que:

Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais, e seus professores, em geral, conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo. Essas são as chamadas necessidades educacionais especiais. Como se vê, trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (Brasil, 2001c, p. 14-15).

Ao abordarmos o termo adequação curricular, não necessariamente trataremos da necessidade de mudanças estruturais no plano do curso, mas algumas flexibilizações na práxis pedagógica que possam satisfazer às necessidades educacionais específicas das crianças atendidas (Lima; Martins, 2022).

Dentre as escolas pesquisadas, somente na Escola B há uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), nela funciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹², que foi criado para atender crianças público-alvo da Educação Especial e ser um trabalho de apoio aos professores. O AEE oferece métodos diferenciados de ensino a fim de que se concretize o aprendizado das crianças.

¹² Regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei 9394/96, e pelo Decreto-Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no artigo 2º, inciso 1º, cita que “serão denominados Atendimento Educacional Especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas” (Brasil, 2011, art. 2, inc. 1). Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica¹³,

A oferta do atendimento educacional especializado - AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização: a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; d. Professor para o exercício da docência do AEE; e. f. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Brasil, 2008b, p. 3).

O AEE é realizado, prioritariamente, na SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo desenvolver atividade, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (Brasil, 2008b, p. 2). Corroboram com esse decreto as Escolas A (2021, p. 20) e C (2021, p. 22), quando afirmam, no seu Regimento, que

O Atendimento Educacional Especializado é realizado na própria escola ou no NIAE (Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando). O Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de dar atendimento, orientação e acompanhamento aos educandos das escolas municipais, através do processo ensino-aprendizagem, atendendo os aspectos pedagógicos, psicossociais, orgânicos e outros, buscando alternativas preventivas e terapêuticas.

O PPP da escola B, no capítulo voltado às metas, traz um subcapítulo sobre construção e efetivação de uma política pública voltada à inclusão, nele alude sobre o atendimento das crianças da Educação Especial e o reconhecimento dos seus direitos, acerca dos planos educativos especiais e momentos de estudo sobre a temática da inclusão, além de encontros de acompanhamento com o NIAE e com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Mesmo trazendo estas referências no seu PPP, não detalha de que maneira esse trabalho será desenvolvido.

¹³ Regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

Em conformidade com o regimento Escolar da Escola B, para a matrícula dos alunos na Sala de Recursos Multifuncional,

[...] exige-se o comprovante de matrícula no ensino regular. O encaminhamento dos educandos para a Sala de Recursos Multifuncional deve ser realizada pelo Núcleo de Atendimento Educacional Especializado- NIAE, mediante solicitação da escola, apresentando atestado médico, avaliação multidisciplinar realizada pela equipe técnica do NIAE, parecer pedagógico realizado pelo professor regente da classe comum e Coordenação Pedagógica da Escola. Esse atendimento será realizado em turno inverso ao da Escola, não sendo substitutivo às classes comuns (Escola B, 2021, p. 8).

No que diz respeito a crianças que frequentam o AEE, o mesmo Regimento versa que,

Aos educandos com deficiência é elaborado e concretizado o Plano Educativo Especial no qual participa o professor regente da turma comum, a equipe diretiva, o professor especialista da sala de recursos Multifuncional e a equipe multidisciplinar do Núcleo Integrado de Atendimento ao Educando que possam auxiliar na compreensão e encaminhamento do caso, devendo ser revisto a cada ano, ou antecipadamente. O plano Educativo Especial é construído para a efetivação da aprendizagem de forma diferenciada respeitando o tempo de aprendizagem de cada educando (Escola B, 2021, p. 10).

Na parte do texto que discorre sobre a Sala de Recursos Multifuncional, especifica que:

A Avaliação pedagógica é considerada como um processo dinâmico levando em conta o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do educando, as possibilidades de aprendizagens futuras, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do educando com deficiência em relação ao seu processo individual, prevalecendo os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. Aos educandos com deficiência intelectual a escola propõe o plano educativo especial o qual busca a efetivação de aprendizagem de forma diferenciada respeitando o tempo de aprendizagem de cada um, bem como as suas potencialidades. São realizadas anotações sobre as produções dos educandos em forma de relatório descritivo, reuniões com pais ou responsáveis e outros profissionais para dialogar sobre o ensino aprendizagem (Escola B, 2021, p. 11).

No item que disserta sobre os planos de estudo, o Regimento escolar da Escola B ressalta que os planos de estudo expressam o PPP da escola e devem ser elaborados coletivamente pela comunidade escolar (direção, coordenação pedagógica, pais, estudantes, funcionários, professores). Os planos de estudos para as crianças com deficiência, transtornos globais, altas habilidades e superdotação deve ser flexível, atendendo às peculiaridades de cada um, adequado ao desenvolvimento dos mesmos. Deve ser o guia a ser implementado, descrevendo as competências e as habilidades a serem desenvolvidas e o resultado que se

espera alcançar. Os planos são aprovados pela Mantenedora e divulgados na Comunidade Escolar (Escola B, 2021, p. 14). Para as crianças incluídas, as alternativas pedagógicas devem ser em conjunto com o professor da classe comum e o professor especializado, proporcionando a elas as adequações curriculares necessárias, visando o desenvolvimento de suas potencialidades (Escola B, 2021, p. 14).

Depois de analisar detalhadamente os PPPs e o Regimento Escolar das três escolas que fizeram parte da pesquisa, podemos afirmar que, apesar de trazerem referências à inclusão de crianças na escola regular e preocuparem-se com as práticas pedagógicas voltadas ao público da Educação Especial, não aprofundam a temática. Percebemos a atualização anual de somente um dos PPPs analisados, contudo, mesmo sendo reformulado recentemente, não explicita de que maneira as propostas voltadas à inclusão de crianças com deficiência, altas habilidades e superdotação serão devidamente efetivadas.

A identidade escolar das escolas fica comprometida quando se constata trechos iguais nos PPPs, embora pertencendo à mesma rede de ensino, é imprescindível que haja distinção, afinal, os espaços escolares e a comunidade escolar são diferentes, cada qual com suas histórias, culturas e vivências. O PPP de uma escola traduz o que ensina a comunidade a que pertence, bem como as expectativas dos sujeitos responsáveis pela sua construção, portanto, é necessária reflexão e discernimento para que esse importante documento traduza realmente as concepções da escola.

Nas palavras de Almeida e Freitas (2015, p. 25): “um PPP não pode ser feito com base em cópias de PPP de outras escolas, pois cada escola tem sua própria realidade. É como um microcosmo educacional que tem suas próprias prioridades, mas que deve se articular com o Plano Nacional de Educação e a busca de suas metas”. Cada PPP é único, singular, expõe as fragilidades e desafios de uma escola, precisa constantemente ser reformulado e fundamentado a partir de novas perspectivas. É um documento que deve oferecer condições para que a escola se estruture e consiga superar os inúmeros desafios apresentados. Para Cavalcanti (2022, p. 4), “um Projeto Político-Pedagógico bem direcionado irá contribuir para a formação e desempenho da autonomia e discernimento da escola para a construção do conhecimento dos alunos”. A escola é um espaço de transformação social, onde o diálogo, a reflexão e o debate devem ser incentivados, oportunizando a todos a expressão de suas ideias e opiniões.

A próxima categoria e suas subcategorias evidenciam as possibilidades e desafios no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas, além dos fatores que influenciam para que a implementação dessas práticas aconteça de forma efetiva.

7.2 O QUE SÃO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES?

Nesta categoria, buscamos sintetizar as compreensões sobre as práticas pedagógicas inclusivas, que requerem estudo e conhecimento, tanto teórico quanto prático, a fim de atender as características de cada criança. Sendo assim, a formação continuada é necessária para o professor identificar as barreiras que interferem no ensino e aprendizagem, oferecendo condições educacionais adequadas às necessidades de cada criança. Corroboramos também com o aprimoramento do seu planejamento, para conhecer novas metodologias de ensino e intencionalizar ações que propiciem o desenvolvimento de todos.

7.2.1 Possibilidades e desafios no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas

As percepções expressadas pelos professores relativas às práticas pedagógicas no questionário e na entrevista respondidos para esta pesquisa serão transcritas nesta seção. A concepção dos professores aliada a referenciais teóricos utilizados no desenvolvimento deste estudo foi fundamental para um diálogo sobre a temática.

Quando interrogados sobre o planejamento de práticas pedagógicas voltadas a crianças público-alvo da Educação Especial, quatro professores afirmaram que o planejamento é adaptado conforme as necessidades da criança. A professora IV fez o seguinte relato: “*o planejamento é feito igual para todos, mas a prática é adaptada às necessidades de cada criança, não somente para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como a forma de avaliar o resultado também leva em conta o processo de cada criança*”. No entanto, a professora II comentou que “*o planejamento é adaptado buscando desenvolver o melhor de cada criança, valorizando suas facilidades e estimulando dificuldades*”. De acordo com Gatti (2020, p. 17),

[...] práticas educacionais implicam envolvimento, produzem motivação, alegrias, angústias, reações diversas em todos os envolvidos. Compreendê-las e discuti-las, como práticas relacionais humanas com intencionalidade específica, demanda perspectivas filosóficas, didáticas, pedagógicas, curriculares, psicossociais e educacionais amplas.

Para a professora I, é necessário que as atividades, além de adaptadas, tenham uma linguagem mais objetiva, sejam baseadas no interesse do educando e não sejam muito longas. A professora III e V concordaram quanto às suas respostas, no sentido de entender que “o

planejamento das aulas é organizado para incluir todas as crianças e somente quando necessário é preparada uma atividade diferenciada". Segundo Gatti (2020, p. 20), "cada um com suas mediações e a sua identidade como professor – educador que constrói e se apropria de referentes próprios, abrindo o leque para escolha em situações variadas e de modos de atuar educativamente onde estão e com quem estão".

Cada professor é responsável por observar e reconhecer as potencialidades e limitações da turma em que atua, a partir desse conhecimento suas ações pedagógicas podem ser reavaliadas e replanejadas, concebendo assim práticas que fomentem o desenvolvimento das crianças, "[...] saber trabalhar com práticas educacionais que deverão ser efetivadas nas atividades escolares, com aspectos dos conhecimentos, de tal forma que as crianças e jovens tenham a oportunidade, de fato, de apreender e interpretar esses conhecimentos" (Gatti, 2020, p. 18).

Em relação ao que cada professor deve considerar ao planejar suas práticas pedagógicas, a professora IV disse que, "*como professora, em primeiro lugar devo considerar o nível de desenvolvimento/aprendizagem das crianças daquela turma, muitas vezes em turmas da mesma etapa não se consegue desenvolver a mesma atividade*" (Entrevista, 2024). A professora V ratificou, ao afirmar que "*é primordial atender as necessidades de todos, procurar manter um ambiente acolhedor, calmo, tranquilo e ao mesmo tempo desafiador. Oferecer oportunidades que aquela faixa etária precisa para se desenvolver*" (Entrevista, 2024). A professora I, II e III consideraram "*o grau de dificuldade das crianças*", a professora II ainda reiterou: "*sigo a BNCC e o interesse que as crianças apresentam*" (Entrevista, 2024).

Entender o processo de desenvolvimento das crianças em cada etapa escolar é fundamental, a teoria aliada à prática é fator determinante para o entendimento de que atividades proporcionar a elas em cada fase. Conforme Ziesmann (2018, p. 115), "[...] é necessário o conhecimento prévio sobre como acontece a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência para poder trazer atividades que venham a potencializar a sua aprendizagem [...]".

A relação estabelecida entre professores e alunos, constitui o elemento fundamental do processo de ensino aprendizagem. É por meio dela que professores aprendem e ensinam, levando em consideração a realidade que ambos vivenciam, construindo uma relação de afeto e confiança. No desejo de exercer sua real função, os educadores devem aprender a conciliar a sua autoridade com o respeito e a afetividade, interagindo com todos alunos de forma igualitária e ao mesmo tempo atender as necessidades individuais dos seus educandos (Nunes, 2017, p. 23).

No que diz respeito à inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial em escolas regulares, das cinco professoras que participaram da pesquisa, três disseram ser a favor, uma respondeu que depende do grau de dificuldade da criança e a outra foi contra. Nenhuma delas disse estar preparada para atender as demandas advindas da matrícula dessas crianças no ensino regular. Duas afirmaram conhecer a legislação referente à inclusão e três confirmaram não ter estudado sobre as leis referentes à temática.

A partir das discussões que vêm ocorrendo sobre o processo inclusivo, é necessário compreender que, segundo as normativas legais, a Educação é um direito de todos e, efetivamente, a escola deve atender a todos os alunos, seja com ou sem deficiências ou, ainda, que venham a apresentar qualquer necessidade de atendimento especializado. Para tanto, por vezes, são necessárias mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, viabilizando uma (re)transformação das práticas pedagógicas para, assim, garantir um acesso efetivo à Educação e, principalmente, à permanência no espaço escolar (Schneider; Ziesmann; Lepke, 2021, p. 8).

O processo de inclusão por meio da Educação Especial está previsto em diversos documentos e legislações no Brasil, todos já citados nesta pesquisa, como na Constituição Federal (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão, bem como no PPP das escolas analisadas. Em conformidade com Böck e Cunha (2021, p. 5):

No Brasil, diversos estudos apontam para avanços no que diz respeito à educação inclusiva. A partir da perspectiva histórica, é possível perceber grandes avanços quanto à conquista de direitos, sobretudo no âmbito legal, no entanto são notórias as críticas à realidade do contexto escolar. A inclusão escolar ainda tenciona modelos excludentes, permeados de práticas normalistas e segregadoras que visam estudantes aos padrões de normalidade impostos pela sociedade, desconsiderando a diversidade humana.

Nesse sentido, é basilar um ensino que beneficie todas as pessoas, sejam elas público-alvo da Educação especial ou não, sem impedimentos ou limitações devido às suas dificuldades locomotoras, de aprendizagem ou de interação social.

As cinco professoras também concordaram que a inclusão implica em práticas inovadoras, avaliação contínua e diversificada que valorize verdadeiramente até mesmo os pequenos avanços da criança, respeitando suas necessidades educativas (Questionário, 2024). A professora IV declarou que *“uma boa prática pedagógica contempla as necessidades das crianças daquele nível segundo os documentos curriculares oficiais e também os interesses das crianças”* (Entrevista, 2024). Seguindo a mesma lógica, a professora V relatou que

práticas pedagógicas inovadoras são “*aquelas que buscam o acontecer da aprendizagem, que potencializam os saberes das crianças, que transformam*” (Entrevista, 2024).

Uma boa prática pedagógica, de acordo com a professora II, é aquela que “*encanta as crianças, fazendo com que participem, sejam ativos na aprendizagem, possam criar hipóteses*” (Entrevista, 2024). Para a professora I e III “*são as que desenvolvem a criticidade, a cooperação, desenvolvem o conhecimento*”.

O professor consciente de seu papel deve respeitar a identidade de seus alunos, criando um ambiente educativo, com vista a alcançar uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, conclui-se que uma aprendizagem significativa está inteiramente ligada a forma como o professor estimula seus alunos a transformar atitudes gerando ações conscientes e críticas. Ou seja, uma aprendizagem significativa tem como objetivo permitir que tudo que foi mediado tenha significado e que possa ter aplicabilidade no cotidiano do aluno (Nunes, 2017, p. 19).

Na entrevista, as professoras revelaram que reavaliam e modificam suas práticas pedagógicas,

Baseado nos resultados que vão aparecendo, no que as crianças vão apresentando (Entrevista, 2024, Professora IV).

Através da experiência vivida, nos meus estudos, no conhecimento profissional e na convivência diária com as crianças (Entrevista, 2024, Professora V).

Observando as atividades que não foram bem-sucedidas (Entrevista 2024, Professora I).

Analisando a aceitação das crianças, na reflexão sobre o que a práxis contribuiu, o que pode melhorar (Entrevista, 2024, Professora II).

De acordo com o desenvolvimento das habilidades das crianças, nas curiosidades que apresentam (Entrevista, 2024, Professora III).

O professor, como conhecedor das fases do desenvolvimento infantil, procura conhecer cada criança e busca informações junto aos familiares para inteirar-se das suas particularidades, nesse percurso, elabora seu planejamento de forma que as práticas pedagógicas consigam articular os saberes e vivências com novas experiências. “[...] Ensinar é uma atividade complexa que exige do professor [...] conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 15).

A reflexão sobre as práticas educativas transforma o fazer pedagógico do professor, cria um movimento de transformação, desenvolve o pensamento crítico, instiga a tomada de decisões, cria estratégias para que as ações não exitosas evitem se repetir.

Trabalhar na Educação Infantil requer ações significativas, que possibilitem uma aprendizagem efetiva, proporcionando resultados satisfatórios na vida das crianças,

desse modo, exige-se uma postura dinâmica no processo de ensino aprendizagem, procurando ter sempre como princípio, conhecer os interesses, características próprias de cada faixa etária, conhecimentos construídos em sua vida fora da instituição educativa e necessidades de cada criança, além de considerar princípios e referências das leis que regem a Educação Infantil, para que dessa forma possa ser desenvolvida uma prática educativa adequada [...] (Evangelista, 2018, p. 11).

O planejamento deve observar os variados contextos de aprendizagem, ser flexível, adequando-se às necessidades dos alunos. Assim, as atividades terão intencionalidade, pois será dada a devida importância aos processos de ensino e aprendizagem.

O planejamento deve ser visto como um subsídio para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e não como um fardo burocrático da Educação. [...] sejam quais forem as estratégias utilizadas para a realização do planejamento, estas devem ser intencionais demonstrando a clareza do que se pretende alcançar (Evangelista, 2018, p. 14).

Uma das observações registradas no diário de campo chama a atenção quanto ao planejamento; uma das professoras da Escola C fez o seguinte relato enquanto conversava com outras professoras no pátio da escola: *“não entendo porque tanta cobrança quanto ao planejamento, nesta fase só querem brincar, é perda de tempo”*. Diante desta constatação, podemos refletir sobre qual é o papel da professora em sala de aula, ela tem consciência do que precisa ser desenvolvido com as crianças, respeitando seus níveis de desenvolvimento, as estratégias que utiliza estão voltadas a despertar a curiosidade e criatividade das crianças. É importante ressaltar que o professor tem o compromisso de despertar situações que instiguem o envolvimento das crianças durante as práticas pedagógicas planejadas, a flexibilidade, tempo, criatividade e a maneira como conduz as ações faz toda diferença para a compreensão do que está sendo ensinado.

O exercício da docência requer diversos saberes para a elaboração de práticas pedagógicas concretas que resultem na efetiva aprendizagem das crianças. Desse modo, “[...] de certa maneira, há um reconhecimento de que, para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 82). As autoras citam também que, “[...] muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda, e não como profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 128). A falta de preocupação de alguns profissionais da educação em buscar mais conhecimento, desprezando as mudanças, as novas tecnologias, afirmando que a maneira como aprenderam a ensinar ainda funciona com a nova geração de crianças cria um ambiente que estigmatiza a nova geração de professores presentes na escola.

São inúmeros os desafios que se apresentam diariamente nas escolas, principalmente quando se tem matriculado na turma uma criança que faz parte do público-alvo da Educação Especial. Segundo a professora V: *“estarem em um ambiente sem o atendimento especializado que precisam, a pressão das famílias para que estejam na escola independente de terem condições ou não”*, a professora revelou também que *“minha maior dificuldade é atender com qualidade as crianças deste público ao mesmo tempo que preciso atender também com qualidade as demais crianças”* (Entrevista, 2024).

Partindo dessa análise, o professor, atravessado por todas essas compreensões de falta, inatismo e incapacidade frente ao estudante com deficiência, acaba por efetivar práticas que partem de lógicas normativas e excludentes, as quais serão engessadas e reduzidas. Com essa perspectiva, acaba por colocar na deficiência a justificativa do insucesso desse estudante, minimizando e limitando suas possibilidades de participação, diferenciando-o dos demais estudantes (Böck; Cunha, 2021, p. 18).

De acordo com a professora IV: *“o grande desafio em relação às crianças da Educação Especial é ter o diagnóstico o mais rápido possível e de as famílias aceitarem a condição do seu filho”*, a professora relatou ainda que, *“na minha turma a principal dificuldade é quando a atividade precisa de silêncio, por exemplo na contação de história, mas ela não está conseguindo parar para ouvir naquele momento”* (Entrevista, 2024).

A assistência familiar é essencial para o progresso das crianças, em especial para aquelas que apresentam uma deficiência. As famílias, em consonância com a escola, devem ser capazes de proporcionar ambientes favorecedores para o desenvolvimento das potencialidades, tendo em vista suas necessidades de aprendizagem.

Conforme a professora II, em uma sala cheia, com crianças em diferentes ritmos de aprendizagem, com as mais diversas dificuldades, muitas vezes, o docente não consegue atender, perceber e estimular a todos a melhor maneira: *“acredito que isso não é culpa dos professores, mas sim de um sistema que acredita que é possível dar conta de mais de 25 crianças, cada uma em sua singularidade”*. A professora I afirmou que *“o maior desafio é o número de alunos por turma”* (Entrevista, 2024).

Nesse sentido, a consolidação de práticas educacionais inclusivas, considerando as demandas de aprendizagem dos estudantes, isto é, o reconhecimento de sua diversidade cultural, cognitiva, sensorial e física, pensar e refletir sobre as diferenças humanas pode ser a ‘chave’ para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe à escola a manutenção de práticas educacionais desconsiderando essa diversidade (Damasceno, 2020, p. 5).

Citamos, a seguir, alguns trechos das respostas dadas no questionário com perguntas abertas e fechadas enviadas aos participantes da pesquisa. A pergunta aludia às dificuldades no exercício da docência com crianças público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino. As respostas foram as seguintes:

Falta de tempo para acompanhar o desenvolvimento das crianças, pela diversidade e excesso de crianças na turma (Questionário, Professora I, 2024).

Percebo dificuldade quando estas crianças estão incluídas em turmas grandes, pois o professor não consegue dar a atenção necessária, estimulando para que se desenvolva da melhor maneira pela quantidade de crianças todos ficam mais agitados, isso dificulta o trabalho pedagógico (Questionário, Professora II, 2024).

As dificuldades que percebo é que as escolas de ensino regular não estão preparadas para receber crianças que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Falta de pessoal, recursos pedagógicos, ambientes para atender as crianças em crise (Questionário, Professora III, 2024).

Percebo que as principais dificuldades são: as famílias aceitarem que seus filhos precisam de atendimento especializado; da Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto (SMECD) disponibilizar auxiliar para aqueles que precisam de suporte nível 2 e 3¹⁴ e que estas auxiliarem tenham formação para dar o auxílio pedagógico com qualidade, pois muitos precisam desse acompanhamento (Questionário, Professora IV, 2024).

Falta de formação sobre a temática da Educação Especial, falta de auxiliares, número de crianças na turma (Questionário, Professora V, 2024).

Para Ziesmann (2018, p. 141), “a realidade da escola faz repensar constantemente as práticas que se deve desenvolver em sala de aula e o rompimento do paradigma de que a aprendizagem só pode acontecer em um único espaço”. De acordo com as respostas das professoras, observamos que as dificuldades referidas pouco diferem umas das outras. É fato que, na maioria das escolas, há falta de recursos humanos e pedagógicos, que os ambientes não são adequados. As turmas com grande número de crianças são motivo de preocupação das gestoras das escolas pesquisadas. Em conversa informal com as entrevistadas e anotações no diário de campo, percebemos a apreensão quanto ao cuidado e aprendizagem das crianças.

Turma de pré-escola com 25 crianças matriculadas, entre elas uma ou mais crianças com deficiência, é cansativo para o professor e para a equipe gestora, a burocracia e demora na contratação de profissionais habilitados para auxiliar essas crianças, é um desafio diário (Diário de campo, 2024).

Distinguimos que a inclusão não pode balizar a presença das pessoas com deficiência no ambiente escolar, contudo, carece de proporcionar reflexões para que haja a mudança de

¹⁴ Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

comportamento, e que esses indivíduos possam participar efetivamente dos processos de ensino e de aprendizagem em seu contexto escolar (Ziesmann, 2018, p. 151). É fundamental acolher as diferenças, respeitar o tempo e ritmo de cada criança, as práticas pedagógicas devem ser repensadas e ajustadas conforme as necessidades de cada uma, porém de maneira que todos sintam-se incluídos ao desenvolvê-las, o professor e a escola precisam acreditar que a criança pode evoluir.

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994a, p. 11) expõe que

O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende dum esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários. A reforma das instituições sociais não é, somente, uma tarefa de ordem profissional; depende, acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade.

É primordial um trabalho em conjunto, uma relação de colaboração com os envolvidos no processo educativo, crianças, famílias, professores, serviços de apoio quando necessários. No entanto, como isso será possível se a presença das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação constantemente é questionada? O professor superou a barreira atitudinal imposta a esses alunos?

Divisamos que o desacomodar ainda inquieta muitos professores, “isso sempre deu certo, porque vou mudar agora”. Esse registro no diário de campo, realizado em uma visita a Escola C, demonstra certo comodismo acerca do planejamento de práticas pedagógicas lúdicas e aprazíveis e de ambientes acolhedores para receber as crianças. Todavia, uma observação anotada durante a visita a Escola B valida a preocupação da professora em flexibilizar uma prática¹⁵ planejada para todas as crianças, mas que acabou despertando o interesse de apenas alguns, depois de observar por um tempo as crianças desenvolvendo a atividade, a professora chamou a atenção delas: “*vamos sentar aqui em rodinha e vamos decidir juntos como vamos organizar a atividade*”. A professora, através da escuta atenta das crianças e decidindo junto com elas, conseguiu estimular o envolvimento. A criança com deficiência matriculada na turma também participou com o auxílio de um colega.

Ao considerar o ponto de vista do professor da Escola B, podemos correlacionar com as ideias de Souza (2023, p. 1), quando discorre que: “esse processo requer uma escuta sensível e afetuosa com observação, vínculo, distanciamento e, muitas vezes silêncio, abrindo

¹⁵ Atividade com bolas plásticas coloridas, com o intuito de desenvolver habilidades manipulativas.

espaço e promovendo o protagonismo da criança, possibilitando que ela tenha voz e condições para se expressar espontaneamente”. Segundo a autora,

A escuta vai além do diálogo em que um fala e o outro apenas ouve; é uma conexão com a realidade da criança, com suas vivências e experiências. Escutar não é um exercício simples, assim como a observação. Ambos estão interligados para compreender a cultura infantil e entender sua forma de pensar, de fazer perguntas sobre si e sobre o mundo, buscando a compreensão mútua (Souza, 2023, p. 1).

A elaboração de práticas inclusivas abre oportunidades a todas as crianças, com ou sem deficiência. “O olhar confiante do professor, tendo em vista a aprendizagem discente, faz parte de ações que representam afeição como método capaz de promover segurança, equilíbrio e integridade nas interações” (Santos; Moura, 2018, p. 30). Porém, o professor e a escola devem estar dispostos a superar a concepção de que a escola regular é só para aqueles que não apresentam dificuldades e efetivar o que orienta a BNCC como os seis direitos de aprendizagem, bem como o direito de brincar diariamente em diferentes espaços e com diferentes pares para estimular a sua criatividade. Ou seria esse um direito apenas das crianças sem deficiência?

7.2.2 Formação continuada e a prática inclusiva: uma discussão inadiável

Ao analisarmos o que os professores compreendem por prática inclusiva e como desenvolvê-las nos espaços educativos, depreendemos que as cinco professoras concebem como sendo uma prática voltada a todas as crianças, que respeita as individualidades de cada um, em que as ações devem estar em consonância com as dificuldades apresentadas, considerando a diversidade, as estratégias devem ser variadas, a fim de provocar as crianças a pensar, a criar, participando ativamente do processo de ensino e aprendizagem. A professora IV referiu-se como sendo “*uma prática que dá oportunidade para todas as crianças aprenderem e se desenvolverem umas com as outras e com o ambiente proporcionado*”. Nas palavras da professora V, uma prática pedagógica inclusiva é,

Aquela em que é possível realizar propostas para todos, de acordo com as suas necessidades, uma prática inclusiva na minha opinião é possível quando todos têm interesse e condições de aprender; quando ninguém atrapalha a aprendizagem de ninguém, quando as limitações não são tão graves a ponto de impossibilitarem a aprendizagem, quando não há sofrimento para ninguém. Estar dentro da escola a qualquer custo, só para estar, não é inclusão (Entrevista, 2024).

As duas professoras concordaram no sentido em que as práticas pedagógicas inclusivas devem oportunizar o aprendizado para todos, entretanto, a professora V salientou questões também registradas no diário de campo, quando articulou que *“uma prática inclusiva é possível quando ninguém atrapalha ninguém”*. Nas três escolas que participaram da pesquisa, observamos que, na maioria das vezes, para alguns professores, as crianças incluídas são aquelas que de alguma forma atrapalham o desenvolvimento da aula.

O atrapalhar na forma que é colocado faz referência ao fato da criança não se comportar ou agir da mesma maneira que os demais. Ou seja, as peculiaridades do modo de ser e se manifestar não são aceitas. Compreensão dissonante da professora IV, que tem o seguinte entendimento:

Para realizar uma prática pedagógica inclusiva na sala de aula é preciso que todas as crianças compreendam que possuem diferenças não apenas físicas. É fazer com que as crianças tomem consciência de que é preciso ter empatia com as demais pessoas e adotar uma atitude de colaboração com os outros (Entrevista, 2024).

Já a professora V frisou que *“o acolhimento, apoio de uma equipe multidisciplinar, formação continuada e olhar para o individual, mas sem perder o foco no coletivo”* são fatores imprescindíveis para o desenvolvimento de ações que proporcionem o aprendizado de todos, respeitando as singularidades de cada um.

Por sua vez, prática pedagógica inclusiva, para a professora II, *“é a que visa o melhor para a criança, exaltando suas potencialidades e estimulando-a a desenvolver-se apesar das suas dificuldades”*. A professora I explicou que *“é tratar as crianças da mesma maneira, sem privilegiar, fazendo que a turma entenda que todos são iguais”*.

Podemos afirmar, portanto, que tornar a prática pedagógica inclusiva requer mudança de posturas frente às diferenças, assim como na forma de organizar a sala de aula, no modo de acolher e envolver os alunos, na definição dos suportes ao ensino e à aprendizagem, na decisão quanto aos conteúdos - se é urgente e importante; não urgente e importante; urgente e não importante; não urgente e não importante - e aos objetivos; e sobre as estratégias de ensino e avaliação, que ao mesmo tempo em que envolva a todos, considere as individualidades de cada um (Silva, 2022, p. 47).

Na medida em que a prática pedagógica não está preocupada em reproduzir conhecimentos, o modo de organizarmos os espaços abre caminhos para poder pensar a experiência educativa (Barbosa; Horn, 2019, p. 30). A escola precisa ser vista como espaço em que se pensa e aprende indiferente da classe social, com propostas voltadas para o diálogo,

respeito, vivências, onde cada criança tem a oportunidade de desenvolver o pensamento crítico, refletindo sobre o contexto social em que está incluída.

A prática pedagógica inclusiva, quer individual, quer em parceria, requer a compreensão de que a aprendizagem é uma construção pessoal compartilhada entre pares. Construção essa que implica em motivação, interesse, disponibilidade, conhecimentos prévios e experiência por parte de quem aprende (Silva, 2022, p. 40)

Para bem compreender a prática pedagógica inclusiva, é importante ter clareza sobre as concepções que se tem sobre a maneira de realizar os processos de aprendizagem. É preciso entender que o ensino baseado em concepções que desconsiderem o sujeito da aprendizagem, que visa tão somente o mérito e a homogeneidade no aprender, não condiz com o princípio básico da instituição escolar inclusiva (Silva, 2022, p. 41).

Nesse viés, pensar práticas pedagógicas que não levem em conta o contexto em que a criança está inserida e suas peculiaridades é negar o direito de estar e permanecer na escola. A equidade de acesso precede proporcionar possibilidades diferentes para os diferentes modos de aprender e ser. Refletir e discutir sobre práticas pedagógicas inclusivas voltadas à Educação Infantil, intencionando situações de aprendizagem para todas as crianças, requer estratégias bem planejadas pelos professores e, para se efetivarem, muitas vezes, carecem de recursos, que são escassos na escola. Algumas características das crianças com deficiência requerem materiais didáticos adaptados, brinquedos, equipamentos, livros e objetos que criem possibilidades efetivas de aprendizado. Estar matriculado na escola regular não representa inclusão, o que a caracteriza são as oportunidades oferecidas ao público-alvo da Educação Especial dentro desses espaços. Ademais, necessita também a clareza de que esses recursos podem e devem ser ofertados de modo peculiar diante situações individualizadas.

Quanto aos recursos e estratégias utilizadas pelos professores que fizeram parte da pesquisa, as respostas obtidas foram as seguintes:

Diálogo com as crianças quanto ao respeito e cuidado com o colega com deficiência, atitudes que possam ajudar na socialização com a turma (Questionário, Professora I, 2024).

Tentamos proporcionar um ambiente calmo, alegre, com muitas histórias, músicas, brincadeiras e afetividade (Questionário, Professora II, 2024).

Fazer com que a criança se sinta parte da turma e da escola é essencial para o convívio de todos, pensando em atividades e brincadeiras que todos possam participar. Ter o auxílio sempre que necessário do professor regente, auxiliar da turma, direção (Questionário, Professora III, 2024).

A primeira atitude que tomo quando a turma tem uma criança da Educação Especial é conversar com as demais crianças e promover a empatia e acolhimento. Algumas vezes a criança com TEA apresenta mais agitação e irritabilidade, então mudamos a rotina e até o planejamento (Questionário, Professora IV, 2024).

Tento planejar práticas voltadas a todas as crianças, procuro pensar como a criança incluída vai reagir sobre determinada atividade e procuro adaptá-la de forma que haja a participação dela (Questionário, Professora V, 2024).

As diversas ações planejadas pelos professores têm como propósito principal alcançar os objetivos de ensino e, conseqüentemente, promover a aprendizagem. Os métodos citados pelos professores tiveram a finalidade de acolhimento, que não deixa de ser uma estratégia de ensino, e parte de atividades simples, como criar ambientes onde todos possam participar de brincadeiras, rodas de conversa, explorar livremente os materiais oferecidos, tudo com muito afeto, atenção e respeito ao ritmo de cada criança. Portanto, para que haja uma educação de qualidade, em que as diferenças sejam respeitadas, faz-se necessária formação constante de todos os profissionais que atuam na escola, para que, de forma competente, possam atuar junto às crianças com afetividade, criatividade, por meio de práticas não excludentes.

Os professores que responderam à entrevista perceberam o processo de ensino e aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial como “*bastante difícil devido às limitações da criança, devido ao fato de não estar interessado no que se passa na sala de aula e estar desconfortáveis no ambiente*” (Entrevista, 2024, Professora V). A análise da professora merece uma discussão à parte, porém, não vamos adentrar nesta questão. Todavia, destacamos que, muitas vezes, as crianças, em virtude da sua deficiência, não conseguem demonstrar atenção e interesse, mas é justamente o estar com seus pares que permite aprimorar essa habilidade.

Eu tenho um TEA (Transtorno do Espectro Autista) na minha turma este ano e vejo que ele está se desenvolvendo muito bem. Ele recebe todos os atendimentos disponíveis na rede pública e privada de saúde como terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia e ABA¹⁶ (Entrevista, 2024, Professora IV).

Com poucos avanços (Entrevista, 2024, Professora I).

Neste ano, com uma turma menor, está ocorrendo de forma tranquila, é possível dar mais atenção e ajudá-los para que se desenvolvam da melhor maneira, dentro de suas possibilidades (Entrevista, 2024, Professora II).

Percebo que o ensino fica prejudicado, não consigo dar atenção suficiente a criança, são muitas crianças na turma (Entrevista, 2024, Professora III).

¹⁶ A análise do comportamento aplicada ou análise comportamental aplicada, conhecida por sua sigla em inglês ABA, é aplicação da psicologia comportamental que ficou muito conhecida no Brasil por sua adaptação para o ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Uma das grandes dificuldades, de acordo com os professores entrevistados, é a quantidade de crianças por turma, essa diversidade traz consigo contextos e características inerentes de cada um, impossibilitando um trabalho satisfatório por parte dos professores. A partir desses recortes, cabe-nos perguntar: estaria o direito das crianças com deficiência e TEA em questionamento ou a estrutura da escola? Essa talvez seja uma análise dolorosa que a escola, através dos seus professores e gestores, deveria realizar. Estaríamos, enquanto escola, ciente do direito de milhares de crianças de acessar, aprender e permanecer na escola?

É possível dizermos que os profissionais que participaram da pesquisa entendem que o trabalho em conjunto com uma equipe multidisciplinar é fundamental para o desenvolvimento da criança com deficiência, a cooperação com os professores para desenvolver planos de trabalho que visem o aprendizado dos alunos é fundamental para seu pleno desenvolvimento. Quando verificado algum problema que possa prejudicar o aprendizado da criança, as equipes gestoras das escolas, junto com os professores, chamam a família para conversar. Nessa conversa, são expostas as percepções do professor, não com a pretensão de diagnosticar a criança, e sim auxiliá-la a desenvolver-se. Depois da aceitação familiar, ocorre o encaminhamento para o NIAE, para o setor de psicologia, fonoaudiologia e AEE, dependendo do problema apresentado.

O Atendimento Educacional Especializado- AEE, é um serviço da educação especial que [...] Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade [...] para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008b, p. 1).

O professor de AEE que atua nas escolas pesquisadas realiza um serviço de complementação pedagógica mediante o Plano Educacional Especializado (PEI), documento elaborado a partir de observações das crianças que fazem parte do público-alvo da Educação Especial e que reúne informações sobre habilidades desenvolvidas, potencialidades, conhecimentos prévios e barreiras enfrentadas cotidianamente pelos mesmos dentro da escola. O PEI é um instrumento de planejamento valioso de acompanhamento e apoio à aprendizagem das crianças. “O atendimento educacional especializado, é um suporte para a Educação Especial e inclusiva, ou seja, é um atendimento complementar ou suplementar, com adaptações curriculares, habilidades e competências” (Santana; Teixeira, 2022, p. 306).

É necessário ressaltarmos que o AEE oferecido no contraturno escolar não é uma aula de reforço, diferente por possuir atribuições específicas, não substituindo o ensino comum. As SRMs, onde deve acontecer o atendimento, devem ser equipadas e possuir materiais didático

pedagógicos que possibilitem o professor a elaborar estratégias de ensino para colaborar com o efetivo aprendizado do aluno, independente da deficiência apresentada.

As crianças, público da Educação Especial matriculados nas turmas das professoras participantes dessa pesquisa, recebem os atendimentos conforme descritos a seguir:

Quadro 14 – Atendimento oferecido aos estudantes

TURMA	ATENDIMENTO PARTICULAR	ATENDIMENTO PÚBLICO
Professora I	Psicóloga, fonoaudióloga, terapia ocupacional, psicopedagoga, equoterapia- Uma criança com TEA-Nível de suporte 2	
Professora II		AEE e Equoterapia- Uma criança com TEA-Nível de suporte 2
Professora III	Psicóloga, fonoaudióloga, terapia ocupacional, psicopedagoga- Uma criança com TEA-Nível de suporte 2	Encaminhamento para o NIAE- setor psicológico e AEE- Uma criança com Síndrome de Sturge Weber ¹⁷
Professora IV	Terapia ocupacional e ABA- Uma criança com TEA-Nível de suporte 2	Fonoaudióloga, psicóloga
Professora V	Fonoaudióloga, ABA, Psicomotricidade- Uma criança com TEA-Nível de suporte 3	

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

O atendimento pedagógico colaborativo entre o professor do AEE e o da sala de aula só é viável com os professores II e III. As demais crianças recebem um atendimento mais clínico do que pedagógico. De fato, as professoras I, V e VI precisam conduzir seu trabalho sem o apoio de outro professor para auxiliar nas decisões sobre as práticas pedagógicas.

¹⁷ A síndrome de Sturge-Weber é uma doença congênita esporádica composta por malformação capilar dérmica facial na área do ramo oftálmico do nervo trigêmeo, associada a malformações vasculares das leptomeninges e dos olhos. Sintomas extra cutâneos incluem convulsões, hemiplegia, retardo mental e glaucoma.

Ao longo das observações, refletimos sobre a compreensão dos professores a respeito dos direitos assegurados às famílias e crianças de estar e aprender na escola, incluindo o direito de ter uma deficiência ou transtorno e de estar com seus pares da mesma idade e comunidade. Questionar essa compreensão e imaginar uma escola sem crianças que “atrapalham” nos leva a concluir que talvez seja necessário retomar o diálogo sobre direitos e barreiras atitudinais, para posteriormente discutir práticas pedagógicas. Em outras palavras, ainda há muito a avançar. O que nos faz questionar se a formação continuada poderia alterar as barreiras impostas às crianças incluídas.

Para Freire (1996, p. 43), “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 autor também enfatiza que “há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Freire, 1996, p. 43). Diante dessas constatações e para aperfeiçoar o trabalho pedagógico do professor, é essencial articularmos espaços e discutirmos temáticas relacionadas às práticas docentes, intencionando a formação de professores reflexivos e compreensivos as diferenças, que consigam, mediante seu trabalho, proporcionar às crianças uma educação de qualidade.

Para os professores que atuam nas escolas participantes desta pesquisa são oferecidas formações que acontecem anualmente, em seminários, fóruns, encontros pedagógicos e reuniões de formação dentro e fora do espaço escolar. Os cinco professores que responderam a entrevista e o questionário foram unânimes em afirmar a importância da escola e da Rede Municipal promover atividades de formação para o corpo docente, gestores e funcionários, possibilitando a integração desses profissionais na superação de obstáculos que possam surgir nas escolas. Contudo, essas formações seriam adequadas às necessidades e demandas dos professores? A didática utilizada atende os professores?

Ao questionar os participantes da pesquisa, obtivemos como resposta: “*as formações acontecem em reuniões de professores nas escolas, organizadas pela equipe gestora e em reuniões dos professores da Rede Municipal organizadas pela SMECD*” (Entrevista, 2024, professora V). De forma bem sucinta, a professora IV respondeu que as formações acontecem “*de forma bem ampla e coletiva*”, as professoras I, II e III somente responderam “*sim, são oferecidas formações*” (Entrevista, 2024).

Os professores sinalizaram também a necessidade de mais encontros formativos sobre a temática da inclusão, reafirmando que se sentem despreparados para lidar com essa questão em sala de aula.

As experiências docentes dão-se em torno do contexto educativo, seja dentro ou fora da instituição escolar. O trabalho docente também é organizado levando-se em consideração as vivências do professor sejam elas da sua formação inicial ou também das experiências adquiridas no seu cotidiano dentro e/ou fora da escola. A experiência é parte da construção da identidade profissional docente (cuja atividade principal é o ensino), que envolve vários fatores, como a formação inicial, as formações continuadas, a organização e o planejamento do trabalho, o reconhecimento do espaço onde está atuando, entre outras (Silva; Silva; Castoldi, 2023, p. 180).

A atuação do professor exige reflexão, compreensão do contexto em que está inserida a sua escola e a experiência vivida pelos seus alunos. A formação é essencial, mas exige abertura para novos saberes e outras maneiras de fazer.

Importante nesse cenário é questionar sobre como temos pensado e proposto as formações para professores em nosso país. No bojo de nossa tradição histórico-cultural essas propostas têm partido de perspectivas abstratamente construídas a partir de vertentes teóricas que em certo momento detêm algum grau de hegemonia. Diante das pesquisas relativas às dinâmicas formativas para o exercício da docência cabe a proposta de pensar em outra perspectiva: partir da realidade concreta (observar, consultar, escutar professores, gestores, estudantes, e outros interlocutores), sondar cenários vigentes e para futuro próximo, elaborar reflexões (abstrair/teorizar), então, reconstruir propostas formativas mais adequadas a novos contextos e ao preparo para o futuro das novas gerações (Gatti, 2022, p. 5).

Entendemos como fundamental partir da experiência docente ao planejar formações, transformando o professor em protagonista do seu processo de capacitação profissional, uma vez que traz conhecimentos provenientes das experiências compartilhadas nos espaços escolares. É pertinente que a formação continuada dos profissionais da educação tenha como base conhecimentos específicos para a inclusão escolar de crianças na Educação Infantil.

Para Moura, Lemos e Oliveira (2018, p. 94):

O professor que há anos acumula experiência docente, precisa refletir sua prática e se permitir mudanças no sentido de superar paradigmas, saber que tem o direito a formação e se conscientizar que a escola somente irá cumprir sua função de formar o estudante com deficiência, se ele, professor, estiver ciente de sua responsabilidade com a inclusão, partir do pressuposto de que inclusão sem formação é exclusão.

A formação continuada precisa ser vista como requisito básico para a vida profissional do professor. Mediante estudos, reflexões, o docente muda suas concepções e simultaneamente o fazer pedagógico. Esse processo constante de aperfeiçoamento dos conhecimentos fundamentais relativos à atividade profissional tem por objetivo possibilitar um ensino de excelência as crianças. É necessário salientar que a formação continuada não substitui uma formação inicial bem fundamentada, no entanto, é pertinente para professores

que já atuam na docência, visto que há um avanço contínuo de novas tecnologias e conhecimentos.

Assim, cada vez mais é necessário que as instituições de ensino se comprometam a fornecer formações e capacitações que proporcionem espaços de troca de conhecimentos e saberes que permitam aos profissionais da educação uma melhor desenvoltura no processo de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica requer urgentemente novos instrumentos para o ensino em sala de aula para que se reflita e se tome consciência sobre o que precisa ser ensinado, como deve ser ensinado e porque deve ser ensinado aos alunos, exigindo, assim, maior comprometimento de todos pela excelência na educação (Ziesmann, 2018, p. 141).

É impossível que as formações continuadas contemplem as demandas de todos os professores, pois, anualmente, cada professor vivencia experiências diversas com suas crianças, por meio das diferentes histórias de vida que se apresentam, porém, alguns aspectos, se observados, podem tornar as formações mais eficazes, o fato de escutar as carências e as dúvidas sobre os problemas que adentram na escola pode fazer com que gestores priorizem alguns assuntos relevantes para ser tema de formações. Os processos de formação devem ajudar a desenvolver as competências necessárias para o exercício da profissão, suscitar mudanças no comportamento do professor, contribuindo para a compreensão das práticas pedagógicas, proporcionando acesso a novas metodologias e recursos educacionais.

Nas palavras de Nóvoa (2019, p. 11):

[...] os professores se juntam num coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Mesmo concordando ser a formação crucial para o desenvolvimento de saberes importantes, a fala de um professor registrada no diário de campo chama a atenção para a sobrecarga de afazeres dos professores, “cursos de formação à noite é inaceitável, depois de 8h em sala de aula, fica impossível manter o foco”. Podemos inferir, por intermédio das observações, que a maioria dos profissionais que trabalham na escola repudia o fato de ter que participar de formações fora do horário de trabalho, grande parte só comparece por ser obrigatório. Compete, então, aos gestores, o papel de mediar e incentivar os professores na busca do conhecimento, cientes da importância de oferecer um ensino melhor às crianças. Seria interessante considerar momentos de estudos durante o horário letivo, em grupos menores, talvez com mais flexibilidade a participação dos professores seria maior.

O intuito das formações deve ser o de trazer ideias novas, sugerir práticas exitosas, abordar diferentes teorias que, aliadas à prática, seriam um diferencial na elaboração do planejamento docente. O professor por si próprio pode agregar novos conhecimentos à sua profissão, basta querer continuar se aperfeiçoando. O ideal seria que educadores da Educação Infantil trocassem experiências com seus pares durante o tempo de planejamento, ideias de como utilizar jogos, histórias, canções e outras atividades lúdicas e prazerosas podem ser melhor elaboradas em conjunto pelos professores e isso também se configura como momentos de formação.

[...] a formação continuada possibilita aos professores reflexão crítica sobre sua atuação, a exploração de novas metodologias de ensino e adaptação a demandas constantes da sala de aula. [...] essas formações são espaços importantes para troca de experiências entre os pares, possibilitando um espaço colaborativo de aprendizagem (Souza; Tartari; Bassoli, 2023, p. 66).

O fazer educativo, assim como o professor, passa por um processo de transformação no decorrer da trajetória docente, à vista disso, as formações continuadas devem considerar o contexto no qual as práticas se estabelecem e como os professores aspiram conseguir novas formas de aperfeiçoamento, que posteriormente serão refletidos nas salas de aula. As mudanças propostas pela nova BNCC trouxeram alguns debates pertinentes à formação docente, o documento sustentado por três eixos visa direcionar a formação inicial e continuada dos professores do país.

No eixo do conhecimento, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais. Já no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo. No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar (Santos *et al*, 2018, p. 7).

A BNCC preconiza uma mudança na atuação dos professores, uma nova maneira de ensinar, em que o professor é mediador e incentiva, auxilia, abre caminhos para o protagonismo da criança na construção dos saberes, com base em novos instrumentos

pedagógicos. O PNE também tem como objetivo uma política nacional de formação de professores da Educação Básica, a meta 16 versa que,

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 13).

A meta 1, na estratégia 1.8, cita: “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” (Brasil, 2014, p. 3). Considerando tais leis, tanto a BNCC (2018) quanto a Lei 13.005 (Brasil, 2014) demonstram uma preocupação com a formação docente e trazem propostas de melhoria na qualidade da educação. Assim como as crianças público-alvo da Educação Especial têm garantias legais de estarem na escola, os professores têm garantias legais de receber formação continuada oferecida pela mantenedora. Entretanto, apesar dessas garantias, é necessário efetivar essas formações na prática.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo era analisar como ocorriam as práticas pedagógicas dos professores da Educação Infantil no contexto dos processos inclusivos escolares. Destaca-se, que o acesso e permanência das crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, estão evidenciados e garantidos na legislação nacional, estadual e municipal.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ainda necessita ser entendida e efetivada pelas pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a educação. Percebemos que apesar de toda a legislação vigente, a inclusão ainda é questionada, o que causa um embate entre quanto a escola regular é ideal para os alunos público-alvo da Educação Especial. O Brasil regulamenta através de documentos normativos e viabiliza (em parte) por meio de políticas públicas os processos inclusivos escolares. Porém, transpor as barreiras impostas pelas mantenedoras das escolas, bem como pelos gestores escolares e seus professores permanece como um desafio.

Nesse sentido, reconhecermos a importância da heterogeneidade nos contextos escolares, através da formação continuada dos professores, pode ser uma possibilidade de modificar as práticas pedagógicas, trazendo clareza quanto à intencionalidade das ações a serem planejadas, viabilizando o desenvolvimento integral de todas as crianças matriculadas nas escolas regulares.

Ao aproximar o nosso olhar à Educação Infantil de três escolas da rede municipal de um pequeno município do Alto Uruguai, pudemos identificar que as escolas possuem estruturas físicas de boa qualidade. Professores com formação exigida para o nível de ensino, assim como algumas professoras possuem formações específicas na Educação Especial inclusiva. Além disso, identificamos PPPs que atendem as orientações da PNEEPEI/2008 e documentos posteriores quanto à Educação Especial Inclusiva, mesmo não estando detalhados nestes documentos ações de como serão eliminadas as barreiras para a plena participação das crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas na escola regular.

Os participantes da pesquisa, ao serem questionados quanto ao planejamento, planos de ensino e adequações pedagógicas, fizeram referência à necessidade de observar as demandas e carências das crianças. Porém, não ficou evidente se existe uma preocupação por parte da escola quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) e, conseqüentemente, à necessidade de adequações pedagógicas e flexibilização curricular previsto no PPP das escolas.

Ao analisar o planejamento escolar e as necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, novamente os participantes enfatizaram que realizam atividades buscando incluir todas as crianças, contudo, aos poucos, ressaltaram que essas “crianças” dificultam o ensino.

As dificuldades mencionadas pelos professores estão relacionadas com a falta de formação, mas como mencionado anteriormente a rede municipal analisada oferece várias formações durante o ano letivo. Então realmente faltam formações ou elas são inadequadas para as necessidades dos docentes? Os dados sobrelevaram que, dos cinco professores entrevistados, apenas as crianças de duas professoras frequentam a sala de recursos. Ou seja, a possibilidade de se pensar um ensino colaborativo, em que o professor do AEE possa auxiliar no estudo de caso e planejamento voltados às crianças só se aplica a duas situações. As outras três crianças recebem atendimento clínico.

A partir dessas análises, distinguimos que o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas requer dos professores um novo olhar às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. O planejar é um processo constante de ação-reflexão-ação que exige continuidade, clareza, flexibilidade. Dar sentido ao planejamento é papel do professor, assim como criar situações que despertem o interesse das crianças, sejam elas público-alvo da Educação Especial ou não. Todavia, destacamos que, pelos dados analisados, observamos que o professor se encontra isolado em suas dificuldades, sem, talvez, um suporte adequado por parte dos profissionais da Educação Especial Inclusiva e, por conseguinte, encontra dificuldades em efetivar práticas pedagógicas na Educação Infantil no contexto dos processos inclusivos.

Considerando que há necessidade de mudanças nas práticas docentes, este estudo assume o desafio de contribuir para as futuras formações de professores da rede municipal analisada, pois torna-se indiscutível a qualidade do ensino e aprendizagem tão importante na etapa da Educação Infantil, mediante experiências e vivências, quando se almeja a construção de uma escola inclusiva, em que não haja espaço para preconceitos e sim o enaltecimento da diversidade. A continuidade deste estudo é fundamental para oportunizar os saberes necessários referentes à prática docente, a fim de assegurar aprendizagens significativas e adequadas a todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALARCÃO, Isabel (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Editora Porto, 1996.

ALMEIDA, Carmen Lúcia Leal. **Integração de novas tecnologias na Educação Infantil: Estudo de um projeto nas UMEIs de Belo Horizonte**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ALMEIDA, Marcus Garcia, FREITAS, Maria do Carmo Duarte. **A Escola no Século XXI: desafios permanentes, Projeto Político- Pedagógico, gestão escolar, métricas no contexto das TICs**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Brasport, 2015.

AZOULAY, Audrey. **Dia Internacional da Educação**. Unesco, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/days/education>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). Para pensar a docência na educação infantil*. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 17-27.

BAVARESCO, Viviane; CORRÊA, Carina Tramontina. O papel do supervisor escolar no planejamento da Educação Infantil: da intencionalidade à avaliação. *In: SARTORI, Jerônimo. Gestão Educacional: formação em cursos de especialização Faed/UPF*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; CUNHA; Chaiane Carol Alegri. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 9, n. 2, p. 04-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47456/cadecs.v9i2.38409>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/38409/25162> Acesso em: 28 nov. 2023.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; NUERNBERG, Adriano Henrique. As Concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. *In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – DOCÊNCIA NA SOCIEDADE MULTITELAS, 7.*, 2018. Florianópolis: COEB 2018. p. 01-10.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 fev. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem/Tailândia: UNESCO, 1990.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13, 26 ago. 2009b.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao>. Acesso em: 8 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13, 05 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1 (Edição Extra), Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 07 jul. 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 2, de 4 de agosto de 2015**. Brasília: MEC/Secadi/DPEE – SEB/DICEI, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12888-parecer-e-resolucao-normativos-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 05 out. 2009a.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009c.

BRASIL. **Salto para o Futuro**: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: MEC/SEB, 1998.

CAETANO, Ubirajara da Silva. **Interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) em aulas de educação física infantil**. 2020. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

CAMPOS, Cláudia Maria Ferreira. **Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Souza. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 16, p. 3-25, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2018.38786>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/38786>. Acesso em: 31 out. 2023.

CAVALCANTE, Fabiana Silva Zuttin. **Inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil**: relações, sentidos e práticas. 2018, 245 f. Tese (Doutora em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

CAVALCANTI, Wilianny Santos. O PPP e a Era Digital: Um desafio frente às Instituições de Ensino. **Revista Psipro**, Caruaru, v. 1, n. 1, p. 142-164, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8096945>. Disponível em: <https://www.revistapsipro.com/index.php/psipro/article/view/28>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CERCE, Livia Maria Rassi. Documentos pedagógicos no âmbito da escola de educação básica. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2022.

CONEXIA EDUCAÇÃO. Quais as principais causas da evasão escolar e como evitar esse problema. **Conexia Educação**, Gestão, 08 jun. 2022. Disponível em: <https://blog.conexia.com.br/evasao-escolar/>. Acesso em: 22 maio. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto n. 5.839, de 11 de julho de 2006. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 24 out. 2023.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação Inclusiva e a organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do projeto pedagógico**. Curitiba: CRV, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CÔNEGO STANISLAU OLEJNIK. **Projeto Político Pedagógico**. Getúlio Vargas: Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislau Olejnik, 2024.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CÔNEGO STANISLAU OLEJNIK. **Regimento Escolar**. Getúlio Vargas: Escola Municipal de Educação Infantil Cônego Stanislau Olejnik, 2021.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL OLIVO CASTELLI. **Projeto Político Pedagógico**. Getúlio Vargas: Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli, 2021.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL OLIVO CASTELLI. **Regimento Escolar**. Getúlio Vargas: Escola Municipal de Educação Infantil Olivo Castelli, 2021.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PEDRO HERRERIAS. **Projeto Político Pedagógico**. Getúlio Vargas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, 2023.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PEDRO HERRERIAS. **Regimento Escolar**. Getúlio Vargas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Herrerias, 2021.

EVANGELISTA, Darlan Aragão. Educação Infantil: Uma análise da prática pedagógica. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, [s. l.], n. 4, p. 75-96, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernardete Angelina. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 7, e022009, p. 1-15, 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na Educação Básica: A relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEÉBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265>. Acesso em: 21 jun. 2024.

GUADAGNIN, Alessandra Aparecida. **Formação docente em serviço no contexto da Inclusão Escolar na Educação Infantil**. 2022. 163 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2022.

GUADAGNINO, Keli dos Santos. **Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil**. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

GUALBERTO, Cristiano Garcez. **Atitudes Sociais e Prática Pedagógica nas aulas de Educação Física em uma perspectiva inclusiva**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/ibict/pt-br>. Acesso em: 28 abr. 2024.

LEPKE, Sonize. **O gestor da escola pública da região Noroeste do Rio Grande do Sul: políticas educacionais na perspectiva da inclusão**. 2019. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka. Projeto Político-Pedagógico: uma das representações do processo participativo. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. Educação e Tecnologias: sujeitos des(conectados)?, 6., 2009, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Jesuíta, 2009.

LIMA, Ana Luiza Faria. **Concepções de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar: um estudo de práticas pedagógicas**. 2019. 60 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LIMA, Frederico Santiago; MARTINS, Rosângela Pimentel. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n, 42, 8 nov. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/42/adaptacoes-curriculares-para-alunos-com-necessidades-educacionais-especificas-e-os-desafios-de-sua-operacionalizacao>. Acesso em: 26 jun. 2024.

LOPES, Alana Dolmen. **A interação entre alunos com e sem deficiência na educação infantil na perspectiva do professor de educação física**: Um modelo de intervenção na formação continuada. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

LOPES, Carla Markus. **Práticas pedagógicas para alunos com Transtorno do Espectro Autista**: Processos inclusivos no contexto escolar. 2022. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Raíssa Anahy. **O Processo De Inclusão Na Educação Infantil**: Estudo de uma escola do município de Cachoeira do Sul/RS. 2022. 85 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

MANRIQUE, Cristiane Pawlak. **Mediações Pedagógicas**: contribuições ao planejamento do ensino para o trabalho com pessoas com deficiência. 2022. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão (orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARTINS, Juliana Beatriz de Macedo. **Avaliação na educação infantil**: o desafio de avaliar sem classificar. 2021. 41 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Gama, 2021.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, julho 2004, p. 131-142. DOI: <http://doi.org/10.21713/2358-2332.2004.v1.26>. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/26>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MOREIRA, Marco Antônio; NARDI, Roberto. Mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: Alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 2, n. 3, p. 1-9, 2009. DOI: <http://doi.org/10.3895/S1982-873X2009000300001>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de Conhecimento: A Metodologia na Prática. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.8, n. 55, p. 69-81, ago. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 05 nov. 2023.

MOURA, Kátia Maria de; LEMOS, Sebastiana Micaela Amorim; OLIVEIRA, Edjofre Coelho de. A formação docente na perspectiva da inclusão escolar de alunos surdos. *In*: EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura. **Educação Inclusiva: diversos olhares entre teorias e a práticas**. Curitiba: Appris, 2018. p. 83-102.

NASCIMENTO, Sonia Maria do. **A criança sob a ótica do jornal da cidade de Goiânia: marcas da (in)visibilidade**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/#>. Acesso em: 03 jun. 2024.

NUNES, Tarcia Gabriela Holanda. **A relação professor(a)/aluno(a) no processo de ensino aprendizagem**. 2017. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciada em Pedagogia) – Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, 2017.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de *et al.* Grupo focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 19, n. 41, p. 1-13, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).

POLETTI, Mírian Eugênia Meneguello; LOSS Adriana Salette. A Docência na Região do Alto Uruguai/RS DE 1930 A 1980: Histórias de vida profissional, experiências e práticas

pedagógicas. **Anais do SEPE-Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Chapecó, v. 9, p. 1-2, 2019.

RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luiz; PAIVA, Fábio da Silva. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olhares - Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 210-226, out. 2017.

RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira. **Formação Continuada De Professores: a criação de sequências didáticas para uma educação na perspectiva inclusiva**. 2021. 96 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Absoulute Christian University, São Paulo, 2021.

SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e processos de formação. *In*: SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (org.). **Inclusão na educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-68.

SANTANA, Andressa Maciel Nonato; TEIXEIRA, Verônica Rejane de Lima. A Importância de Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial em Escolas Públicas. **Id on Line Revista de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes, v. 16, n. 63, p. 299-313, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v16i63.3588>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3588>. Acesso em: 05 nov. 2023.

SANTOS, Edimar Adalberto dos; MOURA, Kátia Maria de. A relação professor aluno e sua influência no processo de inclusão escolar. *In*: EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura. **Educação Inclusiva: diversos olhares entre teorias e práticas**. Curitiba: Appris, 2018. 201 p. 25-52.

SANTOS, Elisete Souza dos *et al.* O desafio para professores frente a implantação de propostas da Nova Base Nacional Curricular (BNCC). *In*: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN, 3., 2018, Asunción, Paraguay. **Anais...** Asunción, Paraguay: UTIC, 2018.

SANTOS, Erlane Cristhynne Felipe dos. **Entre labirintos de percepções e conhecimentos sobre deficiência visual: marcas nas práticas pedagógicas de docentes da educação infantil**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SANTOS, Isabelle Sercundes. **A Criança Com Transtorno Do Espectro Autista Na Sala Regular Da Educação Infantil: Das Políticas Educacionais às Práticas Pedagógicas Em João Pessoa-PB**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, Barra do Garças, v. 33, p. 121-145, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 05 nov. 2023.

SCHENAIDER, Caroline de Oliveira; ZIESMANN, Cleusa Inês; LEPKE, Sonize. Diálogos entre formação de professores, avaliação e educação inclusiva. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-14, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.18219.089. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18219>. Acesso em: 26 jun. 2024.

SILVA, Édina de Souza da; SILVA, Eliana Luísa Chiaradia da; CASTOLDI, Letícia Luana. A experiência na formação docente: uma análise em John Dewey. *In*: BAGNARA, Ivan Carlos; ODY, Leandro Carlos. **Formação e trabalho docente: ensaios reflexivos**. Curitiba: CRV, 2023.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva**. 2022. 133 f. Guia (Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SILVA, Thalita Pereira; NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha. Concepção de infância e ludicidade: influências da visão sobre a infância na proposta de atividades para a educação infantil da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, [s. l.], v. 6, n. 12, 2021.

SILVA, Viviane Regina de Oliveira. **Mapeamento das pesquisas em Educação Matemática Inclusiva: A Partir da criação e atuação do GT 13 no SIPEM da SBEM**. 2020. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

SOARES, Rosângela Teles Carminati. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas**. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022.

SORIANO, Fernanda Dias Ferraz. **Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2022.

SOUTO, Márcia Jerônimo de. **Cultura escolar e inclusão na educação infantil: um estudo em uma escola de aplicação**. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SOUZA, Adriano José Barroso. **Ser professor de filosofia: A Construção da Identidade Docente no Ensino Médio em Carutapera/MA**. 2020. 156 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

SOUZA, Gisiane Correa; TARTARI, Salete; BASSOLI, Sheila Marques Duarte. O professor ideal versus o professor possível: embates entre a formação inicial e a atuação profissional. *In*: BAGNARA, Ivan Carlos; ODY, Leandro Carlos. **Formação e trabalho docente: ensaios reflexivos**. Curitiba: CRV, 2023. p. 53-70.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, Tathiane de. A importância da escuta ativa e da observação na Educação Infantil. **Portal caleidoscópio**, Educação Infantil, 7 jun. 2023. Disponível em: <https://portalcaldescopio.com.br/a-importancia-da-escuta-ativa-e-da-observacao-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 24 maio. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 22 maio. 2024.

UNICEF. **Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes**. Unicef/Ipec, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-brasileira-em-2022-a-voz-de-adolescentes>. Acesso em: 02 fev. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Disciplina e Indisciplina na Escola. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 19, n. 112, p. 5-13, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 21. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da Escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia de. **Escola: do projeto político pedagógico**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus Editora, 2013.

VIEIRA, Abel Gomes; SAMPAIO, Thais Fernandes. A reflexão sobre a prática docente e a aproximação com a realidade discente orientando uma intervenção pedagógica de valorização da cultura cigana **Revista Metalinguagens**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 105-128, maio. 2021. Disponível em: <https://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/960>. Acesso em: 01 nov. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAIDAN, Samira; FERREIRA, Maria Cristina Costa; KAWASAKI, Terezinha Fumi. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-103, 2018.

ZIESMANN, Cleusa Inês. **Inclusão, Experiências e Práticas Pedagógicas: O Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na perspectiva de Vygotsky.** 2018. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.



APÊNDICE A – Termo de Autorização da Instituição

Eu, _____
abaixo assinado, responsável pela Secretaria de Educação do Município de (Município do Alto Uruguai), autorizo a realização do estudo: Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: um diálogo com professores da rede municipal de uma cidade do Alto Uruguai Gaúcho, a ser conduzido pela pesquisadora Mestranda em Educação Andréa Eugênia Perin, da Instituição Universidade Federal Fronteira Sul-UFFS, Campus Erechim. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições as quais representamos. O objetivo principal da pesquisa é: analisar as práticas pedagógicas na Educação Infantil diante dos processos inclusivos da rede municipal de uma cidade do Alto Uruguai Gaúcho, investigando também os documentos norteadores como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, estabelecendo relações dos mesmos com as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas na rede regular de ensino.

As atividades serão as seguintes: Questionário enviado aos professores regentes com crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas em suas turmas e entrevista com perguntas relacionadas à área de pesquisa que serão gravadas mediante a autorização dos participantes, do contrário serão entregues de forma impressa aos interessados. Só terão acesso à análise dos dados a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificar qualquer pessoa envolvida na pesquisa será omitido na divulgação dos resultados da mesma, e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, poderá ser solicitado do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste termo.

Autorizo a pesquisadora a conhecer as escolas e conversar sobre sua pesquisa com os professores, salientando que os mesmos têm total autonomia em participar da pesquisa somente se for da sua vontade.

Declaramos ainda que os pesquisadores devem estar cientes e sujeitos ao regramento das instituições para acesso a ambientes, profissionais e documentos que serão analisados somente com a permissão da mantenedora.

Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Cidade, dede 20.....

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Lista Nominal de Pesquisadores:

Mestranda: Andréa Eugênia Perin

Professora Dra. Sonize Lepke



APÊNDICE B – TCLE para maiores de 18 anos-caso geral-Questionário

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE UMA CIDADE DO ALTO URUGUAI GAÚCHO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: um diálogo com professores da rede municipal de uma cidade do Alto Uruguai Gaúcho, desenvolvida por Andréa Eugênia Perin, discente do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação da Professora Dra. Sonize Lepke.

O objetivo central do estudo é: analisar as práticas pedagógicas na Educação Infantil diante dos processos inclusivos da rede municipal de uma cidade do Alto Uruguai Gaúcho, investigando também os documentos norteadores como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, estabelecendo relações dos mesmos com as práticas pedagógicas voltadas a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial, matriculadas na rede regular de ensino. Justifico a relevância desse trabalho compreendendo a importância do reconhecimento e valorização das potencialidades e necessidades de cada criança nos processos de ensino e aprendizagem, tornando real sua inserção no processo educativo e oportunizando práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de suas capacidades, constituindo sua identidade, garantindo o direito fundamental de estar inserido na sociedade. Tal desafio precisa constantemente ser questionado pelos profissionais de educação devido a realidade do contexto educativo existente.

O convite a sua participação se deve a você professor(a) regente ter crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas na sua turma. Será muito importante para a minha pesquisa poder conhecer suas práticas, vivências e experiências com essas crianças.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste termo.

“A sua participação consistirá em responder a um questionário relacionado à área de pesquisa”. Só terão acesso a análise do questionário a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de proporcionar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas das escolas pesquisadas sob a ótica da inclusão, valorizando as metodologias existentes e auxiliando no aprimoramento de práticas de trabalho colaborativas, destacando o compromisso com o aprendizado de crianças público-alvo da Educação Especial, possibilitando o desenvolvimento individual e respeitando os limites e tempos de cada criança, promovendo a equidade na educação.

A participação na pesquisa poderá causar risco, mesmo que mínimos. A autonomia e as opiniões dos professores envolvidos serão consideradas, procurando não os constranger e nem trazer lembranças dolorosas, buscando não causar nenhum dano emocional, ou risco social, o sigilo das informações coletadas será eticamente respeitado pelo pesquisador. Lembrando que, se o participante da pesquisa se sentir desconfortável em responder às questões, poderá a qualquer tempo desistir da sua participação na mesma.

Os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE: 76568723.5.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS: 6.621.968

Data de Aprovação: 23/01/2024

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato profissional com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel: (54– 992099458)

e-mail: aandreaperinn@hotmail.com

Endereço para correspondência: Rua Luiz Ribeiro da Silva, Nº 677. CEP: 99930-000. Bairro São José. Cidade de Estação-RS

E-Mail: cep.ufs@ufs.edu.br

http://www.ufs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul.

CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura: _____



APÊNDICE C – Questionário

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é investigar as práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. O questionário estará disponível a professores regentes que queiram participar da pesquisa. Ressalto a confidencialidade dos sujeitos envolvidos, salientando que as únicas pessoas que terão acesso ao questionário serão a pesquisadora, mestrande Andréa Eugênia Perin, e sua orientadora Professora Dra. Sonize Lepke. Para tanto, solicito a sua colaboração como profissional da área de educação e da importância da sua participação na pesquisa. Me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo e-mail: (*aandreaperinn@hotmail.com*) e pelo telefone: ((54)992099458).

Desde já, agradeço sua participação.

Responda às seguintes questões:

1. A escola em que você atua oferece suporte necessário para trabalhar com crianças público-alvo da Educação Especial matriculados na rede regular de ensino? Se oferece, quais suportes?

2. Quantas crianças público-alvo da Educação Especial têm na turma que você atua? Qual o diagnóstico das mesmas?

3. Quais as principais dificuldades como docente você percebe no trabalho com crianças público-alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino? Como você avalia o desenvolvimento das habilidades dos estudantes?

4. Sua sala de aula possui acessibilidade e materiais diferenciados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, de acordo com as necessidades do educando? Quais? E o que na sua opinião ainda falta?

5. Quanto ao planejamento, ele é diferenciado para a criança, ou adaptado para melhor atendê-lo em suas dificuldades? Explique?

6. Você como docente teve acesso ao diagnóstico do educando público-alvo da Educação Especial matriculado na escola e que participa das suas aulas? Acha importante conhecer a história da criança para poder auxiliar no seu desenvolvimento? Por quê?

7. Quais os recursos e estratégias usadas por você como docente da turma e pela escola como um todo para melhor acolher essa criança, promovendo um convívio no ambiente escolar que beneficie a todos?

8. Fazendo uma análise entre a teoria e a prática, marque (S) para sim nas questões que concorda e (N) para não nas questões que você discorda sobre uma escola inclusiva de qualidade:

() Uma escola inclusiva, com equidade (respeito à igualdade de direitos), deve envolver todos os setores da escola, desde o administrativo até o pedagógico, assegurando a permanência do educando e as condições necessárias para sua aprendizagem?

() É importante a escola promover atividades de formação para todo corpo docente, gestores e funcionários possibilitando a integração desses profissionais na superação de obstáculos que podem surgir, de modo a garantir a segurança e o respeito às crianças público-alvo da Educação Especial?

() Você como docente se sente preparado para atender as demandas dos alunos com necessidades especiais?

() Você concorda que a inclusão implica em práticas inovadoras e avaliação contínua e diversificada, valorizando verdadeiramente até mesmo os pequenos avanços da criança, respeitando suas necessidades educativas?

() Você é a favor da inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial em escolas regulares?

() Você concorda que a inclusão de alunos na rede regular de ensino não se restringe somente à escola, mas também de redes de colaboração como a família e de uma equipe multidisciplinar que auxilia no desenvolvimento dos mesmos?

() Você conhece a legislação referente à inclusão?

() Frequentemente constata-se em salas de aula barreiras entre crianças incluídas e os demais educandos, não havendo assim uma efetiva socialização, causando um certo distanciamento entre eles. Na sala de aula que você professor(a) rege, acontece isso?

() É necessário haver mais encontros formativos sobre o assunto: Inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial nas redes regulares de ensino?

() O Projeto Político- Pedagógico da sua escola e o Regimento Escolar dedica parte dele à educação inclusiva, permitindo a participação de estudantes público-alvo da Educação Especial nas diversas atividades promovidas pela escola?

() O educando com necessidades especiais matriculado na escola tem atendimento em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com equipe multidisciplinar (psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional), dependendo das suas especificidades?



APÊNDICE D – Declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, eu, Andréa Eugênia Perin, RG 7043405922 e CPF 59421517091, pesquisadora do projeto, o representante legal da instituição (Escolas municipais de um Município do Alto Uruguai) envolvida no projeto de pesquisa intitulado: Práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil: um diálogo com professores da rede municipal de uma cidade do Alto Uruguai Gaúcho, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que a pesquisadora deverá cumprir os termos da Resolução 466/12 que determina quanto aos aspectos éticos da pesquisa: ‘O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa’. A pesquisadora deverá estar ciente do Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA). Lei nº 13.010, mais conhecida como Lei Menino Bernardo e sancionada no dia 26 de junho de 2014, alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados sem o uso de castigos físicos, de tratamento cruel ou degradante e da Lei nº 13.441, de 8 de maio de 2017 que altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para prever a infiltração de agentes de polícia na internet com o fim de investigar crimes contra a dignidade sexual de criança e de adolescente.

Importante também elencar neste documento a Lei nº 9.455 LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA COORDENAÇÃO DE ESTUDOS LEGISLATIVOS - CEDI que define os crimes de tortura e dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º Constitui crime de tortura: I - constranger alguém com emprego de violência ou grave ameaça, causando-lhe sofrimento físico ou mental: a) com o fim de obter informação, declaração ou confissão da vítima ou de terceira pessoa; b) para provocar ação ou omissão de natureza criminosas; c) em razão de discriminação racial ou religiosa; II - submeter alguém, sob sua guarda, poder ou autoridade, com emprego de violência ou grave ameaça, a intenso sofrimento físico ou

mental, como forma de aplicar castigo pessoal ou medida de caráter preventivo. Pena - reclusão, de dois a oito anos. § 1º Na mesma pena incorre quem submete pessoa presa ou sujeita a medida de segurança a sofrimento físico ou mental, por intermédio da prática de ato não previsto em lei ou não resultante de medida legal. § 2º Aquele que se omite em face dessas condutas, quando tinha o dever de evitá-las ou apurá-las, incorre na pena de detenção de um a quatro anos. § 3º Se resulta lesão corporal de natureza grave ou gravíssima, a pena é de reclusão de quatro a dez anos; se resulta morte, a reclusão é de oito de dezesseis anos. § 4º Aumenta-se a pena de um sexto até um terço: I - se o crime for cometido por agente público; II - se o crime for cometido contra criança, gestante, portador de deficiência, adolescente ou maior de 60 (sessenta) anos; * Inciso II com redação dada pela Lei nº 10.741, de 01/10/2003. III - se o crime for cometido mediante sequestro. § 5º A condenação acarretará a perda do cargo, função ou emprego público e a interdição para seu exercício pelo dobro do prazo da pena aplicada. § 6º O crime de tortura é inafiançável e insuscetível de graça ou anistia. § 7º O condenado por crime previsto nesta Lei, salvo a hipótese do § 2º, iniciará o cumprimento da pena em regime fechado. Art. 2º O disposto nesta Lei aplica-se ainda quando o crime não tenha sido cometido em território nacional, sendo a vítima brasileira ou encontrando-se o agente em local sob jurisdição brasileira. Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Diante a legislação citada neste termo a pesquisadora fica ciente da importância de desenvolver uma pesquisa baseada na ética e respeito aos sujeitos envolvidos.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Local, data



ANEXO A – Marcos históricos e normativos da Educação Especial

Marcos históricos

1834 – Nasceu, no Rio de Janeiro, José Álvares de Azevedo, cego de nascença.

1837 – Louis Braille inventou o sistema conhecido pelo seu nome – Sistema Braille.

1845 – José Álvares de Azevedo foi levado à França para estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris.

1850 – José Álvares de Azevedo retornou ao Brasil com o ideal de disseminar o sistema Braille a todos os cegos, possibilitando a todos o acesso ao conhecimento por meio da leitura e escrita. Com apenas 16 anos de idade, o jovem tornou-se o primeiro professor especializado no ensino de cegos no Brasil e passou a ministrar palestras em todos os lugares possíveis, incluindo os salões da Corte Imperial. Uma de suas alunas cegas foi o elo para que o jovem professor conseguisse uma audiência com o Imperador e o convencesse de que o Braille era a forma de acabar com o analfabetismo entre os cegos no Brasil.

1854 – Foi criado, no Brasil, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O Imperial Instituto de Meninos Cegos é atualmente o Instituto Benjamin Constant – IBC.

1857 – Foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos.

1932 – Foi criada a Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

1948 – Foi assinada a Declaração Universal dos Direitos Humanos na III Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, assinada pelo Brasil na mesma data.

1954 – Surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

1954 – Foi inaugurada a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação – ABBR.

1957 – O “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a se chamar “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES. Nessa época, foi oficialmente proibida a língua de sinais nas salas de aula, mas, mesmo com a proibição os alunos surdos continuaram a usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola.

1957 – Foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957).

1958 – Foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958).

1960 – Foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960).

1961 – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, art. 8º e 9º tratavam da educação dos “excepcionais”.

1962 – Foram oficializadas as convenções Braille para o uso na escrita e na leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille (Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962).

1962 – Foi criada a Federação Nacional das APAES.

1970 – Foi criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi – FENASP.

1973 – Foi criado, no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento aos excepcionais. (Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973).

1977 – Nasceu a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA, composta apenas por pessoas ouvintes.

1981 – Fundada a Associação Niteroiense dos Deficientes Físicos – ANDEF.

1983 – Foi criada a Associação de Amigos do Autista – AMA.

1984 – Foi criada a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos – ONEDEF.

1986 – O Centro Nacional de Educação Especial – CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial – SESPE, como órgão central de direção superior do Ministério da Educação. (Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986).

1986 – Foi criada a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

1986 – Foi criado o Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED.

1987 – Foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS.

1988 – Foi criada a Associação Brasileira de Autismo – ABRA.

1989 – Foi criada a Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, órgão autônomo do Ministério da Ação Social (Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989).

1989 – A Convenção sobre os Direitos da Criança é adotada pela ONU. Foi ratificada pelo Brasil em 1990.

1990 – A SESPE foi extinta e a responsabilidade pela Educação Especial passou para a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEAB, que criou o Departamento de Educação Supletiva e Especializada (Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990).

1992 – A educação especial voltou a ser representada por uma secretaria específica: ressurgiu a Secretaria de Educação Especial, recebendo a sigla SEESP.

1992 – Foi criada a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME.

- 1994 – Foi publicada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, resultado da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada na Espanha (ONU), da qual o Brasil foi signatário.
- 1994 – Foi instituída a primeira Política Nacional de Educação Especial, pela SEESP/MEC.
- 1994 – Foi criada a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down.
- 1995 – Foi instituído pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, o Conselho Nacional de Educação – CNE.
- 1995 – Foi criado o Comitê Paraolímpico Brasileiro – CPB.
- 1999 – Foi instituído o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, por meio do Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999.
- 1999 – Elaboração do documento “A educação que nós surdos queremos”, feito pela comunidade surda em Porto Alegre/RS.
- 2001 – A Convenção da Organização dos Estados Americanos promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O Brasil a ratificou por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.
- 2003 – Foram criados os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS.
- 2003 – Foi criado o Conselho Brasileiro para Superdotação – CONBRASD.
- 2004 – Foram criados os Centros de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAPs e Núcleos de Apoio e Produção Braille – NAPPB.
- 2004 – Foi criado o Programa Incluir, para promover a acessibilidade na educação superior. A partir de 2012, essa ação foi universalizada atendendo todas as Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.
- 2004 – Foi criada a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC (Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004).
- 2005 – Foram criados os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S.
- 2006 – Início do primeiro Curso de Graduação em Letras Libras, Licenciatura, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.
- 2006 – Instituído o PROLIBRAS– Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – Libras e Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

2008 – Foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2008 – Foi criada a Organização Nacional de Cegos do Brasil – ONCB.

2008 – Foi criada a Confederação Brasileira de Desportos de Deficientes Visuais.

2011 – Foi alterada a estrutura organizacional do MEC, sendo acrescentada a palavra Inclusão, criando, portanto, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. (Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011).

2014 – A FENASP mudou para Federação Nacional das Associações Pestalozzi – Fena Pestalozzi.

2016 – Foi fundado o Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência – CRPD.

2017 – Foi homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do ensino médio.

2019 – Foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP, conseqüentemente extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019). As competências foram redefinidas pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019.

2020 – A Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência passa a ser denominada Diretoria de Educação Especial – DEE (Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019).

2020 – Assinatura do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida.

Marcos normativos

1948 – Declaração Universal dos Direitos Humanos – Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro de 1948.

1971 – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. É a segunda Lei de Diretrizes e Bases do Brasil. O artigo 9º previa “tratamento especial aos excepcionais”.

1988 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88).

1989 – Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social [...] e dá outras providências.

1990 – Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/1989), promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.

1990 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/1990).

1990 – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

1996 – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

1996 – Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Unesco, 1996.

1999 – Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

1999 – Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção e dá outras providências.

2000 – Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica,

2000 – Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Conselho Nacional de Educação/MEC.

2002 – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

2004 – Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

2005 – Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 2000.

2009 – Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

2011 – Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e dá outras providências.

2012 – Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2013 – Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

2014 – Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a Lei nº 12.764, de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).

2015 – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI.

Política Nacional de Educação Especial 2015 – Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

2015 – Declaração de Incheon para a Educação – Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Fórum Mundial de Educação. ONU, 2015.

2018 – Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

2018 – Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, que assegura atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.

2018 – Decreto nº 9.522, de 8 de outubro de 2018, que promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso.

2020 – Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, para instituir a Carteira de Identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Ciptea, e dá outras providências.