

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

**CAMILA FORESTI
PRISCILA VENDRAMETTO DA PAIXÃO**

O PRINCÍPIO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Uma análise das políticas educacionais

CHAPECÓ

2024

CAMILA FORESTI
PRISCILA VENDRAMETTO DA PAIXÃO

O PRINCÍPIO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Uma análise das políticas educacionais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal da
Fronteira Sul (UFFS), como requisito para
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Gräff

CHAPECÓ

2024

CAMILA FORESTI
PRISCILA VENDRAMETTO DA PAIXÃO

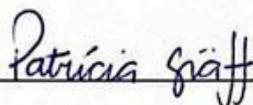
O PRINCÍPIO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Uma análise das políticas educacionais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

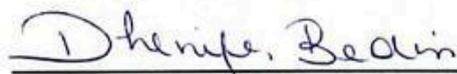
Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 22/10/2024.

BANCA EXAMINADORA



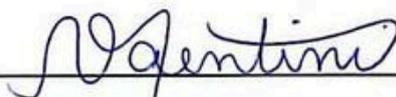
Prof.ª Dr.ª Patricia Gräff- UFFS

Orientadora



Prof.ª Ma. Dhenifer Bedin

Avaliadora



Prof.ª Ma. Naiara Letícia Valentini – UFFS

Avaliadora

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como tema as políticas de inclusão na Educação Infantil. O objetivo geral visa analisar a operacionalização dessas políticas nos municípios de Coronel Freitas/SC e de Xaxim/SC, sendo desdobrado nos seguintes objetivos específicos: a) compreender o percurso histórico da inclusão como princípio educativo nas políticas educacionais; b) identificar a ênfase na inclusão, no conjunto de políticas que orientam a Educação Infantil, e; c) analisar os focos assumidos pela inclusão na Educação Infantil, nos municípios analisados. O percurso metodológico seguiu uma abordagem qualitativa, sendo a primeira etapa uma análise documental, focada em políticas educacionais brasileiras que orientam a inclusão na Educação Infantil. Além da pesquisa documental, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para complementar as análises. A terceira etapa constituiu uma pesquisa de campo em instituições de Educação Infantil, em Xaxim e Coronel Freitas. A coleta de dados foi realizada por meio de grupos focais (rodas de conversa), que revelaram desafios voltados às políticas de inclusão. Os resultados evidenciam: a falta de conhecimento sobre as políticas de inclusão; a insuficiência na formação continuada de professores nos municípios investigados; desarticulação entre professoras regentes e segundas professoras na elaboração dos planejamentos, e; os desafios enfrentados na educação inclusiva. As conclusões apontam que ainda são necessários esforços e investimentos que garantam as condições para que a escola possa acolher e escolarizar a todos, promovendo uma educação de qualidade, com currículos adequados e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade.

Palavras-chave: Políticas de inclusão; educação infantil; educação inclusiva.

ABSTRACT

This final paper is about inclusion policies in Early Childhood Education. The general objective is to analyze the operationalization of these policies in the cities of Coronel Freitas/SC and Xaxim/SC, and is divided into the following specific objectives: a) to understand the historical path of inclusion as an educational principle in educational policies; b) to identify the emphasis on inclusion in the set of policies that guide Early Childhood Education; and; c) to analyze the focuses assumed by inclusion in Early Childhood Education in the cities analyzed. The methodological path followed a qualitative approach, with the first stage being a documentary analysis, focused on Brazilian educational policies that guide inclusion in Early Childhood Education. In addition to the documentary research, a bibliographical research was carried out to complement the analyses. The third stage consisted of field research in Early Childhood Education institutions in Xaxim and Coronel Freitas. Data collection was carried out through focus groups (conversation circles), which revealed challenges related to inclusion policies. The results show: lack of knowledge about inclusion policies; the lack of ongoing teacher training in the municipalities investigated; the lack of coordination between teachers and second teachers in the preparation of plans; and the challenges faced in inclusive education. The conclusions indicate that efforts and investments are still needed to ensure the conditions for schools to welcome and educate everyone, promoting quality education, with appropriate curricula and pedagogical practices that respect diversity.

Keywords: Inclusion policies; early childhood education; inclusive education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEIM Centro de Educação Infantil Municipal

LDB Lei de Diretrizes e Base

PNEEPEI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PAEE Professor de Atendimento Educacional Especializado

PME Plano Municipal de Educação

PR Professora Regente

PEE Professora da Educação Especial

UFFS Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 METODOLOGIA.....	10
3 RESULTADO E DISCUSSÕES.....	15
4 CONCLUSÃO.....	24
REFERÊNCIAS.....	26

1 INTRODUÇÃO

O presente projeto toma a inclusão como um princípio que, produzido pelas políticas educacionais, orienta a educação. Inúmeros debates, investimentos e ações têm sido desenvolvidos no Ensino Fundamental desde, pelo menos, a produção e publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) – em 2008. No entanto, as etapas do Ensino Médio, Profissional e Superior, bem como a Educação Infantil, ainda carecem de investimentos em recursos, discussões e processos formativos para promover, adequadamente, a aprendizagem do público da Educação Especial. Em nossas pesquisas percebemos a escassez de publicações sobre esse tema na Educação Infantil, o que nos motivou a escolhê-lo como tema da pesquisa. Para a PNEEPEI, “a inclusão escolar tem início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global” (Brasil, 2008, s/p).

Nos últimos anos as políticas de inclusão ganham cada vez mais destaque. O número de crianças com deficiências matriculadas na educação comum vem crescendo gradativamente. Conforme os dados do Censo da Educação Básica de 2023, no Brasil há um total de 284.874 crianças matriculadas na modalidade de Educação Especial, na Educação Infantil. Nos municípios que subsidiam as pesquisas de campo, no ano de 2023 estavam matriculadas, na modalidade de Educação Especial na etapa da Educação Infantil: em Coronel Freitas/SC, 9 crianças, e em Xaxim/SC, 22 crianças. Vale destacar o número de habitantes de cada município, de acordo com o último Censo 2022 em Coronel Freitas havia 10.388 habitantes e em Xaxim 31.918 habitantes. Esses números evidenciam que a inclusão está se consolidando nas instituições de ensino comum. Para Bruno e Nozu (2019, p. 695), “na última década, em razão da política de inclusão em vigor, acompanhamos significativa evolução de matrículas de crianças PAEE [público alvo da Educação Especial] em classes/escolas comuns no âmbito da Educação Infantil”, o que mostra a necessidade de investimentos formativos, de recursos humanos e financeiros e de infraestrutura nas escolas de Educação Infantil, de modo a assegurar o direito à educação desse público.

O foco deste trabalho é analisar as políticas de inclusão na Educação Infantil, a partir de dois movimentos investigativos principais: o primeiro é constituído pela

leitura de materiais selecionados no Portal de periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e pela análise documental - cujo detalhamento será apresentado na metodologia - e o segundo se dará a partir de uma pesquisa de campo, a ser realizada com os profissionais que atuam de forma direta ou indireta com os estudantes que compõem o público da Educação Especial, nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) dos municípios de Coronel Freitas/SC e de Xaxim/SC.

No município de Coronel Freitas, o documento *Plano Municipal de Educação* (PME) traz, em algumas metas, a garantia de acompanhamento de um profissional habilitado na área da Educação Especial para as crianças com deficiência. A Meta 4, no item 4.3, traz o seguinte:

Garantir a oferta do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, a todos os(as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade/impulsividade, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por diagnóstico (Coronel Freitas, 2015, p. 105).

Segundo o PME, a Secretaria Municipal de Educação deve garantir o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência. Porém, no final do ano de 2023, o Conselho Municipal de Educação (CME) de Coronel Freitas produziu a resolução nº 1, de 22 de novembro de 2023, segundo a qual, além do segundo professor, pode acompanhar as crianças com deficiência um profissional de apoio, cuja necessidade deve ser atestada por laudo médico. De acordo com essa resolução:

Entende-se como Profissional de Apoio em Turma o profissional cursando Pedagogia, ou outra licenciatura na área de educação, ou ensino médio que acompanha e atua em conjunto com o professor regente em sala de aula, para o fim especial atender aos alunos com deficiência, e supletivamente aos demais alunos da turma [...] (Coronel Freitas, 2023, p. 3).

No município de Xaxim, o PME (2015/2025) destaca a importância da inclusão das crianças com deficiência no ensino comum apontando que:

A educação inclusiva implica em aumentar a participação dos estudantes e reduzir suas exclusões culturais, curriculares e comunitárias nas escolas locais, bem como, restaurar a cultura, as políticas e a prática dos centros educacionais para que possam atender à diversidade dos/as alunos/as e de suas respectivas localidades (Xaxim, 2015, p. 58).

Além disso, segundo o documento, “a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos propostos para sua educação” (Xaxim, 2015, p. 57). No PME do município de Xaxim, a descrição da Educação Especial está localizada no tópico 7, em que é apontado sobre diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas/estratégias. É necessário destacar que o documento possui 32 objetivos e 25 estratégias, sendo a meta 6 referente a Educação Especial, propondo:

META 6: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/impulsividade e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados, nos termos do Art. 208, inciso III, da Constituição Federal, do Art. 163 da Constituição Estadual e do Art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, com status de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, e nos termos do Art. 8º do Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, até o último dia de vigência desse Plano (Xaxim, 2015, p. 62).

Vale ressaltar que as metas e as estratégias expressas no PME deste município são baseadas na Meta 4 do Plano Nacional da Educação (PNE). Ambos os municípios acrescentam o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (sob nomenclaturas distintas) como público da Educação Especial, o que não está previsto na meta 4 do PNE.

Diante desse conjunto de elementos iniciais, que abrem a discussão sobre as políticas de inclusão na Educação Infantil, nosso estudo se orienta a partir da seguinte questão de pesquisa:

Como as políticas de inclusão vêm sendo operacionalizadas na Educação Infantil de Coronel Freitas/SC e de Xaxim/SC?

O objetivo geral, que guiou a pesquisa, para responder a essa questão, visa analisar a operacionalização das políticas educacionais de inclusão na Educação Infantil de Coronel Freitas/SC e de Xaxim/SC, sendo desdobrado nos seguintes objetivos específicos: a) compreender o percurso histórico da inclusão como princípio educativo nas políticas educacionais; b) identificar a ênfase na inclusão, no conjunto de políticas que orientam a Educação Infantil, e; c) analisar os focos assumidos pela inclusão na Educação Infantil, nos municípios analisados.

A partir desses elementos iniciais, conduzimos uma revisão bibliográfica, juntamente com uma análise documental sobre a Educação Infantil e a ênfase que a inclusão vem assumindo nesta etapa da escolarização, além de realizarmos uma pesquisa de campo em CEIMs, nos municípios de residência das autoras da pesquisa (Coronel Freitas/SC e Xaxim/SC), com o objetivo de aprofundar a análise sobre as políticas de inclusão na Educação Infantil.

O texto está dividido em três seções. A primeira seção, intitulada Metodologia, descreve o percurso investigativo empreendido para produzir respostas à pergunta de pesquisa, apresenta as fontes levantadas pela pesquisa documental e descreve a pesquisa de campo. A segunda seção apresenta os resultados e as discussões mobilizados pelos achados da pesquisa, na articulação entre as respostas oferecidas pelas participantes do grupo focal, as políticas educacionais selecionadas e a bibliografia atual sobre o tema. Por fim, a terceira seção traz as considerações possíveis para o fechamento do texto.

2 METODOLOGIA

As políticas de inclusão na Educação Infantil constituem o tema da presente pesquisa. Na esteira das discussões brevemente apresentadas até aqui, a pesquisa, sob perspectiva qualitativa, foi constituída por um primeiro movimento de análise documental sobre as políticas educacionais brasileiras, na interseção entre as políticas de inclusão e aquelas direcionadas à Educação Infantil. A busca por essa materialidade foi realizada por meio eletrônico (internet), na página virtual do Ministério da Educação, por meio de ferramentas de busca – como o Google, por exemplo – e pelo rastreo das referências que constituem as principais políticas educacionais inclusivas e materiais indutores. Os documentos selecionados para essa etapa constam no quadro que segue:

Quadro 1: Políticas educacionais

Documento	Ano	Detalhamento
Política Nacional de Educação Especial	1994	Orientou as práticas relacionadas à Educação Especial até o ano de 2008.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CNE/CEB nº 2/01	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Orienta as práticas relacionadas à educação inclusiva, em âmbito nacional.
Resolução CNE/CEB nº 4	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Plano Nacional de Educação	2014	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.
Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI/DPEE-SEB/DI CEI nº. 02/2015	2015	Dispõe sobre orientação para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil
Lei 13.146	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
Plano Municipal de Educação Xaxim-Lei nº4087	2015	Dispõe sobre o plano municipal de educação-PME e dá outras providências.
Plano Municipal de Educação Coronel Freitas- Lei Municipal nº 2076	2015	Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências.

Fonte: elaborado pelas autoras

Esse conjunto de políticas, programas e outros documentos que produz o regramento legal e conduz as práticas educacionais inclusivas na Educação Infantil constituiu a primeira parte do material de análise. Aliada a pesquisa documental, essa pesquisa também se pauta por pesquisa bibliográfica, que subsidiou as análises dos dados produzidos pela pesquisa documental e de campo, através do Portal de periódicos da CAPES, no período dos últimos cinco anos. Para a busca usamos os seguintes descritores: Políticas educacionais de inclusão na educação infantil e Inclusão na Educação Infantil. Ao final foram encontradas:

Tabela 1 - Descritores para o mapeamento dos artigos sobre as Políticas educacionais de inclusão na educação infantil

Tipos de busca	Políticas educacionais de inclusão na educação infantil	Inclusão na Educação Infantil	Total
Contém	58	312	370
Exato	8	11	19

Começa com	0	0	0
Total	58	323	389

Fonte: elaborado pelas autoras

A partir desses achados, a seleção dos materiais para a leitura se deu através das palavras-chave, que deveriam ter inclusão e políticas educacionais na educação infantil, e da leitura do título e do resumo de cada pesquisa. Os materiais descartados não tinham relação direta com o tema de pesquisa ou davam ênfase ao Ensino Fundamental. Para descrever os dados selecionados, dentre o volume de arquivos localizados e numericamente apontados na Tabela 2, apresentamos o Quadro 2, com 7 trabalhos científicos sobre a Inclusão de crianças na Educação Infantil no Brasil, com seus respectivos títulos, autores, ano e fonte.

Quadro 2: materiais bibliográficos.

Título	Autores	Ano	Fonte
Cenas da Educação Inclusiva: as estagiárias da Educação Infantil	Camila Olga Vieira Bohrer; Elizete Petter; Patrícia Gräff	2019	Revista Práxis Educacional
Normativas oficiais para a Educação Infantil brasileira: desenvolvimento infantil e efetivação da educação inclusiva	Débora Ribeiro da Silva Campos Folha; Maysa Marinho Antunes Ramos; Patrícia Carla de Souza Della Barba;	2019	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
O Lugar das crianças com deficiências na Educação Infantil e Políticas de Inclusão na Educação Brasileira	Solange Aparecida de Souza Monteiro; Paulo Rennes Marçal Ribeiro;	2019	Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação
Política de Inclusão na Educação Infantil: avanços, limites e desafios	Marilda Moraes Garcia Bruno; Washington Cesar Shoiti Nozu	2019	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,

Políticas públicas educacionais que permeiam a prática pedagógica da Educação Infantil na perspectiva da Inclusão Escolar	Jacqueline Silva da Silva; Carine Rozane Steffens; Rosiane Sousa Pereira;	2022	Ensino Em Re-Vista
A Inclusão como princípio inegociável: contribuições à Educação Infantil	Gustavo Martins Piccolo	2022	Zero-a-Seis
O Processo de Inclusão na Educação Infantil: o que professores e equipe gestora nos contam	Raíssa Anahy Machado; Tatiane Negrini	2023	Rev. Ensino, Educação e Ciências Humanas

Fonte: elaborado pelas autoras

O caminho metodológico deste estudo se iniciou com a leitura dos documentos selecionados, seguida da leitura das bibliografias, ao mesmo tempo em que realizamos buscas de dados no Censo da Educação Básica, para observar a quantidade de crianças matriculadas com deficiência na Educação Infantil. Concluída essa primeira etapa, nos direcionamos a pesquisa de campo, a partir de um contato inicial com as Secretarias Municipais de Educação de Coronel Freitas e de Xaxim, para obter todas as autorizações necessárias para dar continuidade ao estudo. Posteriormente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) para apreciação.

Com o aceite das Secretarias de Educação e a aprovação do projeto pelo CEP, sob parecer de nº 6.828.348, realizamos uma visita aos CEIMs em que estão matriculadas crianças com deficiência e iniciamos o contato com as segundas professoras/profissionais de apoio e professoras regentes, de modo a explicarmos o processo da pesquisa e como poderiam contribuir. Os critérios de inclusão para a participação abrangem: a) ser professora de educação especial, ou; b) ser professora regente de turmas com matrículas de estudantes com deficiência; c) ter mais de 18 anos; d) aceitar participar da pesquisa. Trabalhamos com uma amostra de professoras para a pesquisa, contando com 7 participantes distribuídas entre profissionais de apoio (3) e professoras regentes (4).

Definidas as participantes, apresentamos o projeto às professoras, entregando-lhes duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE). Uma cópia foi devolvida assinada, indicando concordância com a participação na pesquisa. O TCLE esclarece os objetivos da pesquisa, a participação das professoras e solicita autorização para o uso da voz, garantindo anonimato ao não usar nomes reais. Mesmo com autorização, evitamos o uso dos nomes reais para preservar a identidade das participantes. Para evitar a sua identificação, na transcrição não constou o nome das participantes e das instituições, apenas códigos alfanuméricos que identificam características para cada participante como: PR para professora regente, PEE para professora da educação especial, destacando o acréscimo do X para Xaxim e CF para Coronel Freitas e o número equivalente a quantidade de participantes de cada município. O TCLE também destaca a possibilidade de desistência a qualquer momento, assegurando que a ocorrência de riscos como a invocação de temas desconfortáveis seja condição suficiente para a interrupção da conversa.

Em caso de desconforto ou algum constrangimento ao longo da pesquisa, as participantes poderiam interromper e desistir da sua participação. Visando minimizar esses riscos, nos mantivemos atentas às manifestações diretas e indiretas que indicassem desconforto, o que não ocorreu. As participantes também foram informadas sobre os benefícios como: o compartilhamento de experiências educacionais com as pesquisadoras e com o público em geral, que terá acesso ao estudo via apresentações orais e leitura de artigos resultantes da pesquisa. Tiveram, ainda, a possibilidade de contribuir com o debate sobre a inclusão no âmbito da Educação Infantil, tema que apresenta escassas pesquisas no Brasil. Também constituíram benefícios da pesquisa: o compartilhamento de conhecimentos entre as participantes e com as pesquisadoras; a organização de práticas que poderão subsidiar outras condutas e parcerias entre os docentes na instituição em que atuam e em outras instituições, a partir da pesquisa, e; o debate sobre as políticas de inclusão na Educação Infantil nas redes de ensino participantes da pesquisa, potencializando a aproximação dos textos normativos das práticas cotidianas, na escola.

Para a pesquisa de campo foi realizada uma entrevista coletiva, a partir da técnica do grupo focal, que se constituiu nas seguintes perguntas: “O que vocês entendem por políticas educacionais de inclusão?; Como vocês vêem o direito de inclusão de crianças com deficiência no ensino comum?; O que vocês entendem por deficiência?; Como vocês descrevem as suas experiências com a inclusão? Como é realizado o planejamento? Como são realizadas as atividades em sala de aula?;

Como é a relação com as demais crianças? A inclusão integra as temáticas de formação continuada no município? Como a gestão tem atuado diante da inclusão desses estudantes?”. Os grupos focais (por nós nomeados como rodas de conversa) foram realizados nas escolas em que as professoras atuam, com duração de, aproximadamente, 60 minutos, nos meses de junho e julho do ano de 2024, em dias e horários combinados com as participantes. O registro das participações foi feito a partir de gravação de áudio, cuja permissão foi materializada pelas participantes pelo TCLE.

As análises dos dados provenientes da pesquisa de campo foram cotejadas com as leituras dos materiais de fonte bibliográfica e com a base documental, para a criação de focos temáticos que orientaram as análises. Tais focos são resultantes dos elementos que emergiram com mais força da superfície analisada, como formações discursivas centrais para a pesquisa e serão apresentados e analisados ao longo da próxima seção.

3 RESULTADO E DISCUSSÕES

Nessa seção, apresentaremos a análise dos principais pontos abordados nas entrevistas realizadas com as professoras regentes e segundas professoras dos municípios de Coronel Freitas/SC e Xaxim/SC. Após a transcrição das entrevistas, realizamos a análise das falas e organizamos focos temáticos, a partir dos pontos mais relevantes que as entrevistadas apontaram. São eles: a) os conhecimentos docentes sobre as políticas de inclusão; b) a formação continuada de professores nos municípios pesquisados; c) a realização do planejamento e a execução das atividades, e; d) os desafios enfrentados na educação inclusiva.

No Brasil, a caracterização de um sistema educacional inclusivo começou a tomar corpo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96. No entanto, os movimentos pela implementação de uma educação inclusiva somente ganharam visibilidade após a PNEEPEI, publicada em 2008. Essa política assume a promoção da aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados do ensino; bem como a transversalização da modalidade de educação especial, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (Brasil, 2008), como objetivos centrais. Nesse marco legal, um conjunto de políticas educacionais inclusivas passou a defender o direito de todos os estudantes, sem discriminação, frequentarem os diferentes níveis e modalidades de ensino. Com isso, o país

assumiu que a escolarização de todos os alunos se dá, preferencialmente, no sistema comum de ensino.

As políticas de inclusão estão presentes em documentos legais que asseguram o direito das crianças com deficiência a frequentarem as escolas de ensino comum. Porém, as participantes da pesquisa relatam não ter conhecimento sobre elas. Nossas entrevistadas, quando perguntadas sobre como compreendiam as políticas de inclusão, responderam o que é a inclusão, desviando da questão perguntada, como aponta o quadro a seguir:

Quadro 3: O que entendem por políticas de inclusão?

Professoras	Respostas
PR2-X	"[...] que é importante as crianças estarem incluídas nas salas de aula, [...] com eles também um período. Porque na vida ali fora, na sociedade, as pessoas têm que aceitar eles como eles são, para a inclusão ser melhor[...]"
PR1- X	"Uma situação que eu acho que as crianças ditas normais aprendem muito a ter mais respeito, a ter mais empatia com as crianças diferentes[...]"
PR1-CF	"As políticas educacionais de inclusão se referem aos aspectos de criação e gestão das normas voltadas para garantir o direito e o acesso à educação das crianças com deficiências[...]"
PEE1-CF	"As políticas educacionais de inclusão se referem às práticas adotadas pelas instituições de ensino com o objetivo de garantir que todos tenham uma educação de qualidade, visando atender as necessidades dos educandos, garantir acessibilidade a todos, proporcionar suporte aos estudantes que necessitam, como assessoria e adaptação de materiais didáticos, oferecer capacitação aos profissionais de educação".
PR2-CF	"Eu vejo que a inclusão das crianças com deficiência no sistema regular de ensino é muito importante e essencial para o desenvolvimento das crianças, porque através da interação, da convivência com as demais crianças é que eles vão se desenvolver ainda mais".

Fonte: materiais de pesquisa.

Vale destacar que as participantes PR1-CF e PEE1-CF, solicitaram previamente o roteiro que orientou as rodas de conversa. O quadro três mostra que as participantes tiveram dificuldade em responder quando questionadas sobre as Políticas de Inclusão, apontando que as desconhecem. Vale ressaltar que as

políticas orientam o processo educacional, de modo que garanta o direito a públicos específicos como a Educação Especial. O desconhecimento dos docentes sobre essas políticas e o que elas orientam pode resultar em dificuldades no exercício pedagógico, produzindo efeitos sobre os processos de aprendizagem das crianças com deficiência. Para Monteiro e Ribeiro (2019, p.744), é necessária

uma pesquisa com participação de professores, a fim de possibilitar que se compreenda a percepção do professor em relação às políticas públicas da inclusão escolar e outros aspectos que extrapolam a sua atuação e caminhos para encontrar o “lugar” da inclusão nos diferentes contextos educacionais.

Em nossas análises discutimos o que motivou as professoras a desviarem do assunto indagado. Parece-nos que as licenciaturas que as participantes cursaram podem ter investido insuficientemente nas discussões sobre políticas educacionais, assim como as próprias redes de ensino, podem não ter abordado ou aprofundado questões relativas a essa temática.

Segundo Omote (2003, p.154-155), “não se pode admitir que a inclusão seja preocupação apenas dos estudiosos e profissionais da área de educação especial”. Essa pode ser uma das causas para que as professoras regentes e segundas professoras demonstraram dificuldades para responder questões relacionadas à educação inclusiva, evidenciando-a como atribuição exclusiva da segunda professora. A fragilidade de conexão entre professoras regentes e segundas professoras, na perspectiva da inclusão dos alunos com deficiência, também marca as narrativas das segundas professoras, ao indicarem que a criança com deficiência é responsabilidade delas. Nessa direção, a participante PEE-X diz que *“o segundo professor vai ter que usar estratégias para segurar a criança em sala de aula quando ele tá nervoso, estressado e não tirar porque ele vai notar que se ele fizer dessa forma, no outro dia eu vou tirar novamente”*. Essa fala evidencia uma compreensão de que o processo de escolarização da criança com deficiência é tarefa da segunda professora, a quem cabe planejar e executar as estratégias para a sua “inclusão”. Porém, como afirmam Monteiro e Ribeiro (2019, p. 744) “[...] não há possibilidade de avançar na inclusão escolar se não houver uma maior disseminação das teorias da educação inclusiva”.

Seguindo nessa esteira, em nossas rodas de conversa, quando perguntamos sobre os processos de formação continuada de professores, ofertados pelos municípios, observamos que a inclusão não figura entre as temáticas que compõem tais processos, quando destinados aos quadros gerais de professores. Essa

temática somente é abordada no grupo das segundas professoras. Sobre isso, importa marcar uma diferenciação assinalada na Resolução CNE/CEB nº 2/01, ao instituir no artigo 18, § 1º, que

são considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores (Brasil, 2001, s/p).

No § 2º, da mesma Resolução, “são considerados *professores especializados em educação especial*¹ aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais”. Portanto, a aprendizagem da criança com deficiência não é responsabilidade da segunda professora com formação na educação especial, sendo o seu papel, a partir da Resolução CNE/CEB nº2/01, “apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas”. O professor regente tem a função principal de planejar e desenvolver as estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todas as crianças que compõem a turma com a qual atua. Nessa direção, parece-nos importante que a inclusão transversalize os processos de formação continuada de professores, de modo a constituir as condições para que a inclusão se produza como um princípio orientador para as práticas pedagógicas.

O quadro abaixo reúne algumas falas que mostram a escassez de formação continuada para todos os professores:

Quadro 4: Formações Continuadas.

Professoras	Respostas
PR1- X	“só os segundos professores tiveram formação[...]”.
PEE2-CF	"Olha, eu comecei dia primeiro de março deste ano, meu primeiro ano aqui na educação infantil e até este momento não tive nenhum curso, nem uma formação pela prefeitura [...]”.
PEE1-CF	“[...] no município não foi oferecido, a não ser em parceria com a APAE”.
PEE1-CF	“A gente não tem formação”.

¹ Formação em cursos de licenciatura em educação especial; complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial (Brasil, 2001, s/p).

PR1-X	“A gente teve alguns, ano passado a gente teve aquela que a coordenação do CEIM organizou, o primeiro encontro foi sobre a educação especial, mas as formação por exemplo que vem de fora e geralmente não aborda a educação especial”.
-------	---

Fonte:materiais de pesquisa.

A formação continuada de professores sobre as perspectivas das políticas de inclusão constitui uma oportunidade importante para que os professores possam (re)pensar o seu fazer pedagógico, diante das vidas humanas que habitam as turmas em que atuam. Para Machado e Negrini (2023, p. 218), “uma escola inclusiva, desde a educação infantil, implica em pensar e repensar seus espaços, tempos, formação docente, recursos pedagógicos e profissionais”, o que reafirma a importância desses momentos serem pensados e ofertados nos espaços escolares.

A meta 16 do PNE refere-se a formação continuada de professores, o que possibilita a realização de planejamentos pedagógicos adequados para as necessidades dos alunos, ou seja, professores bem formados estarão atualizados, podendo elaborar um bom planejamento que impulse a aprendizagem de todas as crianças. A meta 16 dispõe:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) 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, s/p).

Importa marcar que a meta 16 direciona a formação continuada para a área de atuação docente, sem mencionar os princípios da educação inclusiva ou mesmo a atuação diante do público da Educação Especial. Nesse contexto de frágil formação, no cotidiano da escola, o planejamento constitui uma tarefa a ser compartilhada entre as professoras regentes e as segundas professoras, a fim de, em conjunto, possibilitar as condições para a aprendizagem de todas as crianças. Segundo as participantes, como a Educação Infantil é mais lúdica, as crianças com deficiência realizam as atividades propostas pelas professoras regentes, sem a necessidade de adaptação. Em nossas análises compreendemos que o planejamento é feito somente pela professora regente, sem a participação da segunda professora. O planejamento é entregue às segundas professoras quando está pronto. Quando o recebe, elas vêm se é necessário fazer alguma adaptação, conforme expressa a fala da participante PR2-X: *“não, a gente elabora o planejamento, passa pra PEE-X, ela vê as atividades o quer adaptar, que precisa, que ela acha. Eu sempre digo pra ela que está flexível pra ela mudar aquela*

atividade do jeito que ela quiser trabalhar com eles[...]. Nesse registro, para Omote (1995, p. 50-51):

[...] precisa haver um planejamento conjunto entre o ensino comum e o ensino especial ou, mais especificamente, um planejamento único da escola, realizado pelo conjunto de professores de ensino comum e de ensino especial e destinado ao conjunto dos alunos da escola.

Ou seja, a constituição de uma ambiente escolar inclusivo depende da realização de atividades comuns, que depende de planejamentos integrados e produzidos em conjunto. A desarticulação dos professores, no planejamento da proposta educativa, mostra o direcionamento dos processos de escolarização do aluno com deficiência como prioridade da segunda professora, afirmando que a Educação Especial é dissociável da educação comum. Para Monteiro e Ribeiro (2019, p, 743), “as lacunas e os equívocos existentes reforçam a ideia de que Educação Especial é um apêndice da Educação Básica”. Os autores enfatizam a ideia enraizada na Educação brasileira, de que a Educação Especial não faz parte da Educação Básica. Além disso, em algumas falas fica evidente que a criança com deficiência também se caracteriza como um apêndice da Educação Básica, como discorre a PR2-CF: *“às vezes, a criança está na escola por estar, porque nem a escola tem infraestrutura física e nem preparação para trabalhar com essas crianças”*.

A seguir, trazemos o quadro com as falas em que as participantes discorrem sobre o planejamento e a execução das atividades:

Quadro 5: Planejamentos

Professoras	Respostas
PEE2-CF	"Como as atividades que a prof PR2-CF elabora e planeja são lúdicas, a gente tenta incluir criança em todas as atividades, então eu não estou adaptando nada propriamente pra criança[...]"
PR2-CF	"Eu percebo que na Educação Infantil, que nem a prof PEE2-CF disse, como tudo é mais lúdico, como brincar e tudo mais, a criança precisa mais da mediação[...]"
PR1-CF	"Como a gente trabalha no lúdico, eles conseguem, na maneira deles, acompanhar. Às vezes, um estimula mais, uma ajuda mais, mas eles conseguem desenvolver. Então, a gente faz o planejamento pensando no todo, e eles conseguem acompanhar".

PEE-X	“eu não mudo o planejamento da Educação Infantil [...] mas eu não adapto quase nada do planejamento da profe regente [...]”.
PEE2-CF	“[...] a gente vai elaborar uma experiência de pintura, a gente vai lá e tenta que ele faça, a gente vai estar sempre estimulando da melhor forma, mas ele participa de todas as atividades”.
PR1-X	“[...] ah vamos encontrar a tal página e copiar a data, então a profe do meu aluno ela ajuda ele a encontrar a página e ela faz o pontilhado da data porque ele ainda não consegue copiar ou ele não tem interesse em copiar no momento, ai ela faz um pontilhado e orienta ele a passar sobre o pontilhado, aí quando é pra pintar ela orienta ele a pintar [...]”.
PEE-X	“Eu não deixo de realizar nenhuma atividade que a PR2-X repassa, porque enquanto ele tá dormindo e to trabalhando com o outro. Mas depois em outro momento eu realizo atividade, isso também é orientado para nós, quando a coordenadora da educação especial diz que nós temos que realizar não podemos deixar em branco”.

Fonte: materiais de pesquisa

As falas das entrevistadas apontam que a execução das atividades é orientada a partir do interesse da criança, respeitando seus limites. No geral, a relação com as demais crianças é boa e todas possuem um bom convívio. Porém, ainda existem muitos desafios, como demonstra a fala da PR1-X: *“tem situações que é difícil, por exemplo ir com um cadeirante no parque aqui da escola, ainda é difícil, tem escadas né, ou tem que ir lá por fora da escola, tem coisas que não dependem só da gestão da escola”*. Vale ressaltar que o processo da inclusão é amplo e abrange diversas áreas, como afirmam Machado e Negrini (2023, p. 218):

O processo de inclusão no ambiente escolar é questão de direito, o estudante público-alvo da Educação Especial tem o direito de frequentar uma escola regular desde a Educação Infantil, e esta deve modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Dessa forma, a inclusão significa que não é o estudante que se adapta à escola, mas sim, a escola consciente de sua função inclusiva, que também se adequa às necessidades do estudante. Uma escola inclusiva deve assegurar uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade.

Com base no que as autoras apontam, uma escola inclusiva é importante para a construção de um coletivo de indivíduos que respeite a diversidade, de maneira que uma escola inclusiva não significa que a criança tenha que se adaptar

a escola, mas sim, toda a comunidade escolar se comprometa com a inclusão adaptando-se às particularidades de todas as suas crianças.

Podemos identificar no quadro abaixo como as professoras relatam os desafios encontrados nos CEIMs, como nosso último foco temático, que aborda os principais desafios encontrados nos focos anteriores:

Quadro 6: Desafios

Professoras	Respostas
PEE1-CF	"A gente encontra muitas barreiras arquitetônicas em todos os sentidos. De materiais, recursos para trabalhar".
PR1-CF	"Às vezes, a criança está na escola por estar, porque nem a escola tem infraestrutura física e nem preparação para trabalhar com essas crianças".
PEE2-CF	"Mas assim a gente tenta organizar uma rotina para ele, pois se ele tiver uma rotina lá fora ele vai ter uma rotina aqui também".
PR1-X	"tem aquelas situações da política pública que diz que não pode passar do índice de folha, que não pode isso, que não pode aquilo, aí com muitas crianças que estão vindo se precisa de muitas professoras, ai ultrapassa o limite que o município pode, aí tem todas essas situações né? e bem difíceis".
PR2-CF	"[...] a gente identifica alguma dificuldade com a criança chama a família. Tem muita diferença daquela família que vai tentar buscar e daquela que diz a não que não vai atrás. Aí vemos que a criança perde por falta de estimulação".
PEE2-CF	"a gente precisa que tanto a escola quanto o atendimento especializado, que ele tem fora da escola, trabalhem juntos. Família, escola e por exemplo terapeuta, psicóloga, todo mundo trabalhando junto [...]".
PR1-X	"[...] cada criança é totalmente diferente. Você tem que aprender a lidar com cada um em especial e é bem desafiador, não é fácil nem um pouco e além desses a gente tem muitos alunos que ainda não tem laudo, porque aqui no infantil que começa a ser investigado. Mas que possivelmente futuramente vão ter e a gente precisa lidar com todos esses e trabalhar. Então é bem desafiador, o desafio dos professores da atualidade é trabalhar com as crianças especiais, no meu ponto de vista, que cada vez mais tem".

Fonte: materiais de pesquisa

Cada criança possui sua especificidade e as entrevistadas relatam a dificuldade em se trabalhar com cada criança, pois cada uma é de um jeito. Então, é necessário que a família, os profissionais que acompanham a criança, professores e gestores, tenham um diálogo para buscarem a melhor maneira de se trabalhar com cada criança.

Cumpra marcar a descrição sobre a integração da família e da escola, quando essas duas bases estão juntas, facilita o desenvolvimento da criança com deficiência. Na BNCC, espera-se maior envolvimento da família e da sociedade, conforme aponta Monteiro e Ribeiro (2019, p.739) que:

Estudos revelam que a participação da família no ambiente escolar de seus filhos é baixa e pouco representativa no sentido de participação da proposta pedagógica da escola, no acompanhamento escolar e nos projetos escolares de visar a educação inclusiva.

Portanto, para que ocorra uma inclusão, é necessário que as escolas e comunidade escolar sejam parceiras e criem estratégias para fortalecer essa parceria, de modo que a educação inclusiva não seja apenas conhecimento do profissional da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir nosso trabalho retomamos aqui alguns elementos da nossa pesquisa, que teve como objetivo geral: analisar a operacionalização das políticas educacionais de inclusão na Educação Infantil de Coronel Freitas/SC e de Xaxim/SC, sendo desdobrado nos seguintes objetivos específicos: a) compreender o percurso histórico da inclusão como princípio educativo nas políticas educacionais; b) identificar a ênfase na inclusão, no conjunto de políticas que orientam a Educação Infantil, e; c) analisar os focos assumidos pela inclusão na Educação Infantil, nos municípios analisados.

Ao concluir este estudo, podemos afirmar que a inclusão como princípio educativo nas políticas educacionais evoluiu historicamente diante de marcos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Após a finalização das análises, fica evidente que a inclusão na Educação Infantil é um processo em constante evolução, impulsionado por políticas educacionais que buscam assegurar o direito à educação para todos, especialmente para as crianças com deficiências. Com inúmeras legislações e diretrizes apresentadas, percebemos um avanço

significativo na inclusão, mas também a necessidade contínua de investimentos em formação docente e infraestrutura.

É crucial que a inclusão na Educação Infantil não seja vista apenas como um princípio legal, mas como um princípio que orienta a docência. A ênfase na formação docente voltada para a diversidade e a compreensão das especificidades dos alunos com deficiência são fundamentais para garantir as condições para a inclusão e que todas as crianças tenham suas necessidades atendidas.

No contexto da Educação Infantil, as políticas públicas enfatizam a inclusão como um direito fundamental, mas a sua operacionalização ainda encontra-se desafios significativos. Nos municípios de Coronel Freitas/SC e Xaxim/SC, percebemos que as professoras desconhecem as políticas de inclusão, existindo uma carência de formação continuada para professores sobre as políticas, que afetam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas voltadas às crianças com deficiência, além, de gerar dificuldades na elaboração dos planejamentos pedagógicos. É possível destacar ainda a visão de que a responsabilidade pela inclusão das crianças com deficiência cabe, principalmente, às segundas professoras, o que não deveria ocorrer, uma vez que a inclusão é uma responsabilidade compartilhada por toda a equipe docente.

Os principais focos temáticos abordados foram a falta de conhecimento das políticas; a necessidade de formação continuada; o planejamento pedagógico; e os desafios da inclusão, que revelam a importância de fortalecer a integração entre a educação comum e a especial, promovendo uma inclusão que considere as particularidades de todos os alunos. Além disso, a cooperação entre a escola, a família e os profissionais especializados é fundamental para superar as barreiras encontradas e garantir que a inclusão não seja apenas um princípio legal, mas uma prática efetiva nas escolas.

Concluimos que, para ter inclusão escolar é fundamental que as políticas educacionais garantam formação continuada para todos os professores, assegurando que compreendam e apliquem os princípios da educação inclusiva desde a Educação Infantil. Parece-nos importante que a inclusão seja vista não como uma tarefa individual, mas como um compromisso coletivo, de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

Bohrer, Camila Olga Vieira; Petter, Elizete; Gräff, Patrícia. Cenas da Educação Inclusiva: As estagiárias da Educação Infantil. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 34, p. 302-322, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **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, Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 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, Brasília, DF, 7 jul. 2015, Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **As escolas são obrigadas a oferecer vagas para alunos com deficiência? Elas precisam de alguma licença para oferecer essas vagas?**, S/A, S/P.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-educacao-especial-pdf&Itemid=30192.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2023**. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Departamento de Políticas de Educação Especial; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI nº 02/2015**. Orientações para o Atendimento Educacional Especializado – AEE e a organização das Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2001.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 687-701, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199>. Acesso em: 02 out. 2024.

CORONEL FREITAS. **Plano municipal de educação 2015 - 2025.** Disponível em <https://coronelfreitas.sc.gov.br/uploads/sites/411/2022/08/PME-PRONTO-2015-CORONEL-FREITAS.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

CORONEL FREITAS. **Resolução nº 1**, de 22 de dezembro de 2023 - aqui precisa colocar aquela descrição que vem depois do título: regulamenta... Coronel Freitas: CME, 2023.

FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos; RAMOS, Maysa Marinho Antunes; DELLA BARBA, Patrícia Carla de Souza. Normativas oficiais para a educação infantil brasileira: desenvolvimento infantil e efetivação da educação inclusiva. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, p. 671-686, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12198>. Acesso em: 21 set. 2023.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; ARAUJO, Luciana Aparecida de. Inclusão e educação infantil. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 635-640, 1 abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12214>. Acesso em: 21 set. 2023.

MACHADO, Raíssa Anahy; NEGRINI, Tatiane. O Processo de Inclusão na Educação Infantil: o que Professores e Equipe Gestora nos Contam. In: **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 2, p. 214-219, 2023. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10134>. Acesso em: 02 out. 2024.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 730-745, 1 abr. 2019.. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12203>. Acesso em: 21 set. 2023.

OMOTE, Sadão. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Unesp, 2003. p. 153-169.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Inclusão como princípio inegociável: contribuições à educação infantil.** Zero-A-Seis, [S.L.], v. 24, n. , p. 526-550, 22 jul. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e83586>. Acesso em: 21 set. 2023.

SILVA, Jacqueline Silva da; STEFFENS, Carine Rozane; PEREIRA, Rosiane Sousa. **Políticas públicas educacionais que permeiam a prática pedagógica da Educação Infantil na perspectiva da Inclusão Escolar.** Ensino em Re-Vista, [S.L.], v. 29, p. 13, 11. fev. 2022. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/er-v29a2022-13>. Acesso em: 21 set. 2023.

XAXIM. **Plano Municipal de Educação 2015-2025.** Disponível em: <http://leismunicipa.is/uephd>. Acesso em: 12 dez. 2023.