

Práticas docentes no
contexto da inclusão de
crianças público-alvo da
Educação Especial
na Educação Infantil

Ana Paula Almeida Ferreira



Jackson Ronie Sá-Silva



Ana Paula Almeida Ferreira

Mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Educação Inclusiva pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão (SEMED).
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9515-7494>.
E-mail: paula_almeida28@hotmail.com



Jackson Ronie Sá-Silva

Professor Associado do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO-UEMA) e Líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX / UEMA / CNPq). Doutor em Educação pela UNISINOS. Pós-Doutor em Educação pela UFRGS. Professor no Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN – UEMA). Professor no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA). Professor no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede na Universidade Estadual do Maranhão (PROFEI/UEMA). Diretor do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura do Programa Ensinar de Formação de Professores da Universidade Estadual do Maranhão.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9607-3674>.
E-mail: prof.jacksonronie.uema@gmail.com



O livro *Práticas docentes no contexto da inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil*, escrito pela professora Ana Paula Almeida Ferreira e pelo professor Jackson Ronie Sá-Silva, apresenta reflexões relevantes sobre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva no âmbito da Educação Infantil. Seu principal propósito é discutir sobre as práticas docentes no contexto da inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Infantil. A discussão presente no livro tem como fundamentação estudos pautados na inclusão escolar na perspectiva democrática, humana, emancipadora e plural. A obra discute sobre concepções e práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar num movimento dialógico que contempla reflexões sobre acesso, permanência, participação e aprendizagem do PAEE no ensino regular. Assim, o estudo fomenta problematizações que favorecem na construção e reconstrução de propostas educativas baseadas na valorização da singularidade e potencial de cada um.



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

Mestrado Profissional
em Educação
Inclusiva

PROFEI



GP-ENCSEX
Grupo de Pesquisa Ensino de
Ciências, Saúde e Sexualidade

ISBN 978-858227493-4



9

788582

274934

© copyright 2024 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.
Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

**Práticas docentes no contexto da inclusão de crianças público-alvo da
Educação Especial na Educação Infantil**

EDITOR RESPONSÁVEL
Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Cesar Pires de Assis
Fabiola Hesketh de Oliveira • Helciane de Fátima Abreu Araújo
Helidacy Maria Muniz Corrêa • Jackson Ronie Sá da Silva
José Roberto Pereira de Sousa • José Sampaio de Mattos Jr
Luiz Carlos Araújo dos Santos • Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Paul Philippe
Capa: Rafael Sousa Carvalho

F383p Ferreira, Ana Paula Almeida (Org.).

Práticas docentes no contexto da inclusão de crianças público-alvo da
Educação Especial na Educação Infantil.[recurso eletrônico]. / organizadores Ana
Paula Almeida Ferreira; Jackson Ronie Sá-Silva . – São Luís: EDUEMA, 2024.

115p.:il. color.

ISBN: 978-85-8227-493-4

1.Educação. 2.Ensino. 3.Práticas. I. Silva, Jackson Ronie Sá (Org.). II.Título.

CDU: 376-054.57:373.3

Elaborado por Luciana de Araújo- CRB 13/445

Agradecimentos

Nossos agradecimentos vão para o Governo do Estado do Maranhão via Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI-MA), para a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), para a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (PPG-UEMA), para o Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI-UEMA), para o Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA/CNPq).

O livro *Práticas docentes no contexto da inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil* apresenta-se como uma materialidade didático-pedagógica a respeito da intencionalidade formativa plural, cidadã, ética e conectada a uma Educação Inclusiva democrática e afeita aos processos democráticos de diversidade e de alteridade no contexto escolar.

Apresentação

Apartir das nossas vivências pessoais e profissionais, temos reconstruído nossa maneira de ser, estar e agir no mundo, principalmente no que se refere às questões que envolvem a diversidade, visto que a diversidade favorece para que nos engajemos na luta em defesa da valorização e do reconhecimento dos sujeitos diversos, seja pela questão étnica, gênero, deficiência e outros. Logo, por considerarmos a diversidade como parte integrante dos sujeitos que sofreram e ainda sofrem com preconceito e discriminação, temos nos empenhado em combater tais atos. Nessa perspectiva, almejamos neste livro, *Práticas docentes no contexto da inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil*, versar sobre as pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE), que ainda encontram barreiras no processo de inclusão nos diferentes ambientes sociais.

Esta publicação é oriunda de uma dissertação realizada pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em que desenvolvemos estudos intensos que ampliaram nossos conhecimentos sobre inclusão escolar. Além do PROFEI, o Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências, Saúde e Sexualidade (GP-ENCEX/UEMA/CNPq) foi ímpar nesse processo de aquisição de novas aprendizagens sobre como empreender uma pesquisa científica qualitativa no campo da educação.

Como profissionais da área da educação, em uma perspectiva de Educação Inclusiva, motivamo-nos a investigar as crianças PAEE matriculadas na sala regular da Educação Infantil, na busca pela conscientização e pela valorização das diferenças na luta por uma educação mais inclusiva, plural e emancipatória, combatendo, assim, qualquer forma de preconceito e discriminação. Dessa maneira, propomos problematizações que colaborassem para a construção e a reconstrução de práticas docentes para a diversidade.

Este estudo tem como referência os relatos de professoras da Educação Infantil de uma escola da rede pública que possuem experiências com crianças PAEE em suas salas regulares, situação que nos ajuda a refletir sobre o acesso, a

permanência e, especificamente, sobre a prática docente no processo de inclusão escolar.

Esse livro pretende desconstruir as concepções arraigadas em pensamentos homogeneizadores e, para isso, é necessário debruçarmos na ressignificação de uma educação sustentada pela valorização e pelo reconhecimento da pluralidade e das diferenças no contexto escolar. Logo, a via dos estudos de Paulo Freire favorece a discussão sobre as práticas docentes no contexto da inclusão escolar, pois compreendemos a educação como um direito de todos. O livro se ampara nesta perspectiva, a qual permite que nós colaboremos com os debates acerca da inclusão escolar a partir de práticas baseadas na formação humana, democrática, dialogada e transformadora.

No decorrer desta leitura, o leitor será motivado a refletir e discutir sobre as concepções das docentes no que diz respeito à inclusão escolar de crianças PAEE na Educação Infantil e às práticas, estratégias, metodologias, materiais e recursos pedagógicos utilizados para atender crianças PAEE na sala regular.

Essas distintas experiências contribuíram para que percebêssemos o quanto a inclusão é necessária e indispensável em nossa sociedade, assim como também compreendemos que a diferença é algo natural da humanidade e que as especificidades devem ser respeitadas e valorizadas, por isso, devemos conviver de maneira solidária, justa e igualitária.

Ana Paula Almeida Ferreira
Jackson Ronie Sá-Silva

Prefácio

O livro *Práticas docentes no contexto da inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil*, dos autores Ana Paula Almeida Ferreira e Jackson Ronie Sá-Silva, aborda a relevância da educação nos princípios da Educação Especial/Inclusiva no contexto da diversidade de necessidades educacionais específicas de crianças da Educação Infantil.

Este estudo destaca a importância da formação docente, inicial e continuada, na área da Educação Especial/Inclusiva, intencionando compilar maiores conhecimentos sobre o público-alvo da Educação Especial, assim como a operacionalização de práticas pedagógicas inclusivas e atitudes sociais favoráveis à inclusão de todas as crianças na Educação Infantil.

O trabalho descreve concepções de docentes da Educação Infantil em relação ao processo ensino aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva. Ademais, ele enfatiza os direitos fundamentais das crianças e, também, ressalta o atendimento educacional especializado e a necessidade de planejamento colaborativo entre os docentes da Educação Infantil e os profissionais das salas de recursos multifuncionais.

Nesta obra, podemos conhecer o trabalho desenvolvido por docentes da Educação Infantil e as práticas pedagógicas diversificadas utilizadas com crianças pertencentes ao público-alvo da Educação Especial/Inclusiva. Os conhecimentos, aqui produzidos, proporcionam reflexões sobre a desconstrução de crenças e estigmas em relação ao potencial humano de crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas na Educação Infantil.

Thelma Helena Costa Chahini

**Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão
Doutora em Educação, com Pós-Doutorado em Educação Especial**

Sumário

1. Introdução.....	10
2. Inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil.....	15
<i>2.1 Inclusão escolar de crianças PAEE na Educação Infantil.....</i>	<i>15</i>
<i>2.2 Inclusão, escola pública e diversidade.....</i>	<i>25</i>
<i>2.3 Práticas pedagógicas e seus determinantes no processo de inclusão escolar</i>	<i>36</i>
3. Concepções e práticas docentes no processo de inclusão escolar de crianças PAEE.....	56
<i>3.1 Saberes sobre inclusão.....</i>	<i>56</i>
<i>3.2 Práticas pedagógicas inclusivas.....</i>	<i>66</i>
4. Considerações finais.....	103
Referências.....	106

1. Introdução

A educação para a diversidade, sobretudo a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial (PAEE), vem sendo cenário de intensos debates sobre o acesso, a permanência e a aprendizagem nas escolas regulares. O Brasil é país signatário das declarações Jomtien (1990) e Salamanca (1994), documentos que unificaram a Educação Inclusiva no mundo e que asseguram em seus documentos legais a educação como direito de todos, como consta na Constituição Federal, em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, n.p.).

Nesse contexto, a educação para as pessoas PAEE, independentemente de suas especificidades, deve assegurar os mesmos direitos à escolarização. Como descreve Silva (2009), a Educação Inclusiva reconhece e valoriza as subjetividades dos indivíduos, garantindo-lhes a participação e o sentimento de pertencimento à sociedade que o rodeia.

Sendo assim, é substancial que as propostas educacionais priorizem a diversidade, aprofundando escola, currículo e aprendizagem de qualidade a todos os alunos. Aprofundando um pouco mais sobre essa discussão, Ferreira (2013) considera que o paradigma da Educação Inclusiva compreende que as atitudes humanas, assim, como os ambientes, devem possibilitar acessibilidade às pessoas PAEE. Nesse sentido, é mister que a educação contemple estratégias, práticas, metodologias, recursos humanos e físicos viabilizando o convívio e condições para que todos possam aprender e se desenvolver.

Desse modo, é primordial uma resignificação de todos os aspectos que contribuem para o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos PAEE, tal qual a reestruturação do projeto político pedagógico, do currículo, do planejamento, da avaliação e de práticas pedagógicas que assegurem “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola de todos”, além de também propiciar “[...] a universalidade e a equidade para todos os cidadãos na rede regular de ensino” (Heredero, 2010, p. 195).

Nesse entendimento de educação para todos, ponderamos a viabilidade de nortear nossa pesquisa baseada nos pressupostos do educador Paulo Freire, apesar de observarmos seu enfoque para a educação de jovens e adultos,

entendemos a relevância de seus estudos para as práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que ele defende a democratização do conhecimento em uma concepção de educação dialógica, crítica e libertadora. De acordo com o referido autor:

A educação liberadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (Freire, 2005, p. 7).

As concepções que abarcam a Educação Inclusiva são congruentes com o ideário de Paulo Freire, uma vez que ele sempre defendeu os direitos das minorias sociais, logo, a Prática Libertadora pode ser utilizada para favorecer os indivíduos com algum tipo de deficiências, pois na maioria dos casos, eles fazem parte de grupos mais desfavorecidos da nossa sociedade.

As participações, experiências e estudos realizados nas disciplinas acadêmicas, nos grupos de pesquisas e nos estudos no campo da Educação Inclusiva, tanto na graduação e nas especializações quanto no mestrado profissional em Educação Inclusiva, têm potencializado o interesse pelo aprofundamento na temática. Além disso, o incentivo para o desenvolvimento da pesquisa partiu da observação das oportunidades e dinâmicas de aprendizagem das crianças PAEE em uma classe comum. Para isso, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre a área e desenvolva práticas pedagógicas diversificadas que visem atender a todos. Entretanto, é importante frisar que o professor e os alunos PAEE precisam de apoio e suporte específicos, e isso inclui trabalho colaborativo da equipe escolar e um professor da Educação Especial que acompanhe e ajude no processo de inclusão escolar, assim como também são necessários recursos, materiais e infraestrutura de qualidade.

Em relação às relevâncias social e científica, almejamos que a elaboração e a apresentação do livro possam contribuir com maiores diretrizes para o processo de inclusão de crianças PAEE, além de colaborar com a formação e a prática pedagógica de docentes da Educação Infantil.

Neste contexto, conforme nossos estudos, experiências profissionais na área da Educação Inclusiva e como professores da rede regular de ensino,

percebemos que há uma lacuna no processo ensino-aprendizagem de crianças PAEE no que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que a maioria dos docentes não possuem formação inicial e continuada na Educação Especial/Inclusiva e não se sentem capacitados para atender as crianças PAEE. É importante evidenciar que essas questões nos levam a refletir sobre as dificuldades de a escola reconhecer e respeitar as diferenças no cotidiano, visto que “ainda é incipiente nas instituições escolares, por força de currículos homogêneos, paradigmas que hierarquizam relações, práticas, padronizam modos de ser e de fazer” (Souza, 2016, p. 59).

Considerando a Educação Infantil como o início da vida escolar do sujeito, e entendendo a inclusão escolar dos alunos PAEE como um processo que precisa ser vivenciado o mais cedo possível, as instituições devem promover ações pautadas na valorização e no respeito às diferenças, além de permitir o acesso, a permanência e a aprendizagem a todos. Por tratar da relevância da inclusão escolar de crianças PAEE nas salas comuns, o estudo propôs investigar o seguinte questionamento: como vêm ocorrendo às práticas docentes no processo de inclusão escolar de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil?

Neste contexto, é mister evidenciarmos que as práticas docentes contribuem significativamente para à inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil. Entretanto, há dificuldades que comprometem a efetivação da inclusão escolar, tais como acesso ao conhecimento escolar, a falta de práticas pedagógicas devidamente planejadas com estratégias e metodologias que exaltem a diversidade e ratifiquem a equidade de aprendizagens. Outros aspectos que afetam o processo de inclusão correspondem à falta de apoio colaborativo da equipe escolar e de um professor da Educação Especial para orientar e apoiar professor regente da sala regular; formação continuada específica na área da Educação Especial que vise à diversificação de práticas pedagógicas inclusivas, materiais, recursos, equipamentos e infraestrutura, por que, como enfatiza Candau (2011, p. 253),

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção

de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

Frente a este entendimento, é imprescindível que a escola delinee estratégias a partir de experiências e de saberes, incentivando o diálogo entre os sujeitos na busca por atitudes mais justas, respeitadas e equitativas. Visto que concebemos a ação educativa como uma práxis que nos possibilita pensarmos sobre a prática no intuito de transformá-la coletivamente, uma vez que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho (Freire, 2005). Por isso, entendemos que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação- reflexão” (Freire, 2005, p. 90).

As práticas pedagógicas precisam colocar a diferença como possibilidade para que valores, costumes, identidades, conhecimentos e maneira de ser, sejam, assim, compreendidas e, sobretudo, respeitadas. Dessa maneira, é essencial refletirmos em uma educação que torne os sujeitos ativos, assegurando-os seus direitos, autonomia e pertencimento à comunidade na qual estão inseridos.

Por entender a importância da realização de estudos que visem compreender como está se processando a inclusão dos alunos PAEE no contexto escolar, evidenciamos o quanto é imprescindível conhecer os bastidores do processo ensino-aprendizagem de crianças PAEE, em uma escola pública municipal de São Luís/MA. Neste contexto, optamos pela pesquisa de caráter exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada com questões organizadas em três blocos: dados de identificação, concepções sobre inclusão e práticas pedagógicas inclusivas. Participaram desta pesquisa quatro professoras com experiência na inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil de uma escola da Rede Pública Municipal de São Luís do Maranhão. Utilizamos o método de Análise de Conteúdo para a análise das entrevistas semiestruturadas, efetuadas com as professoras participantes do estudo. Para a fundamentação teórica optamos pelos estudos da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, bem como outros teóricos que estudam acerca da inclusão escolar na perspectiva democrática, humana, emancipadora e plural.

Este livro tem como objetivo geral analisar as práticas de docentes da Educação Infantil em relação ao processo de inclusão de crianças PAEE. Para isso, temos como objetivos específicos: conhecer as concepções dos docentes

acerca da inclusão escolar de crianças PAEE na Educação Infantil; identificar práticas, estratégias, metodologias, materiais e recursos pedagógicos utilizados para atender crianças PAEE na sala regular; descrever as práticas de docentes da Educação Infantil em relação ao processo de inclusão de crianças PAEE.

Logo, a presente pesquisa está organizada em quatro capítulos: o primeiro corresponde à introdução do estudo, em que destacamos considerações que fundamentam, justificam o interesse e a motivação em investigar o objeto de pesquisa.

O segundo capítulo, elaboramos a fundamentação teórica sobre a inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil por meio das seguintes temáticas: Educação Infantil; inclusão escolar de crianças PAEE na Educação Infantil; escola pública, diversidade e práticas pedagógicas e também seus determinantes no processo de inclusão escolar.

O terceiro capítulo, é referente à análise e à discussão dos resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras participantes sobre as práticas docentes no processo de inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil à luz do referencial teórico.

O quarto capítulo, corresponde a apresentação das considerações finais sobre as concepções e práticas pedagógicas no processo de inclusão escolar, bem como inferências baseadas nas análises e discussão nos dados coletados no decorrer da pesquisa.

Assim, esperamos que este livro contribua com novos estudos sobre a temática e, sobretudo, que possa colaborar de forma significativa com os sujeitos da pesquisa e com aqueles que se encontram em situação semelhante.

2. Inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil

O presente capítulo faz um breve relato sobre a Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva a partir de documentos legais e teóricos que tratam do assunto. Posteriormente, discutiremos sobre escola pública e diversidade e, por fim, refletiremos sobre práticas pedagógicas e seus determinantes no processo de inclusão escolar.

2.1 Inclusão escolar de crianças PAEE na Educação Infantil

É pertinente considerar que a garantia do direito à educação das crianças foi legalmente estabelecida a partir de lutas dos movimentos sociais, nas quais se requisitava a responsabilidade do Estado na implantação e na conservação das escolas de Educação Infantil. Como bem esclarece Cerisara (2002, p. 328), essa demanda só foi efetivada na Constituição Federal de 1988:

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de Educação Infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

Portanto, podemos verificar que o reconhecimento do direito da criança à educação se dá a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96, em que se legitima a inclusão de instituições de Educação Infantil nas redes de ensino. A primeira estabelece, em seu Art. 208, inciso IV, que o acesso à Educação Infantil, até os 5 anos de idade, deve se suceder em creches e na pré-escola (Brasil, 1988). A segunda, LDB nº 9.394/96, vai além e especifica a função das instituições infantis em seu Art. 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico,

intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996, n. p.)

É importante destacar que a articulação da creche e da pré-escola à educação básica transferiu a responsabilidade das áreas da assistência social e da saúde para o setor educacional, especificamente, para as Secretarias Municipais de Educação. Assim, a Educação Infantil passou a ter a incumbência de cuidar e educar (Cerisara, 2002).

Outros dispositivos legais foram elaborados no intuito de assegurar direitos, considerados essenciais às crianças, incluindo a educação. Dentre esses documentos destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069 (Brasil, 1990), que estabelece em seu texto que:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990, n.p.)

Considerando todo aporte legal dado às crianças para o acesso à instituição infantil, é relevante destacar a sua caracterização como bem descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento instituído pela Resolução nº 05 de 2009, para os quais as escolas de Educação Infantil são:

[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (Brasil, 2009, p. 1)

Sendo assim, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) orienta que as instituições e os professores da Educação Infantil devem oportunizar ensino a todas as crianças sem discriminação, tomando elementos da cultura que favoreçam o seu desenvolvimento e participação social, bem como contribuir na formação da identidade dos sujeitos a partir das interações vivenciadas (Brasil, 1998). Para isso, é necessário que na Educação Infantil se desenvolvam as seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (Brasil, 1998, p. 63)

Levando em consideração a legitimidade do acesso à Educação Infantil, é importante que toda criança, desde cedo, frequente o ambiente escolar, pois, além da família, ela irá interagir com outros sujeitos ampliando seus conhecimentos de si e do mundo. Nessa perspectiva, Batista (2012, p. 34) afirma que:

A criança, ao despertar para este novo mundo proporcionado pela escola, percebe que cada descoberta se torna um momento novo de aprendizagem, e isso a faz buscar mais interações e relacionamentos que são indispensáveis para o seu desenvolvimento.

Justamente por isso, Vianna e Finco (2009) defendem a Educação Infantil como fase de ampliação do grupo social da criança para além do grupo familiar, o que consequentemente potencializa seu desenvolvimento intelectual, social e psicológico, e proporciona, a partir das relações de interação e de experiências, a valorização da singularidade e do potencial de cada um. Ou, em outras palavras, “[...] a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela” (Leontiev, 2001, p. 59).

Através desse panorama notamos que a Educação Infantil é fundamental para as crianças, pois contribui para sua formação integral, isto é, potencializando o desenvolvimento físico, cognitivo e socioafetivo. Dessa maneira, o DCNEI enfatiza que a escola da infância deve ter como objetivo:

[...] garantir à criança 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, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009, p. 2).

Outrossim, o DCNEI defende e orienta uma proposta curricular que tenha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, no intuito de proporcionar às crianças o desenvolvimento global e os conhecimentos de si e do mundo, articulando:

[...] as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

Em vista disso, destacamos um documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais para ser contemplado na educação básica, que foi idealizado desde a elaboração da Constituição de 1988: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seu texto introdutório é norteado pela LDB (Brasil, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e, nesse sentido, propõe uma formação humana baseada nos princípios éticos, políticos e estéticos para uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Sendo assim, a BNCC aponta os seguintes objetivos para a Educação Infantil:

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. [...] 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. 36-37).

É importante considerar que o desenvolvimento e a aprendizagem se dão a partir das interações vividas pelas crianças e pelos seus pares na Educação Infantil e que esse ambiente deve reconhecer e valorizar as diversas infâncias, visto que essa é uma condição desse sujeito, portanto, a criança deve ser vista como sujeito histórico e social, o qual interage com o meio, formando-se e transformando-se. O ambiente escolar deve valorizar as experiências sociais, culturais e históricas trazidas pelas crianças sem priorizar umas em detrimento de outras (Kuhlmann Junior, 2010). Nessa conjuntura, para que as crianças tenham oportunidades de aprender e se desenvolver de maneira respeitosa e saudável, é vital garantir os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer na Educação Infantil (Brasil, 2018).

Como já vimos, a educação é um direito essencial das crianças na Educação Infantil e as crianças PAEE não fogem à regra. Nessa perspectiva,

observamos que nos últimos anos o Brasil, assim, como outros países, vem sendo destaque em relação à criação de documentos legais acerca da inclusão da pessoa PAEE. A Constituição Federal de 1988, lei maior que rege o país, estabelece o direito de todos à educação e garante, no Art. 205, 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 (Brasil, 1988, n.p.).

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo seu início na Educação Infantil, na qual serão desenvolvidas capacidades para a construção da aprendizagem e do seu desenvolvimento total. A criança terá êxito nesse processo caso o ambiente proporcione o convívio entre pares por meio de interações, brincadeiras, estímulos, comunicação e outros (Brasil, 2008).

Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 16) orienta que na Educação Infantil desenvolva atividades que valorizem:

[...] o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização.

Na escola infantil, encontramos diversos tipos de relações interpessoais indispensáveis para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O contato entre pares, com diferentes valores, atitudes e costumes, contribuem para a aprendizagem de todas as crianças e também na eliminação de algum tipo de preconceito e discriminação. Mendes (2010, p. 58) esclarece que os:

Ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por oferecer um meio mais estimulador (cognitivamente, socialmente e linguisticamente) do que ambientes segregados. [...] com suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem adquirir habilidades

complexas e participar com sucesso de ambientes inclusivos.

Logo, a inclusão escolar é para além da socialização, instituindo-se como um dever que garanta o acesso e a aprendizagem com suporte necessário para a escolarização do aluno PAEE (Mendes, 2017). E, como orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 14), os sistemas de ensino devem assegurar o:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado.

Diante do reconhecimento e da legalidade da Educação Especial, nos últimos anos, as crianças PAEE vêm ocupando um espaço considerável nas creches e pré-escolas do ensino regular. Daí a importância de se pesquisar mais sobre essa modalidade na perspectiva inclusiva, por se tratar de um processo complexo, como afirma Silva (2008, p. 67):

A construção da qualidade na Educação Infantil é um desafio que se torna maior e mais complexo principalmente quando se refere às instituições que aderiram à proposta de uma Educação Infantil Inclusiva e que têm como meta a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Na escola inclusiva, um dos grandes desafios corresponde ao combate ao preconceito e à discriminação, fatores nocivos à escolarização dos alunos. Em vista disso, compreendemos que a busca por possibilidades de valorização da diversidade é fundamental. Nesse sentido, concordamos com Chahini (2016, p. 70) quando destaca que “[...] na contemporaneidade, a palavra de ordem é inclusão, e que não se deve centrar o olhar na deficiência, mas no potencial do ser humano”.

Dessa maneira, a Política Nacional de Educação Infantil pelo direito à educação das crianças de zero a seis anos afirma que:

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais

crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado mediante avaliação e interação com a família e a comunidade (Brasil, 2006, p. 17).

Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) fazem referência à LDB nº 9.394/ 96 e à Lei nº 7.853/89 para discorrerem sobre a atual e reconhecida responsabilidade de creches e escolas de Educação Infantil educarem e cuidarem e que, por sua vez, precisam estar preparadas para atender também às crianças com necessidades especiais, zelando pela inclusão e ofertando AEE.

O ECA afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a efetivação dos direitos referentes à educação garantindo, assim, o acesso e a permanência de todas as pessoas independentemente de suas especificidades (Brasil, 1990),

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Brasil, 2016).

A Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) são documentos de referência para a universalização da Educação Inclusiva. A primeira assevera sobre o acesso de todos à educação, inclusive de pessoas com deficiência (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990). E, mesmo não tendo a finalidade de ser lei, esse texto influenciou a elaboração de políticas públicas, decretos, resoluções e leis voltadas para a Educação Inclusiva.

A segunda declaração, considerada um dos principais documentos em relação à Educação Inclusiva, reafirma o direito de todos pela educação, independentemente das diferenças individuais e das demandas dos países signatários que assegurem a educação de pessoas com deficiência, passando, assim, a fazer parte do sistema educacional (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994).

O Brasil, por ser um país signatário das duas declarações, assume a responsabilidade e o compromisso de regulamentar leis e políticas para

a oferta de educação para todos. Sendo assim, uma das leis que ratifica esse cumprimento é a Lei n.º 9.394/96, a qual assegura o acesso de pessoas PAEE à educação, preferencialmente na rede regular de ensino e se configura, então, em um importante instrumento que revela o compromisso da Educação Inclusiva no Brasil (Brasil, 1996).

Outros documentos foram elaborados no intuito de regulamentar as normas determinadas pela referida lei, tais como o Decreto Federal nº 3.298/99, que regulamenta a Lei 7.853/89, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, e reafirma que as escolas públicas e privadas devem oferecer estratégias de apoio para o aluno que está integrado ao ensino comum (Brasil, 1999).

Outro dispositivo legal é 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), destinando-se em seu artigo 1º: “[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, n.p.). O Estatuto também destaca em seu Art. 27º que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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. (Brasil, 2015, n.p.)

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) contribuiu significativamente para a ampliação do acesso à inclusão escolar de alunos PAEE e para a criação de novos dispositivos legais na área da Educação Especial. De acordo com a Política (Brasil, 2008), são considerados PAEE os alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De maneira mais específica, a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, e determina que os alunos com deficiência são aqueles que apresentam algum impedimento físico, intelectual, mental ou sensorial de longo prazo. Por sua vez,

os alunos com transtornos globais do desenvolvimento têm comprometimento no desenvolvimento neuropsicomotor, nas relações sociais e na comunicação. Encontra-se neste grupo, alunos com autismo clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. Já os alunos com altas habilidades/superdotação revelam uma grande potencialidade de conhecimento intelectual, psicomotor, criativo, artístico e liderança (Brasil, 2009).

Em relação ao objetivo da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado (AEE) continuidade da especialização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanista, arquitetônico, nos mobiliários e equipamentos, nos transporte, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Neste sentido, reconhecemos os avanços legais referentes à Educação Inclusiva, os quais abrangem tanto a garantia do acesso, como os aspectos pedagógicos e os recursos alternativos, quanto os profissionais envolvidos. Entretanto, trata-se de um processo contínuo que ainda requer muitas reflexões e mudanças para que a inclusão seja efetiva, como afirma Drago (2014, p. 96):

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

Assim, evidenciamos que – a partir da intensificação no que se refere à inclusão escolar de alunos PAEE – a sociedade, os órgãos governamentais e, principalmente, a escola, devido à relação mais proximal, necessitam ressignificar suas atitudes sociais e práticas pedagógicas, tornando favorável o acesso, a permanência e a aprendizagem do alunado, bem como construir e reconstruir possibilidades em prol do reconhecimento e da valorização da diversidade presente no contexto escolar. Nessa perspectiva, temos como objetivo discutir no próximo subitem a respeito da inclusão, escola pública e diversidade em uma perspectiva emancipadora e plural.

2.2 Inclusão, escola pública e diversidade

Apesar da criação de leis assegurando o direito de todos à igualdade, é importante retornar ao passado e rever a maneira como as pessoas PAEE eram tratadas, o que nos permite olhar para os dias de hoje e constatar que ainda vivemos situações semelhantes, visto que ainda identificamos em nossa sociedade atitudes excludentes e discriminatórias. Logo, a inclusão desses sujeitos na sociedade para Costa *et al.* (2013, n.p.): “[...] é um processo que não tem fim [...]. Sua trajetória não é linear, ao contrário, é permeada por avanços e retrocessos, desvios e contradições”. Como confirma Carvalho (2004, p. 54-55):

Se na antiguidade, realizava-se o extermínio dos deficientes; mais modernamente são considerados como merecedores de proteção, com a chancela de filantropia e de caridade, praticadas em espaços institucionais que têm se organizado e funcionado como exclusivos e excludentes.

Na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram abandonadas ao acaso, porque fugiam do padrão de força e beleza da sociedade da época. No período de Cristo, as pessoas com deficiência não podiam ser consideradas subumanas nem serem abandonadas, uma vez que predominavam os sentimentos de caridade e amor. No período Medieval, esse grupo de pessoas era escolhido para divertir a nobreza, os chamados *bobos da corte*, outros ajudavam no trabalho na igreja e os que não serviam para tais funções viviam à própria sorte. A Santa Inquisição torturava, sob a justificativa de que os deficientes eram endemoniados, enquanto

os protestantes acreditavam que eles deveriam pagar pelos pecados do mundo (Bianchetti, 1995). Em vista disso, Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 134) esclarecem que

[...] na história da humanidade a imagem que muitos deficientes carregavam era a imagem de deformação do corpo e da mente. Tal imagem denunciava a imperfeição humana.

Com o tempo, as pessoas com deficiência não eram mais exterminadas, mas eram abandonadas sofrendo com sua própria desventura.

Na Idade Moderna, verificamos pontuais mudanças influenciadas pelo humanismo. Conforme destacam Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 134), no século XIX:

[...] percebe-se uma grande mudança para os indivíduos com deficiência. Surge uma atenção especializada e não só institucional como os hospitais e abrigos. Começam os estudos para os problemas de cada deficiência.

Durante esse período, inicia-se uma preocupação mais acentuada com as pessoas com deficiência no contexto educacional, estimulando o surgimento das primeiras concepções do termo Educação Especial.

A partir do século XX, surgem novos paradigmas que defendiam direitos e deveres das pessoas com deficiência e que resguardavam o exercício da cidadania no contexto socioeducacional. Neste período, os indivíduos possuem capacidades de aprender em instituições especializadas e, desde então, vêm emergindo novos modelos que vão da integração à inclusão. Sobre integração e inclusão Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p. 142) esclarecem que o

Paradigma de Inclusão coloca a necessidade de não só o indivíduo deficiente mudar e se adaptar à sociedade (integração), mas de a sociedade também mudar e promover ajustes para o processo do desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social para a vida deste na sociedade (inclusão).

Evidenciamos um intenso avanço no Brasil acerca do processo de inclusão escolar de alunos PAEE no início do século XXI, como: “[...] uma

perspectiva de ampliação dos sujeitos a serem escolarizados no ensino comum” (Baptista, 2013, p. 45). Com o crescimento do acesso de alunos PAEE nas escolas regulares, surge a necessidade de ações educativas que assegurem a inclusão escolar desse alunado. Neste sentido, Ujiie, Blaszkó e Pinheiro (2015, p. 115) afirmam que,

É imprescindível na contemporaneidade que os sistemas educacionais e seus respectivos profissionais estejam preparados e em constante processo de aperfeiçoamento para atender e trabalhar com a heterogeneidade e a diversidade, ou seja, com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais.

Na escola, ambiente rico em subjetividades, presenciamos relações interpessoais indispensáveis para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos diferentes sujeitos. O contato entre pares contribui significativamente para a aprendizagem de todos e, também, para a sensibilização do respeito, da valorização e do reconhecimento da diversidade.

Por promover relações entre diferentes sujeitos, a escola é um agente social decisivo no processo de inclusão, tendo como um de seus propósitos possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem dos saberes fundamentais para viver e relacionar-se na sociedade (Omote; Vieira, 2016). Segundo Gomes (2007, p. 22), é na escola que exploramos

[...] estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a idéia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano.

Arroyo (2012, p. 235) enfatiza que “a luta pelo conhecimento pressupõe a luta contra padrão segregador de conhecimento”. Nesse sentido, evidenciamos o compromisso da escola em romper com práticas educativas conservadoras, criando mecanismos que enriqueçam ações de reconhecimento e valorização à diversidade, por isso, o autor destaca: “A diversidade está exposta e exige reconhecimento” (Arroyo, 2012, p. 231).

Nesse contexto, é necessário a elaboração de propostas educativas que priorizem a diversidade, garantindo escola, currículo e aprendizagem de qualidade a todos os cidadãos. Sendo assim, é mister a criação de ações educativas que contemplem e valorizem as experiências, permitindo atitudes de respeito às diferenças apresentadas no ambiente social e escolar.

Apesar de ainda encontrarmos no cotidiano escolar atitudes discriminárias que são resultantes de concepções conservadoras a partir das quais ocorrem desigualdades sociais, é importante destacar que,

Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade (Gomes, 2007, p. 27).

Compreendendo que as ideias, os comportamentos e as atitudes concebidas pelos indivíduos são recorrentes das interações sociais compartilhadas, consideradas como representações sociais, que segundo Abdalla (2016, p. 28): “[...] vão sendo cristalizadas e passadas, sendo tomadas como verdadeiras e muitas vezes repetidas sem a reflexão necessária”. Relacionando ao contexto da inclusão escolar, a afirmação de Abdalla causa reflexões e discussões sobre como a escola pode contribuir no favorecimento de representações sociais positivas para uma efetiva inclusão das pessoas PAEE, visto que a inclusão “[...] é um processo de constante aperfeiçoamento, tanto para os educadores, como na adequação da própria instituição” (Abdalla, 2016, p. 85).

Neste aspecto, partimos para reflexões de como a escola poderia se empenhar na eliminação de representações conservadoras, pois para Abdalla (2016, p. 28) “[...] todos os que atuam na escola são responsáveis pela inclusão do aluno PAEE e a mobilização da comunidade escolar é necessária para que se firme um compromisso com a inclusão”. Nesse entendimento, compreendemos que a escola “[...] deve ser um espaço em que as diferenças no sentido de discriminação sejam minimizadas e a inclusão de pessoas com deficiências ocorra de forma natural” (Abdalla, 2016, p. 85). Esse ambiente deve garantir o acesso e a participação de todos, permitindo, assim, uma Educação Inclusiva que compreenda os alunos como sujeitos pertencentes e participantes em uma sociedade que os respeitem como verdadeiros cidadãos.

Dessa maneira, é imprescindível a criação e a execução de políticas inclusivistas na educação, tendo em vista as principais contradições observadas no cotidiano escolar, no que se refere à materialização das leis nas práticas em Educação Inclusiva de alunos PAEE. Para esse fim, é importante considerar a influência do ideário inclusivista neoliberal, iniciado nos anos 90, sobre os documentos legais no contexto educacional. Segundo Bezerra e Araújo (2013, p. 581), o movimento inclusivista,

[...] surge e se mantém atrelado aos princípios neoliberais de uma escola e Estado mínimos, obedientes às regras do jogo mercantil, que não reconhece fronteiras éticas ou étnicas, nem assume como referência principal a humanização do homem.

Nessa conjuntura, verificamos o intuito reducionista nos gastos educacionais, impossibilitando a qualidade na materialização das políticas voltadas à inclusão de alunos PAEE nas redes regulares de ensino, pois a inclusão na perspectiva neoliberal aborda questões educacionais de forma superficial, uma vez que defende a educação para todos, enquanto camufla as desigualdades sociais intensificadas a partir do século XX. Desta forma, a educação é vista como a principal instituição responsável em *resolver* os entraves que tangem os setores sociais.

Tendo esse entendimento acerca da influência neoliberal no contexto ideário inclusivistas, é pertinente levantar algumas considerações sobre como as políticas vêm sendo operacionalizadas, pois se observa uma preocupação maior em relação ao quantitativo de ingresso de alunos PAEE nas escolas regulares, enquanto se nota uma carência em relação à criação de políticas públicas que contemplem recursos de infraestrutura, humanos e materiais para atender com eficiência as singularidades desse público.

Em vista disso, ratificamos haver barreiras e dificuldades encontradas no modelo neoliberal devido à falta de um verdadeiro compromisso com a educação, uma vez que este é baseado em uma perspectiva de educação bancária. Deste modo, é oportuno afirmar que:

[...] as políticas públicas precisam estar orientadas de modo a concretizar condições de ensino que promovam o potencial

pedagógico e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência (Souza et al., 2014, p. 2).

Souza *et al.* (2014, p. 4) destaca que

ao tentarmos compreender como as políticas de Educação Inclusiva repercutem, circulam, funcionam nas práticas escolares, vamos percebendo as enormes dificuldades que marcam as relações cotidianas no interior da escola.

Dessa forma, verificamos como discurso ideário neoliberal que prega a educação para todos está aquém da realidade da proposta inclusivista.

Nesse cenário é essencial pensarmos em uma inclusão para além das ideias neoliberais, tendo em vista que essas não têm a intenção de cumprir com primazia o que está proposto nas legislações que asseguram os direitos das pessoas PAEE nos espaços sociais e educacionais. Como se pode observar nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Educação Especial/inclusiva deve ser garantida em todos os níveis, etapas e modalidades, realizando, assim, o atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços, os recursos próprios desse atendimento e orientando os alunos e os seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Logo, identificamos uma contradição do que está escrito como direito às pessoas PAEE em relação ao que observamos na grande maioria das instituições educativas.

É indispensável que gestores, coordenadores, e toda comunidade escolar, acompanhem e apoiem esse processo de inclusão escolar, tendo em vista que o desenvolvimento e a escolarização dos alunos são de responsabilidade de toda equipe escolar.

O reconhecimento da inclusão deve estar distante das experiências e dos diferentes tipos de discriminação (físico, social e psicológico), os quais devem ser controlados e supervisionados pelos diferentes atores da escola (diretores, coordenadores, gestores, estudantes, professores, cuidadores, familiares ou responsáveis, dentro outros), tanto quanto a sua prevenção, como quanto a gerar mecanismos de sanção para seus instigadores e opressores (2016 *apud* Vílchez, 2018, p. 22-23).

A luta pelo reconhecimento, valorização, tolerância e pela concretização dos direitos devem ser incansáveis, bem como o combate a qualquer forma de preconceito e discriminação. Nesse universo, a educação é um dos principais mecanismos sociais em que podemos criar possibilidades para transformar uma sociedade que priorize em suas relações sociais o respeito e a valorização pela diversidade. Cardoso (2014, p. 13) defende uma educação pautada na concepção plural em que “[...] educar na diversidade é ensinar e aprender junto com os alunos a conviver com pessoas, destacando nossas diferenças físicas, sociais e culturais”.

Compreendemos, nessa ocasião, que o preconceito, a discriminação, a intolerância e outros estigmas contra qualquer grupo social são práticas enraizadas na nossa sociedade e, que precisam ser urgentemente combatidas. A educação, como relata Munanga (2009), é uma forte aliada nesse processo, visto que ações educativas devem ser implementadas em prol do reconhecimento pela igualdade da espécie humana. Entretanto, é importante reconhecer e valorizar as diferenças presentes entre os indivíduos e os grupos sociais, no que tange a questão da diferença física, histórica, social e cultural. Assim, a escola deve propor mecanismos que conscientizem os alunos à valorização da diversidade, entendendo esta como *riqueza coletiva*.

O preconceito encontra-se em toda parte, seja em um prédio sem acessibilidade, ou na falta de oferta de trabalho, assim, há discriminação em todos os setores sociais, uma vez que a sociedade tratou as pessoas PAEE como incapazes, deixando-as à margem e privando-as de suas liberdades enquanto pessoas de direitos humanos equitativos. Esse enfoque é resultado da concepção do que é considerado como normalidade, aquele ser que consegue raciocinar, enxergar, andar sem ajuda, além de se comunicar de diversas maneiras (Carvalho, 2004). Assim, por esta razão, os indivíduos com algum tipo de deficiência são tidos como diferentes e/ou fora da normalidade.

Nessa condição, a estudiosa Werneck (2011, p. 40) afirma que “quem nasce de um ser humano é um ser humano com o mesmo valor. Nascemos, portanto, incluídos no conjunto Homo sapiens”, isto posto, fortalece o nosso entendimento de que nós somos iguais por sermos seres humanos, ao mesmo tempo, somos diferentes, porque pensamos, desenvolvemos, aprendemos e agimos de maneira diferente devido nossas diferentes experiências de vida e concepções de mundo.

Apesar das dificuldades encontradas pelas pessoas PAEE no decorrer da história, o progresso das sociedades e os diversos debates ligados a esse assunto levaram as pessoas a ressignificarem seu olhar sobre estes sujeitos. Neste sentido, Chahini (2016) esclarece que não são mais as pessoas com deficiência que devem se adequar e aceitar o que lhes é imposto por motivo de especificidade, mas sim a sociedade que deve se adaptar e oferecer condições apropriadas a todos, para que seja assegurado os direitos e o acesso à participação plena na sociedade. Omote *et al.* (2005, p. 387) concorda com o pensamento de Chahini quando destaca que:

Na última década do século passado, houve um avanço expressivo nessa caminhada, com o paradigma da inclusão, que supõe uma profunda transformação da escola, e o maior deles diz respeito, em especial, à alteração no foco de atenção, pois, ao passar a olhar também para o meio e não apenas para a pessoa considerada como deficiente, novas questões se apresentam e possibilidades se avistam. A transformação da escola implica em mudanças de vários aspectos, como edificação, mobiliário, recursos didático-pedagógicos, acervo de laboratórios e bibliotecas, currículo e principalmente a mentalidade de toda a comunidade escolar e das famílias de alunos. O meio social representado por diferentes segmentos se constitui em um dos fatores mais decisivos para a construção da Educação Inclusiva.

Omote e Vieira (2016) ressaltam que as vivências sociais no processo de inclusão escolar têm um papel fundamental na vida das pessoas PAEE, pois as atitudes sociais, referente à construção da inclusão, podem ser fundamentais para o estabelecimento de relações e outras funções. Sendo assim, Omote e Vieira (2016, p. 5213) orientam que:

Como um ponto de partida para se iniciar um grande projeto de Educação Inclusiva, as instituições escolares podem fazer uso de programas semelhantes visando a preliminarmente construir um ambiente social acolhedor para estudantes com deficiência e favorável à inclusão. Tal necessidade se justifica, considerando que a aprendizagem escolar não decorre naturalmente do uso de recursos de ensino adequados, com altas tecnologias e modernos métodos, nem da qualificação e titulação acadêmicas dos professores. A aprendizagem e o desempenho são também

resultados de relações interpessoais e sociais entre os atores que participam do necessário cenário para a provisão de educação de qualidade para todos os estudantes.

Fonseca-Janes e Omote (2015) afirmam que as atitudes dos sujeitos são constituídas no decorrer do processo de socialização. Isto posto, uma das possibilidades de se construir atitudes favoráveis sobre pessoas PAEE no processo de inclusão é criando estratégias interventivas, a fim de demonstrar suas capacidades e seus conhecimentos adquiridos por meio da promoção de relações interpessoais, no intuito de causar impressões positivas e valorativas à minoria. Neste entendimento, os autores acentuam ainda que:

A efetivação dos ideais da Educação Inclusiva pode ocorrer por meio da construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão, uma vez que estas podem organizar ou re-organizar crenças e cognições sobre as diferenças, direcionar a afetividade de modo a ser favorável com relação às diferenças e, principalmente, direcionar a ação para a aceitação das diferenças. Assim, as atitudes sociais se constituem como bons preditores das ações que são direcionadas ao objeto atitudinal (Fonseca-Janes; Omote, 2015, p. 58).

Portanto, torna-se relevante a criação de possibilidades que favoreçam as relações entre as pessoas PAEE e seus pares, tendo como objetivo beneficiar a vida em sociedade e o respeito à diversidade humana. Assim, o êxito nas relações possibilitará maiores chances no desenvolvimento e na aprendizagem do sujeito tanto no âmbito social quanto no educacional. Posto isto, Chahini (2010, p. 52) expõe que:

[...] para que o paradigma da inclusão se consolide é necessária a operacionalização de vários aspectos como a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, principalmente as atitudes sociais de todos que fazem parte do meio acadêmico e das próprias famílias das pessoas com deficiência.

É imprescindível entendermos como as pessoas veem, compreendem, concebem e se relacionam com as pessoas PAEE, pois isto facilitará a

compreensão sobre a interação, gerando novos artifícios para o sucesso nas relações humanas (Omote, 2004). Isto posto, articulando com o contexto da Educação Infantil, constatamos a importância do contato entre as crianças PAEE com as demais, uma vez que proporciona vivências e interações, favorecendo o convívio com a diferença com a finalidade de eliminar o preconceito e a discriminação. Além disso, Drago (2014, p. 19) afirma que,

A escola, para grande parte das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com identidade social e cultural.

Nesse sentido, Carvalho (2004, p. 113) enfatiza que “uma boa escola se traduz pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões”, isso porque a escola é uma instituição social que contribui significativamente para desenvolvimento e aprendizagem global dos cidadãos para a plena participação social formando-os para a vida, para serem sujeitos críticos e transformadores da sociedade. Em função disso, é necessário ressignificar suas ações educativas, no intuito de valorizar a diversidade no contexto escolar, visto que o convívio com as diferenças possibilita perceber as singularidades do outro e desenvolver o respeito mútuo, além de compartilhar de conhecimentos e sentimento de pertencimento no mundo.

É importante considerar que as instituições escolares têm tido dificuldades em reconhecer as desigualdades e as diferenças no cotidiano, uma vez que há uma forte influência da classe dominante em homogeneizar os indivíduos. Nesse contexto, percebe-se a grande necessidade de reconhecimento e de valorização da singularidade dos indivíduos, na tentativa de erradicar com a concepção de padronização de pessoas e/ou grupos.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação humana dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2005, p.77).

Nessa lógica, a valorização da diversidade é aspecto essencial na superação das desigualdades e na compreensão das diferenças. Dessa forma, a escola precisa colocar a diferença como possibilidade para que as vivências, os valores, os costumes, os pensamentos e a maneira de ser sejam compreendidos e respeitados.

Dessa maneira, os processos educativos devem compreender as diferenças, sejam elas de gênero, etnia, religião, deficiência e dentre outras, não como algo que precisam ser superadas, mas em uma lógica de valorização e de reconhecimento às diferenças. Nesse caso, a escola precisa criar estratégias e possibilidades com situações de experiências e de vivências com oportunidade de diálogo entre os sujeitos na busca por atitudes mais justas, respeitadas e igualitárias. Logo, é vital que a comunidade escolar ressignifique suas atitudes e representações, valorizando e respeitando às diferenças como algo natural da humanidade.

Nessa conjuntura, a escola precisa implementar ações com situações de experiências e de vivências como meio promissor de diálogo entre os sujeitos na busca por atitudes mais justas, respeitadas e equitativas, tendo em vista a valorização e o reconhecimento das diferenças na busca pela fraternidade, sensibilização, respeito e reconhecimento das diferenças entre os sujeitos.

A luta pelo reconhecimento, valorização, tolerância e pela concretização dos direitos de toda a humanidade, bem como combate a qualquer forma de preconceito, discriminação e marginalização devem ser constantes. Por isto, a educação torna-se um dos principais mecanismos para transformar uma sociedade que priorize o reconhecimento e o respeito às diferenças com atitudes favoráveis à diversidade e possibilitando que todos se sintam participantes e pertencentes ao ambiente social.

Todavia ainda no século XXI, presenciamos atitudes desfavoráveis à inclusão de alunos PAEE, uma vez que encontramos situações de sujeitos que compreendem a Educação Especial em uma perspectiva de segregação, quando afirmam em seus discursos que o aluno PAEE é responsabilidade da sala de recursos multifuncional¹ e do setor da Educação Especial. Como bem

1 Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é o ambiente de uma escola onde acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE): “[...] parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban,

reflete Freire (2005, p. 94): “Falar [...] em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”.

Diante do exposto, percebemos ser imprescindível a busca por ações que priorizem a diversidade nos espaços escolares, tornando a educação mais democrática e, para isso, são necessárias iniciativas e atitudes de determinantes externos e internos da escola. Como vimos, é importante que tais determinantes proponham práticas educativas que contemplem questões sociais, políticas, históricas, culturais e educacionais, além da valorização das especificidades e potencialidades dos alunos, na busca pela construção de uma escola plural, justa, sensível e equitativa.

2.3 Práticas pedagógicas e seus determinantes no processo de inclusão escolar

A proposta de inclusão escolar passou a ser temática de muitos debates nas últimas décadas, principalmente no que se refere aos desafios e às barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos PAEE. Nesse contexto, Santiago e Santos (2015, p 497) salientam que

[...] a inclusão requer quebras de cristalizações educacionais e reorganização do sistema educacional para que se efetivem ambientes dinâmicos e envolventes para estimular todos os alunos.

Para isso, discutiremos neste subitem sobre as práticas pedagógicas e alguns de seus principais determinantes que colaboram para um trabalho docente mais inclusivo nas salas regulares.

Inicialmente, é pertinente dialogarmos sobre o saber docente que, de acordo com Tardif (2014), é construído pelo professor a partir das experiências de vida pessoal, profissional e, em especial, das socializações no cotidiano e na comunidade escolar. Esses saberes sociais, culturais e científicos são caracterizados como um saber plural, visto que são formados, como explicitado, pela união de diversos fatores que influenciam o saber docente. Nessa perspectiva, entendemos que o saber desse profissional é

[...] um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente

a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros” (Alves *et al.*, 2006, p. 15).

a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele (Tardif, 2014, p. 14).

Tais saberes são expressos por meio das práticas docentes vivenciadas no cotidiano escolar. Segundo Souza (2016, p. 48), “para a prática ser pedagógica ou educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente”. Nesse sentido, é primordial pensarmos em práticas pedagógicas que desenvolvam competências e habilidades necessárias para formação de pessoas críticas, reflexivas e transformadoras do seu contexto educacional e social:

A prática pedagógica não existe isolada da prática social e do mundo, dos sujeitos e do lugar que ocupam no mundo, individual e coletivamente. Ela é uma dimensão da prática social mais ampla, dimensão voltada a processos formativos pedagógicos e político-culturais. (Souza, 2016, p. 52)

Nesse aspecto, é relevante esperar que os elementos que auxiliam a prática docente, como: o currículo, o planejamento, a avaliação, a formação continuada, o conteúdo, a metodologia e outros, sejam pautados na pluralidade humana, com intuito de favorecer a legitimação dos direitos humanos e a inclusão de todos na educação.

[...] a construção de respostas educativas diversificadas compete tanto aos professores das salas de aula comum como ao professor do atendimento educacional especializado, como, principalmente, do engajamento de gestores, funcionários, alunos e famílias em prol de um projeto emancipador para a escola e os cidadãos que ela forma (Santiago; Santos; Melo, 2017, p.643).

No que se refere à carência de práticas pedagógicas diversificadas para a inclusão escolar de alunos PAEE, consideramos a importância da conscientização, resignificação e valorização da diversidade, mas é imperioso que o professor esteja aberto a novas formas de aprendizagens, a fim de eliminar ações educativas homogeneizadoras. A partir de uma concepção de educação ancorada na diversidade, o docente deve propor estratégias de ensino para desenvolver as habilidades e as competências necessárias ao currículo escolar.

é incipiente nas instituições escolares, por força de currículos homogêneos, paradigmas que hierarquizam relações, práticas, padronizam modos de ser e de fazer. Quando o professor se descobre como aprendiz e como sujeito da própria prática, ele começa a interrogar tais relações e determinismos. Instala-se a relação de forças no ambiente escolar e evidencia-se a presença de projetos políticos de sociedade e de educação diferentes (Souza, 2016, p.59).

Além disso, a comunidade escolar deve realizar um trabalho coletivo em prol da real inclusão, propondo técnicas com as quais os alunos PAEE demonstrem suas capacidades e habilidades. Desse modo, também faz essencial parcerias de setores e de outros profissionais que possam apoiar no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o professor deve “enxergar sua condição em um contexto de Educação Inclusiva implica em ter um olhar interdisciplinar das diversas opiniões e enfoques que possam ajudar nos progressos de inclusão desse grupo-alvo” (Vílchez, 2018, p. 19).

Essas questões sobre práticas pedagógicas resultam na necessidade de intensificação em discussões, estudos e lutas na procura pela garantia ao ingresso, à permanência e à aprendizagem de todos os alunos. Para isso, as ações pedagógicas diversificadas devem ser pensadas por meio do diálogo construtivo, visando sensibilizar e criar atitudes favoráveis, ao acesso e desempenho das crianças na escola.

O trabalho do docente é um exercício profissional que precisa ter ética e compromisso com a sociedade, pois através dele preparamos os alunos para se tornarem cidadãos e cocriadores do mundo em que vivem. Isto posto, o professor deve ser intermediário entre as crianças e a sociedade em que vivem.

O professor é responsável em desenvolver e possibilitar a formação crítica da criança, capacitando-a como uma pessoa transformadora de sua própria realidade, conhecedora de si mesmo e capaz de conviver com o outro, por isso, o docente precisa ser comprometido com seu trabalho pedagógico, a fim de tornar possível a inclusão e permanência da criança no ambiente escolar, independentemente de suas especificidades.

Nesse cenário, a escola deve ser pensada como veículo de preparação para vida social, não apenas para o mundo do trabalho, mas

propiciando competência e habilidade na esfera social. Para isso acontecer é indispensável que haja mudança dentro da escola por meio de diálogo, reflexão de indagações como: o que é preciso para tornar a Educação Inclusiva e de qualidade? Será que a criança apenas frequentando a escola deve ser considerada como incluída? Será que ela também não tem direito de ter uma educação de qualidade no mesmo patamar daqueles que são “eleitas” como normais pela sociedade?

Como é notório, todo indivíduo é singular, pois tem uma forma particular de enxergar o mundo, de interagir e de aprender. Percebemos, assim, que todo ser humano é diferente um dos outros e possui suas especificidades, por isso, deve haver a necessidade do estreitamento da relação entre o professor e as crianças, e entre elas e os seus pares, tendo em vista que o ser humano aprende com o outro, e a sala de aula deve ser vista como um ambiente de aprendizagem que permite a troca de conhecimentos. Logo, o contato com diferentes públicos permite que o docente adquira experiência com o trato nas diversidades das relações sociais.

É importante enfatizar que a relação entre o docente e as crianças não deve ser entendida como uma forma estática, mas sim um processo dinâmico em que o objeto do conhecimento é mediado pelo professor, permitindo que a criança seja protagonista de sua aprendizagem. Desta forma, este tipo de ensino rompe com os paradigmas tradicionalistas, valorizando, assim, a construção do conhecimento da criança, com intuito de valorizar a imaginação, a criatividade, a cultura, a tradição e o saber que envolve sua comunidade. Portanto, é isso que caracteriza um ensino libertador, idealizado pelo estudioso Paulo Freire.

É importante enfatizar que tornar um ensino uma prática de liberdade é, também, permitir o acesso ao conhecimento a todos, respeitando as diferenças entre os indivíduos. Desse modo, o ensino deve ser estabelecido por meio do diálogo, pois este é a fio condutor que caracteriza as relações humanas, por meio da reflexão e liberdade de pensamento que, consequentemente, apreciam as experiências das crianças com o mundo da qual ela faz parte.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado em humanizado, não pode reduzir esse é um ato de depositar

ideia de um sujeito no outro, nem tão pouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2005, p.91).

É visível que as escolas precisam rever suas concepções e ações para se tornarem seus espaços mais inclusivos e acolham a diversidade de alunos que as frequentam. Dentre os elementos que cooperam para práticas pedagógicas inclusivas, temos o Projeto Político Pedagógico (PPP). Este é um importante documento da instituição de ensino que busca, a partir de concepções sociológicas, filosóficas, pedagógicas e psicológicas, atender às necessidades e a realidade social, além de orientar a comunidade escolar. Contudo, o PPP é um coadjuvante essencial para o êxito no processo de ensino-aprendizagem, não podendo desprezar propostas, metas e objetivos fundamentados em uma concepção de inclusão para todos.

O processo de reconhecimento das diferenças e dos novos significados nos impele a assumir um papel não somente pedagógico, mas, sobretudo, político, pois oferecer condições de participação e produzir significados e saberes que respondam às necessidades de todos, transcende uma questão técnica e nos desafia a assumir a educação como processo de luta na **garantia de direitos e construção de um mundo mais justo, civilizado, cidadão**. Quando falamos do **direito à autonomia** e do **direito de aprender**, nos referimos ao nosso **papel político e pedagógico** de oferecer **oportunidades diferenciadas de participação**, conforme a necessidade específica de cada um [...] (Santiago; Santos, 2015, p.493).²

Dessa forma, deve-se considerar o PPP uma forma de planejamento, porque registra compromissos e decisões sobre as ações pedagógicas que se pretende realizar ao longo do ano letivo. É fundamental que todos da escola participem da sua elaboração por meio de diálogo que permita opiniões, conhecimentos, experiências e expectativas que garantam o direito a todas as crianças de uma educação de qualidade.

Nessa situação, a escola tem um grande papel no processo de inclusão escolar, pois é basilar que ela estabeleça mudanças a partir de estratégias, que

2 Grifo nosso.

valorize a diversidade, respeito mútuo e o direito a educação a todos. Dessa maneira, incluir esses princípios no PPP corresponde ao um conceituado avanço no percurso da inclusão. Como destaca Scavoni (2016, p. 51-52):

Por meio do projeto político-pedagógico, os sujeitos podem buscar uma escola que atenda as necessidades de todos os escolares, dê centralidade à formação e ao apoio do trabalho do professor e implante uma gestão aberta e engajada. Nesta direção, as políticas de inclusão escolar, formação docente e gestão devem ser foco de reflexão da comunidade escolar.

Portanto, o PPP é um tipo de planejamento que se constitui em processo democrático no qual são tomadas decisões para organizar as atividades pedagógicas com o intuito de proporcionar autonomia escolar. Com isso, as instituições escolares tornam-se um espaço público que garante o debate e o diálogo, fundamentados na reflexão coletiva, para as tomadas de decisões. Assim, esse documento é responsável por organizar a escola, mas também estabelece outra dinâmica no ambiente da sala de aula por meio da participação e colaboração de todos da comunidade escolar.

Como já vimos, a construção desse documento deve estimular a participação de todos na tomada de decisões articuladas com a realidade da escola, estimulando autonomia, liberdade e solidariedade, segundo os parâmetros da gestão democrática, com o propósito de evitar conflitos e contradições. Além disso, seus sujeitos poderão construir a identidade própria da escola e encontrar soluções para eliminar os problemas. Assim, é necessário que toda comunidade escolar participe da sua elaboração e sua prática, a fim de honrar o compromisso social que é tornar o ensino inclusivo, formando cidadãos capazes de transformar a sua realidade e a sociedade em que vivem.

A construção desse documento precisa corresponder com pressupostos teóricos e metodológicos para assim subsidiar as soluções cabíveis aos problemas da educação, conforme os interesses da comunidade na qual está integrada. Para que a escola seja democrática, pública e gratuita, é válido que haja igualdade para acesso e permanência das crianças, ou seja, é preciso que haja igualdade de oportunidade a todos.

É importante destacar que o documento PPP é responsável por criar estratégias para evitar o fracasso escolar, impedindo o excesso de repetência e evasão, validando também os princípios da liberdade e da autonomia, uma vez que a sua construção é de responsabilidade da comunidade escolar. Como já havia sido relatado aqui, tem autossuficiência para decidir o caminho que sua instituição deve trilhar para concretizar a inclusão.

No entanto, o PPP deve refletir sobre a valorização do trabalho pedagógico, porque precisa ser organizado e articulado entre as instituições formadoras com o intuito de oferecer cursos permanentes aos professores para que estes se preparem e participem de forma consciente e reflexiva no processo de inclusão. Desta forma, valorizar o magistério é assegurar os direitos dos profissionais à formação continuada de forma gratuita, possibilitando sua progressão por meio de titulação, qualificação e competência. Assim, para educação ser inclusiva e de qualidade, ela deve “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica” (Veiga; Carvalho, 1994, p. 51).

A sala de aula inclusiva deve ser um espaço enriquecedor para aprendizagem e para isso é necessária a utilização de práticas pedagógicas que atendam às especificidades e às possibilidades dos alunos. Em vista disso, Vélchez (2018, p. 18) defende que esse ambiente deve considerar

[...] uma diversidade de práticas didáticas, com aprendizagens diferenciadas e materiais adaptados, que potencializem as habilidades dos estudantes com deficiência e os conteúdos que estejam de acordo com suas experiências.

Dessa maneira, é relevante atentar para a importância da formação do professor no processo de inclusão escolar, como enfatiza Bueno (1999 *apud* Serra, 2006, p. 34) é vantajoso formar dois tipos de professores:

professor do ensino regular com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade e professores especializados, que trabalhariam como equipe de atendimento e apoio.

Souza, Pereira e Lindolpho (2018) destacam pesquisas que apontam mudanças de ações favoráveis à inclusão escolar de docentes que realizaram cursos e/ou formações na área. Essa situação é constatada pelos autores quando concluem em seus estudos que a formação é uma engrenagem, pois permite transformações nos pensamentos, nas atitudes sociais e nas práticas educativas dos professores:

O professor inclusivo é aquele que compreende as diferenças do outro, que não tem preconceito, que se compromete e que busca conhecimento para poder efetivar o processo inclusivo. (Abdalla, 2016, p. 25-26)

O professor tem papel singular no processo de inclusão escolar, já que este deve oferecer oportunidades e possibilidades aos alunos PAEE de construir seus próprios sentidos e conhecimentos sobre a sociedade e o mundo, tornando-se cidadãos mais confiantes das suas singularidades, reconhecendo-se como também sendo sujeito social. Silva (2008, p. 53) sintetiza que “o professor é, pois, aquele que apresenta os limites e, sobretudo, faz florescer as possibilidades criativas e inclusivas”.

A pesquisa de Oliveira (2016) revela o pensamento dos docentes da Educação Infantil, sobretudo, acerca de suas práticas pedagógicas diante do paradigma da inclusão, evidenciando, desse modo, as fragilidades em suas formações. Mesmo assim, com carência de formação inicial e continuada na área da Educação Especial/Inclusiva, foi possível perceber que os docentes buscam diferentes materiais e recursos pedagógicos para atenderem às especificidades das crianças com deficiência no intuito de enriquecer suas aprendizagens.

Oliveira (2017) reflete a necessidade de que sejam implantadas e efetivadas políticas públicas de formações continuadas para que os processos formativos possam contribuir de fato para a formação docente com vista da inclusão de crianças com deficiência nas instituições de ensino.

Assim sendo, compreendemos que a formação continuada é imprescindível no processo de inclusão escolar, pois o professor precisa buscar novos conhecimentos, metodologias, estratégias e possibilidades diversificadas para propor currículos flexíveis que atendam a todas as especificidades e potencialidades das crianças. Abdalla (2016) e Bezerra (2016) sugerem em seus estudos uma formação inicial para o professor inclusivo com disciplinas

e estágio, colocando-o em situações de sala de aula, além da necessidade de discussão da temática no meio acadêmico. Além disso, eles também evidenciam a ausência de investimentos na formação continuada dos professores da sala regular na área da Educação Especial/Inclusiva.

Outro determinante essencial do trabalho docente corresponde ao currículo, pois além de garantir a matrícula e o acesso ao ambiente físico da escola, é imprescindível assegurar que todos tenham a oportunidade de aprender os conhecimentos, construídos pela humanidade ao longo dos tempos. Como destacam Hostins e Jordão (2015), a acessibilidade curricular nas escolas públicas vem sendo temática de muitas discussões no decorrer dos anos, uma vez que a grande preocupação é de como proporcionar a aprendizagem a todos os alunos, principalmente, os alunos PAEE. Uma das grandes evidências corresponde à fragilidade na implementação de políticas públicas centradas no currículo que atenda à diversidade apresentada no ambiente escolar

Nessa circunstância, é urgente que as propostas educacionais priorizem a diversidade, garantindo escola, currículo e aprendizagem de qualidade a todos os cidadãos. Como afirmam Mendes e Silva (2014, p. 3),

a discussão sobre o conhecimento escolar precisa ser recontextualizada a partir das demandas e especificidades contemporâneas; [...] considerar a questão sobre que conhecimento escolar se quer tornar acessível a todos os alunos [...].

Dessa maneira, entende-se o quanto a organização curricular precisa ser repensada na perspectiva da diversidade, com conhecimentos que propiciem competências e habilidades para formação crítica e cidadã de todos, para que as pessoas ajam de maneira participativa e ativa na sociedade atual. Além disso, os conhecimentos devem contemplar e potencializar experiências que possibilitem valorização e respeito às diferenças existentes tanto no contexto escolar quanto social (Santos, 2009 *apud* Mendes; Silva, 2014).

E para que a organização curricular contemple os aspectos elencados acima, é necessário que a comunidade escolar; principalmente, gestores, professores e alunos sejam os protagonistas e autores do currículo, uma vez que este deve estar intrinsecamente relacionado às dinâmicas culturais, sociais e políticas. Nessa perspectiva, Ferreira (2013, p. 89) esclarece que:

[...] o currículo não é considerado um conteúdo pronto, completo e rígido. [...] É exatamente sua incompletude e flexibilidade que permite sua construção pelos inúmeros participantes da comunidade escolar. O currículo acontece no tempo e no espaço das vidas e das atividades, na escola e na sala de aula. Da mesma forma, como a educação formal não pode mais ser concebida como uma experiência de ensino e aprendizagem desarticulada e centrada em conhecimentos convencionados como verdadeiros que o docente domina, de cima pra baixo, o currículo não pode mais ser concebido como um ‘conteúdo’ que é ‘passado para o estudante’ porque – cada vez mais – os/as estudantes, a comunidade escolar e a cultura local fazem parte do processo de construção curricular.

A construção do currículo pela comunidade escolar permite que a escola exerça sua emancipação, pluralidade, alteridade, identidade e poder a partir da escolha e da seleção dos conhecimentos que deseja propor às crianças, favorecendo a formação cidadã e humana dos mesmos. De acordo com Ferreira (2013, p. 90), “desde muito cedo, [...] o estudante precisa encontrar no espaço escolar oportunidades para desenvolver uma compreensão sobre direitos humanos e seu poder de participação e escolhas”.

Logo, é importante que a instituição escolar entenda, valorize e acolha as particularidades, as habilidades e as diferenças de cada aluno. Dessa maneira, um currículo pautado em uma pedagogia das possibilidades, permite a compreensão do ser humano sobre suas capacidades em organizar, construir e reconstruir suas próprias concepções sobre sua realidade, tendo autonomia para decidir e transformar sua vida e seu destino (Ferreira, 2013).

Nessa conjuntura, compreendemos que o currículo deve contemplar em sua construção legitimação dos direitos humanos e da inclusão de todos à educação. O currículo é fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, uma vez que é o responsável pelos conhecimentos satisfatórios na formação de um sujeito crítico, participante e transformador do seu contexto educacional e social na busca de equidade.

A proposta inclusiva implica em tomadas de estratégias importantes como as adaptações curriculares que concedam caminhos para que os alunos aprendam os conteúdos dos quais estão sendo socializados na sala regular. Conforme reitera Heredero (2010, p. 200) as adaptações curriculares constituem

[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. [...] Não é um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

O currículo deve ser pensado e construído, com o objetivo de assegurar a inclusão e a aprendizagem dos alunos. Com isso, o professor tem que desenvolver estratégias e atividades que propiciem o interesse e a descoberta do aluno. Além de tudo, os professores precisam adequar as atividades voltadas ao público do PAEE.

Os conteúdos que estimulam a descoberta e o respeito às diferenças devem ser trabalhados mais vezes ao longo do ano letivo como identidade. Para isso, é fundamental tratar este tema por meio da contação de história e depois ser aplicada alguma atividade lúdica para permear a imaginação e a criatividade das crianças, permitindo, assim, que elas se sintam representadas e fortalecendo sua identidade sociocultural.

É importante enfatizar que alguns conteúdos são escolhidos de forma desarticulada, já que são repetitivos e causam os desinteresses das crianças que estão na fase da descoberta e da aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos pedagógicos. Além disso, os conteúdos propostos estão desconectados de sua cultura e da sua realidade social.

É necessário considerar que os conteúdos sejam trabalhados pedagogicamente com o objetivo de integrar todas as crianças no processo de aquisição do saber, participando como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, o docente deve se comportar como mediador desta aprendizagem, propondo atividades que elas aprendam por si próprias, ou seja, por meio das autodescobertas, além disso, tenham acesso aos jogos educativos e, aprendam de forma espontânea por meio de brincadeiras. Para isso, os conteúdos devem ser revistos e trabalhados conforme os 4 pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver, a ser.

O pilar de aprender a conhecer é muito importante, porque possibilita que as crianças aprendam por meio da descoberta armazenando novos conhecimentos articulados com sua realidade social. Ao ensinar determinado conteúdo, o professor dispõe de inúmeros meios para instruir as crianças, escolhendo o recurso pedagógico mais apropriado às necessidades de sua turma.

Já aprender a fazer é o momento de colocar o aprendizado em prática, permitindo as crianças viverem situações no ambiente escolar para que enriqueçam o conhecimento já adquiridos, por meio de atividades mais interativas e lúdicas. Assim, este pilar desenvolve as habilidades e as competências das crianças, tornando-as autônomas e transformadoras da comunidade da qual fazem parte.

Aprender a conviver, por sua vez, é o arrimo da concretização da inclusão escolar, pois as crianças vão se relacionar com seus pares, permitindo o desenvolvendo da afetividade e do respeito a todos, independente das suas diferenças físicas, intelectuais, culturais e religiosas.

Dessa forma, aprender a ser é assentir que as crianças desenvolvam sua individualidade, autonomia e criticidade, mas também que firmem sua identidade e autoestima, sintam-se pertencentes ao lugar do qual vivem. Uma Educação Inclusiva deve ser acolhedora, propiciando às crianças a aceitação e o entendimento de suas dificuldades, especificidades, valorizando cada conquista no seu desenvolvimento psicomotor que, conseqüentemente, ajudam no manejo social. Logo, o professor pode propor atividades que possibilitem as crianças a se aceitarem e aceitarem ao outro, como ele é, somente assim, se estará construindo uma sociedade mais solidária, na qual respeitamos as diferenças, oportunizando a participação de todos os cidadãos.

O conteúdo trabalhado em sala de aula deve ser flexível às mudanças, para que os professores possam adaptá-las às necessidades das crianças, assegurando, assim, uma educação de qualidade a todos. No entanto, é importante que o professor da classe regular conte com profissionais qualificados para auxiliarem em seu trabalho pedagógico. Assim, poderão escolher juntos, as temáticas, os recursos e os materiais que devem ser trabalhados em sala de aula, viabilizando a participação e a aprendizagem de todos.

É relevante considerar que as flexibilizações curriculares precisam de um planejamento adequado que tenham como um dos principais focos, as singularidades e as possibilidades dos alunos PAEE. Nesse processo, Santiago e Santos (2015, p. 491) defendem

[...] a necessidade de se adquirir novos olhares e concepções sobre os alunos como um passo importante para a elaboração de um planejamento que possa ampliar suas possibilidades de aprendizagem e de participação no espaço escolar.

Além do mais, as crianças PAEE devem ser consideradas integrantes da escola, por isso toda a equipe escolar deve estar envolvida no processo de inclusão, para isso, é necessário que haja um trabalho colaborativo entre os professores da sala regular e do atendimento educacional especializado para estabelecerem ações pedagógicas eficazes na inclusão dessas crianças nas atividades e rotina da sala de aula.

É importante frisar que o docente precisa entender que o planejamento de suas aulas são fundamentais para haver inclusão, pois é ele que auxilia a atingir os objetivos desejados, diminuindo ou eliminando a desmotivação das crianças e controlando possíveis improvisações. Assim, o planejamento também serve para prever os comportamentos dos alunos na etapa da execução. Dessa forma, desse ato, é possível superar as dificuldades que serão encontradas durante sua aplicabilidade, permitindo que haja aprendizagem de todos.

O planejamento coletivo realizado pela comunidade escolar é imprescindível para socialização, para as experiências e para a busca por novas alternativas favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. Como aponta Vagula (2011, p. 117) o planejamento é um importante elemento colaborador da prática pedagógica, pois permite

a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico na escola é uma necessidade emergente, uma vez que planejar contribui para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem e possibilita resgatar a intencionalidade da ação.

O professor precisa se preparar para realizar seu trabalho pedagógico, para isso, é fundamental fazer o uso de sua experiência em sala de aula, somada aos seus conhecimentos sobre os conteúdos a serem abordados, além de possuir domínio sobre a fundamentação pedagógica inclusiva, para assim poder planejar e conduzir suas aulas com qualidade e maestria, primando pela participação de todos.

O vocábulo planejar se refere a: aprontar, projetar e traçar metas, ou seja, por meio destas ações, podemos pensar em procedimentos e atividades que permitam que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais acessíveis à aprendizagem de cada criança, conforme as suas especificidades. Para isso, é necessário também adotar recursos capazes de estimular o envolvimento e a participação conjunta das crianças.

Logo, para que os professores obtenham resultados sólidos numa Educação Inclusiva, é inevitável que seu planejamento seja bem construído de forma coerente, objetivo, funcional, flexível, além de ter caráter contínuo e sequencial, pois as atividades desenvolvidas não devem ser tratadas como meras formalidades para satisfazer só o âmbito burocrático.

É importante ratificar que o planejamento também deve ser inclusivo, envolvendo todas as crianças, incluindo as PAEE. Assim, o ato de planejar é antecipar os possíveis reajustes, logo, o planejamento deve constar as adaptações, pois estas não devem ser feitas como um plano que deve ser traçado paralelamente. Para isso, traçar um planejamento de qualidade e inclusivo, é necessário que haja diálogo e participação entre o professor da sala regular e o profissional de atendimento educacional especializado.

Como já vimos antes, o planejamento também serve para preparar os professores para possíveis reajustes, sem perder de vista os objetivos já traçados. A Educação Inclusiva deve ter o caráter flexível, possibilitando, assim, o reconhecimento das dificuldades dos alunos, os sentimentos e as emoções dos alunos ao executar atividade.

Todo o processo educacional precisa ser planejado, temos como exemplo a sondagem inicial, chamada de avaliação diagnóstica. Esta é importante para conhecer a criança, mas essa etapa precisa ser planejada, dado que ela se configura como uma situação de aprendizagem, em que tanto professor quanto aluno estão aprendendo. É nesta fase que o docente irá conhecer o desenvolvimento intelectual e psicomotor, além de verificar as dificuldades das crianças.

No tocante a avaliação, esta deve ser recorrente no trabalho do professor, já que esta permite “[...] investigar os caminhos percorridos pelos discentes e criar novos percursos de acordo com as necessidades e possibilidades apresentadas no processo de construção dos conhecimentos” (Santiago; Santos; Melo, 2017, p. 645). Desse modo, a avaliação deve ocorrer de maneira contínua no intuito de possibilitar ao docente caminhos que o ajude na investigação da melhor forma de fomentar aprendizagens e das ações educativas, além de buscar novas propostas pedagógicas que poderão contribuir na escolarização de todos.

Por meio da avaliação, verificamos a aprendizagem, o desenvolvimento e as dificuldades das crianças. A avaliação deve ser diferente das exigidas pelas crianças mais crescidas, adolescentes e adultos, visto que não deve dispor de um valor numérico e nem tampouco servir como instrumento de punição. A

avaliação deve permitir que a criança aprenda, transforme e agregue significado à sua concepção de mundo. A avaliação não deve ser uma ação solitária, mas sim cooperativa.

A avaliação diagnóstica é perspicaz para conhecer a turma, verificando o nível de aprendizagem e de dificuldade de cada criança, obtendo, assim, informações que ajudarão no planejamento das aulas. É recomendável que ela seja realizada no início do ano letivo, portanto o professor pode ao longo desse processo, verificar o progresso do seu aluno.

No entanto, este tipo de avaliação pode ser adotado diariamente em sala de aula, porque o professor pode antes de explorar cada conteúdo, estimular o interesse das crianças ao tema proposto por meio de questionamento ou contando uma história para, assim, identificar o grau de conhecimento que as crianças tenham com a temática que será desenvolvida em sala de aula.

Para que avaliação diagnóstica obtenha sucesso, o docente precisa realizá-lo de forma espontânea e sem exigir respostas precipitadas, assim, o professor pode fazê-lo de forma lúdica ou por meio de jogos interativos, ou também por meio de entrevistas, contação de história, dramatização instigando o pensamento e a reflexão das crianças por meio de perguntas e respostas. No entanto, o professor pode fazer consultas no histórico e nas fichas e em outros documentos que contenham anotações sobre a vida escolar da criança.

Avaliação deve ser contínua, informal e cotidiana para que o professor possa ficar a par dos avanços da aprendizagem das crianças, por meio da observação e anotações dos relatórios que têm como função acompanhar e analisar, de forma crítica e reflexiva, o percurso da aprendizagem de cada aluno e o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Este ato permite que o docente avalie sua conduta e seus procedimentos adotados em sala de aula, revendo as atividades e a sua metodologia empregada.

O paradigma da inclusão escolar de alunos PAEE vem sendo cenário de grande debate no país, e um dos motivos corresponde ao aumento considerável de matrículas desse alunado nas escolas regulares. Entretanto, as inquietações e discussões são bem mais amplas do que garantir o acesso e a matrícula nas escolas, como assinalam Vilaronga e Mendes (2014). Uma das maiores questões é sobre a permanência e a aprendizagem dos estudantes PAEE, uma vez que estes temas se constituem como expressivos desafios para a inclusão. É mister ressaltar que Marin e Braun (2013, p. 50) sublinham que ainda persistem dúvidas

[...] quanto à forma de organizar uma proposta capaz de contemplar os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos numa sala de aula comum, principalmente, daqueles que requerem alguma atenção ou intervenção mais específica.

Nesse contexto, a escola tem um papel excepcional no processo de inclusão, visto que esta precisa construir e apoiar propostas educativas que valorizem e reconheçam as diferenças, bem como garantir a aprendizagem a todos, como enfatizam Zerbato e Mendes (2018, p. 154) sobre a Educação Inclusiva que requer:

[...] a participação de toda equipe escolar – gestão escolar, professores, profissionais especializados, família, alunos e comunidade em geral – na construção de uma identidade e cultura colaborativa para o desenvolvimento de práticas mais abrangentes para acesso e aprendizado de todos os estudantes.

A partir dos estudos dos teóricos nesses assuntos, percebemos a ausência de momentos de trocas de experiências e de formação dos professores do ensino regular, o que compromete significativamente a efetivação da inclusão, prevista nos dispositivos legais (Vilaronga; Mendes, 2014). Desta forma, Marin e Braun (2013, p. 53) sugerem uma proposta de ensino colaborativo como possibilidade de garantia da aprendizagem do aluno PAEE, bem como novas possibilidades de práticas pedagógicas, afirmando que:

[...] o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, os quais atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos com necessidades educacionais especiais que demandam atenção diferenciada.

Essa proposta é vista também como coensino, no qual o trabalho entre professores da Educação Especial e da sala regular é integrado. Nessa dinâmica, o professor da Educação Especial contribui para a flexibilização curricular por meio de propostas e indicações de metodologias, recursos e planejamento,

considerando as particularidades e as potencialidades dos alunos PAEE no processo de aprendizagem. Todavia, podem existir momentos nos quais o professor do ensino especial pode conduzir a turma, enquanto o professor da classe comum faça um trabalho mais individualizado com o aluno, previsto em planejamento (Vilaronga; Mendes, 2014).

Dessa maneira, entendemos a relevância da proposta do ensino colaborativo no processo de inclusão, pois na maioria das vezes verificamos o trabalho individualizado realizado pelo docente na sala regular. O professor, na maioria das vezes, não encontra apoio especializado e nem suporte da instituição de ensino. Nessa perspectiva, o processo de escolarização do aluno PAEE tem uma grande probabilidade de ser comprometido, como afirmam Marin e Braun (2013, p. 58): “Difícilmente, um único docente será capaz de buscar respostas educativas e organizar adequadamente o trabalho pedagógico”.

É importante ponderar que o ensino colaborativo não se trata apenas de um trabalho realizado pelo professor do atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos da escola, mas também de um professor do ensino colaborativo que se encontra no mesmo horário com o professor titular em sala regular. Já com o professor do AEE é diferente, visto que o atendimento com os alunos AEE funciona no contraturno e/ou em outra escola, o que, inevitavelmente, acaba comprometendo a articulação dos professores de AEE e da sala regular, pois não possuem horários destinados ao planejamento devido a incompatibilidade de horários, uma vez que a maioria dos professores exercem outras atividades em outros ambientes escolares. Dessa maneira, seria importante que as escolas criassem momentos para que os professores trocassem experiências e construíssem juntos possibilidades de aprendizagens.

Parceria entre os professores da sala regular e do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE é uma necessidade, tendo em vista que estes profissionais devem articular-se com os demais professores da classe comum para orientá-los e, em conjunto, propor possibilidades de aprendizagens enriquecedoras. Também se faz necessário, que o professor do AEE identifique, produza e utilize recursos que favoreçam o acesso do aluno ao currículo escolar. Nesse caso, o uso das tecnologias assistivas é uma estratégia pedagógica ímpar, pois correspondem a produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que permitem que aos alunos PAEE potencializem suas forças e demonstrem suas habilidades (Somos Educação, 2020).

Neste cenário de dificuldades de apoio dos profissionais do AEE para com os professores das salas regulares, a proposta de trabalho colaborativo entre ambos seria uma possibilidade significativa de inclusão aos estudantes PAEE. Como acentua Marin e Braun (2013, p. 58) na,

[...] mediação compartilhada em sala de aula, os docentes passam a refletir sobre suas práticas, enquanto têm a possibilidade de aprender, uns com os outros, novas formas de lidar com as situações de ensino que os desafiam. Isso, por sua vez, promove um olhar mais apurado sobre as necessidades do aluno, além da organização de um ambiente de ensino mais rico, garantindo, quando preciso, individualizações e adequações pedagógicas que promovam a aprendizagem.

A partir das discussões levantadas é relevante evidenciar o papel da escola frente a práticas educativas na perspectiva do ensino colaborativo, dado que permitem que os professores possam aprender, trocarem experiências e construir juntos estratégias significativas de aprendizagens, como desta Arias (2020, p. 9) esse trabalho permite crescer profissionalmente, visto que “[...] processos de trabalho em equipe, para além de promoverem o desenvolvimento profissional, têm um impacto positivo na aprendizagem dos alunos”³.

Assim, algumas ações para o desenvolvimento do ensino colaborativo precisam ser definidas e concretizadas como: formação dos professores da Educação Especial e sala regular com ênfase em práticas pedagógicas diversificadas; trabalho em equipe com a comunidade escolar; planejamento e trabalho colaborativo que favoreçam no compartilhamento de ideias, experiências, sugestões, criação de recursos e materiais que atendam às necessidades e às especificidades desse alunado para terem acesso ao currículo.

Por meio de discussões e reflexões sobre os impasses da inclusão, somando-se às contribuições dos teóricos, percebemos que o ensino colaborativo pode potencializar as práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem. Entretanto, é fundamental que haja um trabalho de cooperação da comunidade escolar com valorização do planejamento pedagógico e da presença do professor da Educação Especial atuando com o professor regente da sala regular, com o intuito de superar as dificuldades encontradas pelos alunos PAEE.

3 “[...] procesos de trabajo en equipo, además de favorecer el desarrollo profesional, impacta de forma positiva los aprendizajes de los estudiantes” (tradução nossa).

Mendes e Galvani (2017, p. 46) evidenciam que o ensino colaborativo se revela como uma estratégia que favorece significativamente o processo de inclusão, “em uma época em que, cada vez mais, as crianças com deficiência estão em processo de escolarização na Educação Infantil, o acesso e a apropriação das atividades pedagógicas ainda é um entrave no cotidiano escolar”. Todavia, as autoras ressaltam a necessidade de uma legislação que regule o funcionamento do ensino colaborativo, bem como a ampliação desse serviço para outros locais. Além disso, elas afirmam a importância da continuidade e da permanência do trabalho, porque é notório que os trabalhos temporários realizados pelos profissionais da Educação Especial na sala regular, acabam rompendo com o ensino colaborativo e, consequentemente, comprometem a eficácia no processo de inclusão das crianças PAEE.

Segundo as referidas pesquisas, fica evidente que, mesmo com o empenho de vários docentes no processo ensino-aprendizagem, há carências de práticas pedagógicas eficazes e inovadoras no processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, já que o direito à educação não corresponde apenas ao ingresso escolar, mas também, à garantia de sua permanência e efetiva aprendizagem. Neste sentido, são necessárias intervenções significativas com práticas pedagógicas diversificadas que potencializem o desenvolvimento integral das crianças PAEE.

Refletindo sobre possíveis ações dos docentes que podem favorecer no processo de inclusão de crianças PAEE na Educação infantil e levando em consideração as discussões elencadas neste estudo, podemos pensar na utilização da literatura infantil, como ponto de partida na busca pela aprendizagem, participação e desenvolvimento de atitudes mais inclusivas, respeitadas, valorativas e sensíveis entre as crianças frente à diversidade humana encontrada no ambiente escolar.

Nessa condição, é pertinente destacar que a literatura infantil é um importante recurso didático-pedagógico, visto que se constitui de um elemento histórico-cultural, pois contribui para a formação do sujeito crítico-reflexivo, autônomo, protagonista da sua própria aprendizagem e capaz de transformar a realidade que o circunda. Dessa maneira, trabalhar com os livros infantis é fundamental para o desenvolvimento intelectual, afetivo, imaginativo e criativo das crianças PAEE. Nesse contexto, compreendemos que a utilização da literatura infantil com temáticas sobre as diferenças, em especial sobre

crianças PAEE, possibilita o entendimento sobre as possíveis especificidades que fazem ou podem fazer parte do cotidiano escolar, e assim, favorecendo o desenvolvimento de atitudes inclusivas, além de proporcionar sentimento de pertencimento desse público no contexto que vive.

Nesse entendimento, é relevante que o trabalho com a literatura infantil frente à diversidade suscite problematizações, diálogos e descobertas que motivem as crianças a conhecerem, refletirem, discutirem e construir suas concepções sobre a diversidade humana no intuito de tornar a sociedade mais sensível e humana frente às diferenças. É necessário lembrar que a ação docente deve proporcionar momentos de escuta e fala coletivas para o entendimento de como o outro se sente, além de colaborar com a formação de cidadãos potentes em prol da transformação de uma sociedade mais inclusiva.

A partir da literatura, é importante que o docente crie situações que gerem experiências concretas entre as crianças, seja por meio de uma brincadeira, jogo ou atividade prática, possibilitando que as crianças vivenciem tais particularidades encontradas na modalidade da educação especial. Além disso, essas experiências na rotina escolar possibilitam a valorização da representatividade das crianças PAEE, visto que elas têm a oportunidade de mostrarem suas potencialidades de se sentirem parte de toda a dinâmica escolar.

Diante do exposto, propomos discutir aqui questões essenciais sobre práticas pedagógicas e seus determinantes no intuito de impulsionar reflexões críticas para suscitar a busca por ressignificações sobre a inclusão de crianças PAEE mais eficazes no contexto escolar e social. Portanto no capítulo seguinte, realizaremos a apresentação das informações referentes ao período da coleta dos dados sobre as práticas pedagógicas na inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil, conforme os relatos das professoras participantes da pesquisa.

3. Concepções e práticas docentes no processo de inclusão escolar de crianças PAEE

Neste capítulo realizaremos a apresentação das informações referentes ao período da coleta dos dados, tendo o intuito de revelar as respostas obtidas por meio dos objetivos propostos. Nesse sentido, descreveremos sobre as práticas pedagógicas na inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil, conforme os relatos das professoras participantes da pesquisa. Ressaltamos que as participantes do estudo foram quatro professoras da Educação Infantil de uma escola da Rede Pública Municipal de São Luís/MA. As professoras possuem experiências com crianças com Autismo, Síndrome de Down e Altas Habilidades. Para a segurança das identidades das professoras, utilizamos a letra P para identificar as participantes com a sequência numérica para organizar e apresentar os dados coletados. Então, as participantes foram nomeadas como: P1, P2, P3 e P4

Desse modo, para que haja um bom entendimento acerca dos resultados e discussões, organizamos esta seção por categorias evidenciadas a partir das falas das participantes. Nessa direção, elencamos duas subseções: *saberes sobre inclusão escolar* e *práticas pedagógicas* inclusivas com suas respectivas categorias.

3.1 Saberes sobre inclusão

Nesta subseção apresentaremos as categorias correspondentes ao bloco 2: *saberes sobre inclusão*. Dessa maneira, as perguntas direcionadas as professoras tencionaram compreender seus entendimentos acerca da inclusão escolar, da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da inclusão de crianças PAEE nas escolas regulares e na Educação Infantil.

A primeira pergunta foi: “qual o seu entendimento sobre inclusão escolar?” que teve o intuito de conhecer a concepção das professoras sobre inclusão escolar. As categorias resultantes dessa pergunta correspondem: *garantia de educação a todos* e *respeito à diversidade*. As falas das professoras ressaltam o acolhimento, sensibilização, valorização da diversidade humana, visando oportunizar com equidade o acesso e a educação, como podemos observar nas entrevistas transcritas das professoras:

P1: Sabe, a palavra assim, inclusão, a gente até observa porque, como eu te falei que tinha sala se surdos, mas eles eram acolhidos. Pra mim, eles eram acolhidos, porque eles eram acolhidos pelas outras professoras, eles eram acolhidos pela gestão, eles acolhidos pelas crianças, havia uma interação, eles brincavam, eles aprendiam junto. Entendeu? Mas existem casos que a criança vai para escola e recebe o nome de inclusão numa sala, mas a criança fica de lado, numa sala regular. Entendeu? Há casos e casos, *né?! Então*, existem crianças por aí afora que até mesmo as crianças ditas como normais quantas vezes elas estão excluídas?! Elas estão excluídas, não estão acolhidas. E esse acolhimento deve se dar, não é numa etapa de semana de adaptação, esse acolhimento tanto para a criança da Educação Infantil como aquelas que são necessidades especiais é o acolhimento durante toda a etapa de aprendizagem, da hora que ele é adentra os portões da escola, à hora que ele sai, à hora que ele volta no outro dia e à hora que ele torna a sair.

P2: É incluir todas as crianças com as especificidades delas e também aqueles que são considerados normais, *né?! Porque a escola inclusiva pra mim é aquela que acolhe a todos, independente de ser ou não especial.*

P3: Inclusão... é procurar, *né*, incluir não somente para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, *né*, com a deficiência que ela tem, mas sim incluir, no caso a gente *tá* falando de criança para aceitação geral dela como ser tanto dentro da sala de aula, ela como indivíduo, aula e aceitação entre o meio que ela está inserida. Ou seja, ensinar as crianças, as crianças, *né*, aceitar as diferentes.

P4: É... Como é que eu posso dizer? É até um pouco complicado, porque, assim, eu não sou da área. A gente entende que é a inclusão não se dá pela questão de receber uma criança com necessidade especial na nossa turma, a gente tem que receber essa criança e oportunizar pra ela um atendimento que se dá para criança normal... Eu acho que isso é incluir, você não deixa criança de fora, não vai levar uma atividade diferente do que você está sendo trabalho lá na sala de aula. Ela precisa vivenciar as mesmas coisas que as outras crianças vivenciam, agora o nível de dificuldade, *né*, dessa atividade, aí sim, eu acho que ela pode ser diferenciada, mas não mudar o conteúdo por conta da sua necessidade especial.

A partir dos saberes das professoras sobre inclusão escolar, podemos notar o quanto elas compreendem que a inclusão do PAEE no sistema regular de ensino é um direito que deve ser garantido, bem como evidenciam a necessidade do reconhecimento da diversidade humana existente em nossa sociedade. Nessa perspectiva, Abdalla (2016, p. 90) ressalta que

[...] a inclusão escolar não significa inserir o aluno com deficiência junto dos outros num mesmo ambiente, a inclusão implica em proporcionar a participação do estudante nas atividades realizadas e oportunizar o uso dos materiais da escola que são para todos os alunos.

A partir desse entendimento que a inclusão escolar é o direito ao acesso, à participação nas interações sociais e à aprendizagem de todos, podemos relacioná-la à concepção de prática da liberdade de Freire (2005, p. 81), que “[...] ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

Nesse sentido, também pontuamos nas falas das professoras uma concepção de inclusão da qual priorizam a valorização pela diversidade nos espaços escolares, tornando a educação mais democrática, reconhecendo, assim, as especificidades e as possibilidades das crianças na busca pela construção de uma escola plural e equitativa. Esse entendimento é legitimado pela fala de Rodrigues *et al.* (2014, p. 46) quando diz que a Educação Inclusiva

[...] é uma reestruturação da cultura, das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas em uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Um dos aspectos relevantes acerca da fala de P1 corresponde ao acolhimento, que segundo ela, não deve se restringir apenas às primeiras semanas de adaptação, pois todas as crianças, incluindo o PAEE devem se sentir incluídas e importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Já a segunda pergunta “O que você compreende sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?” visou examinar a compreensão das professoras acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva,

o que permitiu identificarmos as seguintes categorias: *interação entre pares e disponibilidade de recursos materiais e humanos*, como podemos evidenciar nas falas das professoras abaixo:

P1: Primeiro, os professores têm que estar preparados e ter disponibilidade, força de vontade de querer trabalhar, de aceitar o desafio, porque quando a gente recebe as crianças, nós estamos recebendo desafios, porque cada criança vem com uma característica diferente, porque nós somos diferentes. Então, a criança precisa de um espaço em que ela vai viver essa Educação Inclusiva. Essa Educação Inclusiva, ela tem que acontecer na sala de aula. Então, a professora ela tem que *tá* preparada para receber essa criança, para saber como trabalhar, é... envolver a criança com as outras crianças.

P2: Bom, na minha visão, a Educação Especial inclusiva é aquela que ela atende a todas as necessidades daquela criança, em todos os sentidos, que vai da acessibilidade, questão do pedagógico, na questão de toda a comunidade escolar abraçando, acolhendo aquela criança dentro do contexto escolar, uma coisa que começa desde que aquela criança adentra os portões da escola.

P3: Educação no sentido de incluir o outro, de envolver o outro dentro da sociedade. Dentro das nossas práticas, para incluir a gente precisa é... não depende somente do professor em si, a gente depende de outros aparatos para que a gente possa fazer essa inclusão. Porque para incluí-las, eu tenho que envolvê-las, é dentro de todo processo que eu estou fazendo, de acordo com o nível da criança. E, com isso, incluir também as outras crianças, ditas normais, abre aspas, para interagir com essa criança. Que vai fazer a diferencial é a interação entre os pares tanto criança com uma deficiência como as outras crianças regulares.

P4: É porque a gente entende que na Educação Especial as crianças que têm as necessidades especiais, elas precisam ter um acompanhamento no contraturno, *né?! E aí o que eu penso a respeito disso: mesmo que essa criança que tem necessidade especial, ela tem esse acompanhamento lá no contraturno, essa criança que ela tem necessidade especial ela precisa ser atendida de forma igualitária aqui na Educação Infantil.*

A partir do relato das professoras P1 e P2 evidenciamos na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva a necessidade de haver uma rede de apoio, bem como recursos necessários para a inclusão das crianças PAEE. Nesse contexto, concordamos com Vélchez (2018, p. 18) quando ressalta que “o contexto da Educação Inclusiva deveria proporcionar os recursos econômicos e humanos necessários para satisfazer um ensino e uma aprendizagem de qualidade para esses estudantes”.

De acordo com as pesquisas de Magalhães e Acioli (2020), Mascena (2020), Marques e Giroto (2016), Batista e Manzoli (2016), o apoio da equipe escolar é fundamental para a realização de práticas educativas inclusivas, pois permite que os professores aprendam, troquem experiências e construam juntos estratégias significativas de aprendizagens. Como aborda a pesquisa de Magalhães e Acioli (2020, p. 26):

Quando se é trabalhado em conjunto é nítido que propõem a criança melhores oportunidades na evolução de suas capacidades [...], a escola deve [...] disponibilizar para o professor materiais didáticos diversificados, materiais lúdicos, recursos audiovisuais, espaço físico adequado para se trabalhar com a criança, entre outros recursos que podem enriquecer a qualidade do ensino e a inclusão [...] na Educação Infantil.

As participantes P2 e P3 relatam um fator importante na Educação Infantil que corresponde à necessidade de interação entre todas as crianças, aspecto fundamental no processo de inclusão, uma vez que o convívio entre pares favorecerá na aprendizagem, na sensibilização e na conscientização da pluralidade humana, temática de interesse de Mantoan (2003, p. 48) e sobre a qual ela conta que

a escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!.

Na instituição de Educação Infantil encontramos diversos tipos de relações interpessoais indispensáveis para o desenvolvimento e a aprendizagem

da criança. O contato entre pares permite perceber o outro como sujeito sociocultural com diferentes hábitos, costumes e valores. Para aquelas com algum tipo de deficiência, a interação com outras crianças é imprescindível, pois permite um convívio desde cedo com as diferenças desenvolvendo o respeito às diferenças (Negrine; Negrine, 2010).

Podemos perceber essa valorização das interações entre todas as crianças nos relatos das participantes P1 e P3. Essa valorização nas interações entre todas as crianças, podemos compreender nos relatos das participantes P1 e P3, nos quais constata a importância das crianças interagirem entre si, incluindo as PAEE, tendo em vista que essas vivências favorecem na ampliação do desenvolvimento e aprendizagem de todas. Como bem destaca Rodrigues *et al.* (2014, p. 46),

a convivência com os pares da mesma idade estimula o desenvolvimento cognitivo e social do estudante da Educação Especial, que acaba por demonstrar maior interesse pelo ambiente que o cerca e apresenta comportamentos próprio para a sua idade.

A terceira pergunta foi em relação à opinião das convidadas sobre a inclusão de crianças PAEE nas escolas regulares? Justifique. Esse questionamento teve a intenção de verificar o ponto de vista das professoras em relação à inclusão de crianças PAEE nas escolas regulares, o que gerou a categoria *exclusão e inclusão de crianças PAEE*.

P1: Olha, se for para atender às crianças, é louvável, mas se for para criança ficar lá só preenchendo um número, sendo um número a mais de criança, não vale a pena porque toda criança tem direito; tem direito à educação, tem direito ao acolhimento, ao amor, tem direito a tudo. A criança é o foco desse trabalho. A criança tem que ter direito, ela tem que ir para escola, ela tem que ter uma sala de aula, ela tem que ter um professor e ela tem que ter um professor que valorize ela como criança, independente de como ela esteja.

P2: Na minha opinião sincera, eu não vejo como uma inclusão, dependendo da especificidade e do grau da deficiência, na minha opinião eu vejo que as crianças são mais exclusão do que inclusa, levando em conta que a

maioria dos professores não tem capacitação para trabalhar com essas crianças dentro da sala regular, quem tem é o especialista, é o AEE, mas a maioria não tem. Eu mesma não tive nenhuma capacitação pela rede, a que tenho fui buscar fora da rede. Eu interagi muito nesse grupo que eu fiz, fala: mas isso é inclusão? Colocar o menino lá na sala e não dar o suporte para o professor. Ele *tá* lá só para se socializar, porque ele vai aprender mesmo na sala de recursos, professor que sabe trabalhar com ele, que sabe utilizar os recursos para trabalhar com ele, com aquela criança.

P3: É válida, porque todo ele tem...independente das suas diferenças, ele tem que ser valorizado, porque como ser nós estamos diferentes. Apenas esse aluno da Educação Especial, ela vai requer um cuidado diferenciado, mas que nós temos os mesmos direitos só que a forma de atender ao direito dela que a gente vai ter que criar uma estratégia de diferentes para que possa incluí-la para interagir junto com as outras crianças.

P4: Eu penso que pra gente receber, acho que isso é uma justificativa de quase todo professor, *né*. Que a gente se sinta preparado para receber as crianças especiais, *né*. Que a gente... mesmo que eu não tenha formação na Educação Especial, mas que eu tenho um apoio de formação em serviço para que me ajude atender. Então, às vezes, o medo que a gente tem que receber e não saber como trabalhar, mas eu acredito, eu penso, que toda criança que tem necessidade especial precisa estar na sala regular sim. Para que ela socialize, para que ela aprenda a conviver com o outro. Ela precisa viver essas situações de aprendizagem com os outros, não sozinha no atendimento de AEE, para que ela realmente seja inclusa.

A participante P2 nos revela, a partir de sua concepção, que a inclusão depende das especificidades das crianças justifica que a maioria dos professores não tem formação adequada, nem o apoio e o suporte para desenvolver um trabalho pedagógico promissor. E, por isso, chega à conclusão de que o aprendizado dessa criança é dependente da sala de recursos. Com concepções opostas, as participantes P1, P3 e P4 afirmam acreditar na inclusão dentro da sala regular, pois neste ambiente as crianças

aprendem e convivem com outras crianças. Sobre a inclusão na sala comum Mantoan (2003, p. 36) comenta que,

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e, se o ensino for de boa qualidade, o professor levará em conta essa condição e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma condição passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

Falar em inclusão ao mesmo tempo que se exclui alguns casos por conta de suas especificidades evidencia a urgência aprimorar a formação continuada sobre esta temática aos professores da sala de aula, no intuito de sensibilizar e criar atitudes favoráveis no que tange às diferenças, a fim de contribuir para a compreensão do verdadeiro significado da inclusão, como podemos perceber que,

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2003, p. 20).

O propósito da Educação Inclusiva não é eliminar a diferença, mas conceber um mundo em que todos se reconheçam e se aceitem reciprocamente, porque o objetivo é valorizar e consolidar a singularidade de cada um, tanto no âmbito educacional quanto no social (Stainback; Stainback, 1999).

A quarta pergunta foi: “De que forma a criança PAEE pode ser incluída na Educação Infantil?”. No intuito de abordar a inclusão de crianças PAEE com foco na Educação Infantil, esperávamos que as professoras expressassem seus entendimentos, permitindo-nos verificar as seguintes categorias: *trabalho docente e possibilidades de aprendizagem*, conforme podemos perceber nas falas transcritas das professoras:

P1: É como eu tinha dito, que a criança chega na escola, ela matriculada ela, não pode ser... isso é uma coisa que não pode ser negado pra ela. E quando ela vai para essa escola e a professora tem que a acolher a criança. e eu volto no acolhimento porque eu acho interessante a acolhida de uma criança na escola, independente das... agora, o professor, ele tem que fazer seus trabalho, pedir ajuda, ser acompanhado, buscar alternativa, para que essa criança seja realmente na sala de aula.

P2: Eu acho que é professor só pode fazer essa inclusão se ele souber o que ele está fazendo, porque se ele não souber trabalhar com essa criança, essa criança não vai ter essa inclusão total, ela vai ficar ali se socializando. Porque a experiência que eu tenho em sala é que... a criança especial ela participa das mesmas atividades, falo mesmo de conteúdo, como as outras crianças. Agora, como aquela criança vai aprender daquele jeito? É o que eu te falo, dependendo da especificidade, é difícil dizer que ela está inclusa, porque uma atividade, as crianças vão fazer a mesma atividade? Isso é difícil até para as crianças que são consideradas normais, porque cada um tem seu grau de desenvolvimento, cada um desenvolve da sua maneira e as atividades tem que acompanhar esse grau de desenvolvimento. Imagine para uma criança que tem deficiência.

P3: Primeiro ela é incluída na sala regular normal com qualquer outra criança. Agora o que vai fazer diferente é... são os processos de aprendizagens que a gente vai ter que criar estratégias, como eu falei anterior, para que atenda a necessidade dessa criança, para que ela possa ser incluída, para que ela possa consiga participar. Então, o importante não é ela está só na sala, ela precisa participar.

P4: Eu acho que quando a gente lembra da BNCC, que fala sobre os campos das experiências, em todas as atividades que a gente puder realizar, as crianças sempre podem estar presentes nessas atividades. Então, se a gente faz as atividades com uma certa dinamicidade, em que a gente não tem olhar só para aquele que não tem necessidade especial. Então, posso passar atividades e ela vai atender o especial, a gente pensa em fazer assim, né, no geral, a gente vai fazer a atividade, faz uma diferenciada para o

que tem necessidade especial. A gente tem que fazer o contrário, fazer com que os outros se adotem as atividades dele também. Para que eles percebam, como é que aquela criança se sente, como ela aprende. Porque, às vezes, até atende também aquele que diz que não tem necessidade especial, às vezes não, sempre atende.

As professoras participantes P1, P3 e P4 falam da necessidade de criar estratégias para atender às crianças PAEE na Educação Infantil, sendo que P4 vai mais além e menciona a BNCC, como um documento orientador do seu trabalho pedagógico, enfatizando a necessidade de fazer uma atividade para este público, mas também que possa contemplar as outras crianças, ao invés de flexibilizar a atividade apenas os alunos PAEE. Esta prática sugerida pela P4 é similar à proposta do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) que, de acordo com Zerbato (2018, p. 56), “DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes”. Como exemplifica a autora:

Ao elaborar materiais concretos para o aprendizado de conteúdos matemáticos para um aluno cego, [...] tal recurso, normalmente, é pensado e adaptado para os alunos-alvo da turma, porém, na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos em sala de aula, podendo beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados. (Zerbato, 2018, p. 57)

Esse exemplo sobre como trabalhar com o DUA nos processos de inclusão, permite-nos pensar sobre nossas práticas voltadas para flexibilizar o currículo apenas para um determinado aluno, ao invés de contemplar e envolver toda a turma. Dessa maneira, podemos perceber que estratégias como esta podem desenvolver significativamente a afetividade, a cooperação, a interação e as aprendizagens dos alunos, sendo que eles se sentirão acolhidos e participantes do contexto escolar. Nesse sentido, compreendemos o quanto o DUA gera possibilidades de inclusão tanto no âmbito educacional quanto social.

Essa proposta sugerida por P4 assemelha à proposta do DUA que contribui com rigor a problemática levantada por P2 quando aponta sua dificuldade em atender às crianças PAEE de acordo com sua especificidade.

Nesse sentido, percebemos haver alguns desafios encontrados na busca em proporcionar o acesso à aprendizagem a todos, como a falta de formação continuada dos professores, de falta de apoio pedagógico e de recursos.

3.2 Práticas pedagógicas inclusivas

Nesta subseção apresentaremos os resultados, análises e discussão em relação às questões referentes ao bloco 3 das entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil. O bloco é composto por dezesseis perguntas que versam sobre o trabalho docentes e os elementos determinantes no processo de inclusão escolar de crianças PAEE no ensino comum.

A primeira pergunta foi: “No seu entendimento, quais práticas pedagógicas atendem aos princípios da Educação Inclusiva?” Esta pergunta teve como intuito entender de que maneira as práticas docentes podem contribuir no processo de inclusão. Os relatos resultaram na categoria: *estratégias docentes*.

P1: Olha, a criança ela tem necessidades, né?! Mas elas são crianças e toda criança ela precisa brincar, ela precisa de uma contação de história, ela precisa ser envolvida. [...] gente trabalha muito com a identidade da criança, o nome, aquilo que significado para ele, que tem significado para criança independente de ser uma criança que ouve, fala, ele tem um nome, ele tem uma identidade e o nome tem significado para ele. Então, a partir do momento que trabalha esse conhecimento é dá essa oportunidade, ele vai aprender, vai ser uma prática que vai favorecer o seu apresentado, o seu conhece, ali ele vai construir.

P2: Baseado em nosso conhecimento sobre Educação Especial é... que o meu fazer pedagógico, ele seja um fazer que ele venha atender a todas as crianças e elas venham participar, sejam capazes participar de toda e qualquer atividade que eu for desenvolver na sala de aula, os recursos [...] estou falando de metodologia, de recursos pedagógicos. Agora, na questão de fazer com que ele desenvolva a autonomia dele, a afetividade essas questões aí têm que ser... eu tenho que trabalhar da mesma forma que eu trabalho com a outras crianças, tenho que trabalhar com a criança especial muito mais ainda, porque as barreiras deles, que eles encontram são maiores do que as outras crianças, né?!

P3: Uma prática que haja interação entre eles, pois se não houver essa interação... Porque, na verdade, a gente vai adequando algumas atividades, porque tem que atender ao mesmo tempo os dois públicos. Porque se eu não atender a eles nas atividades simultaneamente, eu vou estar acabando excluindo um ou o outro e a perspectiva não é excluir. É incluir todos eles, com deficiência ou sem deficiência.

P4: Dentro das nossas práticas a gente tem que começar em uma ordem crescente do menor para o maior, o menor nível de dificuldade para o maior nível de dificuldades para que a criança cresça de forma cognitiva, afetiva, psicomotora dentro dessas propostas. [...] trabalhos diferenciados que não é [sic] só lá no papel, não é [sic] só para a escrita, não é só para o pintar; mas é mais para o vivenciar e construir, aí dar oportunidade para todo mundo. Aí as práticas inclusivas elas se tornam presentes dentro das atividades.

As participantes evidenciam diferentes estratégias que fazem parte de suas práticas docentes no processo de inclusão como brincar, contar histórias, construir a identidade, exercer a autonomia, dar espaço à afetividade e à interação, visando contribuir com o desenvolvimento integral de todas as crianças, porque, como bem esclarece P3, o objetivo é incluir todas as crianças com ou sem deficiência. Como bem enfatiza Ianiski (2009), a Educação Infantil deverá ser um espaço em que a criança tenha o direito de brincar e de realizar atividades significativas, dentro do seu contexto social, com a finalidade de se desenvolver de forma mais harmoniosa. O ambiente escolar deve proporcionar realizações de atividades individuais e em grupo, estimulando atividades que contemple movimento, fantasia e livre expressão, potencializando, ou seja, experiências que diferem dos momentos vividos em casa, somente assim será garantido o direito de ser criança e ter infância.

A segunda pergunta foi: “O que você visa que as crianças desenvolvam a partir da realização do seu trabalho em sala de aula? E as crianças PAEE?” com a pretensão de verificar o que as participantes almejavam no desenvolvimento das crianças, dando origem à categoria: *desenvolvimento global*.

P1: Socialização, a descoberta, eles vão descobrindo e vão criando, desenvolvendo a imaginação.

P2: A Educação Infantil, o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança. Então, é tanto na parte motora, quanto na parte afetiva, social. Então, os meus alunos, independentemente de ser ou não especial, eu tenho que trabalhar esse processo de desenvolvimento integral, o aluno tem que conquistar a autonomia, eu tenho que trabalhar o respeito com o outro, tem que trabalhar a motricidade dele, entendeu?! Então, essas são as práticas e a gente desenvolve na Educação Infantil com todas as crianças.

P3: Primeiro é a convivência, é a parceria entre eles, é cooperação entre as atividades e com isso ele venha aprender alguns comportamentos que são necessários.

P4: Eu penso muito no desenvolvimento da oralidade das crianças, no desenvolvimento psicomotor, na motricidade. Delas perceberem situações de lateralidade, o que é do lado direito o que é o lado esquerdo, questões temporais que elas compreendam o ontem, o hoje, o amanhã, depois, daqui a pouco. Então, são habilidades que a gente trabalha na Educação Infantil, elas são de suma importância para que as crianças aprendam, *né* [...] eu penso nessa perspectiva do desenvolvimento psíquico, psicomotor, visual, da oralidade, das diversas linguagens, nas artes, na música.

No decorrer do relato das professoras, observamos uma diversidade de aspectos que as professoras priorizavam no desenvolvimento das crianças, como: socialização, descoberta, convivência, cooperação, oralidade, psíquico, psicomotor, isto é, aspectos que envolvem a formação integral de todas as crianças, enfatizados pelas participantes P2 e P4. As professoras não fizeram diferenciação entre as crianças PAEE, independentemente das suas limitações e dificuldades, o que é um fator relevante no processo de aceitação e valorização das diferenças, visto que não evidenciamos atitudes de preconceitos e discriminação por elas. Mendes e Silva (2014, p. 7) afirmam que:

Nos estudos curriculares, a versatilidade, a competência e a importância prática dos saberes têm servido para a justificação de um novo currículo que se constitui validado pelos valores da emancipação, da integração, da pertinência social e da atualização do conhecimento. É no quadro

dessas ideias, que estamos concebendo os conhecimentos, as escolas e os seus profissionais, como agentes ativos na configuração de processos que tornam o currículo mais rico, mais rigoroso, mais reflexivo.

As propostas inclusivas devem conter uma gama de possibilidades que enriqueçam a construção do conhecimento das crianças PAEE de maneira democrática, emancipadora, justa e inclusiva, bem como o reconhecimento, a valorização e o respeito à pluralidade humana.

A terceira pergunta foi: “Como é realizado seu planejamento? Você leva em consideração as necessidades das crianças PAEE e das outras crianças? De que forma?”, pretendendo compreender como as professoras realizam seus planejamentos e de que maneira incluem as crianças PAEE. A partir dessa reflexão, elencamos a categoria *valorização de todas as crianças*.

P1: Olha o planejamento é para atender às crianças, como você sabe eu não tenho trabalhado, mas quando eu trabalhava com a menina com hidrocefalia, a que tinha Síndrome de Down, as atividades eram voltadas para um público que elas estivessem incluídas nesse público, que fizessem as atividades, que fossem motivadas a fazerem as atividades. Por isso, que a gente parte sempre para o que necessário para a criança: o nome, o nome do país, o nome dos irmãos, textos, as músicas que eles costumam trabalhar em casa, cantar em casa, o que eles ouvem, veem, o que eles gostam, entendeu?! Isso não dizendo que vai deixar de lado as outras coisas, porque a criança tem que aumentar o seu repertório, tem que conhecer os textos, novas histórias, conhecer novas músicas, novas brincadeiras... [...].

P2: [...] o planejamento é geral, não existe um planejamento para aluno especial e outro para aluno considerado normal, porque a gente sabe que ninguém pode ser considerado normal, por isso que eu coloco entre aspas. E o nosso planejamento é esse que contempla todo mundo e o aluno especial ele vai fazer parte desse planejamento, aí na hora o que vai diferenciar é como eu vou aplicar esse planejamento, porque você sabe que não dá para trabalhar com a criança especial da mesma forma que eu vou trabalhar com a outra criança, entendeu? [...] Assim, quando eu *tava* com aquelas outras crianças, eu já planejava, porque

eu tinha um deles dois que ele não gostava de interagir com ninguém, entendeu?! Ficava o tempo todo calado, entendeu?! Então, eu procurava desenvolver atividades com ele que ele falasse, eu sempre estava chamando ele para falar, estimulando ele a falar.

P3: Quando eu estava planejando, aí eu fazia uma atividade com eles. Aí eu ficava imaginando como fazer essa atividade em que atenda aos dois. Eu planejava atividades que ele também pudesse realizar, não fazia só atividades que os outros iam fazer, eu fazia... dentro do planejamento eu fazia atividades que eu ia desenvolver com os dois lados, ora eu puxava um pouco mais ora eu trazia pra incluir essa criança. Só que eu não ia esperar dele tal qual como o dos outros, mas ele participava da experiência. Ele fazia as atividades, as vezes ele até desconstruía aquilo que a gente estava fazendo, aí eu: Olha nós vamos repetir essa atividade. Quando eu planejava, eu já pensava nessa possibilidade de que seria necessário repetir.

P4: Eu sempre fiz meu planejamento pensando em todas as crianças, as propostas que eu ia apresentar para todas as crianças de uma forma colaborativa. Não foi fácil não, viu? Não foi fácil porque é um trabalho paralelo, em que gente faz para que ninguém fique sem um atendimento.

Os discursos das professoras nos conduz ao entendimento da forma como o planejamento deve ser realizado, contemplando o acesso à aprendizagem a todas as crianças, fazendo as adaptações necessárias dentro da sala de aula conforme especificidades de cada criança PAEE. No entanto, é relevante observar que o planejamento e as estratégias diversificadas levam a determinadas situações reais do convívio das crianças, garantindo o seu protagonismo e sua cidadania, para que haja

uma educação que, pelo processo dinâmico, possa ser criadora e libertadora do homem. [...] que não limite, mas que liberte que conscientize e comprometa o homem diante do seu mundo. Esta é o teor que se deve inserir em qualquer planejamento educacional (Oliveira, 2007, p. 27).

P1 planeja atividades para que todas as crianças tenham acesso e participe da aula, além de contemplar os saberes que fazem parte do cotidiano das

crianças. Dessa maneira, percebemos que suas ações pedagógicas valorizam os conhecimentos trazidos pelas crianças. Isso é relevante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Como bem descreve Freire (1996, p. 12), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”. Desta forma, entendemos que o planejamento precisa ter como protagonista a criança, e que o professor deve compreender a relevância dos atos colaborativos na construção da relação entre professor-aluno.

A quarta pergunta foi “Em relação ao apoio de outros profissionais e da equipe escolar, você recebe alguma ajuda para a elaboração do planejamento e da organização da sua prática pedagógica para realizar as atividades com as crianças? E com as crianças PAEE? Há um apoio de algum profissional da área da Educação Especial?”, sobre o apoio da equipe escolar e de profissionais externos. Dessa maneira, evidenciamos como categoria: *coordenação pedagógica*.

P1: Eu sempre recebi ajuda da coordenadora, ela sempre apoia, sempre tá ali para orientar. Entendeu?! Não aquela orientação que exigia, mas orientação no que deve fazer, buscar alternativa. Eu sempre recebi isso dela, tanto quando eu trabalho com a Educação Infantil quanto eu tive essas crianças incluída na minha sala. Ela sempre me deu orientação, sempre me falou a respeito da situação do que devemos fazer, como agir. Tinham aqueles que iam lá, mas no planejamento não. Só a coordenadora, a gestora.

P2: Não, lá a ajuda fora da escola para trabalhar com essas crianças. A coordenadora sempre tá com a gente, sempre tentando dar... sugerindo... é... é... no grupo, assim, buscando atividades, é ela é sempre muito participativa no planejamento, entendeu?! [...] a professora da sala regular, ela não pode trabalhar distanciada da professora especialista, porque ela é a especialista, ela que sabe lidar, ela que pode [...]. Os alunos que vem pela manhã não são os alunos que a gente é acostumado, a gente não convive, são os alunos da tarde que a professora pela manhã atende. A gente nem tem essa ligação, os meus alunos vão para lá, *tu tá* entendendo? Os meus alunos vão para a professora da tarde. Como é que eu vou entrar em contato com a professora da tarde para saber como os meus alunos estão na sala de recursos, não tem isso. O meu aluno *tá* lá no outro turno. Ele *tá* evoluindo? Ele *tá* avançando? Eu não sei. O que professora que eu posso fazer que de manhã na minha sala para que fulano de tal desenvolva mais?

Entendeu? É exatamente o que está faltando na rede, esse *feedback* lá da professora que *tá* lá a tarde atendendo o meu aluno lá da manhã.

P3: Olha no ano que eu trabalhei com essa criança com Down, eu não recebi apoio com essa criança não, às vezes o técnico só ia na escola para perguntar como é que ele *tava*, só isso. Mas sugeria as atividades que eu pudesse fazer, não sentava comigo para orientar não. Pra ele, a escola tinha a sala de recurso. Aí, nesse caso, funcionava. Ele estudava comigo pela manhã e a tarde ele era atendido para reforçar aquilo que ele tinha estudado na sala comigo, as vezes ela perguntava o que eu estava fazendo, o que eu tinha feito para avançar, aí ela trabalhava lá. O apoio que a gente tinha é o que a gente chama de cuidador, só que esse cuidador ele não é permanente em uma sala, ele ficava mudando, ela fazia rodízio. Tem coordenador e o planejamento, eu fazia só no sentido de plano de aula, mas as vezes a gente discutia na reunião de planejamento algumas atividades, até para a professora da sala de recursos ficar a par de todo andamento da escola.

P4: Sim, a gente tem na sala a orientação da coordenadora, não só da coordenadora do turno, mas também a coordenadora do outro turno porque ficou todo mundo junto, e assim, elas davam, trouxeram dicas, é de quais atividades a gente poderia estar proporcionando para as crianças de como trabalhar, rotina com essas crianças. Então, assim, o apoio... não teve assim 100%, mas de ter teve. Inclusive que a gente pediu muitas formações e as formações vieram, *né*?! Então isso foi muito bom para a gente não sendo especialista na área a gente pode aprender alguma coisa, assimilou bastante coisa, embora a gente tenha a necessidade de estudar mais a respeito, porque isso é importante pra gente não ter só a teoria, mas saber fazer as coisas na prática. O apoio a gente não pode negar, da escola. Da SEMED, enquanto Secretaria, muito pouco.

P1 e P2 relatam que a coordenadora pedagógica auxilia no processo de inclusão dos alunos, inclusive fornecendo sugestões de atividades. No entanto, P2 reflete sobre a participação da professora especialista que deve trabalhar em conjunto com a professora regular, pois seus conhecimentos e suas experiências podem auxiliar na prática em sala de aula regular.

P3 demonstrou muita insatisfação quanto ao apoio recebido ao trabalhar com uma criança de Síndrome de Down. Ela queria que houvesse mais

parceria e mais orientação pedagógica sobre como desenvolver as atividades com o especialista, pois, esporadicamente, no seu planejamento ela propunha algumas atividades elaboradas para este público, e gostaria de poder informar os procedimentos adotados à professora da sala de recursos.

P4 ressaltou o apoio da coordenação que orienta e sugere atividades, com o intuito de envolver os alunos do PAEE, mas sente falta do envolvimento e da preocupação por parte da secretária de municipal de educação, principalmente porque não há formação desse caráter.

No decorrer das análises dos docentes, podemos perceber que a maioria delas enfatizam a falta de apoio especializado que colabore com a inclusão das crianças PAEE na sala regular, visto que todos os esforços são necessários para se propor uma Educação Inclusiva, por isso, é imprescindível buscar meios e suportes que auxiliam na efetivação de uma educação com mais qualidade não apenas que integre a criança em sala de aula, mas que a permita ter acesso ao conhecimento. Para isso, é preciso que toda a comunidade escolar esteja envolvida e disposta a colaborar com esse processo de inclusão. Como reflete Mantoan (2003, p. 48),

a escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!.

Nessa perspectiva, o gestor escolar e o coordenador pedagógico precisam incentivar sua equipe pedagógica a buscar novas práticas, ou seja, procurar novas alternativas e adotar novos suportes que proporcionam a socialização e a aprendizagem das crianças, inclusive as PAEE. Nesse sentido, a equipe escolar precisa auxiliar no processo de acessibilidade, adequando à escola no que se refere ao espaço físico para, assim, poder contemplar todos os tipos de especificidades, ou seja, deficiências físicas ou psico-intelectuais.

Além de haver necessidade de apoio especializado, é importante considerarmos que todos os profissionais que trabalham na escola devem se envolver no processo de inclusão, porque todos possuem um papel determinante no acolhimento e mediação das crianças PAEE, desde a hora que a criança é recebida na escola até o momento de sua saída. Portanto, para promover e

consolidar o direito da pessoa humana, uma vez que deve assegurar a todos os direitos de igualdade de condição ao acesso e à permanência na escola, todos devem colaborar com professor da sala regular, através de uma parceria na inserção de todas as crianças no processo de socialização.

As ações pedagógicas escolares devem ser pensadas a fim de incluir estas crianças na rotina escolar, promovendo sua participação também nas recreações e nos projetos. Para isso, é oportuno conhecer cada criança, com suas dificuldades e suas potencialidades, a fim de poder organizar e desenvolver um projeto que contemple a todos no processo de escolarização e socialização. Conforme afirma Freire (1979, p. 13), os profissionais da educação devem ter o compromisso verdadeiro com a educação: “[...] Compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem”.

As ações da gestão escolar são fundamentais para inserir e integrar os alunos do PAEE, não apenas na sala de aula, mas também no acesso à rotina da escola em todos os ambientes e nas atividades com o intuito de efetivar a interação e a aprendizagem de todos, como forma de garantir o exercício da cidadania das crianças. Como evidencia Mantoan (2003, p. 38),

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas, não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça.

Nesse sentido, todo o empenho é imprescindível para se propor uma Educação Inclusiva de qualidade, sendo necessário buscar meios e suportes adequados que auxiliem na construção do conhecimento, não apenas que integre a criança em sala de aula, mas também que permita o acesso e a aprendizagem e, para isso, é preciso que toda a comunidade escolar se envolva e colabore com o processo de inclusão.

A quinta pergunta foi sobre suas experiências com a inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil, motivada pela demanda de conhecermos as experiências e vivências que as docentes já possuíam acerca da inclusão de crianças PAEE. Dessa conversa surgiram as categorias sobre a *valorização do acolhimento, das especificidades do ser humano e da interação entre pares*.

P1: A minha experiência foi essa, com a menina com hidrocefalia, que foi acolhida pelas crianças, que foi se desenvolvendo aos poucos, brincava, participava. Eles levavam ela para o refeitório, sentava com ela, lanchava, eles ajudavam ela em tudo. E lá foi se desenvolvendo, foi uma coisa muito boa, muito significativa, uma das experiências que não esqueço[...].E assim foi a outra menina, ela saiu bem, depois ela foi para outra sala. Nós já tivemos momentos muito significativo naquela escola com projetos, com a família, com as crianças, com projetos de meio ambiente, todas as crianças participando. Eles adquiriram a consciência do que era o cuidar...

P2: Duas crianças. Assim, essa é a segunda escola que eu trabalho desde que eu entrei na rede [...] e quando eu entrei em 2008 estava no auge da inclusão, e aí as salas estavam todas cheias de meninos de todas as especificidades. E nesse período, foi o período que eu entrei sem nenhuma experiência, eu quase enlouquecia e quase todo mundo enlouquecia. A surgiu a lei, as redes encheram de crianças, sem se preocupar se o professor sabia lidar com aquelas crianças, queriam só incluir. Entendeu? E aí eu nem sei como foi que eu consegui lidar com aquelas crianças, eu me lembro eu tinha uns três alunos especiais, numa turma. Foi uma época que eu quase pedi exoneração, mas como eu gosto de desafios, eu comecei a buscar, a escudar, a pedir ajuda e aí deu certo.

P3: Foi essa que eu falei, que eu trabalhei com essa criança com Síndrome de Down. No caso dele, não era só Síndrome de Down porque ele... porque eu já tinha conhecido outro Down que ele era mais tranquilo. Porque existe só o Down, mas existe o Down com outras dificuldades.

P4: Assim, essas foram as minhas duas únicas experiências na Educação Infantil, já tive no ensino fundamental, mas essas duas experiências pra mim elas foram riquíssimas pelas crianças serem menores e da gente saber que elas precisavam de um atendimento que precisava ser igualitário em relação a aprendizagem, né? Mesmo que tivesse que diferenciar as atividades. As experiências a minha enquanto professora foi boa. Eu tenho muito receio, tenho medo de fazer besteira, de não tá trabalhando certo com esse público-alvo, mas eu tenho feito acho que o melhor que eu posso fazer dentro das minhas limitações.

A partir das análises das entrevistas, notamos que, durante suas aulas, P1 percebeu que as crianças acolhiam voluntariamente as outras crianças com algum tipo de dificuldade. Isto é salutar, uma vez que a interação é vital para desenvolver o convívio social, a autoestima e a autonomia das crianças do PAEE.

Por sua vez, P2 ilustra que, apesar das leis que chancelam a inclusão, existe uma carência na preparação tanto dos profissionais quanto do ambiente que recebem as crianças do PAEE. Logo, em muitos casos, as instituições servem apenas para cumprir a lei desde um ponto de vista teórico, ou seja, apenas asseguram a matrícula das crianças nas instituições escolares, sendo que ainda faltam criarem mecanismos para desenvolverem práticas pedagógicas que permitam a interação e a aprendizagem do aluno.

P3 narra sua experiência com a criança com Síndrome de Down, destacando as peculiaridades das crianças mesmo as que têm a mesma deficiência. O que nos leva a perceber que a professora compreende que cada criança apresenta suas especificidades, seja no comportamento, capacidades e dificuldades.

P4 revela disposição em fazer sua parte no processo de inclusão, porque tem consciência que, mesmo tendo que aplicar atividades diferenciadas, o atendimento deve ser equitativo e acessível a todas as crianças, uma vez que elas possuem suas formas peculiares de aprenderem e de se relacionarem com as demais.

As experiências pedagógicas, somadas aos seus conhecimentos acumulados ao longo de sua profissão, ajudam o professor a refletir sobre suas práticas em sala de aula, aprendendo a se posicionar diante das variedades de situações e de contextos vivenciados no cotidiano escolar, principalmente, proporcionam entendimento do processo da aquisição do conhecimento.

É importante que haja momentos ou encontros que os professores possam trocar suas experiências e conhecimentos, criando, juntos, recursos e procedimentos a serem adotados para o desenvolvimento da aprendizagem e da sociabilidade de todas, visto que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983, p. 46).

As experiências pessoais na prática de sala de aula, em conjunto com a formação ou os cursos na área de inclusão e Educação Especial, proporcionam

mais segurança ao professor para desenvolver atividades inclusivas, capazes de transformar a realidade das crianças e sua história, libertando-as das amarras da ignorância, tornando-as seres criativos da sociedade que vivem. Assim, os professores devem pensar numa práxis que, segundo Paulo Freire (2005, p. 42), passa pela: “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível superação da contradição opressor-oprimido”.

A sexta pergunta foi sobre a prática pedagógica das professoras com as crianças e como ela ocorre com os alunos PAEE, para tentarmos reconhecer e discriminar as práticas inclusivas realizadas pelos professores com crianças PAEE nas salas regulares. Dessa maneira, elencamos a categoria *experiências inclusivas*.

P1: Que essa relação é minha com as crianças, ela... tudo que você faz com amor dá certo. Você tem que ter amor pelo que você faz, se você não tem amor você deixa para lá, deixa de lado, mas que tem amor você se envolve. Eu gosto muito do meu trabalho e sempre tô procurando fazer o melhor. [...] E, aí, eu gosto de trabalhar com projeto, porque o projeto te dá uma amplitude. A criança aprende e a gente aprende. Tem que pesquisar, estudar, tem que ver. Então, eu gosto muito de trabalhar com projeto.

P2: As atividades, as metodologias são planejadas para contemplar todos os alunos todas as crianças, entendeu?! Tanto a criança especial ou não, aquela atividade, para aquela faixa etária. Se eu tenho um aluno especial, dependendo do grau da deficiência, aí eu vou ter que ir, consequentemente, atrás de recursos que podem ser diferenciado ou não que façam com que aquela criança acompanhe a minha aula, o conteúdo, as outras atividades que as crianças desenvolvem.

P3: Sempre, na minha vivência de sala, eu busco incluir essa criança de várias formas. É inserir nas atividades, por exemplo, eu percebia que ele tinha muita dificuldade de locomoção, aí a gente ia fazer movimentos, aí eu pegava aquelas crianças que eu sabia que ia interagir melhor com ele e... E aí: “vamos jogar o balão para cima!” Trabalhar o equilíbrio dele, todo mundo ia ficar jogando os balões ao mesmo tempo, porém ele ficava de um lado... eu escolhia sempre três crianças para ficar [sic] rebatendo para ele. [...]

Eu também jogava junto com ele para poder sempre não deixar ele de fora e para proteger também de certa forma.

P4: É assim, no início, eu senti muito medo de trabalhar. Ainda mais que foram duas diferentes necessidades especiais [sic]. Uma foi da criança com Síndrome de Down e a outra que foi da Superdotação. Eu senti foi medo: “meu Deus, o quê que eu vou fazer? Como eu vou trabalhar?” Eu senti muito medo, muito receio, mas eu busquei as alternativas, *né*, dentro... busquei os professores da Educação Especial, conversei com elas, para que elas me orientassem como fazer o trabalho com as crianças. [...] Eu também tive ajuda no primeiro ano, que a gente ainda *tava* presencial da cuidadora, a cuidadora ela me auxiliou bastante com o aluno com Síndrome de Down porque ele não andava também e ele queria se movimentar. Então, ela amarrava ele nela para fazer as brincadeiras, aí tinha uma dancinha, uma coisa... ela ficava segurando ele, para que ele participasse junto. Então, a cuidadora, ela me ajudou muito nesse sentido, *né*. E no mais, assim, eu acho que eu aprendi mais com eles do que eles comigo.

P1 fala sobre o amor à docência, da importância de trabalhar com projeto, pois esses elementos permitem que ela busque novas perspectivas e conhecimentos para explorar outros temas e conteúdos e, concomitantemente, faz com que ela também aprenda com as crianças. Esse tipo de depoimento nos remete a uma das premissas dos textos do estudioso Paulo Freire (2005) que diz que o homem não pode se educar sozinho e nem pode se libertar sozinho, visto que os homens precisam se libertar em comunhão. Então, o professor aprende também em sala de aula enquanto ensina, e essa dinâmica possibilita uma educação mais crítica, inovadora e transformada, eliminando, assim, as barreiras do ensino bancário e contraditório, que condiciona o seu alunado apenas a decorar conteúdos aleatórios fora do seu contexto social.

Nessa mesma perspectiva, P3 relata sua experiência a partir das atividades interativas propostas em sala de aula, cujo intuito é provocar a interação entre todas as crianças durante o processo educativo, assegurando uma aprendizagem mais significativa, equitativa e democrática.

Por sua vez, P4 relata sua insegurança ao receber as crianças PAEE, por isso, ela procurou ajuda especializada para poder elaborar atividades mais

interativas que permitissem as crianças se desenvolverem em todos os aspectos: intelectual, motor e afetivo.

Essas vivências reafirmam que, para haver uma educação transformadora, é necessário valorizar a experiência do docente, mas permitir que a formação dos professores sejam permanentes, capacitando-os a construir atividades inclusivas e de qualidade. Desta forma, Freire (2005, p. 141) salienta que:

[...] se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer do que fazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teor e prática. É reflexão e ação.

Concluimos que a busca pelo empenho em propor ações que enriqueçam a inclusão de todas as crianças é um elemento unânime nas narrativas das professoras. De acordo com a pesquisa de Abdalla (2016) nos induz a refletir que, mesmo demonstrando a relevância da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, os professores demonstram insegurança, medo, dúvidas, preocupações e frustrações nesse processo. Segundo a autora, esses sentimentos podem gerar duas situações:

A primeira seria a dificuldade de o professor trabalhar com o aluno com deficiência, fazendo o docente sentir-se desapontado e incerto com a inclusão. A segunda situação seria despertar nos professores a iniciativa, sentindo a inclusão como um desafio positivo, adequando a rotina na sala regular e as atividades ao aluno com deficiência, demonstrando comprometimento com o processo inclusivo (Abdalla, 2016, p. 74).

Refletindo sobre as falas apresentadas pelas participantes a partir de suas vivências e experiências, podemos constatar que elas são similares à segunda situação apresentada por Abdalla (2016), visto que se tem positivamente o desafio da inclusão, pois permite perceber que essas docentes se propõem a pensar e criar estratégias, práticas e metodologias no intuito de adequar e potencializar a aprendizagem desse alunado.

Outro fator relevante, que nos remete aos pensamentos de Freire (2005), corresponde quando P4 relata que aprendeu, significativamente, com a criança PAEE, revelando uma oposição à educação bancária, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é apenas o receptor. Conforme Freire (2005, p. 79),

[...] o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem.

A sétima pergunta nos direcionava à organização do tempo na rotina pedagógica com as crianças e como essa organização se dava especificamente com as crianças PAEE. As categorias identificadas foram: *rotina participativa e colaborativa*.

P1: Olha nós temos a rotina, assim, é, eu coloco assim: acolhimento. Primeira coisa que eu faço, acolhimento quando eu recebo elas, quando elas entram na sala... eu já o que naquele dia eles vão manusear, eu chamo de ateliê, esse ateliê pode ser o manuseio de brinquedos, pode ser de livros, de tampinhas, de jogos de encaixe. Depois disso tudo, nós temos a roda de conversa, onde nós vamos, nós vamos conversar sobre o que aconteceu, nós vamos ter o momento da “chamadinha”, o momento de abrir aquela acolhida, música, de conversar, chega o momento de contação de história, porque tem um momento da semana específico para a contação de história no pátio, onde o professor conta a história no pátio, esse trabalho coletivo de contar história. E nós temos nossa contação de história na sala de aula. Começamos a fazer a atividade, a hora de lavar as mãos, a hora de ir para o lanche, aí vamos para o lanche, eles brincam e aí a gente volta para a sala e continuamos com as atividades sejam elas de escrita, de desenho, seja a construção de alguma coisa... Depois eles vão ver todas as atividades: Olha como é que eu fiz. Então, eu exponho e eles ficam na apreciação daquele trabalho que eles fizeram. Quando eu trabalhei com crianças assim, eu não deixava eles isolados, ele tinha que tá com suporte ali do coleguinha, interagindo e por isso que deu certo, porque a criança não pode ficar isolado mesmo tendo as dificuldades, tendo a deficiência[...].

P2: O tempo, ele é organizado assim: primeiro momento quando as crianças chegam na sala a gente tem a atividade de... que são consideradas atividades permanentes da rotina que é o acolhimento que é feito com músicas e depois vem com a “chamadinha”, o cartaz do tempo, com quantos somos, e aí vem o momento da roda, a roda de conversa que a gente faz todos os dias e aí durante a roda de conversa é realizada a contação da historinha do dia, porque todo dia tem história ou no começo ou no final do segundo momento. Aí, as crianças vão lanche, quando elas voltam, geralmente, é o momento da atividade, da atividade do conteúdo, a atividade que foi elaborada para aquele momento, para aquele dia. E aí eu volto a te dizer, se eu tenho uma criança especial, dependendo do grau e aí eu vou ter que pensar se aquela atividade que eu vou fazer para aquelas outras crianças, se a minha criança especial vai ter capacidade de acompanhar, se não eu vou ter que planejar uma outra atividade para ela fazer que seja dentro daquilo que eu esteja trabalhando.

P3: O horário, ele, ele permanecia com a gente até às 4 horas, até depois do recreio, então eu fazia muitas coisas, geralmente, atividades coletivas quando ele estava na sala para que ele pudesse participar, mas também tinha momentos que eu sentava para fazer atividades direcionadas pra... “Ah, hoje eu vou trabalhar atividade com ele para a concentração dele, vou trazer um jogo para trabalhar a concentração dele. Ah, hoje eu vou trabalhar a coordenação motora”. Eu ia fazer uma atividade direcionada para trabalhar a coordenação motora. Então, sempre estava é... como a gente trabalha muito em grupo na Educação Infantil, então, isso ficava fácil porque tinha as mesinhas, eu passava tarefa para os outros, deixava eles fazendo e estava aqui com ele interagindo e observando a turma.

P4: A rotina na Educação Infantil, eu sempre fazia... eu não mudava a rotina, né? Eu começava: “boa tarde, como o tempo está hoje? Quantos somos?” É... sempre perguntava como eles estavam, abria a roda de conversa para falar deles. Isso não era diferenciado não, a criança sempre inclusa na rodinha, ela não saía da sala por momento nenhum. Aí, depois desse momento, a gente tem o momento da oração, depois desse momento aí a gente começava a tratar do tema

do dia, o primeiro momento que a gente trabalhava o tema, às vezes tinha vídeo, às vezes não tinha vídeo. Era tudo igual. E as atividades também da mesma forma, só quando havia necessidade de fazer diferenciada que eu fazia para a Síndrome de Down maior [escala] e da Superdotação eu fazia com o nível de atividade acima daqueles que estavam começando, porque realmente ele tinha altas habilidades mesmo, já estava mais além.

Diante dos relatos das participantes, observamos algumas semelhanças entre as narrativas das professoras quanto à organização da rotina em sala de aula. Na entrevista, P1 narra que a rotina sala de aula inicia com o acolhimento, tem também o ateliê que serve para explorar objetos, brinquedos, livros, tampinhas, existe, também, momentos como: a hora da roda de conversa, a “chamadinha” e dentre outros. Depois, a professora mostra as atividades feitas por eles, estimulando a interação. P2, por sua vez, relata que suas rotinas são permanentes com o acolhimento, o calendário, “a chamadinha”, a roda de conversa e a contação de história. Já no segundo momento, ela desenvolve atividades e, se necessário, faz adaptações, para atender às crianças do PAEE.

P3 organiza sua rotina de modo a proporcionar momentos com as crianças do PAEE, mas também realiza atividades em grupos, proporcionando mais interação entre as crianças. Já a entrevistada P4 aponta a importância da roda de conversa por meio de diálogos espontâneos, pois diariamente explora um tema diferente, além de criar atividades variadas ao PAEE.

O período da criança na escola deve ser organizado e planejado a fim de desenvolver suas competências e habilidades. Para isso, é necessário elaborar uma rotina para que os professores e os alunos participem de forma ativa, propiciando o conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, a rotina deve contemplar ações que fortaleçam as relações sociais das crianças para que elas se sintam pertencentes ao grupo escolar.

É importante ressaltar que a rotina escolar precisa ser bem planejada refletindo sobre os mecanismos que agregam a inclusão, e precisa, também, buscar meios para estimular a participação de todos em sua elaboração e manutenção, a fim de construir um ensino reflexivo e libertador em que as crianças sejam vistas e respeitadas nas suas especificidades. Esse tipo de preocupação permite que as crianças sejam tratadas como indivíduos sociais, por isso as rotinas devem ser pensadas a fim de contemplar a visão de mundo das crianças e suas relações com a sociedade da qual está inserida.

A oitava pergunta, sobre os documentos utilizados como base para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados e de que forma esses documentos contemplam as crianças PAEE, originou a categoria de *documentos legais*.

P1: Olha, os documentos, nós tínhamos os RCNEIs, né?! E lá, nos RCNEIs, contemplam a criança como um todo, independentemente de ter dificuldades ou não. E também hoje nós temos a BNCC que é um documento que norteia o trabalho, leituras, a gente faz busca de leitura como: a nova escola, os textos levados pela coordenadora, ela dá para a gente estudar, para a gente ler na formação continuada. E sempre foram textos muito pertinentes com essa questão, mas era a coordenadora da Educação Infantil, a nossa coordenadora. Os RCNEIs, a BNCC, o Estatuto da Criança contemplam todas as crianças independentemente de serem deficientes ou não.

P2: Sim, olha. A Educação Infantil a gente sempre planejou de acordo com os RCNEIs e agora a gente está trabalhando com a BNCC na Educação Infantil, então é lá que a gente vai buscar os objetivos, habilidades, competências que hoje é assim que a gente planeja. “Que a atividade é essa, eu vou *tá* trabalhando qual é o objetivo, qual é a competência que a criança tem que... as habilidades que a criança tem que atingir para que ela venha alcançar aquela competência?”, entendeu? Então, hoje, é tudo dentro da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. É para contemplar, né, é como eu te falei desde o início, as atividades tem que contemplar todas as crianças, porque se não contemplar não é uma Educação Inclusiva. Se a BNCC que é o documento agora, ela não é currículo, ela é um norte, uma direção, um direcionamento para agente planejar. Se ela não vem contemplando essas crianças, então ela não é inclusiva, né.

P3: Olha, os conteúdos a gente recebia da coordenação, que a gente vai trabalhar. Já os conteúdos já são pré-estabelecidos. Já as estratégias, aí sim, eu pesquiso, eu vejo livro como trabalhar com aquela criança com deficiência. Eu leio alguns livros, pego algumas atividades. Na época eu não sei, aí, tipo nenhum documento normativo. Mas eu comprei vários livros que falava de inclusão com atividades. Mas acredito que sim, que a coordenação deve ter dado algumas diretrizes para a gente.

P4: Eu utilizo muito as diretrizes curriculares, eu gosto muito do RCNEI, principalmente na área de linguagem musical, ela tem muitas atividades que desenvolvem muitas habilidades, então eu gosto muito. Me baseio também pela BNCC. Agora, para ser bem sincera, esses documentos, eles não tratam das especificidades da Educação Especial. A gente busca por documentos específicos da Educação Especial, de Educação Inclusiva. Propriamente, esses documentos não têm uma orientação de como você trabalhar com crianças com diversas especialidades, não têm. É uma busca que a gente tem que fazer diária em outros espaços, em outros documentos porque esses documentos não têm, ou a gente adapta o que a gente vai adquirindo de conhecimento para que a criança não fique sem o atendimento igual os outros.

As participantes P1, P2 e P4 utilizam RCNEIs e, atualmente, orientam-se pela BNCC para realizarem seus planejamentos. Já P2 destaca que a BNCC subsidia na elaboração dos objetivos habilidades e competências, contemplando, assim, todas as crianças, inclusive o PAEE e, segundo ela, o respectivo documento norteia todo o planejamento e a ação pedagógica. P4, por sua vez, enfatiza que tais documentos não tratam sobre as especificidades da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas não descreve que dispositivos legais seriam esses.

P1 salienta o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como textos que a coordenadora da sua escola fornece para a auxiliar no trabalho pedagógico. Já P3 não aponta nenhum documento normativo, apenas destaca que os conteúdos são da escolha da coordenação, mas que, ainda assim, estuda e busca alternativas para se debruçar também no âmbito da inclusão, demonstrando estar sempre disposta aprender e inovar suas práticas pedagógicas no que se refere à inclusão de crianças PAEE.

A nona pergunta também fazia parte desta grande temática e questionava sobre a seleção dos conteúdos da Educação Infantil mais relevantes, aqueles que não podem faltar e a forma como eles são trabalhados com as crianças em geral, e com os alunos PAEE, especificamente. Desse tema surgiram as categorias *identidade, música, linguagem oral e escrita, dança, natureza e sociedade, arte e matemática*.

P1: Trabalhar a identidade da criança é fundamental, é porque é onde ela sabe sobre o nascimento dela, ela sabe que ela tem uma digital, que a digital é característica dela, ela vai aprender que as pessoas são diferentes e que é preciso ser respeitado cada um na sua característica. Ela aprende que ela tem um nome, quem foi escolheu o nome, como foi o nascimento dela.

P2: Os conteúdos, pra mim, não têm um mais relevante que o outro, eu acho que, os conteúdos, eles estão dentro daquilo que a gente propõe no desenvolvimento integral da criança, que a gente trabalhe o... os conteúdos de natureza e sociedade, a matemática, a leitura e a escrita, a arte, a música e o movimento. Agora, em se tratando de criança a gente tem que... como eu te falei, esses eixos a gente tem que trabalhar. Agora, em se tratando de criança mesmo, assim, a gente sabe que a psicomotricidade e ela é desenvolvida através das brincadeiras, através dos movimentos e é tudo que a criança gosta de fazer, que é o brincar. Então, pra mim, é o brincar, o brincar é o mais importante porque através do brincar eu consigo, e da brincadeira eu consigo desenvolver todos esses conteúdos.

P3: As práticas na Educação Infantil são baseadas nas interações e brincadeiras. Então, o que não pode faltar é a interação da criança que hoje a gente faz pelos campos de experiências, que são as experimentações das crianças, que é a vivência dela fazer, dela buscar. A gente tenta envolver para que ela vá construindo. E as brincadeiras, que é por meio das brincadeiras que a gente também ensina, não é aquele brincar por brincar, mas é um brincar... é uma intenção ali, que a criança vai brincar através do lúdico, né? Que no caso pelas brincadeiras ela vai estar aprendendo, as atividades, elas são lúdicas jogos, é com a música, é com a dança.

P4: [...] eu penso que de conhecimento, elas precisam ter o conhecimento de si, o conhecimento do outro, elas precisam desenvolver habilidades motoras durante esse período. Não digo que elas têm que saber ler, escrever... mas que elas consigam sair da Educação Infantil sabendo fazer traçados, desenhar, que elas consigam registrar pelo menos os seu nome da forma delas, com os conhecimentos que elas têm. Que elas consigam desenvolver conhecimentos

de raciocínio lógico, como eu te disse anteriormente, que elas aprendam a sequenciar, que elas aprendam a identificar cores, letras e quantidade, eu acho isso de suma importância na Educação Infantil, além de outros aspectos como da lateralidade, conteúdos sobre o tempo, espaço, de medida. Isso é muito importante na Educação Infantil sejam elas [as crianças] especiais ou não elas precisam aprender.

Sobre os conhecimentos a serem contemplados na Educação Infantil, P1 acredita que é muito importante trabalhar a identidade da criança, para que ela possa entender seu universo e entender que cada indivíduo difere um do outro, assim, ela irá compreender e irá respeitar o outro. Nessa mesma linha de pensamento, P4 evidencia a relevância de as crianças, primeiro, possuírem o autoconhecimento para entender o outro, dialogando com Freire (1980, p. 39), quando ele define que o conteúdo deve possibilitar “[...] ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”. Dessa maneira, compreendemos a postura de P1 em uma perspectiva mais humanista e libertadora, a fim de permitir o protagonismo da criança no processo de ensino-aprendizagem.

As participantes P2 e P3 destacam as brincadeiras e as interações como eixos indispensáveis à formação integral das crianças, contribuindo na construção de suas aprendizagens. As respostas das professoras podem ser legitimadas por Wojtkop (2007, p. 25), que também acredita que “[...] a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição de sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e de cultura”.

É importante ressaltar que a participante P2 elenca uma série de conteúdos, como: os conteúdos da natureza e da sociedade, a matemática, a leitura e a escrita, a arte, a música e o movimento, considerando-os como fundamentais para Educação Infantil. Além de esclarecer que tais conteúdos devem ser contemplados por meio da prática lúdica, eixo este essencial na infância. Apesar da fala da professora nos levar a refletir acerca da fragmentação de conteúdos a serem apresentados às crianças em uma perspectiva tradicional de ensino, devemos ser conscientes do trabalho com o conhecimento em sua totalidade, contemplando a realidade das crianças e seus conhecimentos prévios, na busca pela formação de um cidadão integral.

Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se. A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu (Freire, 2005, p.119).

As participantes sinalizam que priorizam a formação integral das crianças, destacando a importância dos conteúdos sobre conhecer a si e ao outro no processo de conscientização para a ação transformadora da realidade. Isto retrata que a conscientização da inclusão permite ações pedagógicas mais transformadoras que ajudam, portanto, a vencer os desafios em sala de aula. As participantes não mencionam atividades com as crianças PAEE, o que nos leva a concluir que este público está incluso nas atividades desenvolvidas no cotidiano de sala de aula.

A décima pergunta fez referência às estratégias metodológicas para inclusão das crianças PAEE na Educação Infantil, o que revelou as categorias *brincadeiras, interações e recursos diversificados*.

P1: Então, como o ponto de partida é a brincadeira, não tem como fugir da brincadeira. Brincadeiras fazem com que as crianças interajam com as outras, que elas tenham descobertas, e que elas são autoras do seu próprio conhecimento, das suas descobertas porque cada criança aprende de um jeito. A gente olha a criança movendo um brinquedo, mas a gente não sabe o que se passa na mente dela enquanto ela brinca, enquanto ela brinca ela aprende, ela descobre, ela forma seus conceitos, não são conceitos prontos. Então, nada é uma brincadeira. Você vai trabalhar com a criança a questão do nome, você vai lá para a brincadeira de roda e chama o nome. Você vai trabalhar meios de transporte, na melhor que você pegar uma bacia de água, fazer um barquinho de papel e ela saber que o barquinho anda na água. Ali ela vai descobrindo e descobrindo muito mais coisa, ela aprende a dobrar o papel do jeito dela, quando elas são maiores aprendem a escrever barco, ela bota o B, dependendo do nível que ela está de escrita. P2: Dependendo da criança, se ela acompanha ou não as atividades das outras crianças, a gente faz, se não faz a gente busca. Esse é o ofício do professor, se ele está vendo

em qualquer modalidade não só na Educação Infantil, mas em outras modalidades, se ele *tá* vendo se aquele fazer dele não *tá* atingindo o... os alunos não estão alcançando o aprendizado, o professor deve mudar o fazer dele.

P3: Eu nunca deixei dele participar de nenhuma atividade, nem dramatização de histórias infantis, nem de musical, nem de festa de natal mesmo que ele não cantasse, mesmo que ele não dissesse nenhuma palavra, mas ele estava lá participando, a gente *tá* fazendo o ensaio, ele *tá* participando do ensaio. [...] Trabalhava bastante a oralidade com ele. [...] ele amava música, eu comprei um tablet [...]. Aí comecei para ele poder... ele começava ficava muito agitado eu colocava as musiquinhas para ele ouvir, para a gente cantar, aí ele fazia todos os gestos que as musiquinhas faziam. Aí eu conseguia captar a atenção dele, eu trazia ele de volta para a sala. Estava toda hora, simultaneamente criando coisas para poder... Porque quando a gente pensa no planejamento é uma coisa, ali não tem interferência quando você planeja, mas quando você vai colocar na prática, aí a gente é surpreendido e aí a gente tem que ter habilidades, mover capacidades para poder agir naquela hora para poder continuar com a atividade.

P4: Adequação do material. Eu gosto muito de trabalhar com material de sucata, *né*? Eles, por exemplo, que eles possam construir os próprios brinquedos, que eles possam... “*ah*, quero construir uma máscara”, você pode pegar um papel ali e fazer, até com saco de plástico dá para fazer. Então, eu trabalhei muito isso com as crianças no ano passado, as brincadeiras, que eu ensinei eles a fazerem o aviãozinho, aí fazia um barquinho, um tecido que eles tivesse para o avião passar por dentro do burquinho. Isso aí desenvolve a psicomotricidade das crianças. A questão de eles recontarem, de você contar a história e eles recontarem a história do jeito dele, o que eles mais gostaram, o que eles sentiram medo.

Em seus relatos, P1 e P4 descrevem relevância das brincadeiras como estratégia ímpar. Ao processo de inclusão, de fato, as brincadeiras colaboram para o desenvolvimento da autonomia, permitindo que a criança construa sua própria aprendizagem, além de estreitar suas relações com os outros. Por meio das brincadeiras, a criança é capaz de aprender, interagir, descobrir a si

mesma e aos outros. Nesse cenário, Borba (2012) esclarece que o ato de brincar proporciona à criança não apenas oportunidades de se expressar e se comunicar, mas também favorece o seu reconhecimento enquanto sujeito pertencente a uma determinada sociedade. Assim, é na dinâmica do brincar que os valores, habilidades, conhecimentos, atitudes são firmados e ressignificados por meio das relações coletivas entre as crianças.

As falas de P2 e P3 nos fazem perceber que elas compreendem as possíveis flexibilizações que podem ocorrer nas práticas pedagógicas, sobretudo no processo de inclusão de crianças PAEE na sala regular, uma vez que “[...] a prática docente crítica implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 38). Essa flexibilização nos ajuda na busca de uma ação docente mais coesa com o processo de ensino-aprendizagem.

Na décima primeira pergunta visamos saber se as atividades eram diferenciadas, adaptadas, ou eram as mesmas para todas as crianças. A partir disso, formaram-se as categorias: *atividades adaptadas e respeito às especificidades*.

P1: Geralmente as atividades são as mesmas, só quando é um caso muito especial pra fazer, mas a criança olha para a outra *tá* fazendo uma atividade e a atividade dela ser diferente mexe com ela. Então, é preferível que você dê suporte pra criança para que ela faça a mesma atividade. É por isso que elas estão juntas interagindo, se descobrindo, socializando, compartilhando uma com a outra, porque se não for assim... ninguém aprende sozinho. Cada uma tem um jeito de solucionar o problema, as brincadeiras, os jogos, o jeito de escrever, uma pega o lápis faz assim a outra faz assim (gestos com a mão). Então, cada uma tem um jeito de aprender, e o professor vai só ali como mediador [...].

P2: É a mesma coisa, eu te falei que esses dois meninos se eles eram autistas, era um autismo considerado leve, porque eles conseguiam fazer as atividades de escrita, de pintura, as mesmas dos outros. Se eu mandasse pintar, pintava, se eu mandava desenhar, desenhava. Mas na questão da interação, de se expressar no momento da contação de história, uma leitura de texto referente ao conteúdo que eu estava trabalhando, ele, de forma nenhuma ele queria

falar. Então, o problema deles dois era mais a expressão, entendeu?! Não gostavam de falar, de interagir. E aí eu ia buscar estratégias para ver se eles conseguiam interagir com as outras crianças nessa questão bem aí.

P3: Não tem como fazer uma atividade igual, ela tem que ser adaptada de acordo com a criança, o assunto é o mesmo, mas não é a mesma atividade. Não tem como. Vamos supor que eu estivesse trabalhando as cores: “vamos pegar objetos, vamos separar objetos aqui vermelho, amarelo, tudinho”. Enquanto os outros estavam separando, eu tenho muitas tampinhas e blocos lógicos, eu fazia dois montinhos e de blocos lógicos e outro de tampinhas, eles iam estar separando por cores, eles iam fazer os grupos amarelo, vermelho, branco... E ele não, eu colocava na coisa e direcionava para ele, a atividade era direcionada. Aí depois os outros iam contar quantas amarelas, quantas azuis, já com ele eu dizia: “vamos contar nós dois as tampinhas?”. Aí eu pegava: “uma”. Aí ele ficava visualizando. Então o assunto é o mesmo, agora a forma de agir é diferente.

P4: Eu faço a mesma atividade só que adapto. A atividade com a criança com Síndrome de Down, eu faço ela maior. E para o que tem altas habilidades, eu aumentava o nível de complexidade mais com a mesma temática.

As professoras relatam que trabalham as mesmas temáticas planejadas com todos os alunos, contudo, as professoras P2, P3 e P4 revelam algumas flexibilizações na realização das atividades, com intervenções pontuais conforme as especificidades dos alunos. Por exemplo, P2 destaca a necessidade de criar estratégias para as crianças interagirem mais, P3 enfatiza a necessidade de realizar a atividade sempre com o aluno, enquanto P4 realizou atividades ampliadas para uma criança e, para outra, mais complexa.

Consoante às falas das participantes, podemos verificar o quanto suas vivências e experiências na educação com o PAEE vêm colaborando no aperfeiçoamento de suas práticas docentes, as professoras demonstram conhecer as especificidades e as possibilidades das crianças. Essa análise nos permite compreender que tais adaptações só foram possíveis, pois as professoras observam, refletem, identificam e criam estratégias de aprendizagens para atender às demandas das crianças PAEE, posto que o docente “[...] como um

intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador” (Freire, 2003, p. 177). As falas das professoras também coadunam com as de Heredero (2010, p. 198) ao expor que:

É preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo.

Já P1 enfatiza a relevância de as atividades serem as mesmas, e que o docente precisa apenas fazer a mediação, permitindo a interação entre as crianças, ou seja, estimulando trocas de conhecimento entre elas. Notamos, assim, que: ninguém aprende sozinho e que cada indivíduo tem sua maneira peculiar de agir e aprender no mundo. Nessa conjuntura, verificamos que as relações entre pares são essenciais no processo de inclusão, como reflete Scavoni (2016, p. 120) é importante à intervenção individual, entretanto esta prática não pode ser “[...] tratada como se apenas por este meio se pudesse atuar com o escolar, desconsiderando a organização de uma sala de aula inclusiva e o sujeito enquanto parte do grupo”.

Ainda sobre as relações, perguntamos no questionário, no décimo segundo item, quais que atividades eram desenvolvidas para o enriquecimento das interações entre as crianças e de que forma ela ocorria com as crianças PAEE. Através das respostas, identificamos, mais uma vez, a categoria *brincadeira*,

P1: Os momentos de brincadeira, contação e história, entendeu? [...]eles vão criando as brincadeiras deles, as brincadeiras livres. A partir do momento que eles brincam, eles vão criando outras brincadeiras e, assim, eles vão cada vez mais interagindo, aprendendo, e eles já têm aquele grupo.

P2: Bom, as atividades para fazer essa interação, não tem atividade melhor do que o brincar. O brincar, o jogo porque há a interação de todas as crianças, a brincadeira, entendeu?!

P3: Da questão do balão, da cordinha, trazer as coisas de um lado para o outro. Aí pulando, eu sempre colocava ele

no intervalo de outro para seguir uma sequência, ou então eu ia segurando a mãozinha dele para ele fazer a trajetória.

P4: Todas as atividades que gente propôs elas brincaram, elas brincaram junto com as demais crianças sem diferenças. A cuidadora me ajudou com ele nas atividades que tinham que andar, dançar ou lançar alguma coisa, ela dava o material na mão dele e ajudava ele porque ele não tinha força para lançar junto porque ele precisa da fisioterapia e desenvolver a habilidade motora mesmo. Então, algumas atividades ou ele jogava com muita força ou ele não tinha força nenhuma para lançar os brinquedos, tipo boliche. Mas assim, todas as atividades que foram propostas, foram momentos de interação mesmo que nós fizemos lá na escola e aí todo mundo participou igual.

Todas as entrevistadas frisam que as brincadeiras são os melhores meios de proporcionar interatividade entre as crianças, pois através delas, elas vão descobrindo, criando e conhecendo de forma lúdica, como indivíduos singulares e protagonistas de sua própria aprendizagem. Segundo Pedroso (2013, p. 87), “o ato de brincar é fundamental não somente para as crianças sem deficiência, mas também para aquelas com deficiência, pois [...] a ação lúdica traz uma gama de benefícios a elas”.

Dessa maneira, as brincadeiras citadas pelas professoras correspondem às brincadeiras livres, aos jogos e ao brincar dirigido que colaboram para as interações e para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, criatividade, livre expressão e imaginação. Essas brincadeiras motivam as crianças, possibilitando o desabrochar da sensibilização, conscientização, valorização e reconhecimento de suas diferenças.

As crianças, com ou sem deficiências, veem a escola como um espaço que elas podem usufruir o máximo que podem, no qual a capacidade de brincar ultrapassa as barreiras físicas e atitudinais. Sendo assim, percebe-se que este ato favorece a inclusão na Educação Infantil, respaldando a necessidade de investir no brincar com as crianças de modo mais elaborado e efetivo (Lopes, 2012).

A décima terceira pergunta questionava sobre os recursos, materiais e equipamentos utilizados na realização das atividades com as crianças e dos alunos PAEE. Dentro desse tema, as categorias foram: *brinquedos, jogos e materiais recicláveis*.

P1: Lá a gente trabalhava com... tínhamos brinquedos, tínhamos televisão, mas não era na minha sala, na minha sala nunca teve televisão, assiste televisão quando eles colocam lá para todo mundo. Televisão, quando queria apresentar alguma coisa em slide, e o material era concreto, se era com fruta a gente ia fazer uma salada, então eles traziam frutas. Livros, porque eu sempre gostei de fazer o cantinho de leitura para que eles tenham o manuseio de livros, tampinhas de refrigerante, brinquedos recicláveis para eles brincarem.

P2: Cartazes, livros, muitos livros de histórias, jogos, jogos de letras, de números, de encaixe. Cartazes, fichas. Eles conseguiam acompanhar as mesmas atividades que as outras crianças, eles só não gostavam era a questão da fala deles, da interação que era o problema maior.

P3: Os materiais são bem diversificados, a gente trabalha mais *é* com o concreto, *é* com o que ele *tá* observando ali. A gente precisa dos objetos. “Ah, eu vou falar hoje sobre os animais”, aí eu tenho um monte de animaizinhos... É bem diversificados, a gente usa tampinhas, animais, as plantas, se você vai falar sobre alimentação, você leva fruta, se você está falando de água dá a água para todo mundo beber a água, leva para lavar as mãos. Está falando sobre higiene, aí leva para lavar as mãos, mostra os produtos, leva caixa de pasta, sabonete, escova... Então, *é* muito assim, para eles *é* mais concreto, *né*?! Para todos, agora quando eu foco nele, eu sempre faço a pergunta direcionada para ele, mas o objeto está exposto para todos, mas aí eu foco nele.

P4: Eu uso muito garrafa pet, reciclado. Tem umas latinhas de batata, aí eu fui guardando essas latinhas, cobri essas latinhas, fiz com essas latinhas boliches, lembrancinhas, um monte de coisas. Aqueles depósitos de vitamina C, fiz instrumento musical com eles botei arroz dentro. Eu vou guardando esses materiais recicláveis porque as crianças não só trabalhavam a linguagem musical, com esses tubinhos eles faziam pirâmides, dominó. Porque como a escola não tem brinquedo, infelizmente não tem brinquedo, fui juntando tampinhas, eu tenho uns três baldezinhos só de tampinhas, aí eu pedia para eles colocarem por cores, pedia para eles dividirem essas cores, contarem quantas tampinhas tinham.

As falas das professoras denotam uma diversidade de recursos usados, como livros e jogos, que auxiliam no processo de aprendizagem das crianças, além dos materiais que já fazem parte do cotidiano das crianças. Dessa forma, as participantes P1, P3 e P4 mencionam que a utilização de objetos recicláveis favorece uma ação educativa mais dinâmica e espontânea por meio de brincadeiras e jogos.

É possível notarmos a carência, de materiais disponíveis na escola visto que as professoras não expõem uma lista deles, apenas P1 fala brevemente sobre o seu acervo. Dessa maneira, para que as professoras alcancem práticas mais inovadoras e criativas elas são levadas a usarem seus próprios recursos e a utilizarem objetos que fazem parte da realidade das crianças no intuito de colaborar, motivando a participação, interação e aprendizagem das crianças.

Com ênfase nas crianças PAEE, P3 indica que as propostas devem focar na criança PAEE sem deixar de lado os outros alunos. Já a P2 revela sua experiência com este público na questão da linguagem oral e da interação. Esses testemunhos nos direcionam para a necessidade de haver formação para que as professoras possam contribuir, significativamente, com propostas interventivas diversificadas em sala de aula.

A décima quarta pergunta pretendeu fazer um panorama sobre as dificuldades e as facilidades encontradas pelas professoras entrevistadas no desenvolvimento do trabalho com as crianças PAEE. Sendo assim, elegemos as seguintes categorias: *trabalho colaborativo, formação, envolvimento de todas as crianças*.

P1: Eu tenho que falar daquela época, a primeira vez que estava trabalhando com a criança assim. Eu acho que a dificuldade era na sala, é você ter tantos alunos e ter uma criança que precisa de mais atenção. Eu vejo muito gente dizer assim: “eu não vou largar a turma toda por causa de um”. E a gente sabe que não é assim, *né?! Por*que a gente tem que ir naquele que precisa. Eu tinha que “me virar nos trinta” para dar conta desse recado que era cuidar dela e cuidar dos outros. Porque, a criança, ela precisa de cuidado. Por isso eu encontrei esse caminho de colocar a criança sempre com a outra envolvendo para que elas interagissem, para que elas ficassem ajudando uma a outra.

P2: É o que eu te falei, *né*, essa falta de recursos, que a gente não tem esses recursos todo, nem para trabalhar com criança especial como também para crianças normais. Esse acompanhamento, esse *feedback* do professor do professor que trabalha com os alunos lá no contraturno. Que é o professor que sabe trabalhar com eles, porque ele tem a formação, tem a capacitação e que ela não dá um retorno para a gente que *tá* na sala regular [...], como se a sala de recurso fosse separada, uma separação: professor da sala regular *tu* trabalha aí do teu jeito, te vira aí, *tu* sabe ou se sabe não sabe, trabalha aí do teu jeito com a tua criança e eu vou fazer a parte que tem que ser feita. Assim, porque se o professor da regular ele sabe, olha: “como eu vou fazer?”. Você que especialista, que jogo eu posso fazer pra atender essa criança bem aqui? Que atividade eu posso fazer? Não que aqui trabalha no meu turno não possa fazer, mas ela não *tá* com os meus alunos, ela *tá* com aluno de outra professora.

P3: A facilidade é porque a criança é fácil de aceitar as outras crianças, são poucas as crianças que já têm o que a gente pode chamar de preconceito, vai depender muito da família. A facilidade é que eles aceitam se a gente for conduzindo bem, eles aceitam a criança dentro da sala. Agora dificuldade, é porque a gente trabalha... fica sozinha, os recursos, a maior parte depende da gente mesmo, de ter esses recursos para trabalhar com as crianças. É, no caso eu, eu que vou atrás de atividade, de estudar um pouco para entender aquela criança. Uma dificuldade é mais de apoio mesmo dentro da prática, de recursos, multifuncionais, a gente tem que sempre está inventando, uma sucata para está suprimindo aquela necessidade. Falta muito recurso e materiais funcionais para trabalhar com essas crianças. A sala é muito carente, a gente recebe a criança, mas não recebe as ferramentas para estar trabalhando com ela. Eles te dão a criança e aí você que vai “se virar nos trinta” para estar suprimindo ali.

P4: A primeira dificuldade é o medo de não saber como lidar e não saber se o que você está fazendo está certo. E se realmente as crianças estão assimilando o que você está trabalhando com ela. A gente fica com medo. Então, a grande dificuldade é essa, uma das. Mais uma dificuldade

é de a gente não ter formação adequada para trabalhar com as crianças da Educação Especial, eu penso que a gente na nossa formação inicial não ter apenas uma disciplina, a gente ter Educação Especial 1, 2, 3, 4, até terminar o curso. Porque é necessário a todo professor, a gente sempre vai receber, e ninguém tem oportunidade de fazer especialização. Então, a nossa formação inicial, ela deveria contemplar a disciplina de Educação Especial desde o início do primeiro período até a gente terminar e a gente também fazer estágios nas salas regulares com crianças com necessidades especiais, assim, como nas turmas de AEE. É uma das dificuldades que a gente encontra. Agora, não foi facilidade, foi aprendizagem. Porque eu aprendi a trabalhar fazendo, buscando... mas não por ser especialista na área, mas fui vendo com as demandas das atividades, pelas devolutivas, eu fui vendo como eles estavam evoluindo e o que eles estavam sentindo dificuldade. Então, foi os aprendizados que eu tive junto com eles, tive que aprender com eles como fazer.

Em relação ao questionamento são pontuadas algumas situações de dificuldade no trabalho com a inclusão, uma delas corresponde ao trabalho individual, realizado pelos professores. Não identificamos, por meio dos depoimentos, o apoio por parte da escola e dos profissionais da Educação Especial, o que nos leva a verificar um déficit no processo de inclusão, visto que há uma demanda por um trabalho colaborativo que envolva toda a comunidade escolar durante o processo. Conforme Santiago e Santos (2015, p. 499) esclarecem: “[...] estudantes com deficiência são responsabilidades de todos os atores da escola que, juntos, precisam planejar respostas educativas diversificadas para atender as diferentes necessidades pedagógicas”.

Outra dificuldade identificada na questão foi a falta de formação continuada dos professores da sala regular que, mesmo assim, visam focar em práticas pedagógicas inclusivas e no estudo sobre especificidades do PAEE, por isso,

[...] as políticas públicas de Educação Inclusiva precisam ser orientadas de modo a investir na formação docente considerando o trabalho cotidiano do professor na escola, e concretizar condições de ensino que promovam o potencial pedagógico e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência (Souza *et al.* 2014, p. 4).

As dificuldades encontradas na realização de práticas pedagógicas diversificadas implicam na necessidade de formação continuada dos professores, uma vez que esta proporciona a construção do conhecimento teórico, além de trocas de experiências e de reflexões sobre as ações educativas (Magalhães; Acioli, 2020). Como enfatizam os estudos de Magalhães e Acioli (2020, p. 22), cabe “[...] aos ambientes educativos promover e estimular os professores a participarem de constantes processos de formação continuada voltadas a discussão sobre a inclusão escolar”. A ausência de momentos de trocas de experiências e de uma formação adequada dos professores do ensino regular dificulta, significativamente, a inclusão como prevista nos dispositivos legais (Vilaronga; Mendes, 2014).

É importante considerarmos as falas das participantes P1 e P3 que evidenciam a necessidade do envolvimento entre todas as crianças, visto que a convivência contribui no processo ensino e aprendizagem de todas as crianças. Portanto, o ambiente escolar possibilita que elas troquem experiências individuais e coletivas, aprendam a viver e respeitem as diferenças, como Mendes (2010, p. 7) ressalta a:

[...] possibilidade de primeiro investir na porta de entrada da criança no sistema educacional, a Educação Infantil; [...] para que sejam desencadeadas ações que permitirão um avanço sistemático, gradual e contínuo da proposta de inclusão escolar em todos os níveis de ensino posteriores.

A partir da apresentação dos relatos das professoras participantes da pesquisa e da discussão dos dados coletados, podemos perceber que, a inclusão na Educação Infantil é possível e necessária. Através dela todas as crianças PAEE terão as mesmas oportunidades de vivenciarem experiências, de se desenvolverem e aprenderem como as outras crianças da sua idade. Dessa forma, o convívio entre as crianças na Educação Infantil é benefício para todas porque impulsiona o desenvolvimento de valores, como o respeito mútuo, valorização da diversidade e potencialidades de cada um.

A décima quinta pergunta buscou compreender os métodos avaliativos que permitiam observar se essas crianças conseguiram aprender com as atividades propostas. As categorias foram: *avaliação diagnóstica, registro, observação e processo contínuo*.

P1: É, a avaliação, ela é feita através da observação, eu observo as crianças. Eu tenho meu caderno de planejamento

de cada ano, esses aqui foi [sic] do ano passado. Cada aula eu anoto: “fulano de tal reagiu assim na atividade tal”, “ele já está pegando lápis”, “o que chamou mais atenção nele nessa história quando ele se posicionou”... Eu observei, eu anotei. Aí, o relatório individual dessa criança: “como ele chegou, como que ela vem? Ela ampliou o vocabulário? Quando ela veio ela agiu assim, ela chorou muito, ela não se adequou a nova rotina dela”. Tudo isso eu anoto, aí, quando é no dia do bendito relatório e faço isso através do portfólio.

P2: Porque na Educação Infantil a forma de avaliar ela é como todas as modalidades a avaliação é um processo, processo contínuo. Então, ela é feita através dos registros, dos registros e observação. Então, a partir do momento que a criança adentra a sala de aula, aí a gente vai observar, fazer uma avaliação diagnóstica daquela criança e aí durante todo o ano letivo é feita a observação, nós temos o nosso caderno que a gente faz as anotações e relatórios que são entregues semestral, no primeiro semestre é feito o relatório o que a criança desenvolveu em todas essas áreas que eu te falei. Aí, no outro semestre, é feito um outro relatório sobre o desenvolvimento daquela criança. A avaliação é assim.

P3: Essa avaliação ela é continua, ela é diária, porque a gente... eu avalio meu aluno é [sic] diariamente eu vou vendo a evolução deles, porque eu observo todos tanto que quando eu recebo uma criança eu faço uma avaliação diagnóstica, eu começo a verificar o que que ele sabe, o quê que ele não sabe para eu poder potencializar aquela criança. Então, essa avaliação é diária e tudo que eles fazem eu valorizo desde do risquinho que ele fez para mim já é um progresso tanto das crianças regulares quanto com as crianças da Educação Especial.

P4: Por meio da participação delas, das devolutivas das atividades, no caso das atividades remotas eu percebi pelas filmagens que as mães faziam delas realizando as dificuldades, os graus de dificuldade que elas tinham para fazer e, também, graus de facilidade que elas tinham de realizar as atividades. Então, a participação, eu acho que o principal critério para fazer a avaliação para a gente perceber o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. A

participação foi muito assídua, muito comprometida pelas crianças e pela família, perceber que as crianças estavam avançando, que elas estavam superando algumas limitações que são difíceis de serem superadas e que precisam ser mais concretizadas que elas estão aqui só no início.

As participantes pontuam um conjunto de elementos que constituem o processo de avaliação, principalmente quando enfatizam que a avaliação se faz como um processo contínuo, de observação e diagnóstico. Além disso, P4 relata que foca na avaliação participativa, visto que as devolutivas das atividades constituem-se como meio essencial de verificar as dificuldades encontradas pela criança e o desenvolvimento de aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação segundo Santiago, Santos e Melo (2017, p. 645):

[...] se torna dialógica e passível de interpretações múltiplas, se revelando como instrumento problematizador do processo de ensino-aprendizagem e posicionando os professores como pesquisadores de sua prática, para que consigam encontrar respostas possíveis que não se limitam ao certo e errado.

P2 e P3 também enfatizam a importância da avaliação, porque ela mostra as descobertas e as dificuldades das crianças. No entanto, P3 vai além e menciona sobre a necessidade de possibilitar atividades que potencializem as aprendizagens das crianças. Como bem descreve Hoffmann (2012, p. 13) devemos compreender a avaliação, como um meio para “[...] acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”. Isso se dá pelo intermédio do olhar atento do docente em relação ao jeito de ser e de aprender de cada criança no intuito de refletir sobre suas atitudes e futuras intervenções e convicções.

A partir dos relatos das professoras, percebemos o quanto a avaliação é indispensável, e que seu caráter contínuo ajuda a revelar todo o andamento do processo educacional, podendo contribuir para desconstrução, (re)construção de novas práticas inclusivas, visto que

[...] o processo avaliativo [...] nos serve de parâmetro para identificar se nossa proposta pedagógica está possibilitando

condições de aprendizagem e participação de todos no processo de ensino-aprendizagem (Santiago; Santos; Melo 2017, p. 646).

A décima sexta pergunta foi: “você considera suas ações educativas inclusivas? Relate uma experiência que considera marcante em relação suas práticas pedagógicas inclusivas no contexto de sala de aula”. O intuito da questão foi compreender como as professoras consideram suas práticas no processo de inclusão das crianças PAEE e que narrassem uma vivência significativa do seu cotidiano em relação à inclusão desse público. A categoria evidenciada foi: *experiência inclusiva*.

P1: Eu considero, não só porque a criança tem deficiência, mas você sabe que a gente recebe criança de todo jeito, que criança é criança. Você não pode deixar uma criança do lado de fora da roda, da brincadeira, da participação da história, da brincadeira, eu *tô* excluindo. Então, eu não excluo, eu incluo. Eu tive com [...] momentos bem gratificantes que me deixou [sic] bastante feliz de ser professora de [...], e de participar da história de vida dela. Então eu tive esses momentos bem agradáveis com ela, de ver ela fluir, porque ela sentada, ela tinha ... ela era toda deformada, o rosto dela assim... os olhos . E eu, assim, fico, feliz de ter contribuído para que ela fosse amada naquela sala, ela foi simplesmente amada por aquelas crianças, eles não deixavam ela, eles ficavam amparando para ninguém tocar nela quando estavam correndo quando a gente descia para o refeitório. Isso foi muito marcante na minha vida, assim como [...], ela era bem moreninha do cabelo lisinho e ela também foi assim... marcante, essas duas crianças. E [...]... eu trocava ela, se sujava toda, tinha que dar banho, conversava com ela e ela passou a me chamar de[...].

P2: Olha, eu considerado sim. Porque... é o que eu te falei, desde o início, uma turma, uma escola inclusiva, ela tem que ser que vai contemplar tudo, é na sala de aula, é fora, lá no pátio, no refeitório. A Educação Inclusiva, ela tem que ser desse jeito, ela tem que envolver os professores e toda a comunidade escolar. Tem várias experiências, mas essa que eu te falei dois autistas que estavam na minha sala, em relação à Educação Especial, foi minha grande experiência. Foi a evolução que essas duas crianças tiveram,

principalmente o [...], que eu sempre tenho contato com as mães deles e elas sempre estão me passando coisas boas de [...]. Então, ali a gente vê a importância da Educação Infantil, *né*.

P3: Sim, muitas práticas não dá [sic] para fazer 100% devido ao contexto, à quantidade de crianças que a gente tem, aos recursos que a gente tem. Mas, na medida do possível, são atividades que eu busco incluir meu aluno. Como eu já dei um exemplo: vamos fazer um movimento [...] ali auxiliando essa criança, é induzindo a fazer o certo, tentando... *Ah*, se é caminhar em uma linha reta, a gente anda, a gente pega a mãozinha dele, deixa ele andar sozinho. Principalmente com essa criança que foi de Down, só ele chegar ao fim do ano abraçar os coleguinhas, interagir na hora do intervalo, do recreio, brincar com as outras crianças coisa que ele não fazia. Ele ficava só olhando, eu pegava a mãozinha: vamos brincar”, aí às vezes eu ia, soltava ele no meio, no outro dia, eu pedia para outra criança:” *ah*, chama fulano de tal”. Chegou um momento que ninguém precisava mais estar levando ele, ele ia sozinho brincar, ele se tornou a atração da escola, todo mundo queria *tá* brincando com ele.

P4: *Ah*, eu acho que sim, uma das atividades significativa, pra mim, foi no final do ano que nós fizemos uma dramatização do nascimento de Jesus e as crianças participaram, todas, sem exceção. A criança com altas habilidades, ela foi um dos Reis Magos, a criança com Síndrome de Down, infelizmente, estava doente, mas ela participou dos ensaios, a gente tinha colocado ele para ser o Pastor. Todo mundo participou igual, tinha uma narração e eles iam entrando, mas tinha um momento da narração que eles se identificavam como personagem, eles sabiam quem eles eram.

Quando as professoras foram questionadas sobre as suas práticas inclusivas, todas responderam considerando suas ações em sala de aula inclusivas. As experiências relatadas demonstram o empenho no trabalho realizado por elas durante o processo de inclusão das crianças PAEE no ensino regular. Neste sentido, Veiga e Carvalho (1994) destacam a importância de reconhecer, valorizar as vivências e os saberes dos docentes. Entretanto, faz-se necessário motivá-los (docentes) por meio de formações continuadas que

potencializem mais ações educativas em prol da inclusão de todas as crianças, no ambiente escolar.

Assim, diante dos resultados e da análise dos dados, percebemos os desafios e as possibilidades apresentadas pelas professoras no decorrer de suas experiências com a inclusão de crianças PAEE. Dessa maneira, compreendemos que a inclusão escolar não só é possível como beneficia a todos os envolvidos nesse processo e, para isso, é necessário que haja formação no intuito de que esse corpo docente se desenvolva e aperfeiçoe profissionalmente.

4. Considerações finais

Este livro teve como finalidade primária analisar as práticas dos docentes da Educação Infantil em relação ao processo de inclusão de crianças PAEE. É importante considerar que intentamos, a partir deste estudo, proporcionar reflexões, discussões e levantar inquietações sobre a inclusão escolar, a Educação Infantil e as práticas pedagógicas, bem como apresentar fundamentação teórica para subsidiar os dados obtidos à luz de concepções sobre a diversidade, propondo a sensibilização, o reconhecimento, a valorização e o respeito às diferenças no processo educativo.

A investigação revelou que a Educação Infantil teve muitos ganhos, como reconhecimento da criança como sujeito particular e com direitos, que aprende e se desenvolve a partir das relações que estabelece com o mundo. Neste sentido, a Educação Infantil passa a contribuir no desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, cognitivo, social e afetivo.

Em relação às crianças PAEE, o espaço da Educação Infantil é fundamental, pois elas terão a possibilidade de ter as mesmas oportunidades de aprendizagens que as outras crianças, além de proporcionar o convívio com a diversidade, isto é um aspecto imprescindível para o desenvolvimento da sensibilização e do reconhecimento das diferenças humanas.

O acesso ao conhecimento vem sendo cenário de intensas discussões no decorrer dos anos, posto que a grande preocupação é como se deve proporcionar a aprendizagem a todos os alunos, principalmente aos alunos PAEE. A partir dos estudos teóricos e das entrevistas realizadas com as participantes, consideramos necessário e latente que as propostas escolares priorizem a diversidade, garantindo o ingresso à vida escolar, o contato com um currículo e o direito a uma aprendizagem de qualidade a todos os cidadãos, independentemente de suas especificidades.

Verificamos o quanto o professor tem papel fundamental no processo de inclusão escolar, pois este tem um contato mais próximo e direto com o aluno PAEE na sala regular. Nessa perspectiva, percebemos ao longo da pesquisa de campo, que as professoras participantes possuem concepções e atitudes favoráveis à inclusão, compreendendo ser direito de todos à educação. É salutar informar que apesar da insegurança pela falta de formação continuada e de apoio

da equipe especializada, os professores – de acordo com suas possibilidades e conhecimento – utilizam práticas diversificadas para atender às especificidades de cada aluno.

O estudo possibilitou percebermos a necessidade da implantação de metas e objetivos educacionais que caminhem em direção à inclusão, contemplando não apenas o direito a matrícula, mas também formação continuada às professoras da sala regular, com ênfase em práticas pedagógicas diversificadas no contexto da inclusão de crianças PAEE. Nas falas de algumas professoras ficou clara a necessidade do trabalho em conjunto com a comunidade escolar, principalmente com a participação de um especialista da área da Educação Especial que oriente e apoie o professor regente na sala regular. Essa questão nos remete à proposta do ensino colaborativo que possibilita a presença de um professor da Educação Especial auxiliando os professores da classe comum durante o processo de inclusão por meio de compartilhamento de ideias, experiências, sugestões, criação de recursos e materiais que atendam as especificidades desse alunado.

No decorrer das entrevistas foi possível observar algumas estratégias pedagógicas, utilizadas pelos docentes, para que as crianças PAEE fossem reconhecidas e tivessem seus direitos de aprendizagem garantidos, dentro das quais podemos citar as brincadeiras, que contaram com o envolvimento de todos, inclusive das outras crianças auxiliando as que precisavam de mais ajuda, ainda que as professoras estivessem atentas e solícitas para fazer intervenções e atuações sempre que necessário.

Dessa maneira, podemos constatar que as relações das crianças PAEE com seus pares contribuem significativamente no processo de inclusão educacional e social. Sendo assim, quanto mais cedo for o contato entre elas, maiores serão as possibilidades de aceitação e valorização das diferenças.

A partir das discussões e reflexões, pudemos reconhecer o empenho das professoras das salas regulares em incluírem as crianças PAEE nas salas regulares. Entretanto, é necessário que haja um trabalho de colaboração com a comunidade escolar que valorize o planejamento pedagógico, a formação continuada para os professores, a disponibilização de recursos humanos e os materiais para enriquecer as práticas docentes.

Por muito tempo, acreditou-se que o professor, imediatamente após se formar, já se encontrava preparado para a prática pedagógica, mas são muitos

os desafios para serem vencidos em sala de aula. Na sala de aula, a teoria também precisa ser articulada com a experiência e, para isso, ele precisa estar em formação constante para conseguir tornar seu trabalho mais consistente e inclusivo, buscando, assim, estratégias para auxiliar na formação integral das crianças. Desta forma, o professor deve se manter atualizado mesmo que detenha muita experiência em sala de aula, porque a aprendizagem é um processo contínuo tanto para o discente quanto para o docente. Para isso, este profissional precisa entender os mecanismos de apropriação de aprendizagem em que se deve utilizar para propor ou adaptar atividades para crianças do AEE.

É importante que os profissionais da área da educação possam compartilhar experiências e partilhar saberes em cursos e formações, pois a troca de conhecimentos e de anseios podem ajudar na busca de alternativas para construção de um ensino transformador e libertário, ou seja, juntos podem criar estratégias, pesquisar novas tecnologias, metodologias e materiais didáticos que promovam a inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, quando as decisões são tomadas em conjunto com a professora da sala regular, coordenador pedagógico, gestor e o especialista na área de Educação Especial, proporcionamos a seguridade e a espontaneidade na hora de pô-las em prática, diminuindo as resistências às mudanças pertinentes para a inclusão e para a aprendizagem dos alunos PAEE.

É inegável que há necessidade de que sejam realizados mais estudos sobre questões relacionadas às práticas pedagógicas, voltadas para a inclusão de crianças PAEE na Educação Infantil, objetivando erradicar ou minimizar as dificuldades encontradas no processo de desenvolvimento e aprendizagem desse alunado no ambiente escolar.

Diante do exposto, esperamos que este estudo suscite reflexões, inquietações e ressignificações nos professores acerca da sua atuação diante da diversidade encontrada no contexto escolar, uma vez que o convívio com as diferenças possibilita perceber as singularidades do outro e desenvolver o respeito mútuo, além de fomentar o compartilhamento de conhecimentos, permitindo às crianças se sentirem acolhidas, aceitas e pertencentes da comunidade escolar.

Referências

ABDALLA, Ana. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Rio Claro, 2016.

ALVES, Denise *et al.* (org.). **Salas de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2006.

ARIAS, Lesly. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-14, 2020.

ARROYO, Miguel. Diversidade. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 231-238.

BAPTISTA, Claudio. Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. *In*: JESUS, Denise; BAPTISTA, Claudio; CAIADO, Katia. **Prática pedagógica na educação: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2013. p. 43-61.

BATISTA, Roseliny. **O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas da rede municipal de São Luís – MA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

BATISTA, Bruna; MANZOLI, Luci. Educação Inclusiva: um estudo de caso sobre o trabalho docente na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 881-894, 2016.

BEZERRA, Giovani. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista Histedbr On-line**, n. 68, p. 272-287, 2016.

BEZERRA, Giovani; ARAÚJO, Doracina. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 573-588, 2013.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 3, p. 7-19, 1995.

BORBA, Angela. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 65-74.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%20cao.htm. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. 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 as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 agosto. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação

Básica, na modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso: 20 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

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). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 10 jan 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/13257.htm. Acesso em: 20 dez. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARDOSO, Clodoaldo. Fundamentos para uma educação na diversidade. In: RODRIGUES, Olga; CAPELLINI, Vera; SANTOS, Danielle (org.). **Diversidade e cultura inclusiva**. São Paulo: UNESP, 2014. p. 10-30.

CARVALHO, Rosita. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERISARA, Ana. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CHAHINI, Thelma. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal Do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência da Educação Superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2010.

CHAHINI, Thelma. *O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior*. Curitiba: Appris, 2016.

COSTA, Debora *et al.* Desmistificando o imaginário social acerca da Educação Inclusiva. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2013. n.p.

DRAGO, Rogério. *Inclusão na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FÁVERO, Eugenia; PANTOJA, Luísa; MANTOAN, Maria. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC, 2007.

FERNANDES, Lorena; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, v. 2, p. 132-144, 2011.

FERREIRA, Windyz. ‘Pedagogia das Possibilidades’: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 2, p. 73-98, 2013.

FONSECA-JANES, Cristiane; OMOTE, Sadao. Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no ensino superior. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 11, p. 54-59, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ega, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Nilma. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- HEREDERO, Eladio. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HOSTINS, Regina; JORDÃO, Suelen. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de alunos público-alvo da Educação Especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n. 28, p. 1-19, 2015.
- IANISKI, Gicéli. A criança e seu espaço na sociedade contemporânea. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3048-3060.
- KUHLMANNJUNIOR, Moysés. Infância, história e educação. In: KUHLMANNJUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 15-38.
- LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LOPES, Conceição. **O brincar e a criança com deficiência física na educação infantil**: o que pensam as crianças e suas professoras. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MAGALHÃES, Milena; ACIOLI, Adenize. O professor e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro autista – TEA nas salas de educação. **Revista Educação e (Trans)formação**, Dossiê Educação Especial, p. 20-35, 2020.

MANTOAN, Maria. *Inclusão escolar*: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARQUES, Jaqueline; GIROTO, Claudia. Trabalho docente com alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 895-910, 2016.

MASCENA, Cinthya. Educação Especial para crianças de zero a três anos: perspectivas e práticas de profissionais da Educação Infantil. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 5, n. 9, p. 110-130, 2020.

MENDES, Enicéia. *Inclusão marco zero*: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia; VIEIRA, Alexandro; OLIVEIRA, Ivone. **Educação Especial Inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, Melina; GALVANI, Márcia. O ensino colaborativo como facilitador da Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 45-60, 2017.

MENDES, Geovana; SILVA, Fabiany. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 80, p. 1-13, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Relações étnico raciais. 2009. 1 vídeo (50 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>. Acesso em: 01 abr. 2022.

NEGRINE, Airton; NEGRINE, Cristine. *Educação Infantil: pensando, refletindo, propondo*. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

OLIVEIRA, Dalila. *Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Tatiana. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

OLIVEIRA, Marcia. **Formação continuada para atuação pedagógica inclusiva na Educação Infantil: um estudo no sistema municipal de ensino de Belém**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

OMOTE, Sadao *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, v. 15, p. 387-398, 2005.

OMOTE, Sadao; VIEIRA, Camila. **Mudança de atitudes sociais de professores em relação à inclusão**. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3., CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 13., 2016, Águas de Lindóia. *Anais [...]*. São Paulo: PROGRAD/ UNESP, 2016. p. 5207-5215.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre Princípios,**

Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

PEDROSO, Michele. A função do brincar para a criança com deficiência. **Revista Científica da FHO-UNIARARAS**, v. 1, n. 1, p. 82-92, 2013.

RODRIGUES, Olga *et al.* Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. *In*: RODRIGUES, Olga; CAPELLINI, Vera; SANTOS, Danielle (org.). **Diversidade e cultura inclusiva.** São

SANTIAGO, Mylene; SANTOS, Mônica. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 485-502, 2015.

SANTIAGO, Mylene; SANTOS, Mônica; MELO, Sandra. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 96, p. 632-651, 2017.

SCAVONI, Mariana. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico:** a escola em movimento. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. *In*: SANTOS, Mônica; PAULINO, Marcos (org.). **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 31- 44.

SILVA, Rosemary. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na Educação Infantil:** uma aproximação possível. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, Katia. Expressão da criatividade na prática pedagógica e a luta pela inclusão em educação: tecendo relações. *In*: SANTOS, Monica; PAULINO, Marcos (org.). **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 45-57.

SILVA, Marilete. **Crianças diagnosticadas com TDA/H:** expectativas e acompanhamento dos pais. São Luís: EDUFMA, 2009.

SOMOS EDUCAÇÃO. **Raio-X da Educação Inclusiva no Brasil**: um panorama da Educação Especial sob a perspectiva da inclusão no país. São Paulo: Somos Educação, 2020.

SOUZA, Maria. Sobre o conceito de prática pedagógica. *In*: SILVA, Maria (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

SOUZA, Flávia *et al.* Políticas e práticas de Educação Inclusiva: condições e contradição no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 82, p. 1-16, 2014.

SOUZA, Maewa; PEREIRA, Adriana; LINDOLPHO, David. Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. *In*: PAPIM, Angelo *et al.* (org.). **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 115-128.
STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão*: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UJIE, Nájela; BLASZKO, Caroline; PINHEIRO, Nilcéia. Educação Infantil e diversidade: a ação pedagógica e o atendimento à criança integral. *In*: OLIVEIRA, Jáima *et al.* (org.). **Educação Especial**: desenvolvimento infantil e processos educativos. Curitiba: CRV, 2015. p. 113-138.

VAGULA, Edilaine. O planejamento como elemento articulador da prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, Diene; SANTOS, Adriana; REZENDE, Aparecida. **Formação de professores e ensino: aspectos teóricos metodológicos**. Londrina: UEL, 2011. p. 117-132.

VEIGA, Ilma; CARVALHO, M. A formação de profissionais da educação. *In*: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília: MEC, 1994.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009.

VILARONGA, Carla; MENDES, Enicéia. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira**

de Estudos Pedagógicos, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

VÍLCHEZ, Iván. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma Educação Inclusiva para estudantes com deficiência. *In*: PAPIM, Angelo *et al.* (org.). **Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 13-30.

WERNECK, Claudia. Sou humano. *In*: MAINIERI, Cláudia. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivo, afetivo e social**. Curitiba: IESDE Brasil, 2011. p. 37-42.

WOJSKOP, Gisele. *Brincar na pré-escola*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZERBATO, Ana. **Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana; MENDES, Enicéia. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.