



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E
INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**



RONAILDE LIMA SILVA

**PROCESSOS FORMATIVOS: PRÁTICAS E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM UM NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
MARABÁ-PA**

**Marabá-Pará
2023**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA E
INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA - PROFEI**



RONAILDE LIMA SILVA

**PROCESSOS FORMATIVOS: PRÁTICAS E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA EM UM NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
MARABÁ-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação Especial Inclusiva.

Orientadora: Lucélia Cardoso Cavalcante

Marabá-Pará
2023

Dedicatória

Dedico esse trabalho aos meus filhos Ângelo David e Marina Sofia, meu esposo Wlisses, minha mãe Osmarina e meu pai Raimundo Nonato, que sempre acreditaram nos meus sonhos e me impulsionam na busca constante da realização profissional me incentivando para que esse sonho se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me dá sabedoria e discernimento me fortalecendo no processo de construção desta investigação. A Ti Senhor, toda honra e toda glória. Gratidão por nunca ter me abandonado!

A minha querida mãezinha Osmarina (Dona Rosa) e ao meu pai (Seu Nonato) que tanto se dedicaram na minha criação e educação dando-me o melhor que puderam, apoiando-me nos estudos e dando possibilidades para que eu jamais desistisse.

Aos meus filhos Ângelo David e Marina Sofia, que me impulsionam a lutar e conquistar o sonho de concluir o mestrado para a realização profissional. Que eu seja exemplo e inspiração no futuro para que nunca desistam dos estudos.

Ao meu esposo Wlisses de Araújo pelo companheirismo e por apoiar-me nos estudos, me incentivando a continuar na caminhada rumo a conclusão do mestrado. Sem seu apoio e, sobretudo seu amor, jamais teria chegado até aqui.

A professora Dra. Hildete Pereira dos Anjos (minha primeira orientadora, que teve que sair do Programa de Mestrado para assumir outros projetos) pelas orientações e contribuições preciosas na construção deste trabalho.

A professora Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante por assumir minha orientação e contribuir de forma significativa, para que concluísse a escrita da dissertação com êxito.

Aos professores Dr^a Aparecida Meire Calegari-Falco e Dr. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza por terem aceitado fazer parte da minha banca de qualificação, pela leitura dedicada, sugestões e orientações no exame de qualificação para o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores Dr. Marcelo Gaudêncio Brito Pureza e Dr^a Genigleide Santos da Hora pelo interesse, disponibilidade e por terem aceitado fazer parte da minha banca defesa.

A diretora do NEI David Abreu de Sousa Lêda Dias Carneiro pela parceria e disponibilidade de tempo para a realização desta pesquisa.

As professoras e parceiras de trabalho Deurilene, Maria das Neves, Vanja Keila, Elisabete, Lauricélia, Ivone, Claysa, Oneide, Francisca, e Emilene pela parceria e por compreender a minha ausência na escola durante a escrita deste trabalho.

As “Amigas Raiz” do mestrado para a vida Maria Aparecida, Lailla Suelen, Solimauro, Elen Joane e Marla Cristina pelas lágrimas derramadas juntas, pelas palavras de consolo e encorajamento, pela mão amiga, pelo apoio, pelos compartilhamentos de experiência e o carinho expressado.

A minha amiga Cida (Maria Aparecida) que Deus me presenteou juntamente com o mestrado, pelas trocas de saberes, companheirismo, palavras de consolo, ânimo, esperança e fortalecimento.

Aos demais colegas de turma que estiveram presentes nessa difícil jornada.

E a todos os que de forma direta ou indiretamente me deram “combustível” para manter as forças e a sanidade nessa jornada.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”

(FREIRE, 1991, p. 58)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relacionar concepções de práticas de educação inclusiva de professoras de sala comum na educação infantil frente aos desafios encontrados para inclusão de crianças com deficiência em um Núcleo de Educação Infantil, no município de Marabá-PA. O interesse em investigar esta temática surge da experiência vivenciada na escola onde atuo. Os sujeitos desta pesquisa são as professoras de sala comum. Realizou-se a pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2000). Como instrumento de coleta dos dados, utilizou-se um roteiro semiestruturado com questões abertas (LUDKE e ANDRÉ, 1986). As entrevistas foram gravadas, transcritas, analisadas, discutidas à luz do referencial teórico. A partir da investigação pode-se abstrair que a aceitação familiar da criança com deficiência; Morosidade para realização da triagem; Falta de estagiária para acompanhar as crianças; Insuficiência de recursos e materiais; Coparticipação das professoras do Atendimento Educacional Especializado e; Lacuna na formação das professoras são os principais desafios, levantados pelas professoras, para a inclusão das crianças com deficiência no NEI. A partir dos resultados da investigação e demandas das professoras foram propostos temas para realização de um Circuito Formativo, produto educacional da pesquisa, no intuito de ampliar o conhecimento dos envolvidos sobre Educação Especial Inclusiva na educação infantil. Logo, a falta de formação gera desafios no desempenho do trabalho pedagógico, sendo necessário investimento do poder público na formação docente, bem como na estruturação e reorganização das escolas de educação infantil no município de Marabá-Pa, para garantir uma prática pedagógica em consonância com a perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Educação Infantil. Educação Inclusiva.

Lista de tabelas

Tabela 01 Número de Matrículas – 2022	
.....	67
Tabela 02 Quantidade de crianças com laudo médico atendidas pelos NEIs no ano de 2022	
Tabela 03 Localização e tipos dos prédios Proinfância na área urbana	
69	
Tabela 04 Situação dos prédios que funcionam os NEIs	
.....	70
Tabela: 05 Caracterização das professoras da Educação Infantil/Ensino comum	
.....	73
Tabela: 06 Caracterização das turmas	
.....	74
Tabela: 06 Caracterização das turmas	
Tabela: 07 - Lista de Codinomes das crianças	
.....	75
Tabela 08 - Desafios para inclusão de crianças com deficiência	
.....	82
Tabela 09 - Quadro de profissionais do Departamento de Educação Especial – Marabá/PA	
86	
Tabela: 10 - Quantidade de NEIs triados e não triados em 2022	
.....	90
Tabela: 11 - Crianças atendidas pelo AEE	
..	99

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAES	Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEE	Departamento de Educação Especial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HP	Hora Pedagógica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAETEA	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado ao Aluno de Espectro Autista
NEI	Núcleo de educação Infantil
PCCR	Plano de Carreira Cargos e Remuneração
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DIÁLOGO SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO MESTRADO PROFISSIONAL	16
2.1 INOVAÇÃO E TDIC NA EDUCAÇÃO	16
2.2 FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	18
2.3 ESCOLA PÚBLICA, DIVERSIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA	22
2.4 A PRÁXIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	25
2.5 POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	32
3 CONTEXTO DA QUESTÃO DE PESQUISA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	39
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	39
3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	43
3.3 CONTRIBUIÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	45
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
4.1 METODOLOGIA PROPOSTA.....	56
4.2 ANÁLISE DE DADOS.....	58
5 CONTEXTUALIZANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE MARABÁ	60
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM MARABÁ...	60
5.2 MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA EM MARABÁ-PA	66
5.3 CONTEXTUALIZANDO O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL LÓCUS DA PESQUISA	68
5.4 CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL LÓCUS DA PESQUISA.....	70
6 ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES	72
6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	72
6.2 CONCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES	76
6.3 PRINCIPAIS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.....	82
6.3.1 Aceitação familiar da criança com deficiência.....	82
6.3.2 Morosidade para realização da triagem	86
6.3.3 Ausência de estagiária	90
6.3.4 Insuficiência de recursos e materiais.....	93
6.3.5 Parceria com as professoras do Atendimento Educacional Especializado.....	99
6.3.6 Lacuna na formação de professores	102
7 PRODUTO EDUCACIONAL: CIRCUITO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	107
7. 1 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	107

8 PARA NÃO CONCLUIR, MAS DEIXAR ELEMENTOS PARA NOVAS DISCUSSÕES	115
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	126
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	128
FIGUANEXO A – FOLHA DE ROSTO PLATAFORMA BRASIL.....	130

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal brasileira de 1988, foi um marco regulatório na Educação Infantil, pois a partir dela as creches e pré-escolas passaram a compor os sistemas educacionais, tornando-se direito de todos e dever do Estado e da família. No Art. 208. garante: “IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2006). A partir de então deixou de ter o cunho assistencialista e passou a ter o caráter educativo obrigatório na formação escolar das crianças na educação infantil.

Após oito anos da Constituição brasileira, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN 9.394/96), ratificando a importância da Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29).

Em 2009 a Resolução CEB/CNE nº 5 de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que norteia as práticas das instituições de ensino como rege o “Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil”.

É necessário destacar, que a oficialização das orientações para construção de práticas pedagógicas no atendimento das crianças, por meio da DCNEI, constitui-se um passo importante não só para Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, mas também para a Educação Especial, modalidade de ensino muito importante e indispensável para os primeiros anos escolares, já que discute e assegura o atendimento das crianças com deficiência em suas especificidades. Nessa conjuntura, os dois campos se aproximam e torna possível o atendimento da criança com deficiência nas creches e pré-escolas.

Historicamente, as pessoas com deficiência estiveram isoladas da sociedade, não diferente as crianças com deficiência, segundo Monteiro e Ribeiro (2019) a trajetória das pessoas com deficiência tem sido marcada por eventos históricos, incluindo sofrimento, exclusão social, preconceito e abandono, afirmam: “A história da Educação Especial no Brasil teve início na metade do século XIX, a educação das pessoas com deficiência era em escolas ligadas a hospitais psiquiátricos, asilos e também em instituições especializadas” (p. 744). Segundo Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) “No século XX os indivíduos com deficiências começaram a ser considerados cidadãos com seus direitos e deveres de

participação na sociedade; no entanto, ainda numa abordagem assistencial” (p. 139)

A Constituição Federal de 1988 já sinalizava para a implementação, da educação inclusiva, no nosso país. De acordo com Mendes (2010) “ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado” (p. 101-102).

Porém, apesar da Constituição Federal de 1988 garantir que a Educação Infantil passaria a compor o sistema educacional, o atendimento às crianças com deficiência em creches e pré-escolas, só passou a acontecer no Brasil depois de uma década passada a Constituição de 1988, por meio da CEB/CNE nº 5/2009.

O artigo 205, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), trata do direito de todos à educação, ao apontar o desenvolvimento integral da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, enquanto o artigo 206, inciso I, estabelece os seguintes princípios para o ensino: "igualdade de condições, acesso e permanência na escola".

Assim, em face às mudanças propostas pela legislação e pela demanda de acolhimento das crianças com deficiência nas escolas de educação infantil, é que cada vez mais tem se demandado de profissionais da educação, em especial o professor de sala de aula comum, a preparação para o atendimento de todas as crianças com ou sem deficiência. De acordo com Lima (2020):

Independente da lei assegurar a política da inclusão é essencial que o professor disponha de competência intelectual profissional, visto que grande parte dos docentes inseridos nas escolas de ensino regulares, especialmente na rede pública e na educação o infantil estão despreparados para arcar com a incumbência de incluir [...] por desconhecem e não buscarem aporte para aperfeiçoamento de suas estratégias inclusivas (p. 56).

O professor, na educação inclusiva, precisa estar preparado para atender a singularidade e a diversidade da turma, para isso ele precisa refletir sobre a sua prática e a partir disso, se tornar um pesquisador da sua ação, compreendendo o verdadeiro significado de inclusão e melhorando sua prática educativa.

Muitas vezes, valores pré-concebidos pelas pessoas, informações incorretas, até mesmo a falta de informação e de conhecimento constituem os maiores obstáculos à prática inclusiva (ALONSO, 2013).

Sabe-se que a implantação, de fato, da educação inclusiva tem encontrado algumas dificuldades, como a precariedade da infraestrutura e falta de recursos adequados nas salas de aula. Zerbato & Mendes (2018) afirmam dizendo que: “É necessário que ele conte com

uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula” (p. 148). Os entraves internos e externos existentes na escola, prejudicam a atuação docente no sentido de garantir uma educação de qualidade para as crianças com deficiência na Educação Infantil. Nesse sentido, o estudo se propõe a investigar, os principais desafios enfrentados na prática pedagógica das professoras de sala comum para inclusão de crianças com deficiência em um Núcleo de Educação Infantil na cidade de Marabá-PA.

Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo geral: Relacionar concepções de práticas de educação inclusiva de professoras de educação infantil frente aos desafios encontrados para inclusão de crianças com deficiência em um Núcleo de Educação Infantil no município de Marabá-PA.

Os objetivos específicos consistiram em: Investigar concepções e práticas de professoras de sala comum para inclusão na educação infantil; Pesquisar sobre as necessidades formativas relacionadas a atuação docente com crianças com deficiência; Sondar as dificuldades e desafios existentes na prática pedagógica para inclusão da criança com deficiência e; Realizar um circuito formativo com no intuito de ampliar o conhecimento sobre Educação Inclusiva na educação infantil a partir das necessidades apontadas pelas professoras durante a pesquisa.

Partindo do pressuposto de que os profissionais da educação encontram vários obstáculos no fazer pedagógico, surgiu o interesse de realizar esta investigação com as professoras de educação infantil de um Núcleo de Educação Infantil (NEI), no intuito de analisar suas práticas pedagógicas frente aos desafios encontrados para inclusão das crianças com deficiência, e suas concepções sobre Educação Inclusiva, bem como suas ações e estratégias para esse fim. A pesquisa realizada a partir das vivências das professoras, principais protagonistas do ensino-aprendizagem, reflete a prática pedagógica, numa discussão pautada na vivência no ambiente escolar.

Nesta investigação, optou-se por realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa, que teve como lócus o Núcleo de Educação Infantil¹ localizado no Núcleo Nova Marabá, cidade de Marabá, no estado do Pará. Os sujeitos da pesquisa são 08 (oito) professoras de educação infantil da referida instituição.

¹ Núcleo de Educação Infantil (NEI) é a nomenclatura dada as escolas de Educação Infantil do Município de Marabá-PA. Os NEI's atendem creche e pré-escola.

Para a produção dos dados, utilizou-se a entrevista com roteiro semiestruturado, as quais foram gravadas e transcritas. Com o foco nos desafios da prática pedagógica, realizou-se um Circuito Formativo com as professoras envolvidas, com debates sobre a Inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. O Circuito Formativo foi planejado conforme indicadores de demandas oriundas da pesquisa, constituído-se o produto final desta investigação.

O Presente trabalho **está dividido em sete seções**: a primeira composta pela introdução da pesquisa, na qual se fundamentam e justificam-se os motivos para investigar o objeto selecionado com base em autores e dispositivos legais.

A segunda seção trata-se de uma reflexão sobre os caminhos percorridos no mestrado profissional.

Na terceira seção, desenvolveu-se o contexto da questão de pesquisa e revisão bibliográfica, por sua vez dividida nas seguintes subseções: Contextualização histórica e política da educação especial no Brasil, Aspectos históricos e normativos da Educação Infantil no Brasil e Contribuições para a construção da revisão bibliográfica.

Na quarta seção, discorres-se os aspectos metodológicos, bem como o método utilizado na pesquisa, delineando: o método e a tipologia da pesquisa; os participantes, o local da investigação; as etapas; os instrumentos de coleta de dados; os equipamentos e materiais; os procedimentos de coleta e análise dos dados e a proposta de produto final.

Na quinta seção, apresenta-se a contextualização da Política de Inclusão de Marabá-PA, dividindo em duas subseções: Levantamento da quantidade dos NEI's e de crianças com deficiência no município de Marabá-PA no ano de 2022 e a Caracterização do Núcleo de Educação Infantil, lócus da pesquisa, com a quantidade de crianças com deficiência.

A sexta seção aborda os resultados, a partir do roteiro semiestruturado, com análises, discutidas à luz do referencial teórico, subdividida nos seguintes eixos temáticos: Caracterização dos sujeitos da pesquisa, Concepção sobre inclusão: experiências e possibilidades, Principais desafios da prática pedagógica para inclusão da criança com deficiência.

A sétima seção trata do produto educacional: delineamento do Circuito Formativo em Educação Inclusiva a partir das demandas formativas levantadas pelas professoras na investigação desta pesquisa.

E, por fim, a oitava seção com as considerações finais, que discute sobre os principais desafios levantados pelas professoras e as perspectivas para inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil no município de Marabá-PA.

2 DIÁLOGO SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO MESTRADO PROFISSIONAL

Nesta seção realizo um ensaio reflexivo sobre os aprendizados propiciados ao longo do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI e as contribuições para minha formação profissional, bem como aporte teórico e metodológico para minha pesquisa.

2.1 Inovação e TDIC na educação

A disciplina Inovação e TDIC na Educação foi de suma importância no meu processo formativo, principalmente, no início do mestrado profissional, já que estávamos em isolamento social por conta da crise sanitária que abalou o mundo com o surgimento da COVID-19. A partir da disciplina e do contexto pandêmico, pude refletir sobre o quanto a tecnologia é importante para a comunicação, no entanto, o acesso à internet não é uma realidade mundial, ainda há milhões de estudantes que não conseguiram ter acesso às aulas remotas via internet.

A pandemia ampliou a inserção da tecnologia na educação, por meio do uso de alguns aplicativos de comunicação áudio visual, para aqueles que tiveram acesso, permitindo a comunicação entre professores e alunos, porém, esses recursos não foram acessíveis a todos como frisado anteriormente, supõe-se que pelo alto custo dos equipamentos eletrônicos e em outros casos por não ter acesso à internet em determinadas localidades (caso dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros). “A exclusão digital é um fato, embora não seja a única em países como o Brasil” (LEMOS, 2003, p. 4).

No contexto atual, podemos afirmar que a tecnologia é muito importante na comunicação e aliada da educação para levar conhecimento sem fronteira, uma prova disso é a realização do curso de mestrado do PROFEI que vem utilizando a tecnologia e os recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. Porém, ainda há muito o que se fazer em relação ao acesso da tecnologia para todos, é necessário políticas públicas que garantam a inclusão ao acesso a tecnologias a toda sociedade. As tecnologias nos dão subsídios para comunicação aproximando quem está longe por meio das mídias sociais, seja para fins pessoal, institucional ou profissional.

Durante a disciplina Inovação e TDIC na Educação realizamos uma pesquisa em dupla, tive como parceira de trabalho a mestranda Maria Aparecida Ramos de Jesus. Elaboramos um E-book digital, intitulado: A cibercultura no contexto escolar, disponível no

link

abaixo:

https://drive.google.com/file/d/1CvOD8D_B2m8XkPAGQzJnlsOydJ6bXcOO/view?usp=sharing.

O E-book reforça sobre o uso do laboratório de informática-LABIN de forma adequada, visto que ele é um espaço de apoio pedagógico na escola. O intuito desse trabalho foi oferecer sugestões para os professores de como utilizar o LABIN de forma pedagógica, planejada e eficiente. A partir da pesquisa para elaboração do E-book fizemos um artigo como trabalho final da disciplina com o seguinte tema: O uso do laboratório de informática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola Maria das Graças Ribeiro de Sousa - Marabá-Pará. Com a pesquisa foi constatado que o LABIN da referida escola não estava sendo utilizado como espaço de apoio ao professor durante o ensino remoto. No entanto, o uso do LABIN deve ser repensado, pois é um espaço propício para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, através da utilização de softwares, aplicativos, sites de busca de informação e laboratórios virtuais. Nesse sentido, o professor deveria utilizar esse espaço como apoio pedagógico para criar estratégias que alcance a todos, promovendo equidade educacional.

Tanto o E-book quanto o artigo me fizeram refletir sobre a importância do uso dos recursos tecnológicos para disseminação do conhecimento. Nesse sentido, repensei sobre o meu produto final da dissertação, que inicialmente era uma formação para as professoras público da pesquisa. Com a disciplina Inovação e TDIC na Educação, abriu-se um leque de idéias, e acabei optando por produzir um documentário sobre os desafios da prática pedagógica para inclusão da criança com deficiência na educação infantil, a partir das filmagens das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras. A proposta era realizar as entrevistas em formato de vídeo, depois tratar os dados e produzir o documentário a partir das vivências das professoras. O documentário tinha como objetivo trazer evidências sobre os desafios vivenciados na prática docente para inclusão da criança com deficiência. A partir dos resultados da pesquisa, seria realizado o Circuito formativo, com sugestões de temáticas pertinentes a realidade do NEI.

O documentário foi pensado porque poderia chegar em muitas realidades por meio dos recursos tecnológicos e contribuir com a reflexão de outros professores de educação infantil, além da disseminação do conhecimento científico. Porém, por conta do prazo para entrega da escrita desta dissertação, os trâmites para produzir e editar o documentário em tempo hábil e a não aceitação dos entrevistados, a banca de qualificação sugeriu que não fosse realizado o documentário, somente a formação continuada para professores por meio do Circuito Formativo em Educação Inclusiva, intitulada Educação Infantil: Diálogos e compartilhamento de saberes para inclusão de crianças com deficiência.

2.2 Fundamentos e práticas de Educação Inclusiva

A disciplina Fundamentos e práticas de educação inclusiva trouxe contribuições importantes para minha formação, pois possibilitou analisar os contextos históricos da deficiência na sociedade ao longo dos anos, levantando discussões sobre os aspectos legais e diretivos da educação especial no Brasil, e a política de educação inclusiva no atendimento da diversidade humana.

Logo no início da disciplina, participamos de uma Live intitulada: O lugar da pessoa com deficiência na história, com o Prof. Dr. Gustavo Martins Picollo a qual nos trouxe reflexões necessárias sobre o lugar da pessoa com deficiência na história e como essas pessoas são vistas e tratadas ao longo do tempo. Ele destaca que a deficiência sempre esteve presente na humanidade, mas teve uma visibilidade maior há pouco tempo.

A partir da aula reflexiva com o professor Gustavo Piccolo e o texto obrigatório da disciplina: Breve histórico da deficiência e seus paradigmas (FERNANDES, SCHLESENER E MOSQUERA, 2011) foi possível perceber que em diferentes tempos históricos as pessoas com deficiência vêm sendo excluídas de alguma forma pela sociedade.

As pessoas com deficiência já foram vistas como castigo de Deus, quando tinham alguma deformação no corpo (não eram consideradas imagem e semelhança de Deus). Além disso, eram vistas como feiticeiros, bruxos e aberrações, inclusive muitos tornavam-se atrações de circo. Nesse período, a igreja acolhia as crianças com deficiência abandonadas pelas famílias, que acreditavam ter sido castigado por Deus.

De acordo com Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) citando Jannuzzi (2004) algumas crianças com deficiência eram abandonadas em lugares expostos, onde geralmente era mutilada ou morta por animais. Foi a partir disso, que foram criadas as rodas dos expostos onde as crianças eram colocadas e as religiosas as recolhiam e recebiam em abrigos, proteção e educação. Como as pessoas com deficiência eram consideradas culpadas pela sua condição física, elas acabavam sendo excluídas da sociedade e da convivência social. De acordo, com Aranha (2001) as instituições asilares e de custódia, eram vistas como ambientes segregados, denominados Instituições Totais.

Segundo Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011) a partir do século IV surgiram os primeiros hospitais que acolhiam tanto as crianças indigentes como as com deficiências.

Importante destacar que novas idéias e transformações no humanismo surgem na Idade Moderna. Nesse panorama caótico, os hospitais que mais pareciam prisões sem

qualquer tipo de tratamento especializado, iniciaram o desenvolvimento no atendimento aos indivíduos com deficiências, com assistência especializada em ortopedia para os mutilados das guerras, que como sempre influenciaram muitos períodos, e para indivíduos cegos e surdos. (Fernandes, Schlesener e Mosquera, 2011, p. 136).

A modernidade cria um discurso médico que trata a pessoa com deficiência como paciente. E posteriormente, a partir do século XX os indivíduos com deficiências começaram a ser considerados cidadãos com seus direitos e deveres de participação na sociedade; no entanto, ainda numa abordagem assistencial (Fernandes, Schlesener e Mosquera, 2011, p. 139).

É importante destacar que o enfoque dado para a institucionalização da assistência especializada representava um custo para o estado que por sua vez, tinha o interesse no discurso da autonomia e da produtividade. O discurso estava baseado no sistema de produção com o objetivo de inserir os indivíduos com deficiência no mercado de trabalho (Fernandes, Schlesener e Mosquera, 2011).

Nesse sentido, manter as pessoas na improdutividade e na segregação custava muito ao sistema, então o discurso da autonomia e da produtividade era mais interessante para a integração da pessoa com deficiência na sociedade.

Nos diferentes tempos históricos o paradigma de inclusão coloca a necessidade das pessoas com deficiência de se integrar à sociedade, mas a sociedade precisa fazer sua parte, promovendo mudanças na realidade social para a inclusão das pessoas com deficiências.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência vêm sendo excluídas das relações, marginalizadas, vistas de forma negativa, como se fossem pessoas incapazes de conviver na sociedade. Essas pessoas vêm tendo seus direitos negados, muitas das vezes excluídas da sociedade até os dias atuais.

Infelizmente vivemos numa sociedade excludente, na qual vemos isso acontecer na nossa frente e muitas das vezes nos sentimos impotentes. E na educação, “Direito de todos, dever do Estado”, não é diferente. É fato que a legislação por si só, não garante a inclusão da pessoa com deficiência na sala de aula comum. Sem dúvida é imprescindível a regulamentação do acesso ao ensino, no entanto, ainda não é o bastante. É necessário garantir os direitos das pessoas com deficiência, através de políticas públicas que devem ser elaboradas com/para esse público, que assegurem esses direitos de fato.

É importante destacar que o acesso da pessoa com deficiência na escola não é garantia de inclusão. Apesar da garantia desse direito por meio do ordenamento jurídico como a LDBEN nº 9394/96, por exemplo, que trata sobre a importância da inserção de alunos com

deficiência em escolas regulares, não garante a inclusão de fato e de direito. Muitas instituições recebem os alunos, mas se encontram despreparadas para atender em sua especificidade, muitas das vezes por questões estruturais e pedagógicas. Isso me faz refletir sobre as diversas vezes que me senti impotente no atendimento de crianças com deficiência no espaço escolar, por conta da falta de recursos, materiais e estrutura física, além da lacuna deixada pela minha formação acadêmica e docente, o que me impulsionou e impulsiona na busca incessante de metodologias e estratégias para incluir realmente dessas crianças na turma.

Nesse sentido, compreendo que muitos gestores e professores não realizam a intervenção de forma coerente por falta de formação, como assegura o decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, no seu art. 5º, § 2º, IV que garante a "formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais". A formação continuada é de suma importância no ambiente escolar, apesar de pôr si só não dar conta de todas essas questões.

Acredito que há uma lacuna no processo formativo de boa parte dos professores e com isso, há diferentes concepções sobre a inclusão de alunos com deficiência. Posso afirmar a partir das minhas vivências, que muitos dos colegas que estão em sala de aula confundem os termos e se apropriam de forma indevida do termo "inclusão". Não compreendendo o que de fato é inclusão escolar, os profissionais da educação acabam cometendo o equívoco ao considerá-la pelo simples fato do aluno com deficiência está matriculado regularmente, o que não garante a inclusão, mas a presença física no espaço, assim os alunos com deficiência, acabam tendo o direito ao acesso à escola, porém, o currículo é negado. Nesse sentido, Mendes (2017) defende que, "onde se usa o termo "inclusão escolar" em referência à matrícula, deveria ser usado o termo "escolarização na classe comum da escola regular", uma vez que seja disso que efetivamente se trata" (p.72).

A inclusão escolar é garantida pela legislação brasileira vigente. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394/96), no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Porém, esse direito apesar de garantido, nem sempre é exercido.

O currículo muita das vezes não é acessível a todos, sendo necessário que os professores façam diferentes adaptações curriculares, para proporcionar que o estudante com deficiência tenha acesso a ele, proporcionando atividades concretas e práticas, que ele possa elaborar conclusões e adquirir confiança em si mesmo para conseguir realizá-las.

De modo particular, o processo de inclusão na sala de aula deve apresentar uma diversidade de práticas didáticas, com aprendizagens diferenciadas e materiais adaptados, que potencializem as habilidades dos estudantes com deficiência e com conteúdos que estejam acordo com suas experiências (VILCHEZ, 2018, p.18).

Nesse sentido, os professores devem pensar na heterogeneidade de sua turma, levando em consideração a equidade na aprendizagem e proporcionar diversas formas para que os alunos com deficiência possam construir conhecimento a partir do currículo proposto, que deve ser comprometido com o desenvolvimento humano, ser democrático e favorecer o entendimento dos estudantes de compreender a atividade proposta na sala de aula e para a vida.

Deste modo, as práticas pedagógicas são subsidiadas pelas concepções de aprendizagem cada professor construiu na vida acadêmica e na prática pedagógica. As práticas curriculares que o professor desenvolve partindo da realidade e das reais necessidades da criança com deficiência, sem dúvida melhora a qualidade de ensino e aperfeiçoa sua prática pedagógica utilizada em sala de aula.

(...) A docência deve comprometer-se a favorecer e mediar a colaboração e o apoio mútuo entre os/as estudantes, diferenciar os processos de aprendizagem com base nas diferenças, habilidades ou necessidades individuais, assim como os ritmos e estilos de aprendizagem (FERREIRA, 2014, p. 92).

A prática pedagógica comprometida com a aprendizagem das crianças se materializa no currículo. A materialização do currículo ocorre a partir das experiências concretas e das relações dentro da escola. Não se trata de uma lista de conteúdos propostos a serem transmitidos para os alunos, mas uma interação entre conteúdos pragmáticos, temas transversais e metodologias de ensino-aprendizagem, (...) “o currículo da educação básica deste nosso tempo e espaço deve reconhecer a diversidade, promover os direitos humanos e a inclusão de todos/as” (FERREIRA, 2014, p. 88).

(...) um currículo comprometido com a valorização da diversidade, o respeito à diferença e a promoção dos direitos humanos constitui um caminho promissor para o desenvolvimento de escolas que produzem cada vez menos injustiça social e iniquidade (FERREIRA, 2014, p. 80).

Contudo, o currículo deve respeitar as diferenças, pois não existe um modelo padrão de crianças ou modo de aprender. Para que esse fato se materialize, a escola precisa enfatizar a reflexão e o diálogo, determinados pelo conhecimento, esclarecimento, isto é, por tudo aquilo que a cultura estabeleceu como verdadeiro na luta contra os mitos (MENDES Et. al., 2014, p. 10).

É preciso assegurar uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados que levem em consideração a especificidade dos sujeitos, onde as práticas de

ensino sejam dinâmicas e assegurem uma aprendizagem significativa, com objetivo da construção da autonomia do aluno e a promoção de seu desenvolvimento pleno. Dessa forma, “a educação, o conhecimento, a escola [e] o currículo [devem estar] a serviço de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária” (FERREIRA, 2014, p. 86), com um currículo para a diversidade fundamentada nos direitos humanos.

Nesse sentido, esta pesquisa se propôs investigar como o currículo do Núcleo de Educação Infantil se concretiza? Como os desafios da prática pedagógica podem ser superados para que todas as crianças com ou sem deficiência tenham acesso ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, tendo seus direitos assegurados de forma efetiva através das ações no cotidiano escolar?

Nessa perspectiva, a disciplina Fundamentos e Práticas de Educação Inclusiva foi de suma importância para análise e reflexão em torno dos direitos das pessoas com deficiência no espaço escolar. Além disso, possibilitou a compreensão não só dos marcos históricos, mas também sobre as Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva, bem como a reflexão sobre as concepções de inclusão educacional. A partir disso, pude assimilar que as falhas não estão só no chão da escola ou do fazer pedagógico, mas em todo o sistema educacional brasileiro.

2.3 Escola Pública, Diversidade e Prática Pedagógica

A disciplina Escola Pública, Diversidade e Prática Pedagógica nos incentivou a repensar a prática pedagógica tomando como referência as experiências de professoras(es) da escola pública onde atuamos, nos possibilitando socializar e problematizar as realidades vivenciadas no chão da escola.

Foi possível refletir sobre os muitos desafios para ofertar uma educação de qualidade na escola pública. Um dos maiores problemas identificados durante o estudo, foi o pouco investimento na educação do nosso país (pouca ou nenhuma estrutura, professores mal remunerados, evasão escolar dentre outros).

Acredito que para garantir a educação de qualidade seria necessário investir na estrutura das escolas, construir ou ampliá-las, com laboratórios, computadores, bibliotecas dentre outros espaços. Além disso, seria necessário a valorização profissional dos professores e o investimento em programas de educação continuada para eles.

As mudanças nas políticas públicas da educação são essenciais e estão acontecendo a passos lentos. Enquanto isso, a escola não pode esperar de braços cruzados, visto que a,

comunidade escolar tem um grande potencial na mudança da realidade do chão da escola. A escola deve ter um currículo comprometido com o desenvolvimento humano e a emancipação dos grupos vulneráveis. Deve ser democrático e favorecer o entendimento dos estudantes de compreender sua realidade de forma crítica e aguçar seu poder de escolha e decisão.

(...) o currículo não é considerado um conteúdo pronto, completo e rígido. Ou seja, não está dado, não é construído. 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 (...) (FERREIRA, 2014, p. 89).

O currículo deve garantir o atendimento a todos os estudantes, levando em consideração que as turmas não são homogêneas, proporcionando condições e oportunidades iguais. Nesse sentido, é necessário redefinir os objetivos e a função da escola para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, levando em consideração a especificidade de cada aluno.

Logo, o professor é uma peça-chave no processo de inclusão no ensino aprendizagem, porém não pode ser responsabilizado sozinho por isso, já que necessita de muitos fatores para que isso ocorra, como por exemplo, estrutura física, recursos e materiais e principalmente, formação continuada. Ainda sem essas garantias nós professores nos desdobramos no chão da escola, buscando autoformação e trocando experiências com os colegas de trabalho para a inclusão das crianças com deficiência na educação infantil aconteça de fato e de direito, pois somos protagonistas da nossa prática pedagógica e podemos transformar realidades. De acordo com Arroyo (2012):

Consequentemente, a diversidade de formas de fazer a história e o fato de os seres humanos serem reconhecidos como sujeitos de história ou serem segregados da nossa história imprime determinadas marcas no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação (p. 232).

Contudo, sinto a necessidade de alinhar teoria e prática para atender a diversidade do público escolar em todas as suas esferas e ser uma agente da inclusão, já que a docência nos dá possibilidades para isso.

Vejo a escola como um espaço de diversidade com a tarefa de formar cidadãos, de criar estratégias de resistência ao preconceito e às discriminações sociais, visto que de acordo com Miguel Arroyo na palestra Concepções Pedagógicas² “a pedagogia tem a tarefa de dar conta da construção humana”, de educar os sujeitos, pois são “frutos de uma construção

² Palestra Concepções Pedagógicas com Miguel Arroyo Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HuwJcYdkVg4&t=4s>

histórica” para romper o limiar das fronteiras socialmente impostas e estar aberta para acolher as demandas da comunidade e resgatar a função social e política da educação.

Na minha concepção as políticas públicas da educação devem ser repensadas, reformuladas, estruturadas e garantidas. Infelizmente a educação que temos segue a lógica do mercado capitalista, partindo dos interesses do estado e dos organismos internacionais. É possível perceber que as políticas neoliberais manipulam a sociedade “as políticas ao invés de serem expressão da discussão e do convencimento são, em última análise, resultado de uma rendição” (ROSS, 2002, p. 221).

O Brasil desenvolve as políticas de educação seguindo influências internacionais, baseadas numa prática globalizada. De acordo com Pavezi e Mainardes (2018) a influência está em toda trajetória política. “Analisamos em que medida os conceitos predominantes são legitimados e incorporados aos documentos que normatizam a política de Educação Especial no Brasil” (p. 159). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo das influências internacionais, que reforça a lógica do sistema capitalista de preparar mão de obra em massa para o mercado de trabalho, ao invés de proporcionar uma formação humana emancipadora. De acordo com Ferreira, et.al (2020)

A BNCC não evidencia o que entende por educação especial, não discrimina adequadamente o público a ser atendimento por ela, tampouco oferece subsídios teórico-metodológicos para orientar a ação pedagógica no tocante a essa modalidade da educação escolar (p. 20).

Nesse sentido, o projeto neoliberal deixa claro que as pessoas com deficiência não correspondem aos seus interesses políticos e econômicos.

Dessa maneira, a disciplina Escola Pública, Diversidade e Prática Pedagógica nos possibilitou compreender a conjuntura política da educação, as normas e legislação que a regem, bem como suas contradições que permeiam para que elas se concretizem no chão da escola pública. Com isso, é possível perceber que no exercício da prática docente, o professor encontra desafios que precisam de elucidação para permitir a tomada de decisão. Ao enfrentar desafios, o professor reflete sobre a prática pedagógica e o contexto em que está vivenciando, por isso que a reflexão sobre a qualidade da educação possibilita entender que a educação é um ato de decisão política. Mas como isso ocorre no chão da escola pública? Como esses desafios são minimizados? São estas questões e outras não explícitas que contribuem para a busca de resultados para a pesquisa que pretendo desenvolver a partir dos desafios da prática pedagógica para inclusão da criança com deficiência na educação infantil.

2.4 A práxis na Educação Inclusiva e na Educação Especial

A disciplina Práxis na Educação Inclusiva e na Educação Especial me proporcionou uma análise crítica a partir do referencial histórico-dialético, sobre os projetos societários em disputas. Foi possível analisar os interesses do mercado de trabalho e a exclusão da pessoa com deficiência, visto que essas pessoas não correspondem às predileções da sociedade capitalista.

Para iniciar a discussão desse texto farei uma breve contextualização histórica sobre a categoria trabalho e o atual estágio do trabalho na sociedade capitalista o trabalho e as conexões com a educação, levando em consideração a educação especial inclusiva.

O trabalho existe desde os primeiros primórdios. Os povos primitivos produziam sua própria existência, ao trabalhar para sua subsistência (caça, pesca, colheita de alimentos), e educavam-se nesse processo. A terra era de todos, não havia propriedades privadas. De acordo com Saviani (1994) “não havia classes. Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo” (p. 02).

A terra era o principal meio de produção, a partir do momento em que o homem se fixou na terra (cercou propriedades, passou a domesticar os animais e produzir o próprio alimento), surgiu a propriedade privada. Segundo Saviani (1994) com a apropriação privada da terra os homens passaram a se dividir em classes; a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários.

A divisão da sociedade em duas classes distintas, proprietários e não proprietários dos meios de produção é condição e matéria fundamental para o desenvolvimento das relações de produção capitalista (PICCOLO, 2012, p. 35).

Quem se apropriou privadamente da terra tinha a condição de sobreviver sem trabalhar, enquanto os não proprietários tinham que trabalhar na terra para se manter e manter os proprietários. “Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio” (SAVIANI, 1994, p. 02). Neste mesmo contexto, a escola quando surge, passa a ser direcionada para a classe dos proprietários, ou seja, para quem detinha o poder de produção.

Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a (SAVIANI, 1994, p. 02).

Por conseguinte, a escola era direcionada a quem detinha o poder. A classe dominada não tinha acesso à educação escolar, mas se educavam durante o próprio trabalho a partir da necessidade e realidade vivenciada.

Na Idade Média, assim como na Antiguidade o meio de produção era a terra, a economia vinha da agricultura. “A forma do trabalho da Idade Média se diferenciava da Antiguidade na medida em que não temos mais o trabalho escravo e sim o trabalho servil” (SAVIANI, 1994, p. 03). Os servos não tinham acesso à educação escolar, trabalhavam para manter sua subsistência e a dos seus senhores, enquanto os senhores usufruíam da educação escolar para ocupar seu tempo ocioso e não precisavam trabalhar para manter sua própria subsistência.

A escrita era algo secundário e subordinado a formas de produção que não implicavam o domínio da escrita. Na Época Moderna, a incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita (SAVIANI, 1994, p. 05).

Com a indústria na sociedade capitalista houve a necessidade de escolarizar os trabalhadores para que pudessem desempenhar suas funções e controlar as máquinas, ao contrário da escolarização das elites que era diferenciada. Sobre isso, Saviani (1994) defende que a escolarização das elites é “destinada predominantemente, à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais” (p. 08). Para o proletariado era necessário o mínimo, saber ler e contar para dominar as ferramentas de trabalho. “Por aí é possível compreender exatamente por que esta sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga” (SAVIANI, 1994, p. 05). Com a necessidade da produção capitalista, a escola básica passa a ser estendida a “todos”, ou seja, a partir dos interesses econômicos houve a necessidade de letrar os operários para desenvolver suas funções técnicas.

No atual modelo capitalista regido pelo sistema neoliberal, as transformações políticas, sociais e econômicas continuam ocorrendo a partir do interesse do capital de formar para o mercado de trabalho. De acordo com a reportagem do Jornal da cultura na TV Brasil (2021), as universidades receberam cortes de mais 18% no orçamento e recursos bloqueados para o desenvolvimento de pesquisas. A partir desse dado fica explícito o medo da “desordem social”, com a consciência de classe, além do real interesse do estado.

O então ministro da educação Milton Ribeiro, no ano de 2021, em entrevista ao Programa sem censura a TV Brasil, defendeu universidade para poucos. Disse que o futuro do

ensino está nos institutos federais (onde a prioridade é o ensino técnico). A partir da fala do ministro da educação é possível perceber o interesse de formar mão de obra para o trabalho, e não sujeitos críticos e conscientes, capazes de transformar sua realidade. “Quer dizer, é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas, ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social” (SAVIANI, 1994, p. 9). Nesse sentido, Frigotto (2009) corrobora dizendo que:

Por certo o mais comum é que a grande massa dos que pertencem e têm experiência real de classe trabalhadora e que não necessariamente têm consciência de classe tome trabalho e emprego, como sinônimos, assim como o de classe como um contínuo de estratificações, um senso comum imposto pelo pensamento sociológico, econômico e político e sedimentado dia a dia pela mídia: classe A, B, C, D, E. (p. 172).

Percebe-se o interesse da sociedade capitalista regida pelo atual sistema neoliberal. Outro exemplo disso, são as influências dos organismos internacionais na educação brasileira. De acordo com Pavezi e Mainardes (2018, p.161) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi influenciada por quatro documentos internacionais: Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994); Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (UNESCO, 1999). Promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001 e; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009.

É importante ressaltar que os interesses políticos e econômicos estão embricados em todo processo. Segundo Pavezi e Mainardes (2018) citando Garcia (2004) a influência na elaboração dos documentos nacionais que normatizam a Educação Especial no Brasil, foram elaborados em um contexto de transformações e reformas globais demandadas pelo capitalismo, com a aparência que promovem a inclusão.

“O Estado baseado na igualdade perante lei, na garantia de liberdades individuais e na igualdade de oportunidades a todos os indivíduos, na prática, se constituiu historicamente em mito” (PICCOLO, 2012, p. 186). Dessa forma, a legislação garante, mas o sistema educacional não oferta condições estruturais e pedagógicas para que isso de fato ocorra, criando mecanismos que produzem ainda mais a exclusão, potencializando muita das vezes “o preconceito, a estigmatização e a marginalização desses alunos, principalmente na escola comum, contexto que historicamente não lhes foi acessível” (PAVEZI E MAINARDES, 2018, p. 165).

Se partirmos da ideia de que o ato fundante das relações sociais desenvolvidas no seio do capitalismo se erige pelo processo de compra e venda da força de trabalho, perceberemos que o mesmo se configura como gerador de inúmeras desigualdades sociais, demarcando uma relação de subordinação do trabalho ao capital, de cuja existência necessita imperiosamente indivíduos livres e iguais, pois quando da inexistência destes termos, a sociabilidade capitalista simplesmente não pode existir (PICCOLO, 2012, p. 184).

Nesse sentido, as políticas da educação direcionadas pelo sistema neoliberal, mascaram as reais intenções do capitalismo. As influências dos organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras, reforçam a lógica do sistema capitalista, na preparação de mão de obra em massa para o mercado de trabalho, ao invés de proporcionar uma formação humana emancipadora, exclui do processo educacional as pessoas com deficiência, visto que para o projeto neoliberal, essas pessoas não correspondem seus interesses.

(...) a proposta de educação inclusiva converte-se em uma representação ideológica hegemônica que escamoteia as muitas contradições socioeconômicas, ficando alienada da história real de exclusões, opressão e individualismo, concretamente manifestos nas sociedades capitalistas, às quais se quer, pela via discursiva, tornar acolhedoras e inclusivas (BEZERRA, 2016, p. 69).

A Educação Especial brasileira foi constituída dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral. O atendimento aos alunos com deficiência se deu de forma separada das pessoas com características “comuns”. “Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos” (KASSAR, 2011, p. 62).

De acordo com Frigotto (2017), durante esse processo de segregação, o mercado educacional foi estimulando, criando poderosos grupos que fizeram do ensino um lucrativo negócio. A referência não é a esfera pública, tampouco a sociedade. A referência passa a ser o mercado, para o qual não há direitos, mas competição e a lei do mais forte. Nesse período, surgiram várias instituições privadas de atendimento especializado com grande amplitude para atender os alunos com deficiência de forma segregada. Kassar (2011) afirma que:

Partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços (p. 67).

Muitas decisões da política da educação especial são frutos de pressões dessas instituições privadas de atendimento especializado. Com a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - de 1961, o governo brasileiro passa a legislar a Educação

Especial para todo o país, porém, não deixa de contemplar a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas. A partir da década de 1990 o Governo Federal passou a adequar-se à organização do mercado mundial globalizado aderindo ao modelo econômico capitalista. Dessa forma, setores importantes como a saúde e a educação passaram ser gerenciadas pelo “terceiro setor”, através da ação das instituições públicas não estatais, havendo restrição econômica nas políticas sociais universais, sob um discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público (KASSAR, 2011).

Trata-se de uma educação para o consenso que busca garantir a coesão social nos moldes de uma nova sociabilidade, na qual os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação, por exemplo, são redefinidos de acordo com os interesses privados do capital nacional e internacional (PINA, 2011, p. 239).

É importante ressaltar que a política brasileira segue tendências de organismos internacionais. De acordo com Padilha e Silva (2020) “Nesse processo, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais ganhou destaque nos eventos políticos, científicos, bem como na própria LDBEN n. 9394/96, que dedicou no Capítulo V, três artigos (do 58 ao 60), à Educação Especial” (p. 105). Nela foi definido que a educação é dever do estado e deveria ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino. “Todavia, é importante destacar que o termo “preferencialmente” sugeria que o oferecimento dessa modalidade de ensino não ocorresse necessariamente na escola comum, mas que permanecesse nas instituições especializadas” (PADILHA & SILVA, 2020, p. 105).

“Destarte, as escolas “inclusivas”, conforme a perspectiva das agências internacionais e a política oficial de inclusão que tem sido praticada no Brasil, nascem do céu e vêm a terra, e não o oposto, para utilizar aqui uma expressão marxiana” (BEZERRA, 2016, p. 69). Ou seja, a política de inclusão é jogada de cima para baixo, levando em consideração não as necessidades e especificidades das pessoas com deficiência, mas os interesses políticos de grupos hegemônicos.

O decreto nº 10.502/2020, é um exemplo claro disso. Foi criado no atual contexto das políticas neoliberais, a partir de interesses de um grupo hegemônico, com intuito de privatizar a educação pública em vez de discutir, aprimorar e estruturar a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), já existente, para o atendimento das pessoas com deficiência de forma mais eficaz e inclusivo.

O referido decreto, se apresenta como algo bom para as pessoas com deficiência, com uma propaganda na TV de persuasão sobre inclusão. De acordo com Pina (2011):

(...) os indivíduos que apresentam condições objetivas para desestruturar o consenso burguês, frequentemente denominados de excluídos, tendem a ser convencidos de que um capitalismo humanizado, na forma de sociedade inclusiva, por exemplo,

seria a melhor ou a única forma possível de resolver os problemas sociais a que estão expostos (p. 239).

Durante a disciplina foi possível analisar e refletir sobre os interesses políticos que estão por trás do decreto nº 10.502/2020 e quem realmente ganha com isso. Visivelmente, o interesse parte dos ajustes neoliberal nas políticas da educação, de privatizar, tirar a responsabilidade do governo de investir na escola pública. Com isso, certamente quem ganha são as instituições privadas, que perderam o financiamento público com a homologação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no governo Lula em 2008. Os alunos com deficiência migraram das escolas privadas para a classe comum regular e o atendimento educacional especializado nas escolas públicas.

No desgoverno de Jair Bolsonaro (2019 - 2022), houve vários retrocessos na política brasileira, o decreto nº 10.502/2020 foi um desses. A partir dele as instituições privadas se reorganizaram e conseguiram adquirir o financiamento público. Nesse sentido, quem estava ganhando com o decreto era a iniciativa privada. De acordo com Garcia (2017) “o setor privado vem ganhando espaço na forma de organizar a educação pública e recursos públicos com os repasses efetuados mediante as parcerias público-privadas” (p. 20). Visivelmente o interesse político era no capital e não no humano.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva dispõe que a criança com deficiência tenha atendimento educacional especializado com atividades diferenciadas das realizadas em sala de aula e que esse atendimento deve complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16). Durante todo o processo de escolarização, o atendimento educacional especializado deve ser articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Ou seja, o aluno com deficiência tem direito de estar matriculado em sala comum e receber atendimento educacional especializado.

O decreto 10.502/2020 no seu artigo V defende: Política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto (BRASIL, 2020).

Apreende-se que a defesa é que a educação ocorra também em outros ambientes que não seja escolar, que os alunos com deficiência não precisam ir à escola, reforçando ainda

mais a exclusão. Nesse sentido, essa política fazia uma ruptura da Educação especial inclusiva com a educação escolar.

Esse decreto sem dúvida seria um retrocesso para educação especial inclusiva. Mesmo disfarçado de democracia, trazendo a idéia da escolha pelas famílias e pelos próprios estudantes da escola de onde vai estudar, amenizando e disfarçando a noção de segregação. Desta forma, Pina (2011), afirma que:

(...) a ideologia da inclusão social acaba integrando a função educativa desempenhada pela nova pedagogia da hegemonia: de assegurar a dominação de classe por meio do convencimento, garantindo a coesão social nos moldes de uma nova sociabilidade (p. 251).

Desse modo, com o decreto 10.502/2020, fica evidente que o interesse é no capital e não no humano. “(...) a perspectiva inclusiva não assume como referência principal a humanização do homem, porquanto se constitui atrelada aos princípios obedientes às regras do jogo mercantil” (BEZERRA, 2016, p. 70). Nesse sentido, os estudantes com deficiência estavam sendo tratados como objetos de interesse e não como sujeitos sociais históricos.

Vale ressaltar que o referido Decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) porque, ao contrário das leis, esse tipo de instrumento jurídico não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações. Nesse sentido, o Decreto Nº 10.502/2020 foi considerado inconstitucional, por infringir leis vigentes, tais como a Convenção dos Direitos da Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), com status de Emenda Constitucional no Brasil (ROCHA, MENDES E LACERDA, 2021, p. 02). Em janeiro de 2023 o governo Lula revogou por completo o Decreto Nº 10.502/2020 retomando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Por meio da disciplina a práxis na Educação Inclusiva e na Educação Especial pude compreender o contexto histórico das políticas públicas da educação e analisar os processos imbricados na dimensão da prática social no viés político-hegemônico das disputas envolvendo a educação especial inclusiva no contexto da sociedade de mercado.

2.5 Políticas públicas: Educação Especial e Inclusiva

A disciplina Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva trouxe contribuições necessárias para compreendermos sobre Políticas Públicas acerca da Educação Especial e Inclusão no Brasil, destacando as influências que os documentos internacionais trazem para nortear as políticas públicas para educação especial inclusiva, nos possibilitando refletir sobre os desafios e avanços da gestão dessas políticas públicas.

A disciplina contribuiu na minha compreensão sobre os interesses ocultos nas políticas públicas consolidadas. O discurso neoliberal traz consigo o compromisso com o bem estar social, porém a real magnitude está relacionado às leis do capitalismo e do mercado, que criam desigualdades sociais, disfarçadas de políticas públicas ou garantias de leis que não saem do papel. Segundo Ribeiro (2006), as políticas de inclusão social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho (p. 159).

Historicamente as pessoas com necessidades especiais estiveram isoladas da sociedade. Com a institucionalização de acesso à escola, essas pessoas passaram por um processo de segregação, com isso, foi se reconstruindo um solidarismo comunitário baseado numa falsa abnegação igualitária.

Ao invés de neutras, as ações políticas dos dirigentes são intencionalmente organizadas para proteger, assistir, manipular e perpetuar a dependência das pessoas com necessidades especiais, situadas no conjunto das classes trabalhadoras e subalternas da sociedade. É preferível tomá-las como dependentes, incapazes, assexuadas, “sem maldade”, sem desejos, passivas, enfim, indiferentes aos direitos e conquistas já produzidos por homens e mulheres que se julgam responsáveis pela construção da ordem social. (ROSS, 2002, p. 221).

Dessa forma, perpetua as desigualdades sociais, onde as pessoas não têm papel decisório na sociedade, as decisões são tomadas por minorias e o discurso é inclusivo, com práticas excludentes. Segundo Kuenzer (2002) esse processo é chamado inclusão excludente:

As estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (p. 14).

Os direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência, foram conquistados através de lutas e manifestações populares, já que o neoliberalismo se opõe a construir uma sociedade justa e igualitária por meio de políticas públicas que incluam de fato essas pessoas na sociedade.

Os acordos aos quais as pessoas com necessidades especiais são chamadas a estabelecer com os gestores das políticas públicas, já trazem no seu bojo os seus limites bem definidos, buscando, portanto, um falso consenso, uma pseudo-legitimidade. Não lhes é dado o direito de sequer questionar os conteúdos das políticas. Se o fizerem, passam a ser rotuladas de sectárias, antidemocráticas e revoltas (ROSS, 2002, p. 221).

É possível perceber que as políticas neoliberais manipulam a sociedade, nesse contexto, as pessoas com deficiência e seus apoiadores, são obrigadas a aceitarem as reformas educacionais impostas pelo governo.

Para que a política pública da educação inclusiva ocorra de fato e garanta os direitos à cidadania, é necessário que o Estado reformule a política, a economia, o judiciário e principalmente a cultura capitalista, que é determinante do processo de exclusão. Visivelmente o Estado não apresenta nenhum interesse por essa reformulação, porém, os movimentos sociais lutam incessantemente em defesa da transformação da educação pública.

A escola por sua vez, deve ter o compromisso na formação do cidadão sendo capaz de formar sujeitos críticos capazes de mudar a própria realidade, tornando-os conscientes dos seus direitos. Porém, precisa de um Projeto Político Pedagógico que contemple a realidade da comunidade e as especificidades dos sujeitos, garantindo o currículo de forma equitativa para todos os estudantes.

Segundo Kuenzer (2002, p. 07) muitas escolas têm um currículo fragmentado, dividido por disciplinas trabalhadas de forma isolada, onde a teoria é separada da prática. Há ainda escolas que garantem apenas a matrícula das pessoas com deficiência, excluindo do processo educacional. Nesse caso, fica claro a falsa democracia da hegemonia neoliberal, ofertada pelo Estado e executado pela escola (que infelizmente faz parte da engrenagem do sistema).

De acordo, com Ross (2002) a escola se posiciona consentindo com o Estado em razão dos convênios de apoio técnico e financeiro estabelecidos com as esferas públicas, não se impondo a escola nega os estudantes como protagonistas capazes de transformar a sociedade ou a realidade em que vive. Já que as políticas públicas e os documentos normativos da educação têm suas controvérsias, a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, silencia a educação especial, amparada por um discurso inclusivo camuflado.

A disciplina nos possibilitou ainda analisar e refletir sobre o impacto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC na educação especial inclusiva. A discussão foi de suma importância para compreendermos a conjuntura política da educação brasileira, neste contexto de desmonte da educação pública no atual governo neoliberal.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018). Em relação a Educação Especial Inclusiva o PNE estabelece como Meta 4:

Universalizar, para os alunos de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

Apesar da BNCC citar que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão assegurados em conformidade com o PNE, não menciona esses direitos. “Embora a BNCC levante a bandeira do respeito às diferenças e à diversidade e da inclusão, é insignificante a abordagem desse documento sobre a educação especial” (FERREIRA, MOREIRA, VOLSI, 2020, p. 16). No seu texto, traz pequenos fragmentos sobre a Educação Especial, os quais são mencionadas de forma bem superficiais e sem atenção necessária, ocultando essa modalidade de ensino.

A BNCC não é um currículo, trata-se de um documento normativo que estabelece os objetivos de aprendizagem correspondentes a cada etapa escolar (desde a educação infantil ao ensino médio) e as competências que os alunos devem desenvolver, porém, não menciona a Educação Especial, deixando subentendido que os objetivos são iguais as demais modalidades de ensino, que as metas a serem atingidas são as mesmas. De acordo com Ferreira, et.al (2020, p. 20):

A BNCC não evidencia o que entende por educação especial, não discrimina adequadamente o público a ser atendimento por ela, tampouco oferece subsídios teórico-metodológicos para orientar a ação pedagógica no tocante a essa modalidade da educação escolar.

Nesse sentido, a BNCC impactou a educação especial inclusiva de forma negativa, já que esta modalidade de ensino, assim como as demais não são o foco desse documento, que traz de forma oculta outros interesses sociais, políticos e econômicos. Sobre isso, Ferreira, et.al (2020) colaboram dizendo que:

A BNCC confirma a influência recebida dos organismos internacionais ao asseverar o alinhamento de seu enfoque nas competências com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e com as avaliações internacionais realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da Organização para a Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), e pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECEU), instituído pela Unesco (p. 21).

A BNCC apresenta 10 competências gerais que enfatizam a aprendizagem de competências, que lidas sem a devida atenção, apresenta-se belas intenções, mas ao analisá-las pode-se perceber que nas entrelinhas, “requer-se a aprendizagem constante de novas habilidades para a empregabilidade e de competências sociais para gerir conflitos e tensões sociais; requisitos da fase atual de acumulação flexível do capital” (FERREIRA, et.al., 2020, p.22).

Nesse sentido, a BNCC apresenta uma lacuna em relação à educação especial, e “a superação das desigualdades educacionais brasileiras, a construção de uma escola que respeite às diferenças e às diversidades e, por conseguinte, uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (FERREIRA et al., 2020, p. 12) que era o que se almejava com a implantação da BNCC, não se concretizou, o que restou foi a continuação da luta para assegurar que os direitos garantidos das pessoas com deficiência ao acesso à escola de forma justa e igualitária, com recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva, como rege no parágrafo único da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

É interessante frisar que mesmo com algumas contradições políticas, sociais e econômicas alguns organismos internacionais são muito importantes e necessários no estabelecimento de políticas públicas na normatização da Educação Especial no Brasil. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por exemplo, foi construída a partir de influências internacionais.

De acordo com Pavezi e Mainardes (2018, p.161) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi influenciada por quatro documentos internacionais: Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994); Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (UNESCO, 1999) promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001 e; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009.

Os documentos internacionais acima citados tornaram-se marcos históricos e nortearam as conquistas em diversos campos, inclusive nas políticas de Educação Especial.

Tais documentos contribuíram na definição das diretrizes para os sistemas de ensino. Segundo Pavezi e Mainardes (2018):

Essas diretrizes estão incorporadas a leis, decretos e resoluções que constituem o corpus legal das políticas de Educação Especial. O diferencial desse documento, orientador das políticas nacionais de Educação Especial, em relação aos documentos internacionais analisados, é que ele apresenta e define o Público-alvo da Educação Especial – PAEE (p. 163).

O público-alvo da Educação Especial apontado nos documentos internacionais, teve como marco histórico a integração dos sujeitos de outras categorias, antes não contempladas na Política de Educação Especial, como as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e as pessoas com altas habilidades e/ou superdotação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01).

No entanto, a educação inclusiva, propõe a educação de forma equitativa a partir do ponto de vista dos direitos humanos, garantindo a igualdade e diferença entre os alunos, já que as turmas não são homogêneas. Porém, apesar da garantia da lei muitos direitos são negados, isso porque o estado efetiva os documentos políticos conforme seus interesses.

No Brasil, algumas subcategorias do PAEE vêm participando mais fortemente das lutas por representação e reconhecimento de sua identidade e direitos sociais, apoiados por movimentos da sociedade civil organizada, como é o caso das comunidades surdas, das pessoas com Síndrome de Down e das pessoas com autismo (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 165).

Importante ressaltar que a concepção de educação inclusiva no Brasil se fortaleceu a partir da década de noventa. Entre os documentos internacionais citados acima, a Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, culminou na Declaração de Jomtien (Tailândia), em 09 de março de 1990. Essa Declaração foi um marco na trajetória política da educação especial, trazendo o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

A Declaração de Jomtien, realizada durante Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), possui 10 artigos que tratam de: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque no sentido das práticas correntes; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar recursos e fortalecer a solidariedade internacional.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi muito importante para a política da Educação Especial, pois reafirmou o direito à educação de toda criança, que já havia sido proclamado em 1948 na Declaração de Direitos Humanos.

Outro marco internacional e importante para a política da Educação Especial no Brasil, foi a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Que proclama que todas as crianças têm direito a educação e acesso à escola regular com oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimentos, tendo suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem respeitados pelos sistemas educativos, que por sua vez, devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá integrá-las numa pedagogia centrada na pessoa, capaz de atender a essas necessidades; as escolas regulares devem combater as atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo benefício de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 10).

Além disso, a Declaração de Salamanca traz, ainda, novas ideias sobre necessidades educativas especiais e diretrizes de ação no Plano Nacional, que incluem: A política e as formas de organização; Fatores escolares; Contratação e formação do pessoal docente; serviços externos de apoio; áreas prioritárias, participação da comunidade e recursos necessários (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca tornou-se um referencial para Educação Especial no Brasil, sinalizando um novo momento para a Educação Especial, que passa a disseminar a filosofia da Educação Integradora, que mais tarde passou a se chamar de Educação Inclusiva no Brasil.

Além desses documentos acima citados, há vários documentos que se transformaram em marcos históricos internacionais que influenciaram a Educação Especial no Brasil, e que beneficiaram as pessoas com deficiência, porém, não serão apresentados neste texto. É importante frisar que todos esses marcos históricos sobre Educação Especial, foi resultado de lutas e conquistas das pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que as influências dos organismos internacionais na consolidação de políticas públicas educacionais no Brasil, ocultam os interesses políticos imbricados no processo, como é o caso da BNCC que reforça a lógica do sistema capitalista de preparar mão

de obra em massa para o mercado de trabalho, ao invés de proporcionar uma formação humana emancipadora, exclui do processo educacional as pessoas com deficiência, visto que para o projeto neoliberal, essas pessoas não correspondem seus interesses.

A disciplina Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva me oportunizou ter contato com os documentos internacionais que norteiam as políticas públicas para educação especial inclusiva e apresentou as políticas públicas educacionais que estabelecem a implementação da Educação Especial inclusiva no Brasil, me possibilitando refletir sobre os desafios e avanços da gestão das políticas públicas da Educação Especial inclusiva no Brasil. A partir disso, pude compreender que as políticas públicas estão imbricadas em todo o processo e que o fazer pedagógico não depende somente da boa vontade do professor, mas tem todo um contexto histórico, político e social por trás disso, que muitas das vezes não viabiliza que a política da educação especial inclusiva seja de fato e de direito efetivada dentro do espaço escolar.

3 CONTEXTO DA QUESTÃO DE PESQUISA E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O presente texto pretende apresentar uma revisão de literatura, oferecendo uma reflexão acerca dos aspectos históricos e normativos sobre a criança com deficiência na educação infantil e os desafios da prática pedagógica da escola pública para a inclusão da criança com deficiência, em especial na primeira etapa de escolarização – a educação infantil, visto que esse público faz parte da minha investigação.

3.1 Contextualização histórica e política da Educação Especial no Brasil

O atendimento educacional das pessoas com deficiência no Brasil se deu de forma separada das pessoas com características consideradas “comuns”. “Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos” (KASSAR, 2011, p. 62).

De acordo com Kassar (2011) a Educação Especial brasileira foi constituída dentro de um contexto de pouca atenção à educação pública em geral. No período da Colônia e Império, a organização econômica do país não necessitava de alfabetização e instrução da massa trabalhadora. A economia girava em torno na exploração de bens naturais e, posteriormente, na produção de monoculturas e grandes latifúndios em áreas rurais. A autora destaca que no período da República houve um pequeno aumento na taxa de matrícula da população brasileira nos centros urbanos durante o século XX.

O primeiro período de ensino, no Brasil, foi caracterizado pela segregação, havia registros de matrículas de alunos com deficiências em escolas privadas e estaduais desde o século XIX, porém a organização de instituições especializadas foi a referência para o atendimento a essas pessoas. De acordo com Monteiro e Ribeiro (2019) a educação dessas pessoas começou em escolas ligadas a hospitais psiquiátricos, asilos e em instituições especializadas.

A educação especial brasileira foi marcada a partir de 1933 com a chegada de Helena Antipoff que aplicou seus conhecimentos, de identificação e tratamento das pessoas “anormais”, adquiridos na Universidade de Genebra, na Suíça. Ela veio para o Brasil e criou a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais.

Esse Instituto impulsionou a educação especial naquele estado e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país. À época, as crianças deveriam ser

agrupadas seguindo critérios estabelecidos pela aplicação de testes de inteligência (KASSAR, 2011, p. 66).

A partir desses testes separava as crianças e organizava em classes homogêneas nas escolas públicas e em classes especiais. De acordo com Antipoff (1974) citando o Boletim n. 14, publicação da Secretaria de Educação – MG, apud Kassar (2011, p. 66) as crianças separadas para as classes especiais eram consideradas, os excepcionais (retardados mentais, deficientes sensoriais, e de linguagem, crianças com distúrbios de motricidade, orgânicos e com desvios de comportamento).

O Boletim n. 14, reforça a separação das crianças com deficiência das demais, constituindo esse processo como preferência e não exceção.

Partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado. Essas instituições acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços (KASSAR, 2011, p. 67).

De acordo com Mendes (2010) neste período, a rede de serviços que era predominantemente pública estava quase estagnada. Por conta do descaso governamental em relação à educação de pessoas com deficiências, a educação constituía-se rumo a privatização. Dessa forma surgiram várias instituições privadas com grande amplitude. Kassar (2011, p. 67) reitera que muitas decisões da política da educação especial são frutos de pressões dessas instituições.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, no ano de 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado e aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2010). Porém, de acordo com Mendes (2010) após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico sem fins lucrativos, ou seja, o poder público não deixa de contemplar a existência e o financiamento das instituições especializadas de natureza filantrópica. Isso porque houve omissão do setor da educação pública, forçando uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Com isso, essas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, desobrigando o governo cumprir com sua responsabilidade com a educação de pessoas com deficiência.

A Constituição Federal de 1988, foi um marco histórico, pois a educação passou pelo processo de institucionalização, houve a descentralização da execução das políticas sociais

por instituições privadas, a educação passou a ser dever do estado. No artigo 205, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), trata do direito de todos à educação, ao apontar o desenvolvimento integral da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, enquanto o artigo 206, inciso I, estabelece os seguintes princípios para o ensino: "igualdade de condições, acesso e permanência na escola".

Um dos marcos políticos-legais que impactam a política da educação especial foi a Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que culminou na Declaração de Jomtien (Tailândia), em 09 de março de 1990. Essa Declaração foi um marco na trajetória política da educação especial, trazendo o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

De acordo com Kassar (2011), o Brasil assim como os demais países participantes se responsabilizou de assegurar a universalização do direito à educação. Desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi muito importante para a política da Educação Especial, pois reafirmou o direito à educação de toda criança, que já havia sido proclamado em 1948 na Declaração de Direitos Humanos.

Outro marco internacional e importante para a política da Educação Especial no Brasil, foi a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). **Que** proclama que todas as crianças têm direito **a** educação e acesso à escola regular com oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimentos, tendo suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem respeitados pelos sistemas educativos, que por sua vez, devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá integrá-las numa pedagogia centrada na pessoa, capaz de atender a essas necessidades; as escolas regulares devem combater as atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além de proporcionar uma educação efetiva à maioria das crianças e melhorar tanto a eficiência como a relação custo benefício de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 10).

Além disso, a Declaração de Salamanca traz, ainda, novas ideias sobre necessidades educativas especiais e diretrizes de ação no Plano Nacional, que incluem: A política e as

formas de organização; Fatores escolares; Contratação e formação do pessoal docente; serviços externos de apoio; áreas prioritárias, participação da comunidade e recursos necessários (BRASIL, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDBEN/96 – propôs a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças, levando em consideração as diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem, onde o discurso de inclusão escolar passa a ser o foco (KASSAR, 2011).

O discurso de educação inclusiva é impactado com esses documentos e dentro de um conjunto de políticas sociais, passa a ser construído pelos profissionais da educação especial, que aos poucos começam a utilizar o termo “inclusão” no lugar da bandeira da “integração” (KASSAR, 2011).

Em relação a isso, Ribeiro (2006) alerta que as políticas de inclusão são estratégias para integrar os excluídos, ao sistema social que os exclui, mantendo sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, **móveis da exclusão social**.

Nas políticas de educação o princípio é o mesmo, a sociedade capitalista regida pelo projeto neoliberal, privatiza alguns serviços, tirando a responsabilidade do governo de investir na escola pública. Com isso, certamente quem ganha são as instituições privadas, que se caracterizam como uma complementaridade de ações, responsabilizando-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Dessa forma, as instituições especializadas assumem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira.

No governo de Luíz Inácio da Silva (2003-2006; 2007-2010) esse cenário começa a mudar com a implantação da política denominada “Educação Inclusiva”. A partir de 2003 o Governo Federal “opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais” (KASSAR, 2011, p. 72).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva garante que a criança com deficiência tenha atendimento educacional especializado com atividades diferenciadas das realizadas em sala de aula e que esse atendimento deve complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16). Durante todo o processo de escolarização, o atendimento educacional especializado deve ser articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Ou seja, o aluno com deficiência tem direito de estar matriculado em sala comum e receber atendimento educacional especializado.

A política de “Educação Inclusiva” vai se consolidando, atingindo as escolas públicas do país, porém há muitos desafios encontrados no chão da escola, que merece um olhar cuidadoso para a inclusão aconteça de fato e de direito.

3.2 Aspectos históricos e normativos da Educação Infantil no Brasil

As primeiras creches no Brasil, se constituíram a partir das necessidades da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial feminino, mão de obra barata para o mercado e que necessitavam de apoio da cuidar das crianças.

A Educação Infantil só se consolidou e foi incluída no sistema educacional, a partir da Constituição Federal de 1988, onde a criança passou a ser sujeito de direito. Vale ressaltar que a educação da criança pequena, foi adquirido como direito a partir de reivindicações feministas e dos movimentos sociais.

A Constituição Federal de 1988, reconheceu a educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do estado, como rege o Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

Doravante, o Estado passou a se comprometer legalmente com a educação de crianças pequenas que antes era concebida, muitas vezes, como amparo e assistência.

A partir da década 90, houve a uma ampliação sobre a concepção de criança, como um ser sócio-histórico, garantindo em lei direitos da criança enquanto cidadã. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990) ratifica os dispositivos enunciados na Constituição federal. Assegurando à criança, no Art. 3º, gozar: “[...] de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, a partir de todas as oportunidades e facilidades, proporcionando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em circunstância de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990).

Em 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) foi criada para regularizar o sistema de educação brasileira com bases na Constituição Federal de 1988. A LDBEN 9394/96 coloca a criança como sujeito de direitos e evidencia a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica.

Em 1998, é criado Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil- RCNEI, para nortear o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos de idade. O referido

documento, estrutura melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar nas creches e pré-escolas.

A Educação Infantil passou por diversos avanços nas últimas décadas, que possibilitaram a ampliação do acesso de crianças pequenas à educação, como a Resolução CNE nº 5 de 2009, a qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que norteia as práticas das instituições de ensino.

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem [...] A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2009).

É necessário destacar, que a oficialização das orientações para construção de práticas pedagógicas no atendimento das crianças, por meio da DCNEI, constitui-se um passo importante não só para Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, mas também para a Educação Especial, modalidade de ensino muito importante e indispensável para os primeiros anos escolares, já que discute e assegura o atendimento das crianças com deficiência em suas especificidades.

Na Educação Infantil é onde as crianças terão o primeiro contato com o ambiente escolar e terão a oportunidade de se desenvolver integralmente, pois nessa etapa as crianças vivenciarão a troca de experiências, por meio das interações e brincadeiras com outras crianças da mesma faixa etária, faixa etária diferente e com adultos, como garante a LDBEN 9394/96, 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Nesse sentido, não deve haver distanciamento da Educação Infantil para Educação Especial, visto que as crianças devem ser respeitadas independente de sua condição física, psicológica, intelectual e social. Para isso, é necessário que a legislação vigente em nosso país seja respeitada e garantida no ambiente escolar.

3.3 Contribuições para construção da revisão bibliográfica

Para escrever sobre a temática buscou-se reunir produções de alguns autores que realizaram pesquisas na mesma direção e que contribuíram de forma significativa na construção deste trabalho. pesquisando a partir dos descritores Educação Infantil, Inclusão e Prática Docente.

Como campo investigativo, delimitou-se a escolha de produções científicas divulgadas na base de dados no portal de periódicos da CAPES, Scielo e Google acadêmico escritos entre 2018 e 2022, as quais forneceram um panorama sobre o tema, além de apontarem as tendências e demandas de investigação. O recorte temporal foi realizado para pontuar as pesquisas recentes sobre a prática pedagógica na inclusão das crianças na Educação Infantil e as possíveis contribuições na realização deste trabalho.

Entre 2018 e 2022 foram encontrados vinte e sete (27) trabalhos, entre artigos e monografias, cuja investigação tinha relação ao que se propõe esta pesquisa. Porém, dezenove (19) foram descartados desta pesquisa, pois não faziam interface com o objeto investigado neste estudo, ainda que estivessem de alguma forma relacionados à inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Para esta investigação foram selecionados oito (08) trabalhos, dos quais sete são artigos e uma (01) monografia, cujos objetos tinham relação ao que se propõe esta pesquisa. No quadro abaixo, estão relacionados os trabalhos selecionados.

Quadro 1: Relação de artigos sobre inclusão na educação Infantil e práticas docentes entre 2018 e 2022

Títulos	Autores	Natureza	Anos
Diversidade x Inclusão: Conceito, teoria e prática na educação infantil	KHATER, Eduardo; SOUZA, Kelen Cristina Silva	Artigo	2018
A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção.	ALVES, Fabíola Fernanda Patrocínio	Artigo	2018
A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades	PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira	Artigo	2019
A prática docente no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na	LIMA, Luciana Cruz Alves	Monografia (TCC)	2020

educação infantil			
Educação Inclusiva e a prática docente: desafios e avanços com crianças surdas	SANTOS, Gabriela Soares dos; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez	Artigo	2018
O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira.	MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal	Artigo	2019
Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios.	BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti	Artigo	2019
Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: Reflexões a cerca de uma Educação Infantil Inclusiva	ANJOS, Cleriston Izidro; SILVA, Shirley; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira	Artigo	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Dos oito (08) trabalhos selecionados, agrupei em três grupos de acordo com os descritores visando a melhor explanação das pesquisas encontradas e selecionadas, cuja temática estivesse diretamente relacionada a prática pedagógica na inclusão das crianças na Educação Infantil. Dessa forma, os estudos foram direcionados com a seguinte divisão: Inclusão na Educação Infantil, Prática docente e Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil e Política de Inclusão na Educação Infantil. Para ilustrar melhor reorganizei no quadro 2.

Quadro 2 – Divisão por descritores

Descritores	Produções	Autores
Inclusão e Educação Infantil	Diversidade x Inclusão: Conceito, teoria e prática na educação infantil A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: processo em construção. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades.	Khater e Souza (2018) Alves (2018) Paula e Peixoto (2019)
Prática docente e Inclusão na Educação Infantil.	A prática docente no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil.	Lima (2020)

	Educação Inclusiva e a prática docente: desafios e avanços com crianças surdas.	Santos e Castellanos (2018)
Política de Inclusão e Educação Infantil	O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira.	Monteiro e Ribeiro (2019)
	Política de inclusão na educação infantil: avanços, limites e desafios.	Bruno e Nozu (2019)
	Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: Reflexões a cerca de uma Educação Infantil Inclusiva.	Anjos, Silva e Silva (2019)

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

O Quadro 2 foi dividido a partir dos descritores para facilitar a identificação dos trabalhos e sua natureza.

A partir dos descritores Inclusão e Educação Infantil foram selecionados três (03) artigos de autoria de Khater e Souza (2018); Alves (2018); Paula e Peixoto (2019).

Khater e Souza (2018) trouxeram uma reflexão acerca do conceito de inclusão a partir de aspectos legais e conceituais e como isso ocorre na efetivação da prática pedagógica na educação infantil. De acordo com os autores:

Mesmo com os avanços da Educação Especial em busca de uma Educação Inclusiva e das leis que garantem a igualdade e os direitos humanos, os preconceitos construídos culturalmente ainda determinam e expressam atitudes e ações consciente ou inconscientemente de mecanismos de julgamento e negação de pessoas diferentes em algum aspecto (KHATER E SOUZA, 2018, p. 31).

Segundo os autores, incluir é atender todas as crianças em suas especificidades, independentemente de suas condições. A escola deve se ajustar as necessidades das crianças, e não ao contrário, já que o seu dever é ser o facilitador na integração social do aluno. “A segregação vivenciada historicamente pela pessoa com deficiência, hoje em dia se configura em socialização e todas as leis criadas corroboram para a garantia desses direitos” (KHATER; SOUZA, 2018, p. 32).

Para Khater e Souza (2018) cabe as escolas melhorar suas práticas pedagógicas para o atendimento da diversidade de crianças, reconhecendo e valorizando as diferenças, compreendendo as várias formas de ser na heterogeneidade do ser humano.

Alves (2018) realizou um estudo teórico no intuito de discutir a inclusão das crianças com deficiência na educação infantil, ressaltando as práticas e os desafios deste processo em construção. Para esta autora a criança é a um sujeito biopsicossocial, que age no mundo, constrói cultura, mas devido ao seu pertencimento à categoria Infância, possui

diversas limitações em sua ação no mundo, já que está inevitavelmente submissa as práticas e produções discursivas do adulto.

Nesse sentido, a construção da prática pedagógica apropriada a Educação Infantil torna-se um desafio, pois, ainda há de se romper as práticas tradicionais, padronizadas e inflexíveis. Uma prática inclusiva deve levar em consideração as reais necessidades das crianças e contemplá-las independente se elas têm ou não alguma deficiência. “Contudo, as instituições lidam com inúmeros desafios para efetivar o projeto de tornar a educação especial uma realidade no contexto da Educação Infantil (ALVES, 2018, p. 277).

Dentre os desafios apresentados para a inclusão de crianças com deficiência a autora destaca a demanda de construção de práticas pedagógicas que levem em consideração a diversidade de crianças e as múltiplas expressões da infância. A autora conclui dizendo que através de sua pesquisa foi possível:

[...] Entender que, embora as aproximações entre Educação Especial e Educação Infantil já são possíveis na política educacional brasileira, precisamos avançar na produção de conhecimento que aponte caminhos para a construção de práticas pedagógicas, de fato, inclusivas (ALVES, 2018, p. 278).

Paula e Peixoto (2019) trazem uma reflexão em torno das concepções históricas que têm influenciado o processo de inclusão dos alunos com autismo e os desafios enfrentados pela escola perante a inclusão, bem como as possibilidades existentes para o desenvolvimento destes alunos.

As autoras supracitadas discutem ainda que a inclusão vai além de somente matricular as crianças com deficiência nas instituições escolares, para que isso ocorra de fato, é necessário inseri-las no processo de aprendizagem. Porém, quando as crianças com deficiência chegam na idade escolar, precisamente na Educação Infantil, os pais procuram uma instituição que possa lhe acolher, desenvolvendo seus potenciais e dando lhes condições na qualidade de ensino. “[...], mas, há muitas escolas que ainda não estão preparadas estruturalmente e pedagogicamente para aceitá-las”. (PAULA; PEIXOTO, 2019, p. 36).

Ainda que os direitos ao acesso e permanência no ambiente escolar das pessoas com deficiência já venham sendo garantidos em um longo percurso histórico, como por exemplo, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil (CFB) de 1988, a Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido na Lei nº 10.172/01 (destaca que a inclusão das pessoas com necessidades especiais, deverá acontecer, preferencialmente, no ensino regular), dentre outros documentos, as pessoas com deficiência tem encontrado barreiras para o

atendimento em seu desenvolvimento pleno na rede de ensino regular. De acordo com Paula e Peixoto (2019) esse processo ocorre por:

Diversas abordagens e concepções marcadas por processos reducionistas, segregadores, desvalorizaram a pessoa com deficiência por considerá-la “inútil” à sociedade. Com estas abordagens, muitos desafios e obstáculos foram e são enfrentados na criação de espaços e práticas inclusivas. Esta essência advém de questões constituídas historicamente e representações sociais concebidas ao longo de muitos anos, as quais interferem na forma de ver e conceber as estratégias educacionais das pessoas com deficiência (p. 41).

Pode-se observar de forma visível, a partir do contexto histórico, que a escola na tentativa de incluir é marcada pela segregação e exclusão da pessoa com deficiência. Não se pode negar que as questões estruturais dificultam o acolhimento das crianças com deficiência, porém as práticas pedagógicas também enfrentam desafios. O professor muitas das vezes não se encontra e nem se sente preparado para acolher e atender as crianças com deficiência em suas especificidades, de acordo Paula e Peixoto (2019) esse profissional sente “[...] o temor de não saber o que fazer, a insegurança em relação a sua práxis pedagógica, o ajustamento do tempo, a insuficiência de recursos para promover um ensino de qualidade, dentre outros” (p. 39).

Paula e Peixoto (2019) concluem dizendo que:

O educador deve estar sempre em busca de novos conhecimentos, para enriquecer o desenvolvimento do aluno e o seu próprio. Para que a inclusão apresente o verdadeiro sentido, o professor deve transmitir conhecimentos, aceitar a realidade e adaptar-se a ela, desenvolver o aluno sempre com foco em seu potencial e habilidades preservadas (p. 43).

Ou seja, apesar das dificuldades estruturais das instituições de ensino, as autoras assinalam que é possível a inclusão de crianças com deficiência a partir da melhoria da prática pedagógica, na qual haja um ensino coerente com o que se propõe nas leis e orientações institucionais.

No segundo agrupamento, Prática docente e Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, selecionei os textos dos autores Lima (2020); Santos e Castellanos (2018); para contribuir com discussões consideradas pertinentes com este trabalho.

Lima (2020); discute sobre a distinção de inclusão e integração, analisando como se dá a prática docente e a inclusão e permanência das crianças com TEA em escolas de ensino regular, no intuito de detectar como os docentes estão habilitados para desenvolver o processo de inclusão de crianças autistas na Educação Infantil.

De acordo com Lima (2020) deve-se ter cuidado para entender a diferença entre inclusão e integração. Pois a integração permite apenas a inserção da pessoa com deficiência no ambiente escolar, onde ela precisa adaptar-se a rotina da escola e os avanços

oferecidos pela sociedade. Enquanto a inclusão escolar, deve garantir o direito a diferença das crianças com deficiência, respeitando suas especificidades em **escolas regular** desde sua inserção na educação infantil.

A autora considera que já houve muitos avanços no contexto escolar, inclusive na educação infantil a partir de algumas Leis e documentos oficiais, porém não são garantias de ensino de qualidade compreendido por esta fase, e para inclusão da criança com deficiência. Lima (2020) considera que [...] a principal delas é a competência habilitada do docente a fim de executar sua função no atendimento a crianças nessa faixa etária (p. 55). A autora defende que:

Independentemente da lei assegurar a política da inclusão é essencial que o professor disponha de competência intelectual profissional, visto que grande parte dos docentes inseridos nas escolas de ensino regulares, especialmente na rede pública e na educação infantil estão despreparados para arcar com a incumbência de incluir esses alunos com TEA por desconhecerem e não buscarem aporte para aperfeiçoamento de suas estratégias inclusivas (p. 56).

Nesse sentido, o professor deve estar qualificado para o atendimento da diversidade das crianças na educação infantil, principalmente, para a inclusão das crianças com deficiência, fazendo uso de intervenções pedagógicas coerentes e apropriadas para a inclusão e o desenvolvimento infantil.

Santos e Castellanos (2018); analisam como ocorre a inclusão de crianças surdas e como são as práticas das professoras nesse processo. Durante a pesquisa, Santos e Castellanos (2018) puderam constatar que muitas vezes as professoras se encontram “em grandes apuros diante do desafio de se deparar com uma criança surda em sua sala de aula e não possuir conhecimentos e recursos necessários para a garantia de diversos momentos de aprendizagens e desenvolvimento dessa criança” (p. 283).

Entende-se que inclusão não é o simples acesso da criança com deficiência na escola regular. Para que a educação inclusiva aconteça de fato, deve garantir a permanência e o desenvolvimento integral da criança. Segundo os autores, isso ocorre não somente de forma ideológica, mas a partir dos procedimentos políticos e pedagógicos, com ações concretas pensadas e realizadas no chão da escola. (SANTOS; CASTELLANOS, 2018). Sobre isso completam dizendo que:

Ao longo do processo educativo percebemos que a escola se constituiu sob um processo de exclusão, onde sempre favoreceu apenas determinado grupo social. Diante de tal contexto, a criação das políticas educacionais contribui para a minimização dessa exclusão que são mais comuns nesse âmbito (p. 272).

Nesse sentido, é importante destacar que é de suma importância a criação de políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva, visto que estas

garantem a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência contribuindo na superação do processo de exclusão. Porém, “[...] ainda falta bastante para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade, é preciso avançar não somente em leis, mas também, as atitudes sociais da comunidade escolar para com a diversidade da escola” (SANTOS; CASTELLANOS, 2018, p. 274).

No terceiro e último agrupamento: Política de Inclusão e Educação Infantil os autores Monteiro e Ribeiro (2019); Bruno e Nozu (2019); Anjos, Silva e Silva (2019) trazem diversas discussões relevantes para este trabalho relacionadas a política de inclusão na educação infantil.

Monteiro e Ribeiro (2019) realizam um estudo refletindo sobre qual “o lugar” que as crianças da Educação Infantil com deficiência ocupam nas ações e políticas promovidas pelo Estado na educação brasileira. De acordo com as autoras “A trajetória dos alunos público-alvo da Educação Especial tem sido marcada por eventos históricos, incluindo sofrimento, exclusão social, preconceito, abandono e até a eliminação da pessoa doente” (MONTEIRO E RIBEIRO, 2019, p. 733). Por décadas as pessoas com deficiência, por causa de sua aparência física e deficiência, foram excluídas da sociedade e até condenadas à morte.

No Brasil a educação de pessoas com deficiência, foi caracterizado pela segregação, pois eram isoladas de suas famílias e da sociedade e teve início na segunda metade do século XIX, em escolas ligadas a hospitais psiquiátricos, asilos e em instituições especializadas. A Educação Especial foi instituída oficialmente no início dos anos 60, com a denominação de “educação dos excepcionais” (MONTEIRO E RIBEIRO, 2019). Porém, somente a partir da Constituição Federal de 1988 o atendimento das pessoas com deficiência passou a ser dever do estado.

Segundo Monteiro e Ribeiro (2019), a partir de então, houve várias conquistas legais como por exemplo, o “[...] Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996)” dentre outras. E em 2008, a Política Nacional de Educação especial na perspectiva inclusiva que é um importante conquista pois, assegura a escolarização da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Entretanto, desde então, a operacionalização das normativas e ações previstas a tal público no contexto da Educação Infantil ainda carece de investimentos, quer seja em tal operacionalização, quer seja na reorganização escolar para a adoção de práticas pedagógicas coerentes com a perspectiva inclusiva (MONTEIRO; RIBEIRO, 2019, p. 737).

Os autores destacam que as conquistas legais são importantes, porém também é necessário investir na formação docente, bem como na estruturação e reorganização das escolas de educação infantil para garantir uma prática pedagógica em consonância com à perspectiva inclusiva. Fato que vem ocorrendo em passos lentos deixando lacunas e equívocos evidentes, em um processo que deveria garantir a inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar. Conforme Monteiro e Ribeiro (2019) “O discurso de uma Educação Especial Inclusiva revela uma fantasia de Inclusão Escolar que, uma vez mais, viabiliza-se por meio de sucessivas exclusões (p. 743).

Bruno e Nozu (2019); analisam a política de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, a partir da Constituição Federal de 1988. De acordo com esses autores, a infância só foi reconhecida garantindo a Educação Infantil como direito social, e dever do estado, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1998. Além disso, o texto constitucional garante o atendimento de crianças com deficiência, prevendo o atendimento Educacional especializado – AEE preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse período, a política delineada para a infância tinha cunho assistencialista e não se destinava a todas as crianças; apenas àquelas consideradas sem deficiências. Já as crianças pequenas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento recebiam atendimento educacional em escolas especiais, sobretudo as filantrópicas de caráter terapêutico (BRUNO e NOZU, 2019, p. 686).

Conforme Bruno e Nozu (2019), a partir da Constituição Federal de 1988 houve várias outras conquistas legais que tratam do direito da criança com deficiência na educação infantil. Como o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), criado pela Lei nº. 8.069/1990. Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, e a Política Nacional de Educação Infantil. No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que “representou um avanço ao posicionar o atendimento à criança para além de um caráter assistencialista, destacando o seu direito a uma educação de qualidade” (BRUNO e NOZU, 2019, p. 689). De acordo com Bruno e Nozu (2019) a partir da implementação da LDB 9394/96, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil [...] “que enfatizava como eixos do projeto pedagógico a diversidade, a interação, a comunicação, o brincar e a socialização das crianças por meio de sua participação nas diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma” (p. 689).

Em 2006, a publicação da Política Nacional de Educação Infantil. Em 2008, “a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representou um grande avanço conceitual na educação brasileira definindo a Educação Especial como

modalidade não substitutiva à escolarização, que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino”. (BRUNO e NOZU, 2019, p. 690).

O Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, tendo em vista a universalização do ensino, com diretrizes, metas e estratégias para eliminação das desigualdades de acesso à educação (BRUNO e NOZU, 2019, p. 692).

Conforme Bruno e Nozu (2019) o PNE 2014-2024 representa um grande avanço no que diz respeito a ampliação da escolarização e das oportunidades educacionais, principalmente na educação infantil, já que visa atender as crianças da pré-escola e ampliar a oferta em creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final de vigência do referido PNE (p. 692).

Bruno e Nozu (2019) consideram louvável a regulamentação de uma política pública de igualdade de oportunidades iniciando pela educação infantil, primeira etapa da educação básica, porém analisam que:

[...] a meta de ampliação da idade de 4 e 5 anos para cobertura total de oferta para Educação Infantil e a passagem dos 6 anos para o Ensino Fundamental, parece-nos se aproximar de uma estratégia com vistas à minimização de investimentos financeiros e o aproveitamento da estrutura já existente nesta etapa de ensino de forma inadequada para uma proposta de educação para a infância (BRUNO e NOZU, 2019, p. 692).

Os autores constataam que a garantia do direito social à educação de crianças com deficiência em creches e pré-escolas, constituem-se um grande avanço na política brasileira nos últimos anos, ainda que venha ocorrendo de forma lenta. Para Bruno e Nozu (2019) o acesso e a permanência de crianças na Educação Infantil, a partir do nascimento até os 05 anos, são imprescindíveis para o desenvolvimento integral daquelas com deficiências e para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, com oportunidades iguais de aprendizagem para todas (p. 699).

Ainda que o acesso e a permanência de crianças na educação infantil sejam direito garantido, as escolas apresentam muitos desafios para efetivação da política de inclusão na Educação Infantil, dentre eles Bruno e Nozu (2019) destacam:

A articulação intersetorial entre Educação Especial e Educação Infantil para o fortalecimento das ações inclusivas; a disponibilização de serviços especializados e de apoio à inclusão de crianças na primeira infância; a formação de professores do AEE para atuação na Educação Infantil; o trabalho conjunto entre o professor da Educação Infantil e da Educação Especial (p. 699).

Diante de tantos desafios na concretização da inclusão da criança com deficiência na educação infantil Bruno e Nozu (2019) apresentam suas inquietações e sugerem que o planejamento, a elaboração de estratégias e avaliação do processo educativo seja conjunta

entre o professor regente e o professor especialista, atendendo a especificidade de cada criança para o seu desenvolvimento global.

Anjos, Silva e Silva (2019) apontam elementos que permitem uma análise entrelaçada entre a política educacional, a formação docente e as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil. Segundo o trabalho analisado, a partir da segunda metade do século XX, a Educação Infantil como direito da criança e da família teve avanços em documentos legais que a asseguram como dever do Estado (p. 647).

Os avanços na legislação brasileira em relação ao direito da criança ao acesso a creches e pré-escolas, são sem dúvidas um fato muito importante, porém de acordo com Anjos, Silva e Silva (2019) a efetivação do direito à educação as crianças da educação infantil encontram diversos entraves e contradições no ambiente escolar, como o acesso e permanência na escola, qualidade de atendimento, condições de trabalho dos professores, recursos, equipamentos e materiais reduzidos ou inexistentes, dentre outros. Considera que além disso, a escola deve superar a visão adultocêntrica de mundo, na qual os adultos decidem sobre o que é melhor ou não para as crianças sem ouvi-las ou considerar suas vivências.

Portanto, a garantia de direitos na legislação é de uma forma e na prática escolar se efetiva de outra forma, “a princípio, parece-nos óbvio que, sendo a Educação Infantil um direito de todas as crianças e de suas famílias, a diversidade de crianças e a de infâncias deveria estar contemplada na formulação das políticas e das práticas que nela e dela emanam” (ANJOS, SILVA E SILVA, 2019, p. 650). Contudo, diante de vários entraves desde estruturais, administrativos e pedagógicos, supõe-se que o direito a inclusão não tem sido garantido a todas as crianças.

Para Anjos, Silva e Silva (2019), um dos obstáculos para que a inclusão ocorra de fato é a formação de profissionais da educação que prime por uma escola para todos, portanto inclusiva, que possibilite a desconstrução do olhar homogeneizante sobre as crianças e as infâncias. Segundo os autores os cursos ofertados pelo Ministério da Educação para formação para a inclusão, são considerados cursos emergências, ou seja, não dão conta de uma formação sólida.

Mesmo diante da sua importância, a formação de professores tem sido um campo de investimentos precários por parte dos governos, seja na formação inicial ou na continuada. Cursos sem aprofundamento, que não permitem ressignificar constantemente a realidade social em que se vive, de se apropriar dos debates teóricos e acadêmicos que tragam o novo, não o modismo, mas que auxiliem nas práticas cotidianas (ANJOS, SILVA E SILVA, 2019, p. 651).

Anjos, Silva e Silva (2019) defendem uma formação docente que de fato atenda às necessidades do fazer pedagógico, onde o professor possa refletir sobre sua prática, contemplando as diferenças e as diversidades da infância, levando em consideração a especificidade de cada criança.

Por conseguinte, Anjos, Silva e Silva (2019) acreditam que as políticas sociais relacionadas a educação infantil e a inclusão devem estar integradas entre si, reconhecendo dessa forma criança com ou sem deficiência em sua integralidade. Dessa forma, a Educação Infantil e os processos de inclusão são perpassados pela tríade – políticas, formação docente e práticas, que de acordo com as autoras compõe critérios para a avaliação da própria política.

No primeiro agrupamento, os trabalhos de Khater e Souza (2018), Alves (2018), Paula e Peixoto (2019) são de suma importância para esta pesquisa, visto que contribuirão de forma significativa na compreensão histórica marcada pela segregação e exclusão da pessoa com deficiência, bem como das conquistas no processo de inclusão da criança com deficiência, a partir de aspectos legais. Contribui também na compreensão do conceito de inclusão e os desafios para efetivação da prática pedagógica na educação infantil.

Os autores Lima (2020) e; Santos e Castellanos (2018); trazem a discussão sobre a prática docente e a inclusão de crianças com deficiência, muito relevante para este trabalho, porém tratam somente da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da criança surda. A intenção desta pesquisa não é tratar de crianças com uma deficiência específica, mas os desafios da prática pedagógica para inclusão de todas as crianças com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de que trata a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva.

No terceiro agrupamento denominado Política de Inclusão e Educação Infantil, os autores Monteiro e Ribeiro (2019); Bruno e Nozu (2019); Anjos, Silva e Silva (2019) trazem diversas contribuições relevantes para este trabalho relacionadas a política de inclusão na educação infantil e a garantia de direitos nas políticas promovidas pelo Estado na educação brasileira e as contradições no contexto escolar, já que essas políticas não tem garantido com plenitude os direitos da criança com deficiência na Educação Infantil.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentam-se os aspectos metodológicos, bem como o método utilizado na pesquisa, delineando o método e a tipologia da pesquisa; os participantes, o local da investigação; as etapas; os instrumentos de coleta de dados; os equipamentos e materiais; os procedimentos de coleta e análise dos dados e a proposta de produto-final da pesquisa.

4.1 Metodologia proposta

Entendemos por metodologia como sendo o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas (MINAYO, 2002, p. 16).

Além disso, a metodologia apresenta um conjunto de processos que permite a investigação para elaboração de trabalhos científicos. De acordo com Minayo (2002) a metodologia científica, reúne as concepções teóricas da abordagem e um conjunto técnicas que possibilitam a construção da realidade pesquisada.

Em consonância com Gil (2002), a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (p. 17).

Nesta investigação, opta-se por realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa. De acordo com Chizzotti (2000) esse tipo de abordagem objetiva “provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que o geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los” (p. 104).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil e iniciou-se no mês de dezembro de 2022. O lócus da pesquisa de campo fica no Bairro Nova Marabá em um Núcleo de Educação Infantil na cidade de Marabá, no estado do Pará.

As colaboradoras da pesquisa foram 08 (oito) professoras de educação infantil do referido Núcleo de Educação Infantil. Os critérios utilizados para seleção dessas professoras se deram por meio do ambiente e aproximação da pesquisadora com o grupo de professoras, já que lecionavam no mesmo estabelecimento de ensino. Por meio da pesquisa, buscou-se analisar as concepções de Educação Inclusiva que as professoras de sala comum têm e, suas práticas frente aos desafios encontrados para inclusão de crianças com deficiência. Dada à relevância desta investigação, foi realizada uma pesquisa por meio de entrevista com os professores da escola, bem como as profissionais dos departamentos de Educação Infantil e

Educação Especial da SEMED, e posteriormente, foram feitas análises e sistematização dos dados.

As professoras colaboradoras foram representadas na escrita da dissertação por codinomes escolhidos aleatoriamente, a partir de nomes femininos encontrados na Bíblia Sagrada, substituindo respectivamente o nome de cada uma dentro do texto. Foram identificadas dessa forma, para que as identidades sejam preservadas, e mantida a ética na pesquisa, já que envolve seres humanos.

Para coleta de dados desta pesquisa, utilizou-se entrevista semiestruturada, pois esta permitiu a entrevistadora uma maior proximidade com as participantes da pesquisa, numa conversa mais aberta, onde possam responder sem se intimidar como se fosse uma conversa informal. De acordo com Ludke e André (1986) a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, aplicado de forma flexível, a qual permite que o entrevistado se sinta mais à vontade para falar sobre as questões que se quer obter na pesquisa. Além disso, esse instrumento permite que o entrevistador faça as adaptações necessárias.

As entrevistas foram realizadas no Núcleo de Educação Infantil, lócus da pesquisa. Antes das entrevistas foram impressos os termos de consentimento livre e esclarecido ou registro de consentimento e um termo de autorização para uso de imagem que foram devidamente assinados pelas participantes da pesquisa, autorizando uso de dados coletados na pesquisa.

Utilizou-se um roteiro de entrevista para nortear as discussões durante a pesquisa, em que a ordem das perguntas buscou de maneira simples a opinião dos sujeitos da pesquisa sobre seus desafios na prática pedagógica para inclusão da criança com deficiência. “Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para realização das entrevistas foram utilizados como ferramenta, o gravador de voz do celular, que permitiu transcrever e realizar agrupamento das falas que tratavam do mesmo assunto e realização de uma discussão sobre os desafios da prática docente para inclusão da criança com deficiência na educação infantil. Sabemos que a escrita possui uma função mais analítica do que a imagem, mas esta tem o poder de melhor condensar, transmitindo expressividade, tornando a percepção dos fenômenos sociais mais sensível (...) (MAGALHÃES, 2010, p. 310).

As transcrições foram organizadas para ser interpretadas e analisadas, tendo como foco os desafios da prática pedagógica. Por meio das entrevistas surgiram várias demandas relacionadas a formação de professores, evidenciadas nas falas das professoras que foram sistematizadas e propostas na forma de Circuito Formativo, planejado como produto final desta pesquisa.

4.2 Análise de dados

A análise do material coletado deu-se a partir da pesquisa semiestruturada, onde as respostas foram agrupadas de acordo com a semelhança e o sentido das informações apresentadas, com vistas a realizar a análise das narrativas das professoras.

A escolha do **questionário semiestruturado**, foi em função dele permitir explorar com profundidade temas complexos, que envolvam, por exemplo, as concepções das professoras do NEI sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Dessa forma, a análise das entrevistas foi realizada a partir de cada pergunta, por meio da seleção do discurso na linguagem de cada participante, seguindo com agrupamento de falas do conjunto de professoras em unidades significativas nas descrições coletadas, apresentando-as em formas pontuais e articuladas o mais fielmente aos discursos. Organizadas de forma sintética, agrupadas por temas de forma que contribuam para a compreensão dos desafios da prática docente para inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil no referido NEI. As entrevistas foram realizadas com cada professora individualmente, de acordo com a disponibilidade de cada uma.

Dessa forma, as entrevistas depois de gravadas foram transcritas e analisadas por meio da descrição e interpretação das falas, buscou-se a essência das experiências vivenciadas pelas professoras, no sentido de atender ao significado das falas transcritas.

Os dados estão organizados em **categorias empíricas**, a partir de entrevistas semiestruturadas as professoras, registradas por meio de gravação de áudio. As narrativas das professoras em relação aos desafios da prática pedagógica, estão sistematizadas de acordo com o escopo da pesquisa.

Analisou-se os dados de forma qualitativa, sintetizando os resultados obtidos e possíveis conquistas com a pesquisa. Realizou-se a descrição das falas das professoras em cada entrevista, dialogando com os conceitos dos autores anteriormente mencionados na fundamentação teórica desta investigação.

A partir das evidências encontradas e das experiências vivenciadas pelas professoras entrevistadas, os achados da pesquisa foram norteadores para o planejamento de um Circuito

Formativo que se estruturou com temáticas voltadas aos principais desafios levantados pelas professoras para inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. Vale ressaltar que o Circuito formativo é o produto educacional desta investigação.

5 CONTEXTUALIZANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE MARABÁ

Nesta seção, caracteriza-se brevemente os aspectos geográficos, socioeconômicos e educacionais do município de Marabá-PA, no intuito de situar o leitor no lócus da pesquisa, pois esses aspectos são importantes para compreensão da política de educação especial inclusiva local e suas influências sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico para inclusão ou exclusão das crianças com deficiência na educação infantil.

5.1 Contextualização da Política de Educação Especial Inclusiva em Marabá

A cidade de Marabá está localizada no sudeste do Pará, faz parte da Amazônia paraense, banhada por dois grandes rios confluentes Tocantins e Itacaiúnas. Concentra na sua economia interesses do grande capital, principalmente por ser uma região de fronteira agropecuária e de grande potencial mineral. É interligada ao território nacional por três principais rodovias, BR 230, BR 222 e PA 150, dispõe da Estrada de Ferro Carajás (EFC) que corta a cidade e impacta tanto os espaços urbanos, como os territórios indígenas causando problemas sociais, econômicos e ambientais.

Mapa 01 – Localização de Marabá-PA



Fonte: Wikipédia (2023).

De acordo com Censo demográfico de 2022 a extensão territorial de Marabá se delimita a 15.128,058 km², com população estimada de 287.664 pessoas (IBGE, 2021).

Apesar da cidade ser de grande influência a economia estadual, parece com as mazelas decorrente da má distribuição de renda, assim, sendo impactadas pelos grandes projetos que atraem migrações em busca de oportunidades que a cidade não absorve.

Neste contexto, o município apresenta várias demandas e desafios para ofertar ensino de qualidade. No entanto, ao se tratar da educação especial inclusiva da cidade, os últimos anos tem apresentado alguns avanços condizentes com as legislações nacionais. Onde diversas políticas públicas impactam a consolidação de uma cultura inclusiva. Conforme Lima e Rabelo (2019), o município de Marabá teve um avanço importante em 2005, quando instalou sua primeira Sala de Recurso Multifuncional³ (SRM), já que as práticas pedagógicas escolares passam a ser condizentes com as diretrizes relacionadas e a legislação nacional.

De acordo com Pereira (2019) a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva e as determinações da Resolução Nº 04/2009 e do Decreto Nº 7.611/2011 asseguram a matrícula no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado para todos os alunos com deficiência. Contudo o município de Marabá ampliou significativamente as matrículas dos alunos participantes da educação especial.

Outro marco importante em Marabá no ano de 2007 foi a reorganização do atendimento educacional especializado que deixou de ser nas Salas de Apoio Pedagógico Específicos passando para Salas de Recursos Multifuncionais em conformidade com a adesão e orientação das ações previstas na política nacional da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e, posteriormente como adequação ao Decreto Nº 6.571/2008 (PEREIRA, 2019).

Atualmente além das SRM o município conta com o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais (CAP) criado no ano de 2004 (LIMA E RABELO, 2019). O CAP é uma instituição que tem como principal objetivo preparar o deficiente visual para a vida, sendo referência na região. Recentemente o CAP passou por uma revitalização, ganhando espaços mais amplos com salas de atividades para a vida diária para o ensino fundamental menor, para estimulação precoce, para alfabetização em braile, para produção de materiais, para alfabetização de pessoas com baixa visão e sala de orientação e mobilidade, além de hall,

³ Tem como objetivo: Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>>. Acesso em 06 de junho de 2023.

banheiros masculino, feminino e de pessoas com deficiência, brinquedoteca e salas administrativas (MARABÁ, 2021).

A rede de ensino do município conta ainda, com o Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES), criado em 2014. O CAES que é referência na área da surdez em Marabá, trabalha com crianças, jovens e adultos, cuja proposta pedagógica é ensinar Libras (Língua Brasileira de Sinais), Língua Portuguesa e Matemática no contraturno da escola regular. No ano de 2019 recebeu um novo prédio dotado de quatro salas de aulas climatizadas, duas salas de coordenação, banheiros e refeitório (MARABÁ, 2019).

No município de Marabá o direito à educação das pessoas com deficiência foi incorporado na legislação municipal com a Lei Orgânica N° 52/2018, no capítulo VI, Da Pessoa com Deficiência nos artigos 301 até 303. Em relação à educação foi assegurada como garantia de direitos para todas as pessoas e insere o atendimento educacional especializado (PEREIRA, 2019).

Art. 252. A educação, direito de todos, dever da família e do Estado, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 253. O ensino no Município será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 254. O Município deve incumbir-se de: [...]
V – Atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência;

Art. 301. É dever do Município assegurar às pessoas com deficiências, além dos direitos gerais instituídos nesta lei, os especiais necessários à compreensão de sua necessidade e, em especial, os seguintes:
I - Atendimento educacional especializado e gratuito; (MARABÁ, 2018).

Com essa legislação foi reafirmado o direito das pessoas com deficiência de ter acesso à educação no município de Marabá. Além da Lei Orgânica acima citada, a Resolução N° 04, de 26 de junho de 2008, estabelece as normas gerais para educação no âmbito municipal, no capítulo III, subseção II, nos artigos 12 ao 15 tratam da educação especial:

Art. 12. A Educação especial, modalidade da educação escolar destinada aos indivíduos portadores de necessidades educativas especiais, será oferecida preferencialmente em classes comuns da rede regular de ensino.

§ 1º - A inserção prioritária dos portadores de necessidades educativas especiais em classes regulares, objetiva o atendimento das características pedagógicas da Escola Inclusiva.

§ 2º - Na impossibilidade de integração do aluno (PNEE) nas classes regulares, o atendimento far-se-á em classes, escolas, instituições com servidores especializados.

§ 3º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial.

Art. 13. A educação Especial, atenderá aos Portadores de Necessidades Educativas especiais (PNEE) na educação infantil e ensino fundamental.

Parágrafo único: A Educação Especial situada na faixa etária de 0 (zero) aos 05 (cinco) anos de idade, compreenderá programas de estimulação precoce, durante o nível de Educação Infantil (MARABÁ, 2008).

Dessa forma, a cidade de Marabá aos poucos, vem assumindo o compromisso com a educação rumo a inclusão escolar, apresentando outras possibilidades de escolarização das pessoas com deficiência no município.

Outro aspecto importante sobre a política da educação especial no município é a parceria entre o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) e a SEMED na contratação de estagiários, estudantes dos cursos de graduação de licenciatura em instituições de ensino superior pública ou privada, para exercer a função de acompanhamento dos alunos com deficiência no ensino comum. Os estagiários acompanham **alunos especiais** em salas de aula “comuns” da rede municipal, nos três turnos em todas as modalidades de ensino.

Os estagiários apoiam a escolarização dos alunos com deficiência. “Em conformidade com as legislações vigentes, o estagiário tem como objetivo central, participar das atividades propostas pelo professor, colaborando junto ao processo de ensino aprendizagem e interação dos alunos” (MARABÁ, 2020).

Não poderia deixar de citar que no concurso público da Prefeitura Municipal de Marabá, regido sob o edital N.º 001/2018, foram ofertadas vagas para o profissional de apoio escolar – Mediador. Sem dúvida, com esse profissional no ambiente escolar, houve mais um avanço na política de educação especial inclusiva do município.

A criação do cargo de provimento efetivo de profissional de apoio – mediador, predispõe-se na Lei 17.875 de 03 de dezembro 2018. O mediador é de suma importância no ambiente escolar, visto que é especialista em educação especial inclusiva. Porém, suas atribuições pedagógicas previstas na referida Lei citada anteriormente acabam sendo contraditórias. No entanto, a Lei 17.875/2018 referente ao mediador foi criada permeada de imbróglio, desde a nomenclatura às atribuições da função.

O profissional de apoio escolar – Mediador fora criado para atender uma das demandas da política de educação especial inclusiva. Nesse sentido, considera-se um ganho significativo ao atendimento da criança com deficiência nas classes comum. Dentre as atribuições do cargo previstas na Lei, encontra-se a de recepcionar os alunos com deficiência, dando-lhe suporte durante a estada na escola; dar assistência nas questões de mobilidade,

como também, apoio de higiene, alimentação e suporte nas atividades escolares. Em suma, é destinado a desenvolver trabalhos assistencialista aos estudantes.

Os problemas decorrentes da criação do cargo de profissional de apoio escolar – Mediador, se acentuam, no requisito para investidura, onde exige-se, de acordo com inciso “b” da Lei 17.875 de 03 dezembro de 2018, nível superior com licenciatura em pedagogia, acrescido de especialização em educação especial ou educação inclusiva. Uma das reivindicações da categoria, se dá principalmente pela nomenclatura atribuída, “Profissional de apoio escolar”, já que desempenham a função de professores de apoio, porém, não prevista na referida Lei. Logo, não estão assegurados os mesmos direitos da carreira de professor a esses profissionais, haja vista que, desenvolvem o trabalho pedagógico em sala de aula com os alunos juntamente com os professores da sala comum, elabora propostas de atividades para inclusão do aluno com deficiência, e acompanha os alunos com deficiência no ambiente escolar.

De acordo com o Departamento de Educação Especial da SEMED, compreende-se o serviço do profissional de apoio mediador como parte de uma rede colaborativa imbricada aos processos de inclusão. Deste modo, a mediação escolar é apresentada, quando necessária, como uma possibilidade não apenas de garantir o acesso, mas a participação, permanência e pertencimento dos alunos com deficiência nos espaços da escola (MARABÁ, 2020).

Destarte, esses direitos carecem serem revistos, pois o mediador desenvolve o trabalho pedagógico em sala de aula, atuando como professor especialista em educação especial inclusiva em apoio ao professor regente da turma, mas não tem os mesmos direitos que os professores, e acabam ficando excluídos de participarem de programas de mestrado profissional, aposentadoria especial, piso salarial, recebimento de 1/6 e 45 dias de férias, dentre outros.

No entanto, a prefeitura municipal de Marabá não se atentou para os conflitos das atribuições, se levar em comparação com o cargo de cuidador, criado recentemente, para desempenhar algumas atribuições semelhantes, no qual será abordado adiante.

Considera-se mais um avanço na política de educação no município de Marabá, a criação do cargo de cuidador, este foi instituído pela Lei municipal 17.984 de junho de 2020, com objetivos de assegurar direitos aos estudantes com deficiência nas escolas públicas, prestando-lhes assistência **as** atividades e acompanhamento dentro da instituição, cumprindo atribuições semelhantes expressas no cargo de profissional de apoio escolar – Mediador (MARABÁ, 2020). Dessa forma, dispõe da duplicidade do desempenho das mesmas

atividades desses dois profissionais, divergindo nos requisitos para ingresso, onde ao cargo de cuidador, exige-se somente nível de ensino médio reconhecido pelo MEC.

A prefeitura municipal de Marabá, por meio da SEMED, promoveu um avanço proporcional a inclusão das crianças com deficiência nas classes comuns com a criação dos cargos (Mediador e Cuidador). Em decorrência desses marcos, há de rever suas atribuições para que os trabalhos realizados por esses profissionais sejam desenvolvidos sem conflitos no chão da escola, e que os direitos de um não sejam suprimidos.

Recentemente, no ano de 2022, o município foi contemplado com o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado ao Aluno de Espectro Autista (NAETEA), para **dá suporte** para os alunos que necessitam de **suporte** especializado no contraturno escolar. O prédio conta com cinco salas de atendimento, inclusive laboratório para estimulação precoce, uma sala para administração, cozinha, pátio, uma quadra esportiva e jardim. O espaço foi totalmente adequado às normas de acessibilidade para Pessoas com Deficiência (MARABÁ, 2022).

De acordo com o Núcleo de Educação Especial, o município de Marabá no atual contexto oferta Atendimento Educacional Especializado em 36 Salas de Recursos Multifuncional. E ainda, no Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais (CAP), Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES) e no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado ao Aluno de Espectro Autista (NAETEA), esses atendimentos são realizados no contraturno escolar e conta com professores especialistas na área da Educação Especial.

O Departamento de Educação Especial (DEE) tem uma equipe multiprofissional (Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo, Assistente social, Psicólogo, Pedagogo) que contribui no processo de ensino-aprendizagem e colabora na definição de estratégias educacionais dos alunos da Educação Especial: formação, orientação, acompanhamento, avaliação clínica-pedagógica, encaminhamentos, ações intersetoriais, adaptações curriculares e atividades correlatas. Contudo, essa equipe é pequena em relação ao número de escolas que atendem, sobretudo, a quantidade de alunos com deficiência no município.

Diante das políticas acima citadas percebe-se que o município de Marabá vem dando alguns passos importantes para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial (2008), no entanto, ainda está distante de uma educação inclusiva de qualidade de fato.

5.2 Matrículas na Educação Infantil da criança com deficiência em Marabá-PA

Pretende-se neste tópico, de forma breve, apresentar o contexto das matrículas das crianças com deficiência na educação infantil. Tendo como referência o Censo escolar, pode-se constatar que o número de crianças com deficiência matriculadas em classes comum no município de Marabá tem crescido gradualmente, entre os anos 2020, 2021 e 2022, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico: 01 Matrícula de criança com deficiência em classes comum na educação infantil



Fonte: INEP/ Sinopses da estatística - Censo escolar (2022). Elaboração da autora.

No ano letivo de 2020 foram matriculadas na creche o quantitativo de 23 crianças com laudo médico, seguido em 2021 de 45 crianças e em 2022 continuou crescendo, passando para 80 crianças com deficiência laudadas. Já na pré-escola no ano de 2020 foram matriculadas 111 crianças com laudo, no ano seguinte (2021) diminuiu para 104 crianças. Acredita-se que um dos fatores para o número de matrículas diminuírem, pode ter sido em decorrência da pandemia do COVID-19, pois o ensino estava sendo ofertado de forma remota. No ano de 2022, quando as escolas retornaram suas atividades com crianças de forma presencial no ambiente escolar, o número de crianças com laudo médico, aumentou para o número de 195 matriculadas.

De acordo com o Censo escolar, no ano de 2022 no município de Marabá, foram matriculadas entre zona urbana e zona rural 2.934 crianças na creche e 6.872 crianças na pré-escola, conforme tabela a seguir:

Tabela 01 **Número de Matrículas – 2022**

Educação Infantil	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Creche	2.575	359	2.934
Pré-escola	5.581	1.291	6.872

Fonte: INEP/ Sinopses da estatística - Censo escolar (2022). Elaboração da autora.

Em consonância com o Censo escolar 2022 no total foram 9.806 crianças matriculadas na educação infantil em Marabá. Dessas, são 275 com deficiência, ou seja, desse quantitativo, 3% das crianças possuem alguma deficiência.

De acordo com o Departamento de Educação Especial no ano de 2022 foram atendidas mais de duzentas crianças com laudo médico, distribuídas nos NEIs com diversas deficiências conforme o quantitativo na tabela 02 a seguir.

Tabela 02 **Quantidade de crianças com laudo médico atendidas pelos NEIs no ano de 2022**

Deficiência Intelectual	39
Surdez	03
Baixa Visão	03
Cegueira	-
Surdo – Cegueira	-
Deficiência Física	15
Paralisia Cerebral	-
Transtorno do Espectro Autista	168
Altas habilidades/ Superdotação	-
Deficiência Múltiplas	24

Fonte: Dados extraídos de questionário realizado a SEMED/ Departamento de Educação Especial do município de Marabá-PA no ano de 2022. 14 de dezembro de 2022.

Ao visualizar a tabela, observa-se que no ano de 2022 não foram atendidas crianças cegas, surdo/cega, paralisia cerebral e altas habilidades/superdotação. E que 67% das crianças

eram com Transtorno do Espectro Autista, seguido com 15% Deficiência Intelectual, 10% Deficiência Múltiplas, 6% Deficiência Física, 01% Baixa Visão e 01% Surdez.

Os dados revelam o panorama geral do atendimento das crianças com deficiência na educação infantil na classe comum no município de Marabá-PA. Dessa forma, observa-se que houve uma progressão paulatinamente da inserção das matrículas dessas crianças no ensino público municipal.

5.3 Contextualizando o Núcleo de Educação Infantil lócus da pesquisa

A educação infantil é resultado de longos processos de lutas sociais em busca de direitos garantidos versados em diversos documentos legais e normativos como na CF/88, LDB 9.394/96, PNE, dentre outros. Dessa forma, a partir dos anos de 2007, o Governo publica a Resolução/CD/FNDE Nº 006 de 24 de abril de 2007, da qual se estrutura o programa PROINFÂNCIA, tendo como objetivo ampliar e qualificar o atendimento da educação infantil nas diferentes regiões do país, sendo de competência do Ministério da Educação (MEC) e tem como meta a construção de creches, pré-escolas e espaços educativos em todo o território nacional.

Nesse contexto, o Governo Federal busca garantir o acesso das crianças de 0 a 5 anos à educação infantil, como assegura o artigo 208 da Constituição Federal de 1988. O programa prevê também a construção de espaços educativos que atendam a padrões de acessibilidade, sustentabilidade e segurança, além de oferecer recursos pedagógicos e materiais didáticos para as escolas. O programa é destinado a municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), tendo como prioridade a construção de NEIs em áreas urbanas e rurais que apresentam déficit de atendimento na educação infantil.

Vale ressaltar que os recursos destinados ao programa são financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e conta com a parceria de estados, municípios, assim como, das instituições da sociedade civil na sua implementação. Desde a sua criação, em 2007, o programa já construiu diversos núcleos de educação infantil em todo o país.

Em Marabá, no Pará, vários projetos foram realizados através do programa, resultando na construção de Núcleos de Educação Infantil em áreas periféricas da cidade conforme a tabela subsequente:

Tabela 03 Localização e tipos dos prédios Proinfância na área urbana

Proinfância	Tipo	Bairro	Núcleo	Ano de inauguração
NEI Marluce Ferreira	B	Folha 6	Nova Marabá	2015
NEI Raimunda Oliveira Rocha	B	Residencial Tiradentes	São Félix	2015
NEI Maria Clara Machado	C	Laranjeira	Cidade Nova	2016
NEI Olavo Bilac	B	Residencial Tocantins	São Félix	2017
NEI Neuton Miranda	B	Infraero	Cidade Nova	2018
NEI Maria da Consolação	C	Santa Rosa	Marabá Pioneira	2019
NEI David de Abreu	B	Km 07	Nova Marabá	2019
NEI Tarsila do Amaral	B	Morada Nova	Morada Nova	2019
NEI José de Andrade	B	Araguaia	Nova Marabá	2019
NEI Maria Conceição	B	Bairro Amapá	Cidade Nova	2020
NEI Professor Jurandy	C	Folha 25 (Av. VP-3)	Nova Marabá	2020
NEI Álvaro José	B	Residencial Magalhães	São Félix	2022
NEI Maria Pereira de S. Nunes	B	Jardim do Éden	Morada Nova	2022

Fonte: Dados organizados pela autora, coletados em diversas fontes oficiais da Prefeitura Municipal de Marabá-PA, 2022.

Até o final de 2022 Marabá tinha 13 prédios Proinfância na área urbana e 06 na zona rural. Ao todo o município de Marabá conta com 36 NEIs na área urbana, ainda assim se configura quantitativamente insuficiente para atender a demanda do município. Destes diversos NEIs funcionam em prédios próprios, alugados ou cedidos. A tabela a seguir expressa o quantitativo:

Tabela 04 Situação dos prédios que funcionam os NEIs

Quantidade de prédios	Zona Urbana	Zona Rural
NEIs Pro infância	13	05
NEIs próprios	04	01
NEIs alugados	17	-
NEIs cedidos	02	-
Total	36	06

Fonte: Dados extraídos de questionário realizado a SEMED/ Departamento de Educação Infantil do município de Marabá-PA no ano de 2022. 14 de dezembro de 2022.

Segundo a coordenação de Educação Infantil da SEMED, no município de Marabá há 42 Núcleos de Educação Infantil, porém vale ressaltar que há diferentes estruturas, desde as que não possuem com acessibilidade física as que possuem. Dito isto, será descrito sobre o prédio Proinfância local onde foi realizada a pesquisa.

5.4 Caracterização do Núcleo de Educação Infantil lócus da pesquisa

O Núcleo de Educação Infantil, lócus da pesquisa, é classificado como “Projeto Proinfância Tipo B” e de acordo com Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴, dispõe da capacidade de atendimento máximo de 224 crianças, considerando os turnos matutino e vespertino. No período integral a capacidade reduz a metade. O perímetro do terreno desse projeto se configura com medidas de 40 metros por 70 metros, obtendo forma geométrica retangular.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfancia/projetos-arquiteticos-para-construcao/projeto-tipo-b> - acesso em: 03 de junho de 2023.

O NEI está localizado no Núcleo Nova Marabá em um bairro periférico que surgiu a partir de ocupações urbanas. Atende crianças bem pequenas (1 ano e 9 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) atendidas entre o bloco de creche e o bloco pré-escola. No total são 08 salas de aula (quatro em cada bloco) e funcionam em dois turnos (matutino e vespertino). Cada sala de aula possui um solário. O NEI atende em média 220 crianças, divididas em 16 turmas nomeadas de acordo com a ordem alfabética.

O prédio dispõe de sala multiuso (brinquedoteca), refeitório, banheiros adaptados, além de uma ampla área de recreação. Possui instalações adaptadas ao desenvolvimento infantil, mobiliário, refeitório, parque, portanto a construção do NEI foi um importante avanço para a educação infantil da comunidade e dos bairros circunvizinhos.

O NEI bem como os demais prédios da Proinfância possui modelo padrão de acordo com o tipo, oferta acessibilidade para as crianças com deficiência física, visual e mobilidade reduzida. Fator importante, pois as barreiras arquitetônicas constituem-se em obstáculos para a aprendizagem das crianças. Possui um amplo espaço para mobilidade física; piso único sem desníveis dentro de todo prédio; rampa de acesso na entrada da escola para vencer um leve desnível entre a rua e o piso da escola; piso tátil e banheiros adaptados com barras de apoio laterais.

É necessário ressaltar que os demais NEIs do município que, funcionam em próprios, prédios alugados e cedidos possuem uma realidade diferente dos prédios da Proinfância no município. Isto está sendo levantado para que o leitor compreenda que a realidade do NEI lócus da pesquisa não representa a mesma realidade dos demais. Além disso, é importante frisar que a qualidade da educação pública ofertada nos NEIs se diferencia, seja por conta da estrutura física, seja pela equipe pedagógica, gestão escolar ou outros fatores, já que cada NEI tem uma realidade diferente. Dito isto, depreende-se que a educação ofertada no município de Marabá ocorre de forma heterogênea, ainda que as diretrizes ofertadas pela SEMED sejam as mesmas.

6 ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção compreende os resultados das entrevistas semiestruturadas, que foram analisadas, discutidas e estruturadas dentro do texto. Inicia-se com a caracterização dos sujeitos da pesquisa seguida com as análises dos dados sobre as concepções e práticas para inclusão da criança com deficiência no NEI, bem como os desafios da prática pedagógica para inclusão e Possibilidades da inclusão na Educação Infantil.

6.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para realização dessa pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 08 professoras de educação infantil da sala comum que trabalham com as crianças da creche e pré-escola com deficiência no Núcleo de Educação Infantil-NEI lócus da pesquisa.

No intuito de preservar a identidade das participantes da pesquisa, serão utilizados pseudônimos quando feitas referências aos seus nomes, bem como, aos nomes de pessoas mencionadas em seus discursos. Destaca-se que os codinomes das participantes, não foram escolhidos por elas, tendo em vista que são poucas e poderiam ser descobertas. Foram escolhidos pela pesquisadora a partir dos nomes encontrados na Bíblia Sagrada, de forma aleatória, sem critério pré-estabelecido, na mesma quantidade das participantes, substituindo respectivamente o nome de cada uma dentro do texto. Optou-se por codinomes para manter a postura ética na pesquisa, pois é essencialmente investigativa dos entraves da prática pedagógica para inclusão da criança com deficiência na educação infantil.

Antes de iniciar a pesquisa de cunho qualitativa foram levantados os dados gerais de cada participante para realizar a caracterização e descrição. A tabela a seguir apresenta informações relacionadas ao perfil das professoras entrevistadas, incluindo faixa etária, formação inicial, pós-graduação quando houver, tempo de docência e tempo de experiência na Educação Infantil. Esses dados foram adquiridos a partir do questionário de entrevista semiestruturada, no qual constam perguntas básicas das professoras sobre a formação e atuação na educação infantil. A partir das informações pretende-se descrever a atuação das professoras, atentando-se às ações relatadas por elas para inclusão das crianças com deficiência.

As perguntas referentes ao perfil das professoras entrevistadas foram relevantes para conhecê-las e observá-las de uma visão mais ampla, não só como professoras, mas como

peessoas com uma gama de experiência e vivências, que conseqüentemente se relaciona com as suas concepções acerca do tema abordado nesta investigação.

Tabela: 05 Caracterização das professoras da Educação Infantil/Ensino comum

Professora	Faixa etária	Formação inicial	Formação na área de Educação especial	Tempo de docência	Tempo de experiência na educação Infantil
Ester	40 a 49 anos	Pedagoga	Não	30 anos	7 anos
Lydia	50 a 59 anos	Pedagoga Psicopedagoga com Ênfase na Ed. Especial	Sim	20 anos	10 anos
Sara	40 a 49 anos	Pedagoga Especialização: Psicopedagogia	Não	24 anos	13 anos
Joana	50 a 59 anos	Pedagoga Especialista em Planejamento Educacional	Não	25 anos	13 anos
Naomí	40 a 49 anos	Pedagoga	Não	5 anos	5 anos
Tabitha	50 a 59 anos	Pedagoga	Não	22 anos	8 anos
Deborah	30 a 39 anos	Pedagoga	Não	10 anos	9 anos
Abigail	40 a 49 anos	Pedagoga Psicopedagoga com Ênfase na Ed. Especial	Sim	25 anos	16 anos

Fonte: Tabela construída pela autora a partir dos dados coletados pelo questionário (2022).

A partir da tabela pode-se abstrair que somente 12,5% está na faixa etária entre 30 a 39 anos, 37,5% tem entre 40 a 49 anos e 50% das professoras entrevistadas tem entre 50 a 59 anos.

Em relação a formação das professoras pode-se observar, a partir da tabela, que todas possui graduação em pedagogia, cumprindo o requisito estabelecido na LDBEN-9394/96. De acordo com a Lei nº 9.394/96 no capítulo VI sobre os “Profissionais da Educação”, em que define no artigo 62 que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1986).

Porém, somente quatro possuem especialização, sendo duas com ênfase em educação especial. Isso demonstra que as professoras não possuem formação específica para trabalhar com crianças com deficiência. Provavelmente essa seja a primeira lacuna no atendimento das crianças com deficiência no NEI.

Sobre o tempo de atuação das professoras entrevistadas em sala de aula regular calcula-se que 12,5% têm entre 25 a 30 anos de docência; 62,5% têm entre 20 vinte a 25 anos de docência e; 25% têm entre 05 a 10 anos de docência. Somente duas professoras não fazem parte do quadro efetivo do NEI, as demais são concursadas. No que se refere ao tempo de experiência Educação Infantil 50% das professoras têm entre 5 a 10 anos, enquanto que as outras 50% tem entre 10 a 16 anos de experiência.

Todas as professoras possuem uma carga horária de 200 horas mensal, exceto a professora Deborah que tem a carga horária de 100 horas mensal, leciona apenas no período matutino. A outra professora que leciona no período vespertino não estava disponível para entrevista. Estão distribuídas entre as turmas da creche e pré-escola de acordo com a tabela 06 que contém informações relacionadas a faixa etária, média da quantidade de crianças em cada sala, quantidade de crianças com deficiência comprovada com laudo e quantidade de crianças sem laudo médico encaminhadas para triagem.

Tabela: 06 Caracterização das turmas

Professora	Faixa etária das crianças	Média de crianças em sala	Quantidade de crianças com deficiência. Comprovada com laudo.	Quantidade de Crianças sem laudo médico para triagem
Ester	4 e 5 anos (Jardim I e II)	25 por turma	1 criança	4 crianças
Lydia	4 anos	26 por turma	1 criança	3 crianças

	(Jardim I)			
Sara	5 anos (Jardim II)	25 por turma	4 crianças	-
Joana	5 anos (Jardim II)	25 por turma	1 criança	3 crianças
Naomí	3 anos (Maternal III)	15 por turma	1 criança	3 crianças
Tabitha	3 anos (Maternal III)	15 por turma	1 criança	2 crianças
Deborah	2 anos (Maternal II)	10 por turma	-	1 criança
Abigail	2 anos (Maternal II)	10 por turma	-	-

Fonte: Tabela construída pela autora a partir dos dados coletados pelo questionário (2022).

A partir da tabela pode-se constatar que nas turmas da pré-escola - jardim I e II, tem em média de 25 a 26 crianças por turma, que todas as professoras têm no mínimo uma criança com laudo médico, com exceção da professora Sara que possui três crianças entre a turma da manhã e tarde com laudo médico e nenhuma com suspeita; enquanto as demais tem entre 3 e 4 crianças enviadas para a triagem as que hipoteticamente possa ter alguma deficiência.

Já na creche, nas turmas de maternal III cada professora atende uma criança com deficiência com laudo médico e enviaram para a triagem entre duas e três crianças para averiguar se possui ou não alguma deficiência. As professoras das turmas de maternal II não receberam crianças com laudo médico. Porém, a professora Deborah encaminhou uma criança com suspeita de TEA para a triagem.

Durante a realização da pesquisa por diversas vezes as professoras citaram o nome das crianças com laudo médico e as que foram enviadas para a triagem. Por preocupação em manter a identificação das crianças em sigilo, optou-se por adotar codinomes, tendo como base os bíblicos, aos quais, tomaram lugar dos nomes verdadeiros.

Tabela: 07 - Lista de Codinomes das crianças

Professora	Faixa etária das crianças	Crianças com deficiência. Comprovada com laudo.	Crianças sem laudo médico - triadas	Crianças não triadas
Ester	4 e 5 anos (Jardim I e II)	Mizael	-	Rute Joel
Lydia	4 anos (Jardim I)	Madalena	Levi	José Israel

Sara	5 anos (Jardim II)	Jó Éder Calebe Neemias	-	-
Joana	5 anos (Jardim II)	Jonas	Rebeca	Salomão Jacó
Naomí	3 anos (Maternal III)	Zacarias	Maria Tiago	-
Tabitha	3 anos (Maternal III)	Amós	Elias	Silas Abadias
Deborah	2 anos (Maternal II)	-	-	Esdras
Abigail	2 anos (Maternal II)	-	-	-

Fonte: Tabela construída pela autora a partir dos dados coletados pelo questionário (2022).

Os nomes das crianças citados pelas professoras serão substituídos respectivamente por esses da tabela 07. Dessa forma, prima a integridade e a fidedignidade dos dados obtidos, mantendo na substituição e a separação entre nomes de meninos e meninas.

6.2 Concepção sobre inclusão: Experiências e possibilidades

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre do ano de 2022, no NEI e na sala do AEE de acordo com a disponibilidade de cada professora. A partir dos resultados da entrevista semiestruturada foram elencados os principais desafios da prática pedagógica para inclusão da criança com deficiência.

As respostas aos questionamentos foram carregadas de significados, as professoras expressaram seus sentimentos por meio das suas vivências e experiências. Por meio da entrevista cada professora pode expressar sua opinião, angústia, descontentamentos, desejos, necessidades e desafios para inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar. Bem como suas concepções sobre inclusão no contexto da educação infantil, perspectivas em relação ao processo de inclusão, dentre outras questões não menos importantes, que estão relacionadas a discussão.

No tratamento de dados buscou-se transcrever as falas de forma autêntica para não perder a essência. Algumas respostas tiveram que ser reduzidas por serem extensas e fugir do que se pretende na pesquisa. Enquanto outras ainda que extensa, foram transcritas na integra

para não perder a essencialidade do seu conteúdo e serem significativas para a pesquisa. Em cada entrevista teve-se o cuidado na descrição das falas das professoras, para não se distanciar do objetivo em foco, dialogando com autores mencionados anteriormente na fundamentação teórica desta investigação.

A entrevista com o roteiro semiestruturado, foi bem descontraída, as professoras foram deixadas à vontade para relatar suas vivências e experiências. Para iniciar o diálogo foi questionado se no NEI há inclusão da criança com deficiência, e se há como ocorre? A maioria das professoras acreditam que há inclusão da criança com deficiência. Como expressa a professora Joana:

Acredito, [as crianças] são todas bem acolhidas pelos colegas de sala e principalmente pelas professoras e demais funcionários da escola. E dentro das possibilidades que são oferecidas aos professores é trabalhado suas individualidades, mas precisamos melhorar, geralmente eles adoram arte visuais e aparelhos tecnológicos e objetos mais concretos, portanto seria interessante um laboratório, sala de arte e uma sala multifuncional mais visitada por eles (Professora Joana).

A professora Joana acredita que o NEI inclui as crianças com deficiência, porém propõe que a prática pedagógica seja melhorada, bem como, a escola deve se estruturar melhor para atender esse público com recursos e materiais voltados para o interesse das crianças. A professora Ester também considera que há inclusão no NEI, como expõe:

Acredito que há inclusão no NEI, mas eu vejo um certo excesso de cuidado. Acredito que inclusão não é a criança ser privilegiada; inclusão é a criança está com os outros e fazer as mesmas atividades que os outros (Professora Ester)

De acordo com professora Ester a criança para ser incluída deve ter as mesmas oportunidades e o acesso ao mesmo currículo que as demais crianças. Entende-se que a criança com deficiência não deve ser tratada com capacitismo, pelo contrário, é necessário que suas capacidades e habilidades sejam estimuladas.

Nesse sentido, é necessário a cautela do profissional da educação para garantir a indissociabilidade do educar e cuidar. Propiciando aprendizagens de forma lúdica através das brincadeiras, valorizando e ajudando nas capacidades das crianças para seu desenvolvimento integral levando em consideração a dimensão afetiva e os aspectos biológicos, enfatizado no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) e recentemente reforçado pela Base Nacional Comum Curricular para que todas as crianças sem distinção

desenvolvam suas habilidades e competências. Por conseguinte, a professora Naomi relata que:

Mesmo com muitas dificuldades, incluindo a falta de formação, nós professoras procuramos o máximo incluir as crianças com deficiência, e estamos conseguindo aos poucos. É um processo lento, são muitos os desafios. Aqui no NEI eu vejo que todas as professoras têm o cuidado de não excluir e nem deixar de lado as crianças com deficiência. Fazemos o impossível com a ajuda da mediadora e da estagiária [quando tem] que contribuem demais com nosso trabalho (Professora Naomi)

A professora Sara ressalta que o NEI envolve todas as crianças inclusive as com deficiência nas atividades diversificadas ampliando as experiências, habilidades e conhecimentos, garantindo o acesso ao currículo e os direitos de aprendizagem de todas. Em relação a isso, considera que:

A inclusão não é só uma preocupação de matricular a criança e deixar no cantinho, aqui nós temos a preocupação de envolver e estimular a interação com as demais crianças, é tanto que eles se envolvem em tudo: atividades, recreação, brincadeiras, apresentações, dentre outras (Professora Sara)

De acordo com Mendes (2017) “o fato de a criança com deficiência estar matriculada em uma escola regular, não é fator determinante para se considerar como política de inclusão escolar” (p. 71). Porém, professora Sara deixa transparecer que a inclusão das crianças com deficiência é uma preocupação não só das professoras, mas também da gestão escolar e acredita que o NEI assegura a inclusão escolar, como destaca a seguir:

“Apesar de todas as dificuldades que eu já mencionei, considero que no NEI há inclusão. Nós trabalhamos muito com isso durante cada atividade que propomos, inclusive nas apresentações [ela se refere a danças, teatros e outros apresentados para a comunidade]. A gente tem essa preocupação, tanto a gestão quanto as professoras de estar incluindo essas crianças em todas as atividades” (Professora Sara).

Nesse sentido, “o professor (seja especialista ou não na área da deficiência) deve cumprir um papel mediador e de empatia, que procure a participação ativa dos estudantes com deficiência nesse percurso de inclusão” (VILCHEZ, 2018, p.20). Portanto, o professor da educação infantil tem um papel imprescindível na inclusão escolar, pois é o principal responsável no direcionamento do processo pedagógico, desenvolvendo metodologias para que as crianças adquiram as habilidades necessárias de acordo com a faixa etária, levando em consideração a singularidade de cada uma.

Sobre o exposto a professora Lydia esclarece que a equipe do NEI busca meios de envolver todas as crianças nas atividades propostas. Reitera exemplificando como acredita que ocorre a inclusão no NEI.

Aqui no NEI há inclusão, digo isso pela nossa forma de trabalho. Aqui trabalhamos em equipe, a gente conversa sobre nossas turmas, sempre nos assuntos a gente percebe que existe inclusão. É visível também na hora da recreação, das brincadeiras, das apresentações, dos ensaios, as crianças sempre estão incluídas. Às vezes eu vejo algumas crianças que apresentam mais dificuldades, mas as professoras estão sempre tentando incluir, buscando estratégias para que isso ocorra (professora Lydia).

Mesmo com vários desafios, observa que as colegas de trabalho se preocupam e buscam estratégias para incluir as crianças nas atividades propostas, ainda que não seja eficaz, completa dizendo:

Percebo o interesse das professoras para incluir as crianças com deficiência. Talvez não esteja ocorrendo de uma forma melhor devido a necessidade de estagiária e a gente ter uma formação para gente trabalhar. (professora Lydia).

A esse respeito, as professoras Tabitha, Ester e Naomí concordam que há inclusão no NEI e expõe sua satisfação com a evolução da criança com deficiência de sua turma.

Apesar dos desafios, acredito que no NEI há inclusão. inicialmente é bem lento, porque cada criança tem o seu ritmo. Em relação às especiais é ainda mais lento, mas isso não quer dizer que seja impossível, com a atenção que a gente tem, a sensibilidade... Pelo menos no caso do Zacarias que é o meu aluno, a partir de agosto, ele já estava bem desenvolvido, interagindo, ele se movimentava, cantava da maneira dele. Ele falava, se a gente dialogasse com ele. No geral se desenvolveu muito bem (Professora Tabitha).

O avanço do Mizaél foi muito bom. Hoje ele brinca com os demais colegas, antes se sentava mais afastado dos outros. Ninguém podia pegar nada dele. Hoje ele já divide recursos e materiais. Ele vai para a sala de brinquedos, ele não toma dos colegas. Ele pega um brinquedo, já vai lá e escolhe o que ele quer, ele brinca com os demais. Na hora do recreio ele já está brincando do pega com os meninos. Antes ele só queria descer no escorregador de cabeça e quando íamos tirar ele no início do ano letivo ele cai no chão chorando (Professora Ester).

Quando Amós chegou, só ficava embaixo das mesas. Hoje ele brinca com as outras crianças. Ele já dá tchau, já fala tia e outras palavrinhas. Antes ele não gostava de interagir com as outras crianças até mesmo comigo, não tinha aproximação. Ficava mais no canto dele isolado. Agora não ele já brinca com os outros,

compartilha os brinquedos. Dá os brinquedos dele pega os dos outros. Ele já faz algumas atividades com pinça, pinta e desenvolve outras atividades. Antes ele vinha de fralda para a escola, hoje desfraldamos ele. Quando ele quer ir ao banheiro ele me toca me chamando para levá-lo. Antes ele não comia, ficava o tempo todo correndo no pátio, hoje já se senta na mesinha do refeitório e come junto com os colegas (Professora Naomi).

Esses relatos evidenciam que as professoras estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas a partir da realidade da turma, com estratégias metodológicas que buscam o envolvimento e a interação das crianças com deficiência com as demais crianças na realização das atividades propostas no espaço escolar. Para a realização de algumas estratégias metodológicas são construídos recursos e materiais propostos para as especificidades das crianças com deficiência no NEI, como as professoras não dispõem de hora atividade, esses recursos muitas das vezes são construídos em casa por elas, e pelas estagiárias sob a orientação da mediadora escolar. Sobre isso, a professora Tabitha relata que a mediadora:

Tem uma agenda de acompanhamento nas turmas. Ela segue um cronograma de horários. Ela sempre cumpre, exceto se houver um imprevisto. Ela produz material junto com as estagiárias quando tem a nossa formação em rede ofertada pela secretaria de educação, elas ficam na escola e ela orienta cada estagiária na confecção de material específico para cada criança e as vezes a mediadora traz de casa, ela tem muito material para a gente usar na sala (Professora Tabitha).

Nesse sentido, as estagiárias e a mediadora são essenciais para inclusão da criança com deficiência, sendo indispensável a contribuição dessas profissionais no apoio pedagógico. A professora Naomi narra:

Depois que a mediadora voltou criou vários materiais adaptados. Aí sim as coisas começaram a andar. A mediadora se senta com todas as estagiárias e criam vários materiais adaptados para as nossas crianças, não só para as minhas, mas para todos da escola (Professora Naomi)

Na narrativa da professora fica em evidência o quanto a mediadora faz diferença no ambiente escolar juntamente com as estagiárias, pois nesse contexto, contribui de forma significativa na construção de materiais adaptados para inclusão das crianças com deficiência. A professora Naomi narra com satisfação sobre o trabalho desenvolvido pela mediadora:

A mediadora é muito boa. Depois que ela chegou tudo melhorou. Acredito que ela só precisa um pouquinho mais de tempo para nos ajudar a planejar as atividades para as crianças. Ela chegou da

licença maternidade agora. Se ela tivesse chegado bem antes, acredito que teríamos feito um trabalho bem melhor com essas crianças (Professora Naomi).

Logo interpreta-se que a mediadora é essencial na equipe do NEI, pois durante a pesquisa pode-se observar que contribui no trabalho pedagógico, visto que é uma profissional que acompanha as crianças com deficiência de perto, observando e avaliando juntamente com as professoras, quais estratégias utilizar, a partir da especificidade de cada criança com deficiência para garantir que tenham acesso ao mesmo currículo que as demais e não as excluir no processo de aprendizagem.

De acordo com o artigo 27 da Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência dita que:

Art. 27. 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.

Portanto, o artigo 27 da LBI reforça que as crianças desde a educação infantil devem ter seus direitos respeitados de acordo com suas especificidades e necessidades de aprendizagem. Vale ressaltar que para isso, as professoras contam com apoio pedagógico de outras profissionais no ambiente escolar que contribui para o enriquecimento do trabalho delas. Sobre isso, a professora Joana ressalta que:

É um apoio bem qualificado, a nossa mediadora é uma estudiosa da educação especial e muito humana; tem técnicas muito eficaz para acalmar as crianças. Com apoio das estagiárias confecciona alguns materiais e sugere algumas metodologias importante para desenvolvimento das crianças. Trabalha individualmente a necessidade de cada criança e muitas vezes com seu acervo próprio. Temos também o apoio da coordenadora Pedagógica da escola com sugestões de atividades e jogos e das estagiárias que acompanha e desenvolve diariamente as atividades com essas crianças (Professora Joana).

Nesse sentido, pode-se captar que o NEI envolve os profissionais de educação no ambiente escolar nas estratégias de atividades propostas pela equipe pedagógica para a inclusão da criança com deficiência.

Apesar da equipe está em consonância as professoras relataram que no ambiente escolar se deparam com muitas situações desafiadoras que fogem do controle delas e na maioria das vezes da gestão do NEI. Esses entraves na maioria das vezes de cunho burocrático dificultam a inclusão de fato de direito das crianças com deficiência.

6.3 Principais desafios da prática pedagógica para inclusão da criança com deficiência

A escola contemporânea enfrenta desafios em que este embate é intenso: a configuração de uma educação inclusiva, com mudanças que envolvem a formação de professores e a gestão, preconizada nacional e internacionalmente, por meio de legislações e declarações (SCAVONI, 2016, p. 40)

Por meio da pesquisa pode-se destacar os principais desafios, levantados pelas professoras, que dificultam a inclusão das crianças com deficiência no NEI, conforme a tabela a seguir:

Tabela 08 - Desafios para inclusão de crianças com deficiência

Aceitação familiar da criança com deficiência
Morosidade para realização da triagem
Ausência de estagiária
Insuficiência de recursos e materiais
Parceria com as professoras do AEE
Lacuna na formação de professores

Fonte: Análise de entrevista (2022). Elaboração da autora.

Com intuito de analisar as concepções das professoras em relação os desafios para inclusão das crianças com deficiência na educação infantil, foi realizado o agrupamento das respostas de acordo com as semelhanças, procurando atentar-se para todos os detalhes em cada desafio levantado por elas, de modo que não se perdesse informações.

6.3.1 Aceitação familiar da criança com deficiência

O início do ano letivo nas escolas de Educação Infantil marca os primeiros contatos das crianças com outro ambiente, sem os seus familiares, com outras crianças e adultos aos quais muitas vezes ainda desconhecidos. Elas precisam se adaptar à nova rotina escolar. Nesse sentido, decorre o primeiro desafio dos professores, acolher as crianças em seus primeiros anos escolares, respeitando à diversidade física, social e cultural. Isso porque a escola não é um espaço homogêneo.

Logo no início depois dos primeiros contatos com as crianças, é comum o professor perceber, por meio de atividades interativas, que algumas crianças possam ter deficiência, muita das vezes não sabida pela família. Em alguns casos a família suspeita, mas não informa a escola. Como corrobora o relato das professoras:

Eu sou bem observadora. Quando ela chegou a primeira vez na sala que eu vi já suspeitei. Observei Maria por umas semanas, percebi que ela era muito quieta, não sabia se sentar na carteira, não falava uma palavra sequer e nem olhava para a gente. Ela ficava em pé, e só olhava para o chão. Eu tinha que sempre sentar ela. Até no refeitório, toda vez que chegava lá, eu tinha que ajudá-la a sentar. Desconfiei porque uma criança com quase 4 anos, fala quase tudo ou pelo menos algumas palavras, e ela não. Quando chamava pelo nome ela também não me olhava e nem atendia aos comandos. Depois de observar chamei a coordenadora e falei. Fizemos a ficha e encaminhamos para a triagem (Professora Naomi).

Nos primeiros dias a gente já percebe. Muitas vezes a família não aceita, acha que é porque a criança é assim mesmo. As vezes fala que a criança é ativa, é muito... taxam até como danado. É a fala dos pais. Muitos acreditam que o filho é imperativo, mas na maioria das vezes não é isso. (professora Ester)

Em alguns casos quando a equipe escolar convida a família para falar sobre a suspeita de que a criança possa ter deficiência, algumas negam demonstrando acreditar que há um equívoco da equipe, outras se calam expressando desinteresse ou descrédito, como afirmam as professoras de sala comum a seguir:

Geralmente eles dizem que não, que a criança é tranquila, que na casa dela faz as coisas, não tem problema ou fica calado. O pai do João, por exemplo, eu falava com ele e ficava calado (...) conversei com a mãe do José e ela não deu muita importância. (professora Lydia).

Tem pais que a gente faz o que pode para convencer que o filho precisa de ajuda. A gente percebe que a criança possui alguma deficiência. Todos da escola percebem, a equipe de triagem, a coordenadora, a diretora, e os pais não apresentam o menor interesse. Eles falam: Não, eu não acho que meu filho tenha alguma deficiência, o que eu acho é que estão cobrando muito dele, porque ele tem pouca idade e estão falando que ele não consegue falar uma frase completa, então é exigir demais dele. (Professora Tabitha).

De acordo com Glat (2012) a família se rompe, inevitavelmente, quando há a constatação de que o filho tem características diferente das padrão, culturalmente reconhecido como “anormal” para a sociedade.

Muitas famílias inicialmente não aceitam a condição da sua criança. Muitos deixam transparecer estar decepcionados, chateados e até frustrados com a equipe escolar. Segundo Omote (1979) essa frustração é apenas um dos aspectos que prejudica a dinâmica familiar. Os pais de uma criança com deficiência, nesse caso com suspeita, podem desenvolver certa dificuldade de adaptação, como a relação de dependência mútua com a criança, tentativas de negar ou minimizar a deficiência, as relações interpessoais corrompidas de sentimentos ambivalentes em relação a criança, sentimento de culpa e de compaixão de si mesmo. A esse respeito, as professoras Lydia, Naomi e Deborah relatam na respectiva sequência:

No período da tarde a mãe do Israel, disse: Pelo amor de Deus professora, diga que meu filho não tem autismo, porque todo mundo diz que ele é autista, mas eu não quero que ele seja autista. Eu disse: mulher quem vai dizer não sou eu. Eu sei que ele tem algum problema, apresenta dificuldade, ele precisa de ajuda, mas eu não posso dizer que ele é autista, que ele é isso ou aquilo, ou tem alguma coisa. Eu posso encaminhar ele para a triagem. Inclusive eu já fiz a ficha para ser encaminhado a SEMED para fazer a triagem. Ela não aceita que ele possa ser autista [afirma]. (professora Lydia).

Os pais do Tiago não aceitavam. Eu chamei a coordenadora da escola e falei da minha suspeita. Então a gente fez um encaminhamento para fazer a triagem. (Professora Naomi)

Tem pai que não aceita. Tem pais que ficam muito chateados. Falam que é mentira, que isso está errado, que o filho não tem nada. Muitos demonstram que não gostou da conversa sobre o filho, fica com raiva. Aqui no NEI teve um caso esse ano, na turma da minha colega, que o pai não gostou, depois da triagem. Ele ficou decepcionado com o resultado da triagem, e disse que não ia encaminhar o filho para os profissionais de saúde. (Professora Deborah)

Ao se depararem com a situação do filho, muitos pais não aceitam. Em conformidade com Omote (1979) “face a esta revelação, há necessidade de que a família se ajuste a uma nova realidade ou a um aspecto até então desconhecido da realidade” (p. 108). Além do exposto, a não aceitação pode ocorrer por diversos fatores, um deles é o preconceito e a cobrança das outras pessoas em relação a pessoa com deficiência.

A primeira reação é inevitavelmente de choque. A família fica desconcertada não sabendo como agir ou a quem recorrer. Este impacto inicial é seguido, geralmente, por um período (mais ou menos longo, dependendo do caso) de “negação do diagnóstico” (GLAT, 2012, p. 3).

Alguns pais demoram aceitar e tomar as providências necessárias para os devidos encaminhamento do caso, o que dificulta no diagnóstico médico e até mesmo no trabalho pedagógico. Sobre isso, a professora Tabitha menciona:

Tudo que a equipe da triagem pede para eles fazerem, a família não faz. Então a criança continua da mesma forma, não muda em nada, porque tudo bem, muitas vezes não foram detectadas coisas graves, mas a criança precisa passar por psicólogo, precisa passar pelo atendimento do AEE, a família não busca, entendeu? A família não aceita, para ela o filho está perfeito como está, e a escola que está errada, a escola, as instituições e seus métodos é que estão errados. (Professora Tabitha).

A não aceitação dos pais interfere diretamente no desenvolvimento da criança. De acordo com Omote (1979) além de ser difícil a aceitação do problema para a maioria das famílias, o diagnóstico tem, frequentemente, um valor apenas administrativo e burocrático, pois muitas pessoas com deficiência recebem por muito tempo apenas o serviço diagnóstico, peregrinando de um centro especializado a outro e de um profissional a outro para o tratamento adequado.

Em conformidade com a professora Tabitha se os pais aceitassem e buscassem ajuda para os filhos o quadro poderia ser amenizado pois:

Eles iriam receber um atendimento que iriam melhorar o comportamento das crianças, as atitudes, contribuir para a formação da criança, mas, a família não aceita e então termina ficando na forma natural da criança, sem as intervenções necessárias que poderiam contribuir muito no desenvolvimento (Professora Tabitha).

As intervenções a que a professora Tabitha se refere não são somente as pedagógicas, até porque independente da criança ter laudo médico ou não, o papel do professor é criar diferentes estratégias para inclusão das crianças e a oferta do mesmo currículo para todas, ainda que o recurso ofertado seja diferente.

É importante frisar que alguns pais suspeitam que o filho possa ter alguma deficiência, logo, se preocupam com a forma de como sua criança será acolhida, ao deixá-lo na escola nos primeiros dias, acabam adiantando à professora ou a gestão escolar sobre a suspeita, muitos com pedido de ajuda, como corrobora a Professora Tabitha em entrevista cedida para esta pesquisa.

Tem casos que os próprios pais se adiantam a nós, chegam e falam: Professora eu percebo que minha criança age de determinada forma, então eu gostaria de saber se a escola encaminha? Eles querem saber o que tem que fazer para ver se a criança dela tem deficiência ou não. Tem pai que é super interessado e se adianta, vem antes que a gente fale com eles. Há outros também, que quando chamamos para uma conversa para falar da suspeita, eles aceitam. Dizem: professora nós estamos para

somar, eu quero realmente que meu filho passe pela triagem, porque temos que saber se ele é ou não autista. (Professora Tabitha).

Quando há aceitação dos pais o processo de cunho pedagógico se torna mais fácil, visto que é compartilhado e deixa de ser solitário por parte da família e do professor.

Após a suspeita o professor preenche uma ficha e a escola encaminha para a equipe de triagem. A grande preocupação da escola é correr atrás de um diagnóstico que confirme tal hipótese.

Sobre as parcerias com a área da saúde para obtenção de laudo médico/diagnóstico clínico, as escolas acabam tendo um papel importante, pois estimulam as famílias a procurar o laudo, o qual, de certa forma, dá as escolas e professores um respaldo sobre a situação da aprendizagem dos alunos considerados com deficiência (...) evidenciando a presença marcante na cultura escolar do modelo médico de deficiência, em detrimento do modelo social e de direitos (PLETSCH e PAIVA, 2018, p.1046).

Nesse sentido, a escola faz todo esse processo afim de assegurar os direitos das crianças com deficiência. Porém, essa não é a única providência tomada para garantir esses direitos. A escola busca estratégias metodológicas para que tais crianças, mesmo sem o laudo médico, possam ter acesso ao mesmo currículo ofertado as demais da mesma faixa etária.

6.3.2 Morosidade para realização da triagem

A equipe multidisciplinar que realiza a triagem⁵ das crianças suspeitas que possa ter deficiência, é coordenada pelo Departamento de Educação Especial (DEE), sendo composta pelos seguintes profissionais de acordo com o quadro a seguir:

Tabela 09 - Quadro de profissionais do Departamento de Educação Especial – Marabá/PA

Psicólogo	03
Fonoaudiólogo	01
Pedagogo	09
Assistente social	03
Terapeuta educacional	01

⁵ De modo geral, na tradição da educação especial, a avaliação diagnóstica, geralmente realizada em equipe multiprofissional, com médico, psicólogo e assistente social, tem servido para a triagem, isto é para informar se o aluno deverá ser ou não encaminhado para atendimento educacional especializado, em classes e escolas especiais. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em 06 de junho de 2023.

Especialista em Braille	-
Especialista em Libras	02
Total de profissionais	19

Fonte: Dados extraídos de questionário realizado a SEMED/ Departamento de Educação Especial do município de Marabá-PA no ano de 2022. 14 de dezembro de 2022. Organização da autora.

Conforme a coordenadora do DEE, a triagem nos núcleos de educação infantil no município de Marabá - PA é composta por três equipes, sendo uma direcionada a zona rural, com três profissionais; e duas para atender a demanda do município na zona urbana, com quantitativo de sete profissionais. Visto que, de acordo com a demanda de crianças a serem triadas, este número de profissionais tornam o processo moroso.

Para a realização da triagem, primeiro o professor identifica as supostas crianças com deficiência ou transtorno, conversa com a família e depois preenchem uma ficha com os dados da criança e a escola encaminha para o Departamento de Educação Especial da SEMED para que uma equipe realize a triagem, como afirma professora Sara:

“Primeiro é convencer os pais que essas crianças têm alguma coisa né? primeiro os pais, depois a escola oferece um questionário que o professor responde relacionado algumas dificuldades que aquela criança apresenta. Posteriormente é enviado para a SEMED que passa quase um ano para enviar uma equipe aqui para ver essa criança, se ela precisa realmente ser encaminhada ao médico ou de apoio pedagógico diferenciado, que é a triagem” (professora Sara).

As professoras entrevistadas evidenciaram em suas falas que a triagem fora mais um desafio, pois no ano de 2022 houve lentidão no processo de avaliação diagnóstica dessas crianças, visto que, a Equipe de triagem enviada pelo Departamento de Educação Especial da SEMED possui poucos profissionais, o que dificulta dirimir as demandas das escolas do município. Evidencia-se que a solicitação é realizada junto ao órgão por agendamento, portanto, obedece a ordem e muitas vezes não são atendidas em tempo exequível.

Acredito que eles deveriam ter uma equipe maior para realizar a triagem nas escolas. Outra coisa que eles pecam, teve criança desse ano que só vai ser atendido pela equipe de triagem no próximo ano. Então, eles têm que ter uma equipe maior para suprir a demanda das escolas. Para não se passarem seis, sete aquela equipe da SEMED a criança fica sem estagiária, fica sem seus direitos garantidos, só com o professor da sala regular (professora Sara).

O processo de triagem é bem lento, apesar que eu acredito que a demanda é grande. Cada vez mais tem aumentado as crianças, mas eu acredito que a prefeitura deveria contratar mais pessoas para trabalhar e atender a demanda. Porque acredito que se a criança for

diagnosticada e laudada o quanto antes, será melhor para ela. A equipe da escola irá buscar estratégia para ajudar essa criança (Professora Naomi).

Segundo as professoras, a equipe de triagem só realizou esse processo com as crianças no início do segundo semestre do ano letivo.

As professoras fizeram outro levantamento, identificando outras crianças que não tinha sido enviado no primeiro levantamento e ficaram para o ano que vem, porque a equipe de triagem é pequena e não tem como atender novamente o NEI nesse semestre (professora Sara).

A cidade de Marabá – PA de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) obteve o terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado. Dessa forma, cabe questionamentos a respeito do número insuficiente de servidores para suprir a demanda, visto que nesse período, já havia outra quantidade de crianças para triagem que não fora possível realizar, ficando para a triagem do ano seguinte.

A equipe de triagem demorou bastante. Encaminhamos no início do ano e a triagem só foi realizada no mês de agosto. Isso acabou afetando o desenvolvimento do Tiago, pois acredito que se tivessem vindo logo, ele teria sido atendido pelo AEE e vindo uma estagiária para acompanhá-lo (Professora Naomi)

De acordo com as professoras, esse processo moroso de ordem técnica e burocrática acarreta atraso na conclusão do processo e, conseqüentemente, na aprendizagem da criança com deficiência, como também, das demais crianças, visto que, a professora da sala regular não poderá contar com outro profissional de apoio pedagógico. Nesse sentido, a realização da triagem de forma tardia considera-se como um dos desafios levantados pelas professoras, como frisa a professora Lydia a seguir:

A triagem precisaria ser feita no início do ano, isso é uma grande dificuldade do NEI. Na verdade, a SEMED está falhando. Se a criança fosse diagnosticada no início do ano, com laudo principalmente, vinha uma auxiliar para acompanhar e essa criança teria como se desenvolver mais. (professora Lydia)

Fica nítido na fala da professora Lydia que a triagem é o primeiro passo para que a criança tenha o acompanhamento de uma auxiliar em sala de aula e ampliando as oportunidades de aprendizagem da criança. Reforça ainda que se a triagem estivesse sido feita logo no início do ano letivo, uma das crianças que passou por esse processo teria garantido uma estagiária para acompanhá-lo e sua aprendizagem seria mais ampla, como reforça dizendo: “A prova é o Levi. Na hora do recreio ele caia se machucava; machucava os outros.

Tudo aquilo que aconteceu durante o ano já evitou tudo isso, com a estagiária cuidando dele”. Conforme as professoras Naomí e Tabitha é importante a realização da triagem para que as crianças sejam encaminhadas para os profissionais competentes e tenham seus direitos garantidos.

Maria já avançou muito. Ela tem 4 anos, para a idade dela ela é grande. Não utiliza o banheiro sozinha. Não fala muitas palavras, antes ela não falava nenhuma palavra, hoje, já fala porque nós incentivamos. Se eles tivessem chegado e feito à triagem logo no começo do ano, talvez Maria teria se desenvolvido mais. Porque eu teria ajuda de outro profissional. Hoje ela já faz diversas atividades que ela não fazia antes (Professora Naomí).

Acredito que é uma perda muito grande, porque a criança ficou esse tempo inteiro aguardando a triagem, mesmo que não desassistido pela escola. (...) acredito que se tivesse o acompanhamento também dos especialistas e da estagiária, essa criança teria desenvolvido muito mais (Professora Tabitha).

A triagem é um dos fatores importantes para que a inclusão aconteça no ambiente escolar. Por meio dela, as crianças passam a ter alguns dos seus direitos garantidos dependendo do suporte que necessita no acompanhamento pedagógico. A Nota técnica do MEC Nº 04 de janeiro de 2014 fortalece a perspectiva da educação inclusiva e as discussões sobre a não incumbência do laudo médico nas práticas educacionais. “Isto é, a partir dessa Nota o laudo médico passou a ser um documento complementar aos documentos de avaliação e identificação de alunos com deficiências na escola” (PLETSCH e PAIVA, 2018, p. 1044). Como corrobora a Nota Técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014:

Ressalte-se, por imperioso, que a elaboração desse estudo de caso, não está condicionada a existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o atendimento das crianças que realizarem a triagem pela equipe multidisciplinar, tem o direito de ser atendidas pela equipe do AEE, sem necessidade de comprovar com laudo médico, visto que esse serviço é de caráter pedagógico.

De acordo com a professora Lydia a triagem foi primordial para o desenvolvimento de uma criança com suspeita de TEA, pois depois desse processo, foi encaminhada para a sala de recurso do AEE e teve um dos seus direitos garantido, ela frisa que “*depois da triagem o Levi foi para a sala do AEE que contribuiu bastante com a aprendizagem dele*” (professora Lydia). Em conformidade, a professora Naomí esclarece dizendo:

Tiago e Maria só passaram a ser atendidos pelo AEE depois do segundo semestre, a partir de agosto quando fizeram a triagem. Isso é uma dificuldade para gente, identificar desde o início do ano, e essas crianças não serem atendidas por nenhum outro especialista por não ter feito a triagem (Professora Naomi).

Posto isto, a professora Naomi ressalta a importância da realização da triagem pela equipe multidisciplinar em tempo hábil e completa dizendo:

Esse fato acabou afetando o desenvolvimento do Tiago, pois acredito que se tivessem vindo logo, ele teria sido atendido pelo AEE e vindo uma estagiária para acompanhá-lo. Consequentemente teria se desenvolvido mais, pois agora no final do ano podemos avaliar o quanto Tiago se desenvolveu (Professora Naomi).

Esses casos evidenciam a necessidade da realização da triagem pela equipe de especialista logo no início do ano letivo. Porém, como já ressaltado, a quantidade de profissionais não é suficiente para atender toda demanda do município, como demonstra a tabela:

Tabela: 10 - Quantidade de NEIs triados e não triados em 2022

Núcleos de Educação Infantil	Quantidade
Equipe departamento de educação especial realizou triagem	31
Equipe departamento de educação especial não realizou triagem	05

Fonte: Dados obtidos por meio de questionário respondido pelo Departamento de Educação Especial 2022

A equipe do Departamento de Educação especial informou em meados de dezembro de 2022 que ainda havia 05 NEIs que não receberam a equipe para realizar a triagem das crianças.

Vale ressaltar que através da triagem as crianças atendidas na rede municipal de Marabá-PA, passam a ter acesso a alguns direitos como o acompanhamento de uma estagiária, da mediadora, o atendimento educacional especializado, encaminhamento para alguns profissionais de saúde, dentre outros. Nesse sentido, é primordial que esse serviço pedagógico seja realizado de forma prioritária e eficaz na rede municipal de ensino.

6.3.3 Ausência de estagiária

As professoras queixam-se do processo lento da triagem, pois se triadas e confirmada, as crianças com deficiência teriam dentre outros direitos, também a estagiária, que as

acompanhariam nas atividades propostas. Levando em consideração a heterogeneidade que a turma apresenta, a professora sem este auxílio, há de demandar mais esforços para dar conta e tentar incluir todos as crianças com equidade. ´

É importante ressaltar, que através da luta houve várias conquistas da pessoa com deficiência na legislação brasileira, como na Constituição Federal de 1988 no seu Art. 208, garante: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Lei nº 9.394/96, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15) dentre outras. Porém, nenhuma firma a contratação de um profissional que atue auxiliando diretamente o estudante com deficiência. Já no município de Marabá no estado do Pará, a SEMED em parceria com AEE tem garantido um profissional para acompanhamento dos estudantes com deficiência.

As professoras queixam-se da morosidade da triagem, pois, isso acarretaria dentre outros direitos que são da criança, a falta de uma estagiária para acompanhar a criança com deficiência nas atividades propostas. Visto que, são crianças pequenas, com turmas heterogêneas e demandam bastante da professora.

“Temos uma sala para atender a diversidade. Como é que eu vou atender 25 crianças? Eu tenho que me organizar para todos, não temos estagiárias para todos. (..). Primeiro semestre eu tive estagiária e no segundo semestre já não tive [estagiária mudou de cidade _Grifo da autora_] com uma sala com 4 crianças, sendo três autistas e uma imperativa” (professora Sara).

As turmas cheias incidem em desafio para as professoras, principalmente quando não há estagiária para acompanhar as crianças com deficiência. As estagiárias, são estudantes do curso de licenciatura em pedagogia, cadastradas no Centro de Integração Empresa Escola – CIEE⁶ que em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Marabá – SEMED são enviadas para as escolas e Núcleos de Educação Infantil do município para acompanhar o/a estudante/criança com deficiência nas salas de aula regular. Em consonância a professora Naomí afirma dizendo:

As estagiárias são alunos da faculdade que estão cursando pedagogia, elas são contratadas pelo CIEE, para acompanhar as crianças da educação especial. Sendo que quando o aluno desses

⁶ O Centro de Integração Empresa Escola – CIEE é uma associação civil de direito privado, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, reconhecida como entidade de assistência social que, por meio de diversos programas, dentre eles o de aprendizagem e o estágio de estudantes, possibilita aos adolescentes e jovens uma formação integral, ingressando-os ao mundo do trabalho. Disponível em: < <https://portal.ciee.org.br/para-empresas/estagio/>> acesso dia 12 de maio de 2023.

chega na sala não entendem nada sobre a educação especial, alguns não ajuda muito, às vezes fica apenas como uma babá (Professora Naomi).

A priori as estagiárias iniciam o estágio sem nenhuma experiência, muitas das vezes logo no início do curso de graduação, como salienta a professora Ester:

“Não tenho formação para trabalhar com crianças com deficiência, mas tenho experiência [na sala de aula]. As estagiárias não têm nem formação e nem experiência. No meu ver, elas são mais cuidadoras. Para mim é um desafio e mais uma experiência” (professora Ester).

É importante ressaltar que algumas professoras consideram a estagiária no primeiro momento como uma profissional necessária, mas que contribuirá de forma assistencialista, visto que, o estágio é o primeiro contato do estudante com o ambiente de trabalho, a escola.

Conforme o artigo 1º da Lei nº. 11.788/08, o estágio supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho, é um ato educativo que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior.

O estágio é uma oportunidade profissional e o primeiro contato com o ambiente de trabalho. Na parceria entre CIEE e SEMED os estagiários atuam no ambiente escolar no acompanhamento de crianças/estudantes com deficiência.

Em conformidade com as legislações vigentes, o estagiário tem como objetivo central, participar das atividades propostas pelo professor, colaborando junto ao processo de ensino aprendizagem e interação dos alunos (MARABÁ, 2020).

Logo no primeiro mês de estágio, as estagiárias passam a fazer parte do ambiente pedagógico, participam da Hora Pedagógica (HP), disponibilizada pela rede de ensino, realizada pela coordenação pedagógica do NEI. São envolvidas nos planejamentos de projetos, sequências didáticas da escola e rotina escolar da turma em que está inserida. A partir de então, sua contribuição passa a ter um cunho mais pedagógico. Em conformidade com a professora Naomi:

“A contribuição da estagiária na sala de aula é fundamental, mesmo com pouca experiência, ela é de suma importância, pois contribui diretamente não só com a criança com deficiência, mas com as demais crianças e auxilia a professora” (Professora Naomi).

Além da formação teórica ofertada pela universidade, as estagiárias passam a participar das formações realizadas pela SEMED e ganham experiência na prática.

“Elas não são preparadas inicialmente para atender as crianças com deficiência. Depois que as estagiárias são contratadas, a secretaria de educação faz formação com elas. Isso depois que eles já são

estagiários. Eu acredito que seria bom se eles fossem preparados antes de chegar na sala”. (Professora Naomi)

Em relação a isso, a professora Lydia deixa claro a importância da estagiária, demonstrando preocupação com a ausência desse apoio no acompanhamento das atividades propostas para as crianças que ainda não passaram pela triagem.

“Maior dificuldade é você trabalhar com uma criança que não tem estagiário e nem laudo médico. Isso foi bem dificultoso porque tinha o Israel, o Levi. Esses deram muito trabalho. Não paravam na sala, não atendiam o comando das atividades propostas” (professora Lydia).

No entanto, deixa claro a importância da estagiária, o quanto faz diferença em sala de aula. Como afirma a seguir:

“Depois que a estagiária chegou, mesmo uns dois meses e alguns dias antes do término do ano letivo. Eu senti um avanço muito grande no Levi, ele já fala frases, antes mal falava palavras. Ele já consegue chegar e falar professora está acontecendo tal coisa com o coleguinha. Do dia que ela chegou para cá, ele evoluiu uns 80%. Então, acho que uma das maiores dificuldades é a falta da estagiária. Para mim foi” (professora Lydia).

A professora Lydia coloca que um dos entraves para desenvolver o trabalho pedagógico acredita que para haver inclusão a criança com deficiência precisa de acompanhamento, uma vez que esse apoio pedagógico dá suporte para a turma e contribui no desenvolvimento não só da criança com deficiência, mas das demais.

6.3.4 Insuficiência de recursos e materiais

Dentre os diversos desafios levantados pelas professoras para trabalhar com as crianças com deficiência, os recursos e materiais pedagógicos, foram apontados como um deles, como afirma a professora:

Em relação a isso, o desafio é muito grande porque a gente sabe que o lúdico é essencial para trabalhar com as crianças. Porém, não temos nada! A escola só se preocupa com a forma como o professor tem que trabalhar com a criança, agora dar meios, recursos adequados para trabalharmos. Isso a gente não tem. (professora Tabitha).

Nesse sentido, a professora expressa angústia ao ter que dar conta do trabalho pedagógico, sem apoio do sistema educacional, haja vista que, necessita de recursos e materiais para que possa contribuir significativamente no desenvolvimento das crianças. A professora Ester reforça dizendo: *“Vejo a necessidade de a escola investir em recurso*

pedagógico para trabalhar com essas crianças. Isso para mim é melhorar a qualidade de ensino” (professora Ester).

De acordo com Eiterer e Medeiros (2010) entende-se por recursos pedagógicos, espaços, profissionais, processos e materiais que assegurem a adaptação recíproca dos conteúdos que facilitem a aprendizagem dos alunos. Recurso pedagógico, nesse sentido, é o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela (EITERER e MEDEIROS, 2010, p. 01)

De acordo com as professoras Ester e Naomí a escola não dispõe de recursos e materiais pedagógicos para que as professoras possam utilizar em sala de aula. Muitos dos recursos que dispõem são construídos a partir de materiais reciclados.

Na verdade, as coisas que temos são as que nós criamos. o NEI não oferta brinquedos ou materiais pedagógicos. Nós que criamos principalmente com material reciclado (Professora Naomí).

O professor é quem busca material. Acredito que para trabalhar com essas crianças tem que ser com material concreto. Material concreto não é só papelão. Devemos usar recurso reciclado? Sim, devemos e podemos. Mas esse material não tem a durabilidade (professora Ester).

As professoras apontam que muitas das vezes utilizam matérias e recursos com materiais reciclados, esse fato é louvável, principalmente, em relação a conservação do meio ambiente, porém, não exime a obrigação do poder público na garantia de recursos e materiais para que a educação seja ofertada com qualidade. As professoras deixaram em evidência que buscam diversas estratégias e chegam a utilizar várias alternativas para proporcionar acessibilidade as crianças com deficiência, por meio de atividades adaptadas, capazes de permitir maior autonomia, eliminando barreiras e motivando a aprendizagem.

Na medida do possível adapto os materiais para ele, mas primeiro, analiso as que ele dá conta de fazer, que são iguais a das demais crianças. Mas, se percebo que ele não dá, eu faço de outra forma que ele consiga (professora Tabitha).

O relato da professora Tabitha demonstra para além da motivação, a satisfação em poder oferecer as crianças, recursos que permitam a interação e acessibilidade para a construção da aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, nas propostas pedagógicas das instituições de ensino, deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: “A

acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010, p. 19-20).

Nesse sentido, a gestão do NEI busca manter no mínimo os materiais de papelaria para que as professoras construam seus recursos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. De acordo com professora Tabitha *“para construir os recursos a escola sempre disponibiliza, cola, E.V.A, papel cartão, impressora colorida, dentre outros”*. Porém, a rede de ensino não dispõe de hora atividade para as professoras planejarem.

Em relação a Hora-atividade, apesar das disparidades encontradas nas legislações que versam sobre tal direito a exemplo as leis municipais (Lei 17.474/2011; Lei 17.782/2017), o fato a ser frisado, é que, o professor deixou de perceber em seus vencimentos, valores que eram pagos pelos trabalhos complementares ao qual os docentes desempenham, tais como, planejamento, confecções de materiais, avaliações das práticas pedagógicas, dentre outros.

Diante disso, o tempo extraclasse depositado a confecção dos recursos e materiais não é pago pelo poder público de Marabá-PA. Ao qual foi retirado do Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) do município após o ano de 2017. Portanto, o trabalho que essas profissionais da educação desempenham fora da escola, não se configura em direito pecuniário, mas se torna uma obrigação, para que o desempenho das crianças e da qualidade da educação possa ser garantida na sala de aula.

Quanto aos materiais básicos de papelaria, são disponibilizados pela escola para que as professoras produzam os recursos e materiais pedagógicos para trabalhar em sala com as crianças. Algumas das professoras constroem materiais adaptados de acordo com as necessidades e peculiaridades de cada criança, levando em consideração recursos e técnicas educacionais voltados a criança com deficiência, como relata a professora Lydia:

Eu sempre venho confeccionando material para trabalhar com as crianças. Incluo elas por meio das atividades que a gente trabalha em sala. Por meio da ajuda da mediadora, da estagiária na elaboração de recursos pedagógicos. (professora Lydia)

Por meio das atividades adaptadas, as crianças passam a ter a oportunidade de acesso ao mesmo currículo que as demais. Além disso, o aprendizado pode ser facilitado, pois as atividades adaptadas são construídas pela equipe pedagógica com intuito de diminuir as barreiras da aprendizagem da criança com deficiência. Em relação a isso, algumas professoras demonstram a indignação por não dispor de tempo para construção de recursos e materiais para trabalhar com as crianças com deficiência.

Um dos maiores desafios é o tempo que a gente não tem para planejar e para adaptar materiais. Só temos tempo na HP. Quase não sobra nada de tempo. Por exemplo há eu vou construir um recurso para trabalhar com o Tiago. Ou eu vou estudar sobre o caso Tiago. Claro que eu entendo que o Tiago tem. Não tão profundo como deveria saber, esse também é um desafio (Professora Naomi).

Professor pode confeccionar materiais adaptados? Pode. Mas vou confeccionar quando se não tenho hora atividade? Eu vou morrer dentro da minha casa sábado e domingo? Eu já fiz muito isso, mas agora eu não faço. Eu prefiro comprar, do que ficar final de semana trabalhando. (Professora Sara)

Quem tem esses recursos? Quem tem habilidade de fazer e gosta de fazer. A gente sabe que a questão tempo é que faz a diferença, se não dispõe de tempo, nós professoras tiramos dos nossos bolsos, do nosso salário e compramos esses recursos para as crianças para ter uma aula mais agradável, e vemos os resultados no desenvolvimento das crianças. (Professora Tabitha)

O fato de as professoras comprarem recursos e materiais tirando do próprio salário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, é uma prática comum na escola, como relatam as professoras Lydia e Sara:

Se eu quiser que a minha criança desenvolva, eu vou ter que comprar jogos e materiais, porque eu não tenho nenhuma ajuda financeira. Porque você sabe que algumas atividades são diferenciadas, você sabe que a metodologia muitas vezes é diferenciada (Professora Sara).

Alguns materiais são disponibilizados pela escola, outros não, muita das vezes eu comprei material para trabalhar com eles (...) Muitas das vezes precisamos tirar dos nossos bolsos e complementar para poder a gente trabalhar e vê a criança avançar. Eu penso isso. As vezes a gente não quer mais sente-se obrigado (professora Lydia)

Compreende-se nas falas das professoras, que comprar esses recursos e materiais pedagógicos, de forma voluntária, é uma alternativa encontrada para trabalhar com as crianças assegurando que as aulas sejam lúdicas e prazerosas. Porém, segundo Matos e Mendes (2014) “é papel do poder público privilegiar o investimento de recursos e materiais em serviços públicos capazes de oferecer apoio e suporte às escolas comuns a fim de melhorar a qualidade do ensino para todos” (p. 43).

Conforme a LDBEN 9394/96 no Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, no Art. 4º garante que a educação escolar pública é dever do Estado e deverá ser efetivado mediante a garantia de:

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados; (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022).

Logo, a rede de ensino pública do município de Marabá, não tem assegurado na integralidade o que dispõe a LDBEN 9394/96, a própria Constituição Federal de 1988, e outras legislações não menos importantes, mas que no momento não serão citadas. Desse modo, as professoras violam os próprios salários, já que sentem a necessidade de garantir as mesmas oportunidades de aprendizado das crianças com deficiência e desenvolver um ensino de qualidade.

Porém, as professoras não estão totalmente à mercê da construção desses recursos, haja visto que, elas dispõem da mediadora (profissional de apoio) que pode atender as especificidades relativo à construção de jogos pedagógicos e orientar as estagiárias na construção de atividades adaptadas para as crianças com deficiência. Conforme a professora Tabitha:

Ela tem uma agenda de acompanhamento nas turmas. Ela segue um cronograma de horários. Ela sempre cumpre, exceto se houver um imprevisto. Ela produz material junto com as estagiárias quando tem a nossa formação em rede ofertada pela secretaria de educação, elas ficam na escola e ela orienta cada estagiária na confecção de material específico para cada criança e as vezes a mediadora traz de casa, ela tem muito material para a gente usar na sala (professora Tabitha).

(...) Posso afirmar que é um apoio bem qualificado, a nossa mediadora (...), é uma estudiosa da educação especial e muito humana; tem técnicas muito eficaz para acalmar as crianças. Com apoio das estagiarias confecciona alguns materiais e sugere algumas metodologias importante para desenvolvimento das crianças. Trabalha individualmente a necessidade de cada criança e muitas vezes com seu acervo próprio (...) (professora Joana).

A relação da mediadora, as professoras, estagiárias, crianças e equipe gestora traduz-se em um trabalho conjunto e essencial para o bom desempenho das crianças no ambiente escolar. A mediadora é uma especialista em educação especial inclusiva indispensável, visto que suas atribuições corroboram significativamente para a inclusão da criança com

deficiência. De acordo com a Lei 17.875 de 03 de dezembro de 2018 sobre as atribuições do profissional, estabelece que:

15. Na ausência desses alunos, colaborar com atividades correlatas, conforme orientação da gestão escolar; 17. Auxiliar e mediar a realização de atividades escolares desenvolvidas no contexto escolar inclusive as atividades extraclasse, de modo a garantir o direito a educação aos estudantes que não realizam essas atividades com autonomia e independência (Redação 03 de dezembro de 2018).

O acompanhamento das crianças com deficiência pela mediadora é de suma importância no ambiente escolar, visto que ela é uma especialista em educação especial inclusiva, porém, o DEE orienta cada mediador acompanhar oito crianças com TEA, deixando as demais crianças desassistidas. Nesse sentido, as professoras que não têm criança com esse acompanhamento, tem que buscar seus próprios meios para adaptar e construir materiais como salientam anteriormente.

Ainda sobre os recursos e materiais reivindicados pelas professoras, foi possível constatar que a escola recebeu recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Qualidade Educação Conectada – Tempo de Aprender, para aquisição de materiais no mês de novembro de 2022. Como afirma a professora:

Recebemos poucos jogos. Esse ano que a gente recebeu [PDDE – Grifo da autora], mas antes não tinha praticamente nada. Eu tenho bastante material que eu construí e que ganhei. Tenho bastante jogos que eu construo (professora Lydia).

Ultimamente temos alguns materiais pedagógico, porém ainda precisamos ampliar nosso acervo, desses recursos (Professora Joana).

As professoras expõem que supriu parcialmente a demanda requerida por elas, depois que os recursos e materiais pedagógicos foram comprados e divididos entre as turmas, pela gestão escolar.

A aquisição de recursos e materiais pedagógicos sem sombra de dúvidas são essenciais para um bom desempenho do trabalho pedagógico. Porém, o recurso do PDDE, Qualidade Educação Conectada – Tempo de Aprender, não é destinado especificamente para as crianças com deficiência, mas para todas as turmas da pré-escola. Dessa forma, as professoras ainda enfrentam esse desafio posto por elas, visto que precisam construir materiais adaptados ou comprar brinquedos e jogos para atender a especificidade das crianças com deficiência.

6.3.5 Parceria com as professoras do Atendimento Educacional Especializado

Outro ponto levantado pelas professoras da sala comum, em relação a demora da triagem pela equipe multiprofissional é o encaminhamento das crianças para o AEE, pois esse processo muitas das vezes retarda o direito das crianças de receber esse atendimento.

O Atendimento Educacional Especializado funciona no prédio de outra escola da rede pública municipal, no mesmo bairro onde o NEI está instalado. E conta com duas professoras especialistas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB 4/2009, Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. Nesse sentido, a Educação Infantil faz parte desse sistema. No ano 2022 foram atendidas seis crianças do NEI lócus da pesquisa, conforme o quadro a seguir:

Tabela: 11 - Crianças atendidas pelo AEE

Quantidade	Nome fictício	Faixa etária das crianças	Comprovada com laudo	Criança sem laudo médico (triagem)
01	Jonas	5 anos (Jardim II)	Sim	-
02	Rebeca	5 anos (Jardim II)	-	Sim
03	Mizael	4 anos (Jardim I)	Sim	-
04	Levi	4 anos (Jardim I)	-	Sim
05	Amós	3 anos (Maternal III)	-	Sim
06	Zacarias	3 anos (Maternal III)	Sim	-

Fonte: Atendimento Educacional Especializado (2022). Elaboração da autora.

Ao total foram atendidas, três crianças com laudo médico e três sem laudo, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Sobre isso, é importante destacar que a Nota Técnica nº. 4 de 23 de janeiro 2014 desobriga a apresentação de laudo médico como determinação de acesso ao AEE. Mais uma conquista nacional importante, que vem sendo garantida pela SEMED, Marabá, porém, vagarosamente, visto que a equipe que multiprofissional do DEE é cerceada.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva garante que a criança com deficiência tenha atendimento educacional especializado com atividades diferenciadas das realizadas em sala de aula e que esse atendimento deve

complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16).

De acordo com as professoras nem toda criança do NEI, público contemplada do AEE, frequentou a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) no ano de 2022, no contraturno como rege o Art. 5º da Resolução CNE/CEB 4/2009. Em relação a isso, a professora Sara relata:

Eu tinha 4 crianças com deficiência, mas nenhuma dessas 4 foram atendidas no AEE, não que eles não tinham disponíveis as vagas, mas que os pais optaram por não levar. Conversei com eles várias vezes sobre a importância desse atendimento, do direito dessas crianças, mesmo assim, alguns justificaram a falta de tempo para ir buscar e deixar, enquanto outros justificaram que tinham que levar no outro turno e qual mal deixavam a criança já tinha que ir buscar, porque o tempo de atendimento era pouco. Optando por trazer todo dia só para a sala regular (professora Sara).

Os pais das crianças que não frequentaram o AEE, negligenciaram e negaram o direito da criança ao deixar de levá-las para a Sala de Recursos Multifuncional. conforme a professora Lydia “O AEE gerou efeitos positivos no Levi, contribuindo com seu desenvolvimento. Imagino que no AEE trabalha de forma individualizada conforme a necessidade da criança” (professora Lydia).

A esse respeito, professora Tabitha afirma que:

As atividades que elas propõem são específicas para cada criança. Se for autismo, a atividade é voltada para criança que tem autismo e assim sucessivamente. Não tem relação com as atividades da escola. (Professora Tabitha)

Vale ressaltar que as professoras do NEI consideram a articulação entre elas e as professoras do AEE um desafio, visto que os planejamentos e avaliações das crianças atendidas não são realizadas em conjunto entre as duas equipes. Já que, uma das funções dos professores especialistas é estabelecer conexão com o professor da sala comum. De acordo com o Art. 13 da Resolução nº 4 de 2009, são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola (BRASIL, 2009).

Dessa forma, a professora especialista deve manter contato permanente com a professora de sala comum, acompanhando as crianças com deficiência e a aplicabilidade dos recursos proposto por ela. Sobre isso Rabelo (2012) destaca que:

Entre outras atribuições o professor especialista terá que liderar e apoiar a implementação da flexibilização da prática pedagógica, ajustes no currículo, desenvolver didáticas e práticas alternativas e diferentes das práticas que comumente

têm sido desenvolvidas no cotidiano escolar. Entretanto, essas funções e tarefas não estão claramente definidas (p. 49).

Desse modo, o professor especialista deve dar suporte ao professor da classe comum no desenvolvimento do trabalho pedagógico, isso não significa que irão deixar algo pronto e acabado, mas planejar as atividades em conjunto de acordo com as reais necessidades das crianças.

As professoras entrevistadas relataram que as professoras do AEE tentaram contribuir durante o ano com atividades prontas, planejadas de forma isolada, sem a participação delas. Em relação as propostas de atividades deixadas pelas professoras do AEE no NEI para as professoras de sala comum trabalhar com as crianças, professora Sara narra:

Acredito que tem que ser uma união da nossa sala regular com a delas (AEE) elas têm que trabalhar juntamente com a gente, mas não existe isso. Então são atividades que a gente não reaproveita porque não condiz com a nossa realidade, não está no nosso contexto de aprendizagem. (professora Sara)

Quando questionado sobre a relação das professoras do AEE com as professoras de sala comum, a professora Sara relatou: “a nossa relação com a sala do AEE é só quando as professoras vêm. Para falar a verdade não sei de quanto em quanto tempo elas vêm aqui. Quando vem procura sobre o desenvolvimento da criança e sugere atividades”. No diálogo constatou-se que as professoras do AEE realizam visitas periodicamente no NEI.

O Art. 13 da Resolução nº 4 de 2009, direciona o profissional do AEE em relação aos procedimentos, técnicas e estratégias para desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos com deficiência.

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Art. 13 da Resolução nº 4 de 2009).

No inciso VIII, define que o professor do AEE deve estar em conexão com os professores da sala de aula comum, propondo estratégias para inclusão das crianças com deficiência nas atividades escolares. Ao salientar tal inciso buscou-se problematizar como essa articulação tem acontecido entre o professor do AEE e as professoras do NEI e quais seus efeitos para inclusão da criança com deficiência a partir dos discursos das professoras.

Em relação a isso as professoras Ester e Sara sublinham que:

Não planejamos juntas e o que ela manda para mim não condiz com a realidade do Mizael. (...) Então prefiro adaptar todas na sala para não ser diferenciada dos conteúdos que estou trabalhando com os demais do que fazer as atividades que ela manda (professora Ester).

Elas passam atividades como sugestão no nosso WhatsApp, mas são sugestões que geralmente estão fora de contexto, não condiz com a nossa realidade. Nós não fazemos planejamento juntas, então é uma coisa que não dá certo, porque as intervenções têm que estar contextualizadas com o que a gente está trabalhando aqui, com a nossa sequência didática e com nossos projetos professora Sara).

A falta de integração com as professoras do Atendimento Educacional Especializado também é apontada, pelas professoras de sala comum, como um desafio para elas, já que o trabalho conjunto poderia gerar resultados positivos na inclusão das crianças com deficiência na sala de aula comum.

De acordo, com as professoras do AEE, elas atendem uma demanda muito grande de crianças da escola onde está instalada a SRM e das escolas e NEIs circunvizinhos, ou seja, não dispõe de tempo para ir às escolas para realizar um trabalho conjunto. Além disso, o município não dispõe de hora atividade para os professores de sala de aula comum realizar o planejamento pedagógico. Contudo, é quase inviável realizar um trabalho concomitante com os desafios postos acima.

6.3.6 Lacuna na formação de professores

Observou-se durante a pesquisa que no NEI a equipe de professoras encontra vários desafios para inclusão da criança com deficiência. Dentre esses desafios enfrentados no cotidiano escolar está a falta de formação continuada. Abstraiu-se da fala de algumas professoras a falta de conhecimento em relação ao atendimento as crianças com deficiência, como relata a professora a seguir:

No início do ano recebi uma criança com laudo e não recebi estagiária. Logo em seguida, suspeitei que duas crianças tinham TEA. Então enviei o pedido para triagem, passei o primeiro semestre inteiro esperando, só vieram no segundo semestre para confirmar minha suspeita. Então eu tive que enfrentar os desafios de ficar lá só sem estagiária, de buscar estratégias para trabalhar com as crianças, mesmo sem saber de muita coisa (Professora Naomi).

A esse respeito, a professora Ester declara que sente um certo receio no atendimento de crianças com deficiência, já que não tem formação específica para atendê-las.

As vezes tenho receio pela quantidade de crianças que chega na turma, numa sala que tem dois, três crianças especiais sem estagiária. Receio porque tenho experiência, mas não tenho formação (professora Ester).

É perceptível o sentimento de despreparo para atendimento das crianças com deficiência. A partir das falas, pode-se observar a lacuna deixada pelo curso de graduação, bem como, pela falta de oferta de curso de formação continuada para as professoras de sala comum, visto que, esses momentos fortalecem a efetivação do direito de todos à educação.

Presume-se que a falta de formação continuada relativo ao tema gera desafios no desempenho do trabalho pedagógico, sobrecarregando o professor como relatam as professoras Lydia e Tabitha a seguir:

(...) Tive vários desafios para trabalhar com eles... O que eu fiz? Como trabalhei com essas crianças? Eu tive que pesquisar, eu tive que ver material. Para trabalhar com eles eu tive que me virar (professora Lydia);

(...) Durante esse tempo inteiro fiquei de certa forma desamparada, buscando algum recurso para poder incluir essa criança com os demais colegas, na busca incessante, trabalhando para o desenvolvimento dele (Professora Tabitha).

Para trabalhar com essas crianças estou sempre pesquisando, sempre buscando para melhorar minha prática e incluir realmente essas crianças (Professora Deborah)

Não temos formações para trabalhar com as crianças especiais. Aqui a gente tem que estudar, temos que pesquisar. Acredito que seria mais fácil se tivesse formação para o professor que está com aquela criança com aquela especificidade (Professora Sara).

As professoras evidenciaram que mesmo sem formação específica não desistiram, estudaram e pesquisaram por conta própria, buscando superar os obstáculos impostos na prática pedagógica, o que sobrecarrega de maneira substancial pois, decorrem de tempo limitado para o planejamento, muitas vezes levando o trabalho para suas residências.

Em sua maioria, realizam estratégias pedagógicas para inclusão das crianças com deficiência, relatam não ter instrução específica e reivindicam formação continuada para trabalhar com elas.

Não temos formações para trabalhar com as crianças especiais. Aqui a gente tem que estudar, temos que pesquisar. Acredito que seria mais fácil se tivesse formação para o professor que está com aquela criança com aquela especificidade (Professora Sara).

Revelam que a formação continuada sobre educação especial inclusiva é essencial para uma prática pedagógica inclusiva, mas que o município não oferta para os professores de sala comum. Sobre isso, as professoras Ester, Lydia e Naomé declaram que:

É necessário formação direta com o professor que atende a criança com deficiência. Não estou dizendo para deixar de dá aula e ir a uma formação, não. Mas precisamos entender melhor sobre o assunto. Até hoje eu sei o que é um autista, o que é um imperativo e eu sei o que é uma falta de limite, pela minha experiência. E as vezes o professor é criticado. Muito se fala sobre direito da criança e de formação do professor, mas, essa garantia só está no papel. Nunca tive formação específica (professora Ester).

Acho que deveria ter formações para nós sobre educação inclusiva também, não só para as estagiárias. Eu sinto falta disso, mesmo eu tendo feito uma especialização na área, a gente não sabe tudo. Precisamos aprender o tempo todo, pesquisar e ir atrás para gente vê a melhor maneira de como ajudar essa criança também (professora Lydia).

Cheguei na turma e recebi três crianças com deficiência, um diferente do outro. Não tive tempo para correr atrás para saber o que o Tiago tem, o que a Maria tem e o que o Amós tem. Eu suspeitei e vamos lá, trabalhar da melhor forma possível com essas crianças, então esse é um desafio muito grande. Acho que a gente deveria ter formação nós todos os professores junto com os professores do AEE sobre o atendimento dessas crianças (Professora Naomi).

As professoras expõem sobre as suas vivências em sala de aula, com um pedido nítido de socorro, relacionado a necessidade de formação. Sobre isso, a professora Sara reivindica dizendo:

Eu Acredito que a gente tinha que ter mais apoio nós não temos apoio, nós não temos formações para dizer assim a hoje vai ter uma formação para o professor lá da sala comum e não somente para os professores do AEE (Professora Sara).

Já a professora Naomi pressupõe que a formação deveria ser ofertada para os professores da sala comum desde o início do ano.

Acredito que se tivéssemos uma formação no começo do ano para trabalhar com as crianças com deficiência, todos nós professores da sala comum, com certeza nós estaríamos mais preparados. É cansativo? É. Mas é bom para mim, é bom para todos os professores. Formação para mim é essencial (Professora Naomi).

A partir exposições, foi possível notar que as professoras conseguem visualizar que para a melhoria das práticas pedagógicas para o atendimento das crianças com deficiência é

necessário formação continuada. Algumas delas mencionaram a necessidade específica na formação como sugere a professoras Naomi e Abigail.

A SEMED deveria ofertar oficinas para a construção de materiais concretos para a gente trabalhar com essas crianças, desde o começo do ano, porque não adianta chegar no final do ano e fazer uma triagem e vim estagiário a essa altura do campeonato. Penso que a formação seria essencial não só para os estagiários como vem acontecendo, mas também para os professores regente de turma (Professora Naomi).

Penso que formação é necessário para ajudar nas nossas práticas em sala de aula. Através da formação nos preparamos para acolher as crianças. Seria interessante se a SEMED ofertasse cursos sobre inclusão das crianças com deficiência ou oficinas para nos ensinar construir recursos e materiais pedagógicos para trabalhar com essas crianças (Professora Abigail).

As professoras sugerem a partir das suas necessidades oficinas para construção de recursos para melhor desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula. Além de oficinas, a professora Naomi apresenta a necessidade de formação mais específica sobre os tipos de deficiência, que expõe a seguir:

Penso que seria essencial uma formação para os professores sobre os tipos de deficiência por exemplo, seria essencial, porque eu vou trabalhar com essas crianças e eu vou conhecer realmente o que ele tem, suas dificuldades, para eu ver o que posso fazer (Professora Naomi).

A professora Naomi apresenta em sua fala a necessidade de formação que aponte possibilidades para intervir com as crianças com diferentes tipos de deficiência. Visivelmente a formação continuada, é uma necessidade apresentada pelas professoras. Dentro desse contexto, elas apresentam demandas específicas, como construção de recursos e formação específica sobre cada tipo de deficiência, por exemplo.

Nesse sentido, dentre todos os desafios levantados durante a realização da pesquisa, um dos principais é a falta de formação para trabalhar com as crianças com deficiência. A partir das necessidades de formação relatadas pelas professoras, foi proposto um Circuito Formativo como produto educacional para contribuir com as práticas pedagógicas das professoras na inclusão da criança com deficiência. O Circuito Formativo não preencheu as lacunas deixadas pela falta de formação das professoras, mas contribui de forma significativa na prática

pedagógica, já que as temáticas levantadas para discussão partiram das necessidades evidenciadas na fala das professoras.

Nesse sentido, o estudo se propõe a investigar, os principais desafios enfrentados na prática pedagógica das professoras de sala comum e professoras especialistas para inclusão de crianças com deficiência em um Núcleo de Educação Infantil na cidade de Marabá-PA.

7 PRODUTO EDUCACIONAL: CIRCUITO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este material trata-se da estruturação do Circuito Formativo em Educação Inclusiva intitulado “Educação Infantil: Diálogos e compartilhamento de saberes para inclusão de crianças com deficiência”, proposto como produto educacional elaborado a partir da pesquisa de dissertação intitulada “Processos formativos: práticas e desafios para educação inclusiva em um núcleo de educação infantil no município de Marabá-PA”. Ressalta-se que este é o esboço do Produto Educacional, organizado a partir das demandas das professoras participantes da investigação realizada pela mestrandia Ronailde Lima Silva, orientada pela professora Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante, no curso de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) vinculado a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) – Campus de Marabá, no ano de 2023.

7.1 Delineamento do Produto Educacional

O Circuito formativo em Educação Inclusiva trata-se de uma formação para professoras de forma contínua com propostas complementares entre si relacionadas a educação especial inclusiva, realizado entre abril e junho de 2023 no Núcleo de Educação Infantil, lócus da investigação. **A priori** estava previsto para acontecer de forma presencial com carga horária de 16 horas com duração de dois dias, entre os dias 14 de abril a 15 de maio, no entanto, sentimos a necessidade de prolongar o Circuito Formativo para três encontros, totalizando 24 horas de forma presencial e extraclasse com carga horária de 16 horas. O primeiro encontro foi realizado no dia 12 de abril de 2023, o segundo encontro no dia 08 de maio e o terceiro dia 09 de junho de 2023. As inscrições foram realizadas pelo Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e certificação pela Unifesspa, tendo como carga horária total de 40 horas.

A metodologia utilizada na estruturação da formação consistiu na tentativa de aproximação com as informações obtidas nas entrevistas, buscando as semelhanças e inquietação das professoras de sala de aula comum para inclusão da criança com deficiência. De acordo com Rabelo (2012) “(...) neste espaço formativo é possível ampliar as oportunidades de articulação teórica e prática no trabalho pedagógico do professor, condição necessária para sua prática reflexiva e crítica” (p. 42).

Nessa perspectiva, o Circuito Formativo em Educação Inclusiva teve como objetivo: Proporcionar às professoras e demais profissionais, que atuam na educação infantil do Núcleo

de Educação Infantil lócus da pesquisa, reflexões acerca do processo de inclusão das crianças com deficiência no ambiente escolar, bem como oportunizar o acesso a diferentes materiais teóricos referente aos pressupostos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e estratégias pedagógicas que possam contribuir com a inclusão educacional deste público de crianças.

O Circuito formativo em Educação Inclusiva contou com a participação não só das professoras titulares de educação infantil, mas de toda equipe escolar, professoras auxiliares das turmas do maternal, professoras do Atendimento Educacional Especializado, mediadora, cuidadora, estagiárias, equipe de apoio e equipe gestora.

A proposta formativa foi traçada e consolidada depois de ser identificadas as fragilidades na formação das professoras em relação a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os temas abordados foram ministrados pela professora Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante (orientadora deste trabalho), professora Especialista em Educação Especial Rosângela Barbosa de Sá Santos (Departamento de Educação Especial da SEMED), professora Maria Aparecida Ramos de Jesus (mestranda PROFEI), Mediadora Especialista em Educação Inclusiva Patrícia Sousa Carvalho e a autora professora Ronailde Lima Silva (pesquisa e mestranda PROFEI) conforme Card⁷ divulgação a seguir do primeiro encontro formativo:

⁷ Descrição do Card divulgação: Card com fundo verde e azul água. Na parte superior centralizado está escrito Circuito formativo em Educação Inclusiva, escrito na cor azul. Do lado direito está o slogan do PROFEI e do lado esquerdo o slogan da UNIFESSPA. Logo abaixo está o título do evento: Educação Infantil: Diálogos e compartilhamento de saberes para inclusão de criança com deficiência, na cor verde. Na ordem da esquerda para direita as fotos das palestrantes: Prof^a. Dr^a. Lucélia Cardoso Cavalcante, Prof^a. Mestranda Ronailde Lima Silva, Prof^a. Especialista Rosângela Barbosa de Sá Santos, Mediadora Especialista em Educação Inclusiva Patrícia Carvalho de Sousa e Prof^a. Mestranda Maria Aparecida Ramos de Jesus. Embaixo da esquerda para direita tem um símbolo de localização na cor vermelho, seguida com a escrita NEI (local do evento) com restante do nome coberto com uma tarja na cor azul, mesma cor do nome, para não ser identificado para manter o sigilo da investigação, um calendário na cor vermelha, com a data 12 de abril de 2023 na cor azul e um relógio também na cor vermelho, seguido com a hora 7h30min as 17h30min na cor azul.

Figura 1: Card divulgação do Circuito Formativo



Fonte: Elaboração da autora

No primeiro encontro foram discutidas as seguintes temáticas: Pressupostos e práticas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual abordou sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: direitos, desafios e a importância das Leis que garantam o ensino, o acesso à educação para todos e; Plano Educacional Individualizado-PEI da teoria à prática como proposta de trabalho e recurso pedagógico para melhorar o processo de aprendizagem das crianças com deficiência.

No segundo encontro discutiu-se as seguintes temáticas; Deficiência e Educação: Questões terminológicas, perfis e potenciais de aprendizagem, onde discutiu sobre a terminologia adequada para se dirigir a pessoa com deficiência; Desenho Universal aplicado à Aprendizagem – DUA, onde dialogou acerca do DUA como estratégia de ensino para todas as crianças inclusive aquelas que apresentam situação de deficiência, transtornos e altas habilidades e; Ensino Colaborativo no apoio à inclusão escolar a partir de reflexões sobre a inclusão escolar e os novos papéis dos profissionais da escola; Fundamentos do trabalho colaborativo; A parceria entre professor do ensino comum e ensino regular, estabelecendo parcerias colaborativas.

E no terceiro e último encontro fora realizada uma oficina teórico-prática sobre materiais didáticos acessíveis, no qual se discutiu sobre a importância de construir materiais pedagógicos acessíveis que possam ser utilizados para favorecer a aprendizagem das crianças com deficiência. Durante a oficina a equipe construiu recursos e materiais adaptados acessíveis de acordo com a necessidade das crianças com deficiência de cada turma da escola.

Segue o quadro 3 com a organização do cronograma de formação com o tema do minicurso, palestra ou oficina, a ministrante, ementa, data e a carga horária.

Quadro 3 – Cronograma Circuito Formativo em Educação Inclusiva

Minicurso/Palestra/Oficina	Ministrante	Ementa	Data	Carga horária
Pressupostos e práticas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Profa. Dra. Lucélia Cavalcante	Abordar acerca da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: direitos, desafios e a Importância das Leis que garantam o ensino, o acesso à educação para todos.	12/04	4 horas
Plano Educacional Individualizado-PEI da Teoria à Prática	Profa. Especialista Rosângela Barbosa de Sá Santos	Contribui por meio do debate da proposta de trabalho e recurso pedagógico com o Plano Educacional Individualizado - PEI, para melhorar o processo de aprendizagem das crianças com deficiência.	12/04	4 horas
Deficiência e Educação: Questões terminológicas, perfis e potenciais de aprendizagem	Mestranda Ronilde L. Silva Maria Aparecida R. de Jesus	Discutir sobre a terminologia adequada para se dirigir a pessoa com deficiência.	08/05	2 horas
Desenho Universal aplicado à Aprendizagem – DUA	Mestrandas Ronilde L. Silva e Maria Aparecida R. Jesus	Dialogar acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA como estratégia de ensino para todos os estudantes inclusive aqueles que apresentam situação de deficiência, transtornos e altas habilidades.	08/05	2 horas
Ensino Colaborativo no apoio à inclusão escolar	Profa. Dra. Lucélia Cavalcante	Refletir sobre a inclusão escolar e os novos papéis dos profissionais da escola; Fundamentos do trabalho colaborativo; A parceria entre professor do ensino comum e ensino regular, estabelecendo parcerias colaborativas.	08/05	4 horas
Materiais didáticos acessíveis	Mediadora Especialista Patrícia Carvalho	Abordar sobre a importância de construir materiais pedagógicos acessíveis que possam ser utilizados para favorecer a aprendizagem das crianças com deficiência.	09/06	8 horas
Carga horária presencial				24 horas

Fonte: Elaborado pela autora

O espaço de formação foi destinado a reflexões, estudos e encontros dialógicos para que as participantes pudessem se posicionar, dar opiniões e expor seus anseios, no intuito de circular propostas didáticas para a melhoria da prática pedagógica na perspectiva inclusiva, bem como, propostas para a construção de um planejamento com adequações metodológicas eficazes para atender as crianças com deficiência garantindo a inclusão e seu desenvolvimento pleno de acordo com as habilidades que devem adquirir, respeitando suas especificidades.

Além dos encontros presenciais foram propostas atividades extraclasse para articular teoria e prática pedagógica, contabilizando 16 horas entre os dias de encontro com demonstra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Cronograma atividades extraclasse Circuito Formativo

Minicurso/Palestra/Oficina	Atividade	Responsável	Carga horária
Deficiência e Educação: Questões terminológicas, perfis e potenciais de aprendizagem.	Reunião com pais no plantão pedagógico. Distribuir panfletos para os pais sobre a terminologia adequada para se dirigir a pessoa com deficiência. Realizar uma palestra sobre os direitos, desafios e a Importância das Leis que garantam o ensino, o acesso à educação para todos.	Equipe gestora, mediadora e professoras	2 horas
Plano Educacional Individualizado-PEI da Teoria à Prática	Reunião com pais das crianças com deficiência para discutir sobre os desafios e potencialidades das crianças para construção do PEI. Elaborar o PEI em equipe de cada criança com deficiência para melhorar o processo de aprendizagem.	Pais, Professoras Sala comum, professoras do AEE, mediadora, cuidadora e coordenadora pedagógica	4 horas
Materiais didáticos acessíveis	Planejar e construir materiais didáticos acessíveis que possam ser utilizados para favorecer a aprendizagem das crianças com deficiência	Professoras de sala comum, mediadora, coordenadora pedagógica e estagiárias.	4 horas
Desenho Universal aplicado à Aprendizagem – DUA	Ler o texto de Ana Paula Zerbato (Como ensinar em turmas inclusivas? breve discussão sobre as possibilidades de acesso e de ensino do currículo a todos). Destacar os limites e	Professoras de sala comum e estagiárias.	2 horas

	possibilidades do Desenho Universal para Aprendizagem na realidade em que você atua. Registrar com relatório e fotos.		
Ensino Colaborativo no apoio à inclusão escolar	Planejar e desenvolver soluções e estratégias práticas para o funcionamento da proposta de ensino colaborativo.	Professora de sala comum, professora do AEE e mediadora.	4 horas
Observação: As datas devem ser escolhidas pela equipe pedagógica A carga horária do Circuito Formativo pode ser aumentada de acordo com a necessidade da equipe pedagógica.			
Carga horária atividades extraclasse:			16 horas

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades extraclasse foram propostas no intuito de criar uma conexão entre teoria e prática do cotidiano das professoras para ampliação e melhoria da prática pedagógica na inclusão da criança com deficiência.

A avaliação do Circuito Formativo em Educação Inclusiva foi realizada de forma oral pelas participantes ao término de cada encontro. A formação abordou tanto aspectos teóricos, quanto práticos. As professoras adquiriram conhecimentos sobre a legislação relacionada à educação inclusiva, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), dentre outras. Foi propiciado a elas momentos de reflexão, onde puderam compreender os princípios da educação especial inclusiva, como o respeito à diversidade, a valorização das diferenças e a promoção da igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Durante a avaliação as professoras sugeriram, que no próximo momento formativo, seja abordado sobre as diferentes deficiências e suas características, para poderem identificar as necessidades específicas das crianças e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com cada uma.

De acordo com as professoras o ensino colaborativo é uma proposta muito interessante, porém, não tem muito envolvimento com as professoras especialistas do Atendimento Educacional Especializado, por conta de elas atenderem as crianças em outra escola do bairro e demanda de atendimento dessas crianças e alunos da rede ser alta, tornando esse processo quase inviável. Porém, de acordo com elas no NEI existe colaboração e trabalho em equipe. As professoras recebem instrução e orientação da mediadora, coordenadora, e outros profissionais, como especialistas em educação especial, terapeutas (em alguns casos) e

os próprios pais. Nesse sentido, a colaboração é fundamental para garantir um ambiente inclusivo e de apoio para todas as crianças.

Avaliaram positivamente a oficina de Materiais didáticos acessíveis, na qual planejaram e construíram um recurso educacional inclusivo pensando na especificidade da criança com deficiência de sua turma. Nesse sentido, é essencial desenvolver oficinas que articule a teoria e a prática. Na oficina as professoras demonstraram que se sentiram contempladas, já que necessitam ofertar o mesmo currículo e a mesma aprendizagem para incluir a criança com deficiência, as vezes não sabem como, e a adaptação de materiais é uma estratégia viável. É importante a realização de oficinas para atender às necessidades individuais das crianças com deficiência. Isso pode incluir o uso de tecnologia assistiva, métodos de comunicação alternativa e estratégias de ensino diferenciado.

Em relação às questões terminológicas, perfis e potenciais de aprendizagem consideraram que é de extrema importância a discussão sobre essas terminologias com toda a equipe do NEI, já que fazem parte do corpo da escola e há uma relação direta com as crianças, pais e comunidade escolar.

É importante ressaltar que a formação de professores em educação especial inclusiva não é um processo pontual, mas sim contínuo. Os professores devem buscar atualização constante, participando de cursos, palestras e workshops, para se manterem informados sobre as novas pesquisas e práticas relacionadas à educação inclusiva.

Em suma, avaliaram que é necessária uma formação continuada de professores relacionados à educação especial inclusiva para se atualizem sobre os avanços na área e garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças com deficiência. Essa formação deve incluir conhecimentos teóricos sobre legislação e princípios da educação inclusiva, bem como práticas pedagógicas adaptativas e experiências em ambientes inclusivos.

A proposta do Circuito Formativo ressalta-se a importância da formação continuada para as professoras, promovendo a reflexão quanto à flexibilização docente nas ações pedagógicas frente ao planejamento de aulas, em uma perspectiva inclusiva. Com isso, busca-se oportunizar a elaboração de metodologias acessíveis e eficazes que atendam às reais necessidades das crianças com deficiência, assegurando um ensino de qualidade, com experiências e atividades lúdicas concretas, embasadas nas diretrizes da Educação Inclusiva.

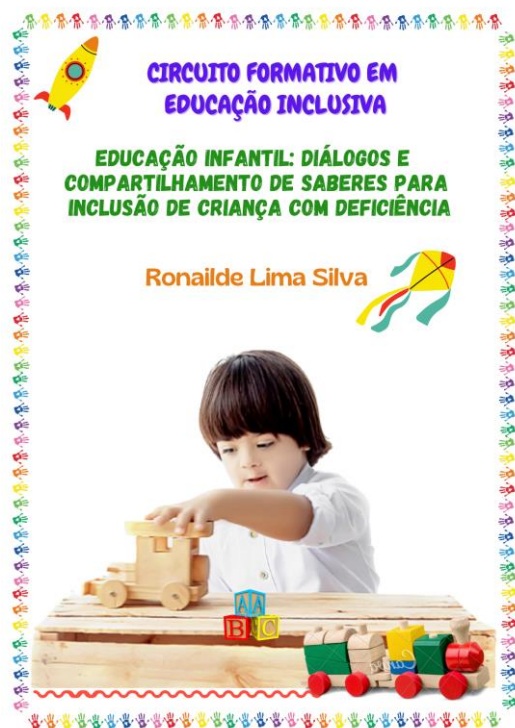
Segue em formato de E-book, a proposta completa de formação do Circuito Formativo em Educação Inclusiva. O e-book intitulado Circuito Formativo em Educação Inclusiva com o subtema Educação infantil: Diálogos e compartilhamento de saberes para inclusão de criança

com deficiência, trata-se de uma proposta formativa e dispõe de um roteiro com alternativas metodológicas e sugestões de estratégias viáveis, realizadas durante o Circuito Formativo, para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil. Este visa ainda contribuir na orientação de futuras formações continuadas voltada para professores.

Segue a capa⁸ do e-book que está disponível no seguinte link:

https://drive.google.com/drive/folders/1OgYjSreI9Dd_U2Fo0ODHc2CWWua6ywt7?usp=sharing

Figura 1: Capa da estruturação do Produto Educacional: Circuito Formativo em Educação Inclusiva



Fonte: autora

⁸ Capa com fundo branco, bordas com mãozinhas coloridas. Na parte superior a direita tem um foguete amarelo, centralizado está escrito Circuito formativo em Educação Inclusiva, escrito na cor azul. Logo abaixo está o título do evento: Educação Infantil: Diálogos e compartilhamento de saberes para inclusão de criança com deficiência, na cor verde. Abaixo a escrita do nome da autora Ronailde Lima Silva na cor laranja. A direita do nome da autora tem uma pipa na cor amarelo com vermelho e azul.

Embaixo tem uma criança com o tom de pele clara, cabelos lisos curtos, camisa branca de botões, brincando com uma cabine de trem de madeira sobre um caixote de madeira. A sua frente em cima do caixote, tem dois dados de madeira com as letras B na cor vermelha, letra C na cor amarela um colado no outro e um dado também de madeira com a letra A na cor azul sobre os dois dados com as letras B e C. Logo abaixo do caixote tem uma linha vermelha simbolizando o trilho do trem de madeira que está a esquerda nas cores vermelho, amarelo e verde.

8 PARA NÃO CONCLUIR, MAS DEIXAR ELEMENTOS PARA NOVAS DISCUSSÕES

Propôs-se através deste estudo, investigar os principais desafios para inclusão da criança com deficiência em um Núcleo de Educação Infantil, a tarefa não foi fácil e requer mais aprofundamento não só no referido NEI, mas em toda rede de ensino do município de Marabá-PA.

É imprescindível que haja inclusão escolar na educação infantil, porém o NEI apresenta vários entraves para que isso ocorra de fato e de direito. A partir da investigação, observou-se por meio da linha de atuação das professoras que o NEI enfrenta vários desafios para a inclusão da criança com deficiência dentre eles destacou-se: Aceitação familiar da criança com deficiência; Morosidade para realização da triagem; Falta de estagiária para acompanhar as crianças; Insuficiência de recursos e materiais; Coparticipação das professoras do Atendimento Educacional Especializado e; Lacuna na formação das professoras.

A investigação apontou que, em relação a aceitação familiar das crianças que não tem laudo médico e apresentam características de alguma deficiência, as professoras relataram que nem sempre se sentem preparadas para conversar com os pais e convencê-los que a criança necessita passar por uma triagem e posteriormente precisam da ajuda de profissional da saúde. Isso porque em alguns dos casos, as professoras identificam atrasos no marco do desenvolvimento da criança, percebem que não está de acordo com a faixa etária, enviam para a triagem, porém nem sempre conseguem identificar que deficiência apresenta tais características, já que não têm formação continuada para isso.

No que diz respeito a morosidade para realização da triagem, a pesquisa revelou outro gargalo enfrentado no NEI para a inclusão da criança com deficiência. Sem a realização da triagem as professoras afirmam que os desafios são maiores. Reivindicam que esse processo burocrático até chegar à triagem seja mais ágil, para não prejudicar o andamento do trabalho pedagógico e a garantia dos direitos das crianças com deficiência. Na escola, a triagem é o primeiro passo para o encaminhamento das crianças para os profissionais da saúde. A demora para fechar o diagnóstico com o laudo médico, acarreta prejuízos no desenvolvimento das crianças. Não que o laudo médico seja fator determinante para o atendimento das crianças na escola, todavia, pode auxiliar as professoras a compreender melhor sobre a necessidade específica da criança e, assim potencializar sua capacidade nas atividades propostas.

Além disso, o estudo desvelou que a ausência ou a demora para chegada de estagiária no acompanhamento das crianças com deficiência traz prejuízos para o trabalho pedagógico, para a turma e principalmente para a criança com deficiência, já que as professoras precisam **da** conta da diversidade da turma sozinha e incluir a todos nas atividades propostas. Além disso, o NEI não dispõe de recursos e materiais suficientes para o atendimento das crianças com deficiência. Alguns materiais são disponibilizados para construção de recursos pedagógicos, porém, as professoras não dispõem de hora-atividade, dificultando o trabalho com as crianças.

Descortinou-se que não há parceria direta entre as professoras de sala comum e as professoras do AEE. De acordo com os sujeitos da pesquisa, as professoras especialistas da sala de recurso até comparecem no NEI para dialogar sobre as crianças que são atendidas no contraturno, mas geralmente em uma conversa rápida e sucinta. Exclamaram que sentem necessidade de um trabalho conjunto, onde possam planejar juntas para melhor atender as demandas específicas de cada crianças com deficiência. Diante disso, se torna um desafio pois burla os direitos das crianças garantidos em algumas legislações.

A investigação revelou as perspectivas das professoras por meio das opiniões, angústias, descontentamentos, desejos, necessidades e desafios para inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar, isso culminou na demanda por formação continuada sobre educação especial inclusiva. As interlocutoras evidenciaram durante a investigação que a falta de formação continuada relativo à inclusão das crianças com deficiência, gera desafios no desempenho do trabalho pedagógico as sobrecarregando.

Verificou-se, que as professoras buscam por conta própria estudar e fazer leituras complementares, buscam várias estratégias para contribuir no processo de aprendizagem e incluir a criança com deficiência. No entanto, algumas delas apresentam um pouco mais de dificuldade, por isso a importância da formação continuada voltada para o atendimento das crianças com deficiência. Através de formação continuada as professoras têm a oportunidade de atravessar esse limiar e superar vários desafios, além de contribuir no aperfeiçoamento da prática pedagógica e consolidação da práxis educativa.

Nesse sentido, presume-se que é necessário investir na formação docente, bem como na estruturação e reorganização das escolas de educação infantil para garantir uma prática pedagógica em consonância com a perspectiva inclusiva. Fato que vem ocorrendo em passos lentos deixando lacunas e equívocos evidentes, em um processo que deveria garantir a inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar.

Diante de todos os desafios levantados, constata-se que as crianças com deficiência não estão incluídas efetivamente no ambiente escolar como garante as legislações e a própria política de educação inclusiva, que por sua vez apresenta fragilidade. Desse modo, muitos dos diversos fatores que deveriam garantir de fato a inclusão escolar, estão para além dos muros da escola, fugindo da incumbência da gestão escolar.

Assinala-se que apesar dos desafios estruturais e sociais, a inclusão escolar no município de Marabá vem se disseminando aos poucos. Mesmo com erros, acertos, desafios e contradições tem avançado rumo a consolidação de uma política de educação especial inclusiva, entretanto, evidenciou-se negligências por parte da SEMED por não ofertar formação continuada voltada para a Educação Especial Inclusiva para professoras de sala comum na Educação Infantil.

Destarte, por identificar as lacunas na formação das professoras no lócus da pesquisa, foi estruturado, organizado e realizado um Circuito Formativo com base nos dados coletados do referido estudo, onde resultou em um produto educacional do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, com o título Educação Infantil: Diálogos, compartilhamento de saberes e proposições pedagógicas para inclusão de crianças com deficiência.

O Circuito Formativo por si só não assumiu a responsabilidade de contribuir com a supressão de lacunas existentes na formação das professoras, mas tornou-se relevante naquele contexto, já que trouxe à tona as discussões referentes a demanda das professoras, a partir dos dados levantados por elas. O Circuito Formativo tem caráter inovador e favorece a discussão no lócus da formação continuada de professores na perspectiva inclusiva. Serve ainda, como projeção que pode ser tomada como postura pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá-PA e ampliada para toda rede de ensino.

O estudo não assumiu toda a complexidade que esse assunto requer, já que não foi realizado em toda rede de ensino, mas desencadeou a abertura de um debate mais aprofundado. Entende-se que é importante realizar novas pesquisas para aprofundar sobre formação continuada ofertada para os professores da educação infantil no município de Marabá-PA.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. Prática Pedagógica Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. **Nova Escola** 01 de Dezembro, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafiosda-formacao-e-daatuacao-em-sala-de-aula> Acesso em 20 de agosto de 2020.

ALVES, Fabíola Fernanda Patrocínio. A prática docente no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. **Educação revista** quadrimestral, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 270-279, maio-ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.26786>. ISSN 1981-2582.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 2, fev/jul, 1992. Disponível em <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvJYj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 29 de abril de 2022.

ANJOS, C. I. dos; SILVA, S.; SILVA, C. N. de O. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma educação infantil inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 641–655, 2019. DOI: 10.21723/riae.v14iesp.1.12196. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12196>. Acesso em: 7 março de 2022.

ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete et. al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 229 – 237. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>;

ARROYO, Miguel González. Palestra **Concepções Pedagógicas**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HuwJcYdkVg4&t=4s>.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas. **Marx e o Marxismo**, v.4, n.6, jan/jun 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 5. de 2009**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 março 2022.

BRASIL. Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil. Ministério da Educação.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n ° 8.069, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). Lei 11.947, de 16 junho de 2009. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/1ccr/proinfancia.html>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Alterações Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº. 4. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília DF, 2010a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acesso: 21.04.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf> Acesso em: 21.04.2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Decreto 10502/2020)**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 21.04.2021.

BRASIL. Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). **Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007**.

Disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfancia>.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf 04/10/2014>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB no 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Senado Federal, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.] /coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRUNO. Marilda Moraes Garcia; NOZU. Washington Cesar Shoiti; Política de inclusão na Educação Infantil: avanços, limites e desafios. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 686-701, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12199.

CARVALHO, Ademar de Lima; MANGIALARDO, Izelda Goreth dos Santos. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-16, e8389, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8389>.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf> Acesso em: 02.04.2021.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, políticas e prática em educação especial. 1994. Disponível em: < <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf> > Acesso em: 02.04.2021.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para todos. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf> Acesso em: 02.04.2021.

Declaração Mundial sobre Educação para todos. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf> Acesso em: 02.04.2021.

EITERER, C.L.; MEDEIROS, Z. Recursos pedagógicos. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, v. 1, 2012.

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

FERREIRA, Gesilanine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice Franci. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: EM DISCUSSÃO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Revista de Humanidades y Ciencias Sociales**. Vol. 7. N.1, Enero/Marzo de 2020. ISSN. 0719-4706.

FERREIRA, Wyndyz. ‘Pedagogia das Possibilidades’: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?. **Cadernos Cenpec** Nova série, v. 3, n. 2, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, abr. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. In: MENDES, E. G. & ALMEIDA, M. A. (Org) A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, p. 315-326, 2012

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2021. Cidades e estados, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/maraba.html> acesso em: 14 de maio de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

Jornal da Cultura. "Universidade Deveria ser para poucos", diz Ministro da Educação – Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CXpqIpWCD_c Acesso: 27.09.2021.

KASSAR, Monica de Carvalho Guimaraes. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.41, p. 61-79, jul/set 2011. Editora UFPR. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso em 04.02.2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2018, vol.24, n.spe, pp.51-68. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400005>. Acesso: 15 de outubro de 2020.

KHATER. Eduardo; SOUZA. Kelen Cristina Silva de. Diversidade x inclusão: Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco**. Edição nº 10, 2018. Disponível em revistaonline@unifia.edu.br Acesso: 15 de outubro de 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95 (Coleção Educação Contemporânea).

LE MOS, André; CUNHA, Paulo (orgs). Olhares sobre a Cibercultura. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23.

LIMA, Luciana Cruz Alves de. **A prática docente no processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**. 2020. 77 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade a Distância. Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, 2020.

LIMA, Tarcila Marcelle Virtuoso; RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. Plano Nacional de Educação e a Meta da educação especial no sistema municipal de Marabá. Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, 2019.

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

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Luz, câmera e emoção: vídeos documentários e história da educação. In: José Gerardo Vasconcelos et al [organizadores]. (Org.). **Tempo, espaço e memória da educação: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010, v., p. 310-322.

MARABÁ (PA). Edital concurso público nº 001/2028. Prefeitura Municipal de Marabá, 07 de dezembro de 2018.

MARABÁ aberto. In: WIKIPÉDIA: A enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Marab%C3%A1#/media/Ficheiro:Para_Municip_Maraba.svg_a_berto. Acesso em: 27 maio 2022.

MARABÁ. Lei 17.474 de 03 de novembro de 2011. Institui e implanta o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos profissionais da educação pública municipal e dá outras providências.

MARABÁ. Lei 17.782 de 08 de junho de 2017. Institui e implanta o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos profissionais da educação pública municipal e dá outras providências.

MARABÁ. Lei 17.875 de 03 de dezembro de 2018. Dispõe sobre as atribuições do profissional de apoio mediador.

MARABÁ. Obras: Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual passa por revitalização e ampliação. 01 de abril 2021. Disponível em <https://maraba.pa.gov.br/obras-centro-de-apoio-pedagogico-ao-deficiente-visual-passa-por-revitalizacao-e-ampliacao/>. Acesso em 04 de junho de 2023.

MARABÁ. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. Departamento Educação Especial. I Encontro formativo dos profissionais de apoio – mediadores da rede municipal de ensino. Marabá: SEMED/DEE, 2020.

MARABÁ. Semed: Núcleo de Atendimento Especializado para autistas será entregue ainda neste semestre. Disponível em <https://maraba.pa.gov.br/semed-atendimento-autistas/>. Acesso em 04 de junho de 2023.

MARABÁ. Semed: Surdos de Marabá e região ganham centro educativo na Folha 26. 25 de setembro 2019. Disponível em <https://maraba.pa.gov.br/semed-surdos-de-maraba-e-regiao-ganham-centro-educativo-na-folha-26/>. Acesso em 04 de junho de 2023.

MARX, Karl. Mercadoria. In: **O capital**: Crítica da economia política. [S. l.: s. n.]: [198?]

MATOS, S. N; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. Dossiê temático - Currículo e Prática Pedagógica. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014.

MENDES, Gonçalves Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. pp. 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842> Acesso: 15 de outubro de 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO. Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO. Paulo Rennes Marçal; O lugar das crianças com deficiências na Educação Infantil e políticas de inclusão na Educação Brasileira. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 730-745, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12203.

OMOTE, S. Aspectos Sócio-Familiares da Deficiência Mental. Revista Marco, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 99-113, 1979.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020.

PAULA. Jessyca Brennand de; PEIXOTO. Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, p. 31-45, Out/Dez 2019. ISSN 1982-4440, 1289.

Pavezi, M., & Mainardes, J. (2018). Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015). Revista Interações, 14(49), 153–172. <https://doi.org/10.25755/int.16161>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161>. Acesso em 02.04.2020.

PEREIRA, Mirian. Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Pará. Belém-PA, p. 199. 2019.

PICCOLO, Gustavo Martins. Sob um olhar sociológico cotidiano. In: **Como a deficiência tem sido interpretada tendencialmente ao longo da história**. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

PINA, L. D. A nova pedagogia da hegemonia e a inclusão social. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 11, n. 43, p. 237–253, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i43.8639940.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? Revista Educação Especial: Revista Educação Especial, v. 31, n. 63, out./dez. 2018.

PONDÉ, Milena Pereira; MENDONÇA, Milena Siqueira Santos; CAROSO, Carlos. Proposta metodológica para análise de dados qualitativos em dois níveis. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.1, jan.-mar. 2009, p.129-143. Disponível em https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/5891/1/www.scielo.br_pdf_hcsm_v16n1_08.pdf. Acesso em 29 de abril de 2022.

RABELO, L. C. C. Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa De Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

RENATO MARTINS DA ROCHA, L.; GONÇALVES MENDES, E.; BROGLIA FEITOSA DE LACERDA, C. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 14 jul. 2022.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p. 155-178, jan./Apr.2006.

ROCHA, A. N. D. C. Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para Educação Infantil. 2010. 199f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

ROSALBA. Maria Cardoso Garcia (Org). **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017. 262 p.

ROSS, P. R. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 217-227, 2002.

SANTOS. Gabriela Soares dos; CASTELLANOS. Samuel Luis Velázquez; Educação inclusiva e a prática docente: desafios e avanços com crianças surdas. **Littera Online**. Programa de Pós-Graduação em Letras | Universidade Federal do Maranhão. Edição especial, vol. 9, 2018. ISSN 2177-8868.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VÍLCHEZ, Iván Carlos Curioso. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. In: Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Kátia de Moura Graça Paixão; Glaciélma de Fátima da Silva (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. [recurso eletrônico] - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, v., p 13-30.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E. G.. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2):147-155, abril-junho 2018 Unisinos.

Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/6074620> Acesso em 24 de agosto de 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a), você está sendo convidado para participar da pesquisa: “Processos formativos: práticas e desafios para educação inclusiva em um Núcleo de Educação Infantil no município de Marabá-PA” na condição de entrevistado. Sou Ronilde Lima Silva portadora do RG: 4834577 PC/PA e CPF 877.076. 162-00, domiciliado na Av. Tocantins, nº 105, Bairro Centro – Nova Ipixuna - PA. Atualmente sou discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI sediado no Campus de Marabá pela Universidade Federal do Sul e Sudeste - UNIFESSPA, estando sob a orientação da Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos, docente do PROFEI. O objetivo deste trabalho é Analisar as práticas das professoras de sala comum e professoras do Atendimento Educacional Especializado e suas concepções sobre a Educação Especial Inclusiva frente aos desafios encontrados para inclusão das crianças com deficiência em um Núcleo de Educação Infantil na cidade de Marabá-PA.

Sua participação nesta pesquisa na condição de entrevistado é voluntária, não terá vantagem, nem ônus financeiro. Caso deseje qualquer esclarecimento antes, durante ou após o processo de participação, estarei à disposição por e-mail: ronilde.lima@unifesspa.edu.br e/ou pelo celular: (94) 99164-5899. Os dados coletados serão utilizados na dissertação, produto e artigos relacionados à pesquisa, sempre preservando a identidade dos membros do comitê. Assim, esse termo autoriza o uso do conjunto de dados pela mestrandia Ronilde Lima Silva e sua orientadora, a Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos, sem que seja necessário um outro instrumento de autorização prévia. Em qualquer momento que desejar, será possível desistir da participação da pesquisa.

No caso em que aceitar participar da pesquisa e conceder a entrevista, esta pode ser feita de forma presencial com gravação de áudio e filmagem de vídeo, caso permita.

A pesquisa não apresentará riscos. Os desconfortos e os riscos, que eventualmente venham a ocorrer para os participantes selecionados, serão mínimos. O que poderá ocorrer, é as participantes sentirem-se incomodadas ou constrangidas ao responder alguma pergunta ao fornecer algumas informações necessárias para construção deste trabalho de pesquisa. Porém, sua identidade em hipótese alguma será revelada sem seu consentimento e se sentirem constrangidas com alguma pergunta, poderão não a responder, dependendo do seu ponto de vista. No entanto, a identidade de cada participante será preservada e caso não se sinta à vontade em responder a algum questionamento, poderá deixar de responder, de

forma espontânea, sem obrigatoriedade.

Ressalta-se que todos os cuidados referentes aos ricos dispostos serão tomados, para que estes não venham afetar a integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes dessa pesquisa.

Neste sentido, quero agradecer pela disponibilidade do seu tempo na apreciação deste trabalho que é imprescindível para gerar resultados para o produto educacional que poderá contribuir na reflexão da prática pedagógica, ações e criação de estratégias flexíveis, com metodologias consistentes, fortalecendo o processo educativo para ofertar Educação Inclusiva de qualidade para as crianças na educação infantil com deficiência. A pesquisa também possibilitará que as professoras externem suas angústias e limitações, buscando apoio da equipe gestora do Núcleo de Educação Infantil (NEI) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para proporcionarem as crianças com deficiência atendimento educacional adequado para seu desenvolvimento pleno na instituição permitindo a sua inclusão de fato e de direito e não só permanência no ambiente escolar. Além desses aspectos citados anteriormente, este trabalho poderá incentivar novas pesquisas na área, assim como promover diálogos para a garantia de formação continuada para profissionais da educação do município de Marabá-PA.

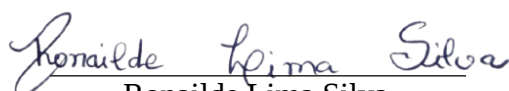
Após seu aceite e assinatura, este documento será também assinado por mim e minha orientadora, sendo disponibilizado a você uma cópia digital em PDF do documento. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Dessa forma, mediante as informações prestadas, Eu <digite seu nome aqui> CPF: <digite o Número do seu CPF aqui>, li este documento e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade de participar dessa entrevista.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ ICS - Sala 13 - Campus Universitário, nº 01, Guamá. CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel. 3201-8349 E-mail: cepccs@ufpa.br

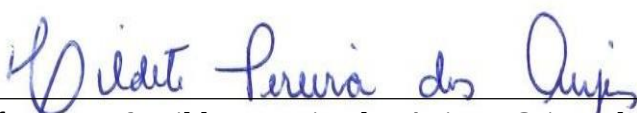
Assinatura do Entrevistado (a)

Local e data


Ronailde Lima Silva

Marabá- Pará, 07/06/2022
Local e data

Visto:


Professora Drª. Hildete Pereira dos Anjos – Orientadora

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro de entrevista semiestruturado para professoras de educação infantil

Dados gerais

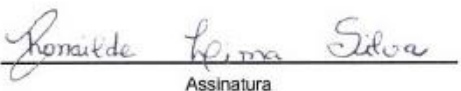
1. Nome Fictício
2. Idade: ____ ou Faixa-etária: () 30 a 39 anos; () 40 a 49 anos ;() Mais de 50 anos
3. Gênero:
4. Formação (Caso necessário, assinale mais de uma alternativa)
5. Graduação/Licenciatura: _____ Ano de Conclusão: _____
6. Graduação/outros cursos (Bacharelado/Tecnólogo): _____
Ano de Conclusão: _____
7. Especialização: _____ Ano de Conclusão: _____
8. Mestrado: _____ Ano de Conclusão: _____
9. Doutorado: _____ Ano de Conclusão: _____
10. Formação na área de Educação Especial:
Caso a resposta seja sim. Qual?
Ano de Conclusão: _____
11. Tempo de experiência na docência:
12. Tempo que leciona na Educação Infantil:
13. Quanto tempo você leciona no NEI David Abreu de Sousa?
14. Quantas crianças com deficiência você atendeu nos últimos três anos?
15. Esse ano você atende alguma criança com deficiência?

Questionário para entrevista

1. Você acredita que ocorra inclusão de crianças com deficiência nesta instituição de ensino?
Por quê?
2. Se acredita, como é realizada a inclusão neste NEI?
3. Qual sua concepção sobre a inclusão de crianças com deficiência?
4. Na sua opinião, o acesso e a permanência de crianças com deficiência neste NEI indicam que há inclusão da mesma?
5. Você acredita em fatores que poderiam facilitar a inclusão de crianças com deficiência?
Quais?

6. O NEI dispõe de recursos materiais e apoio pedagógico para facilitar a inclusão dessas crianças?
7. Na sua opinião, a inclusão pode gerar efeitos para o desenvolvimento dessas crianças? Justifique.
8. Quantas vezes por semana as crianças com deficiência da sua turma frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais?
9. Qual a diferença entre o seu trabalho com as crianças com deficiência e o trabalho desenvolvido pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais?
10. Qual o seu nível de interação com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais em relação ao planejamento das atividades e acompanhamento das crianças com deficiência?
11. Você acredita que seja importante o acompanhamento dessas crianças pela Atendimento Educacional Especializado - AEE? Por quê?
12. Sobre o Assessoramento Pedagógico na Educação Especial/Inclusão Escolar, qual a maior necessidade da Escola no momento? O que a Escola tem feito para tentar suprir essa necessidade?
13. Na sua opinião, o que deveria ser priorizado pela Secretaria de Educação no assessoramento pedagógico às escolas de Educação Infantil com crianças inclusas?
14. Na sua opinião, quais os principais desafios da inclusão escolar e como ela deveria ser desenvolvida na Educação Infantil?
15. Você enfrenta desafios em relação à inclusão crianças com deficiência na Educação Infantil nesta instituição? Exemplifique quais?

FIGURA ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PLATAFORMA BRASIL

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: PROCESSOS FORMATIVOS: PRÁTICAS E DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MARABÁ-PA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 11			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: RONAILDE LIMA SILVA			
6. CPF: 877.076.162-00		7. Endereço (Rua, n.º): Avenida Tocantins, Centro Centro 130 NOVA IPIXUNA PARA 68585000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 94991645899	10. Outro Telefone:	11. Email: ronailde.lima@unifesspa.edu.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 13 / 06 / 2022		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARA - UNIFESSPA		13. CNPJ: 18.657.063/0001-80	14. Unidade/Órgão: GABINETE DA REITORIA
15. Telefone: (94) 2101-7101		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: FRANCISCO RIBEIRO DA COSTA		CPF: 376.392.262-87	
Cargo/Função: REITOR			
Data: 13 / 06 / 2022		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			